

**Travaux de recherche des étudiant.e.s  
de l'Institut d'ethnologie  
*Actes de la journée inter-années 2017***

*sous la direction de  
Matthieu Louis*

*avec la collaboration de Romain Denimal*



**1**



Travaux de recherche des  
étudiant.e.s de l'Institut d'ethnologie

Mise en pages : Matthieu Louis  
Révisions et corrections : Matthieu Louis et Romain Denimal  
Coordination : Matthieu Louis et Romain Denimal  
Cliché de couverture : Chef de terre (*tengsoba*) *moaaga*, Burkina Faso, mars 2009 © Matthieu Louis

© 2018, Éditions de l'Institut d'ethnologie de l'Université de Strasbourg, Strasbourg.  
ethnologie-direction@unistra.fr

ISBN 979-10-699-2482-6

*Maquette de couverture réalisée par Matthieu Louis*  
*Photographies en annexes © Anaïs Milhac-Larzabal 2017*

Travaux de recherche des  
étudiant.e.s de l'Institut d'ethnologie  
*Actes de la journée inter-années*  
2017

*sous la direction de Matthieu Louis*  
*avec la collaboration de Romain Denimal*



## LES AUTEUR.E.S

**Mathias ABOIDJÉ**, né en 1975 et de nationalité ivoirienne, décide de poursuivre ses études au sein l'Institut d'ethnologie de l'Université de Strasbourg après une expérience professionnelle dans le domaine religieux. Son intérêt pour les questions migratoires le conduit à mener une enquête ethnographique sur la construction de l'identité chez les migrants albanais de la ville d'Épinal.

**Magali Cécile BERTRAND**, titulaire d'un Master en Droit européen et Science politique et diplômée en Lettres/FLE, a suivi une Licence 3 parcours Ethnologie à distance. Germanophone et polonophone, elle s'intéresse au yiddish et à la transmission des langues et cultures d'origine. Elle travaille en particulier sur le rôle de la musique et de la chanson dans la revitalisation linguistique.

**Cristian CELIS** est licencié en éducation et sciences sociales de l'Université Pédagogique Nationale de Colombie et titulaire d'un master 1<sup>re</sup> année en Anthropologie sociale et culturelle obtenu à l'Université de Strasbourg. Il s'intéresse à la comparaison des mondes ruraux entre la Colombie et la France (Sumapaz et Ardèche) à partir de l'étude de la transmission des savoirs locaux, les pratiques et les représentations sociales des agriculteurs à une échelle locale.

**Marcela CHAMORRO** obtient en 2016 sa 1<sup>re</sup> année de master en anthropologie sociale à l'Université de Strasbourg. En Colombie, elle obtient un BTS en réalisation audiovisuelle en 2007. Elle valide par la suite une licence en Arts du spectacle et cinéma ainsi qu'une licence en ethnologie à l'Université de Strasbourg. Elle effectue son travail de recherche avec le peuple *a'i* en Colombie depuis 2013.

**Romain DENIMAL** obtient une licence en ethnologie à l'Université de Strasbourg en 2017. Avant cela, de 2013 à 2016, son quotidien était celui d'un cuisinier. Il avait déjà obtenu en 2013 une licence de Langues étrangères appliquées (LEA) à l'Université de Pau, et avait ensuite entrepris un Certificat d'apprentissage professionnel (CAP) de cuisinier conclu en 2014.

**Jeanne DEYA** reprend en 2016 des études pour valider une licence d'ethnologie à l'Université de Strasbourg après quelques années passées dans la vie active. Elle a une formation en histoire et en lettres classiques, après avoir passé un bac scientifique spécialisé en mathématiques. Elle rédige en 2017 un mémoire sur la pratique du jeu de rôle à Strasbourg, sujet qu'elle approfondit en master.

**Ayoub EL ARRAB** est titulaire d'un diplôme en muséologie à l'Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine à Rabat. En 2017, il obtient un Master 1 en Anthropologie sociale et culturelle au sein de la Faculté des sciences sociales de l'Université de Strasbourg. Il s'intéresse aux déplacements subsahariens ainsi qu'à la question des camps migrants au Maroc.

**Lise FAURE** passe trois années en Allemagne à apprendre la lutherie de violon, de 2013 à 2016, avant de s'inscrire à l'Université de Strasbourg pour y obtenir sa licence d'ethnologie en 2017 avec un mémoire sur le véganisme. Ce détour lui a offert, outre une maîtrise fine de la langue allemande, un terrain de recherche fertile. C'est donc à Mittenwald, dans les Alpes bavaroises, et à son carnaval qu'elle consacre à présent ses travaux.

**Aurélien LOSSER** obtient un brevet de technicien supérieur audiovisuel puis une licence professionnelle en techniques de l'image en 2013. Ayant travaillé trois ans en tant que cadreur, monteur et réalisateur pour la télévision, il entame des études en ethnologie et acquiert son diplôme de licence en 2017. Dans le cadre de son master, sa recherche concerne la gestion de l'eau à Tendelti au Soudan.

**Etienne QUINN**, né en 1995, est étudiant en ethnologie à l'Université de Strasbourg. Après un Baccalauréat mêlant gestion, économie, droit et mercatique, il décide de se réorienter et démarre une licence en sciences sociales en 2013. Ayant grandi dans le village de Fréland, il décide de mener une enquête ethnographique au sein d'une institution locale remarquée : « l'Association le Champ de la Croix ».



## SOMMAIRE

PRÉFACE	
Jean-Daniel Boyer et Lucille Maugez .....	13
INTRODUCTION	
Matthieu Louis.....	17
UNE INITIATION PAR LE CORPS. <i>Étude dans une « brigade » de restaurant étoilé français</i>	
Romain Denimal .....	21
LE CARNAVAL À MITTENWALD. <i>« Tradition » et identification</i>	
Lise Faure.....	37
LANGUE ET CULTURE YIDDISH À STRASBOURG. <i>Une nécessaire résonance personnelle. Éléments ethnolinguistiques</i>	
Magali Cécile Bertrand .....	57
BORNER LE RÉEL POUR S'Y REPÉRER. <i>Le « feu de la Saint-Jean », rite de passage dans un institut médico-éducatif anthroposophe</i>	
Étienne Quinn.....	75
KARTULI. <i>Ethnographie de la danse du mariage géorgien à Tbilissi</i>	
Aurélien Losser .....	93
« DIS-MOI QUI TU JOUES, JE TE DIRAI QUI TU ES ». <i>Approche ethnographique du rapport entre le joueur et son personnage dans un jeu de rôle</i>	
Jeanne Deya.....	111
LA MIGRATION CLANDESTINE SUBSAHARIENNE AU MAROC. <i>Habiter un camp, penser une frontière</i>	
Ayoub El Arraf.....	127
DE L'ALBANIE AUX VOSGES. <i>Regard ethnographique sur la construction de l'identité chez les migrants albanais d'Épinal</i>	
Mathias Aboidjé.....	145

PERSPECTIVES SUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE BILINGUE. <i>Une ethnographie au sein du peuple a'í en Colombie</i>	
Marcela Chamorro.....	161
L'ÉCOLE RURALE <i>EL DESTINO. Un terrain au sein de la culture paysanne en Colombie</i>	
Cristian Celis .....	183
CONCLUSION	
Salomé Deboos.....	197
ANNEXES.....	199

## PRÉFACE

Le 17 mai 2017, j'ai eu le plaisir et l'honneur d'introduire la première « Journée inter-années d'initiation à la communication d'une enquête ethnographique », organisée par Matthieu Louis et par des étudiants de troisième année de Licence et de Master en ethnologie de la Faculté des sciences sociales de l'Université de Strasbourg.

Cette journée constituait une novation au sein de l'Institut d'ethnologie et de la Faculté. Elle permettait à nos étudiants de présenter leurs travaux et de se confronter aux critiques de leurs pairs et des enseignants-chercheurs qui y furent présents. Elle constituait un moment de socialisation à la recherche fort, en ce qu'elle était plus qu'une simulation : une véritable journée d'études, aux contenus scientifiques affirmés, comme vous pourrez le constater dans le présent ouvrage.

Cet événement sera, je l'espère, amené à constituer un moment important de la vie de l'Institut et de la Faculté. Son intérêt est en effet multiple.

Cette manifestation permet à la fois d'impliquer les étudiants et de les faire participer aux différentes étapes de l'organisation d'un colloque. Elle les initie donc pleinement à l'organisation d'une manifestation scientifique.

Elle se présente aussi pour eux, comme le moment et le lieu d'exposition de leurs travaux de recherche et donc comme l'aboutissement de questionnements, d'interrogations, de doutes, de travaux d'enquêtes de terrain et de découvertes. Elle est en ce sens, et par bien des aspects, un véritable rite de passage.

Cette manifestation est aussi particulièrement importante d'un point de vue pédagogique, tout d'abord parce qu'elle permet d'apprendre par la recherche, mais aussi de transmettre

les conclusions de ses recherches à ses pairs. L'initiative invite donc l'étudiant à se projeter vers ce qui sera peut-être, pour lui, sa future profession. En ce sens, cette journée d'étude constitue un moment de socialisation anticipatrice à la communication de ses recherches. À ce titre, elle est un autre moyen d'apprendre et de développer ses compétences en lien avec sa thématique de recherche.

Cet événement permet enfin le dialogue entre les étudiants de différentes promotions et favorise les échanges intellectuels, mais également la connaissance réciproque inter-promotions.

Les travaux de cette journée d'étude paraissent aujourd'hui et se donnent à lire dans le présent ouvrage. Celui-ci marque ainsi un nouveau moment de concrétisation du travail entrepris. Comme vous le constaterez, les thématiques de la journée ont été variées tant au niveau des objets d'étude qu'au niveau des terrains.

Pour l'ensemble de ces raisons, je tenais à remercier chaleureusement M. Matthieu Louis, docteur en anthropologie sociale, Attaché temporaire d'enseignement et de recherche dans notre composante au cours de l'année 2016-2017. Que son initiative mais aussi son énorme travail de coordination, de composition et de relecture soient ici salués.

La réussite de journées d'étude est également toujours tributaire de leur organisation matérielle. C'est la raison pour laquelle je tenais à remercier particulièrement les membres du comité d'organisation Lucille Maugez (Master 1), Romain Denimal (Licence 3), Jeanne Deya (Licence 3), Magali Bertrand (Licence 3 EAD) et, de manière générale, l'Association d'ethnologie de Strasbourg.

Je remercie enfin l'ensemble des participants qui ont bien voulu se prêter à ce jeu très sérieux qui je l'espère sera amené à

se perpétuer afin de favoriser les échanges fructueux et nombreux dont cet ouvrage vous livre la teneur.

Jean-Daniel Boyer  
*Doyen de la Faculté des sciences sociales  
de l'Université de Strasbourg  
Maître de conférences en sciences  
économiques*

L'idée d'organiser une journée dédiée aux étudiant.e.s d'ethnologie de l'Université de Strasbourg est née au sein de l'Association d'ethnologie il y a de cela deux ans. C'est à la suite d'une collaboration et grâce au soutien de l'un de nos professeurs, M. Matthieu Louis, de l'Institut d'ethnologie et de ses membres que cette idée a pu se matérialiser et voir le jour le 17 mai 2017. Après plusieurs années passées sur les bancs de l'université, il est apparu primordial aux yeux des membres de l'Association de créer un espace au sein duquel la parole serait donnée aux apprenti.e.s ethnologues. Cet espace a ainsi été conçu comme une zone d'apprentissage et de partage entre les différentes générations d'étudiant.e.s, de la licence au master, autant qu'entre les étudiants et les professeurs. L'objectif pour les participant.e.s était alors de présenter leur sujet de recherche devant un public hétérogène afin de s'initier à la communication scientifique, occasion rarement donnée aux élèves avant le doctorat.

Pour moi, il est aujourd'hui primordial de valoriser ce type d'initiative au sein de l'université. En attirant un nombre important d'étudiants et de spectateurs lors de sa première édition, l'Association d'ethnologie de Strasbourg a permis de montrer la variété des visages que prend aujourd'hui la discipline ethnologique par le biais de ses futur.e.s chercheurs et chercheuses. Je profite de ce petit espace d'expression qui m'est donné pour remercier à nouveau la vingtaine d'étudiant.e.s qui ont participé à la réalisation de cette journée et à son bon déroulement.

Lucille Maugez  
*Présidente de l'Association d'ethnologie  
de Strasbourg (2016-2017)*

## INTRODUCTION

Ce livre présente dix contributions originales d'étudiants de l'institut d'ethnologie de l'université de Strasbourg. Au cours de l'année universitaire 2016-2017 s'est dessiné le projet de créer une journée inter-années d'initiation à la communication scientifique à l'adresse d'étudiants souhaitant se confronter à l'exercice de la conférence en conditions réelles. Cet événement s'est tenu le 17 mai 2017 à la Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme d'Alsace (MISHA) située sur le campus de l'Esplanade à Strasbourg. Face au succès de cette journée d'étude qui a vu le jour grâce au concours et à l'enthousiasme des adhérents de l'Association d'ethnologie de Strasbourg, dont Lucille Maugez fut la présidente au moment de son organisation, mais également à la qualité des interventions, il a été décidé d'en réunir les actes au sein d'un ouvrage collectif que j'ai eu le plaisir de diriger. C'est ainsi avec un sentiment de fierté certain que je rédige cette introduction qui, dans le processus d'édition, vient achever un projet pédagogique de longue haleine destiné à se pérenniser alors qu'une édition des actes de l'année 2017-2018 se prépare.

Si la tâche qu'incombe à l'enseignant est de transmettre des savoirs et des méthodes à des étudiants désireux d'apprendre et de se former, il demeure que cet échange n'est pas unilatéral, bien au contraire. Chaque étudiant, à l'instar de chaque être humain, existe au monde avec son cortège d'expériences de vie, une vision du monde et des intérêts qui lui sont propres et

en exprime la concrétude à travers ses actions, ses interactions et, dans le cadre universitaire, ses travaux de recherche. C'est pourquoi il m'a semblé important de créer une tribune qui aménage aux étudiants la possibilité de transmettre oralement le contenu et le résultat de leurs enquêtes. Le présent ouvrage est ainsi pensé en tant qu'un prolongement de cette initiation, écrite cette fois, et comme support à des travaux inédits qui garnissent généralement nos étagères et souffrent de visibilité. Aussi ce projet pédagogique naît-il de la volonté, d'une part, de préparer des étudiants aux activités professionnelles de la recherche académique et, d'autre part, de valoriser leur parcours et les travaux qu'ils mènent au sein de notre institut. Il fait dès lors écho à ce qu'écrivait déjà Pierre Erny dans le liminaire du premier bulletin de la revue *L'ethnologie à Strasbourg* publié en janvier 1990 : « [...] il ne faut pas oublier que la finalité première de nos institutions et de nos efforts, c'est la formation des étudiants. Ils sont notre raison d'être. Qu'ils deviennent aussi pour nous un stimulant et une raison d'aller de l'avant. »

Les étudiants présentent ici leurs recherches de terrain, passées ou actuelles, qui se distinguent par leur diversité, tant au niveau des groupes sociaux étudiés et des objets qu'à celui des aires géographiques où elles ont été conduites. Ils ouvrent ainsi le lecteur à la richesse intrinsèque de la discipline, à sa portée universelle à laquelle la souplesse de son regard lui permet de prétendre. Comme tout recueil ethnographique, cet ouvrage nous fait voyager à travers une pluralité de mondes auxquels des histoires humaines observées et recueillies avec une méthodologie rigoureuse confèrent une épaisseur et contribue, à sa modeste échelle, à nous donner à voir un infime pan supplémentaire de ce qu'est notre monde.

Au total, les étudiants se font ainsi, par la qualité de leurs écrits, les dépositaires des méthodes et des domaines de savoir enseignés au sein de la Faculté des sciences sociales, et plus spécifiquement au sein de l'Institut d'ethnologie. C'est pourquoi cet ouvrage doit se comprendre avant tout comme la promotion de nos étudiants et un hommage à leur implication.



UNE INITIATION PAR LE CORPS  
*Étude dans une « brigade » de restaurant  
étoilé français*

Résumé

Le présent article a été construit à partir de quatorze mois d'observation participante dans un restaurant du sud-ouest de la France, une étoile au guide Michelin, le *restaurant A*. Cet établissement, à l'image du milieu professionnel dans lequel il s'inscrit, est doté d'une structure sociale très hiérarchisée que l'on appelle la « brigade ». Il ne s'agit pas d'une ethnologie *de* la cuisine, mais une ethnologie *dans* la cuisine, en se concentrant sur les rapports de pouvoir qui la régissent. Nous nous attacherons en particulier à comprendre l'initiation du novice et les mécanismes complexes qui fondent son intégration au corps de métier. Autrement dit, le passage du statut de non-initié à celui d'initié : ce qu'Arnold Van Gennep nomme « rite de passage ».

Lors de l'observation des faits qui ont conduit à cette étude, ni les personnes avec qui j'œuvrais quotidiennement, ni moi-même, ne savions qu'un tel travail verrait le jour, j'étais salarié et non étudiant. Le défi était donc de taille quant à la validité scientifique de ma recherche sur une expérience de vie qualifiée d'« ethnographique » *a posteriori*. C'est une écriture narcissique qui a porté cette réflexion, en ce sens qu'elle prend pour objet central de recherche ma propre personne. À ma mémoire s'ajoutaient de nombreuses traces écrites faisant état du vocabulaire spécifique, des techniques particulières et surtout des manières de faire qui englobent tout le reste – les responsabilités, le découpage territorial de la cuisine, les règles de présence, etc. Enfin, une série de six entretiens avec des professionnels du milieu venait apporter un contrepoint aux deux précédents matériaux.

L'établissement présenté dans ce texte est un restaurant familial doté d'une étoile au Michelin depuis 1983, *le restaurant A*. D'août 2013 à septembre 2014, j'y effectuais un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Dans le plus grand respect de toutes les personnes concernées par cette enquête, j'ai volontairement brouillé les pistes par l'anonymat de l'établissement, des personnes et l'inexactitude géographique. Le lecteur n'aura pour référent que la partie occidentale de la chaîne pyrénéenne qui constitue un certain continuum culturel selon les études anthropologiques sur la transmission dans les systèmes de groupes de parenté concernés. L'aspect de la transmission d'un restaurant que les professionnels nomment d'ailleurs « maison » est la caractéristique que nous retiendrons pour signifier cette continuité :

« En pays de coutume comme en pays de droit écrit dans les Pyrénées régnaient donc des systèmes inégalitaires basés

sur la transmission intégrale ou quasi intégrale de l'héritage à un seul enfant et qui visaient prioritairement à la perpétuation de la maison, patrimoine matériel et symbolique. Il ne faut pas oublier que la maison c'est d'abord une exploitation destinée à faire vivre les membres de la famille qui y vivent » (Bonnain, 1988 : 360).

Ces années en cuisine furent rudes. C'est précisément ce labeur quotidien qui a bousculé en moi bien des manières de penser et d'agir pour m'extraire progressivement des fourneaux et m'orienter vers les bancs de l'université. Ma question de départ, lancinante et rythmant la difficulté de mon quotidien était un « pourquoi ? ». Pourquoi accepter un tel labeur ?

Une première réponse venait, ramenant systématiquement à la temporalité du « coup de feu », un moment de frénésie aussi craint que désiré par ses acteurs. Certaines périodes de l'année, les « saisons », constituent sur plusieurs mois cet exact moment d'apesanteur que fournit la frénésie constante de services toujours plus haletants. Les trois ou quatre demi-journées de repos sont octroyées par le chef le dimanche soir pour la semaine à venir, distribuées çà et là à des employés qui, pour la plupart, ne partagent pas seulement le même lieu de travail, mais aussi et surtout le même espace domestique. Lors de ces périodes estivales et hivernales, les saisonniers sont souvent jeunes – entre seize et vingt-deux ans. Les nuits, comme un exutoire quotidien, viennent poursuivre la folie de la journée. Les corps ivres de plus en plus fatigués tiennent sur un fil. C'est dans une grande promiscuité que se développent d'intenses frustrations sexuelles et sociales qui électrisent l'atmosphère professionnelle. Ainsi, la principale unité de mesure temporelle pour compter jours et semaines est le « service ». C'est pourquoi, je me permets sans encombre de qualifier cette institution de « to-

talitaire » (Goffman, 1968 : 41) dans le sens où elle coupe du reste du monde social les individus qui la composent et conjoint en un même lieu géographique et social trois activités « normalement » séparées que sont la distraction, le domestique et le professionnel. Les périodes de creux permettent souvent de sortir la tête hors de l'eau. Nous entrons alors à la « mi-saison », la clientèle se fait plus rare en semaine, le nombre d'employés est réduit souvent de moitié : seuls demeurent les cadres et apprentis. Les demi-journées de repos se transforment en journées complètes et le temps devient plus souple, propice à davantage d'intimité dans sa vie personnelle.

C'est alors qu'une deuxième réponse, inscrite davantage dans le long terme, se dessine face au « pourquoi ? » initialement posé. Lors de la période initiatique de l'apprentissage, l'espérance de valider le « rite de passage » était clairement un moyen de dépasser les difficultés de l'instant. Nous sommes ici au cœur de la phase liminaire d'un rite dans lequel un ensemble d'actes et de paroles sont mis au service de la transformation d'un état de relations. On passe d'un état relationnel à un autre, c'est pourquoi on retrouve l'idée du « rite de passage » (Van Gennep, 2016). Cette transformation prend pour point de départ un statut qui se définit par la négative, celui de « non-cuisinier » duquel on s'extrait dans le but d'atteindre l'objectif final, celui d'obtenir le statut de « cuisinier ». Ce « passage » d'un statut à l'autre passe par une période de latence, un « entre-deux » que la littérature consacrée qualifie souvent de « liminaire » ou de « liminale ». L'approbation de ce nouveau statut doit émaner à la fois de ses pairs qui l'adoubent mais aussi des personnes du monde extérieur à la cuisine. Ceci marque alors un cycle de la vie de la personne traversant ce rite.

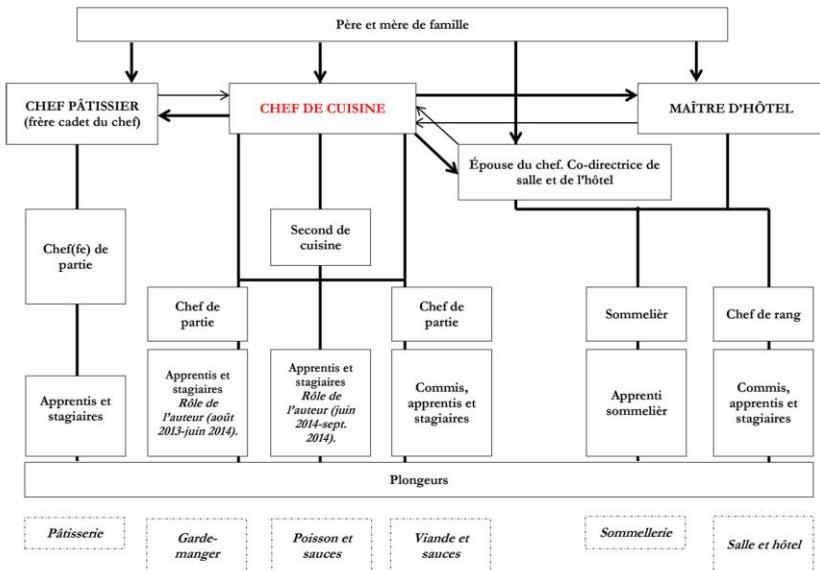
Si mes questions pouvaient être assimilées ou excusées par la difficulté de cette période liminaire que je traversais, mes collègues cuisiniers, pourtant confirmés depuis de nombreuses années, étaient en proie aux mêmes remises en question quotidiennes. Ils évoquaient leurs expériences passées avec nostalgie, expliquant l'extrême difficulté du restaurant dans lequel nous travaillions, puis se rêvaient un futur plein de promesses. Certains pensaient à leur démission prochaine et au futur restaurant qu'ils fréquenteraient<sup>1</sup>. D'autres se voyaient en maître de leur propre cuisine. D'autres encore rêvaient une césure qu'ils repoussaient d'année en année. Je pouvais souvent entendre un collègue plus aguerri me dire que ce n'est que dans la fleur de l'âge que l'on peut travailler dans des « grandes maisons »<sup>2</sup>. Les mécanismes demeuraient les mêmes pour eux comme pour moi : un passé idéalisé, tout comme l'avenir, ce qui permet d'endurer un présent difficile. Une idée de progression et d'élévation apparaît alors en filigrane. Il existerait pour S.-A. Mériot (2002 : 268) un idéal du cuisinier français qui consisterait à « viser une production culinaire socialement prestigieuse, techniquement complexe, et de préférence à son compte ». Pourtant, beaucoup de professionnels de l'hôtellerie-restauration demeurent dans l'ombre des chefs. D'autres encore, souvent épuisés ou désabusés, se reconvertissent professionnellement afin de pouvoir « avoir une vie », expression qui dégage un sens très lourd.

---

<sup>1</sup> Les contrats sont presque toujours à durée indéterminée (CDI) car ils apportent plus de confort financier à l'entreprise. Les deux seules voies de sortie sont alors la démission ou le licenciement.

<sup>2</sup> Nom donné aux établissements étoilés au guide Michelin, considérés comme de véritables institutions dans le paysage gastronomique français.

La question devenait alors beaucoup plus complexe. Il m'est apparu que le « pourquoi ? », si spontané, ne constituait pas le meilleur outil de compréhension et amenait un raisonnement très large, sans grande pertinence quant à l'ethnographie réalisée. Ce « pourquoi ? » s'est rapidement transformé en « comment ? ». Nous chercherons ici à faire état de quelques-uns des mécanismes majeurs qui permettent aux cuisiniers de se forger une place au sein d'un monde particulier. Ici, la problématique concerne les cuisiniers et cuisinières de « brigades » de restaurants gastronomiques français. C'est-à-dire, des professionnels faisant partie intégrante d'une organisation de travail très codifiée, figée et verticale avec un chef à sa tête.



*Organigramme du restaurant A, une organisation en « brigade » (schéma de l'auteur)*

La « brigade » est composée de « parties », chacune d'elle a des responsabilités spécifiques. Au *restaurant A*, le « garde-manger » s'occupe des canapés, amuse-bouche et entrées froides ; le « poisson » s'occupe des plats et sauces à base de produits de la mer ; la « viande » se charge des plats et sauces à base de produits de la terre ; enfin la pâtisserie se charge des desserts et mignardises. Chacun de ces postes est composé d'un « chef de partie » épaulé par un commis et un ou deux apprentis et/ou stagiaires.

On retrouve encore aujourd'hui la transmission d'une manière de cuisiner qui n'a raison d'être que dans la lignée des pères fondateurs : on cuisine en « brigade ». Pour résumer, au savoir-faire technique transmis, s'adjoint tout un « savoir-y-faire » (Adell-Gombert, 2008 : 243). L'acte technique qui se définit « simplement » comme le fait d'apprêter des aliments pour les manger (*Le Grand Robert*) n'a de validité que s'il est exécuté selon un certain procédé. C'est à travers une discipline fermement attachée au corps que s'incorpore progressivement une manière d'être, de penser et d'agir propre à la « brigade ». Parmi ces conceptions sociales, nous retrouvons : les règles de préséance, les codes de langage autant que le vocabulaire, les particularités du costume, la territorialisation de l'espace de travail et la domestication d'un rythme singulier.

Au *restaurant A*, les débuts de l'apprentissage ne concernaient pas l'acte technique : la cuisson, le découpage ou encore l'assaisonnement demeuraient l'apanage des aînés. Il fallait trier et nettoyer la salade, éplucher quelques légumes, assembler de petits amuse-bouche, ranger les denrées, aider en nettoyant la surface de travail, aller en chambres froides ou à

l'économat<sup>3</sup>, etc. Il s'agit donc de patience et de minutie pour s'intégrer à l'environnement de travail et aux sujets qui le constituent. Ce « savoir-y-faire » qui enveloppe le « savoir-faire » culinaire constitue le socle identitaire du futur cuisinier. C'est autour de celui-ci que s'articule l'acte technique.

Au *restaurant A*, chaque journée y débutait de la même manière : vers sept heures et demie du matin, tout le personnel se retrouvait dans les vestiaires. Chacun y délaissait les habits civils pour enfiler un uniforme blanc, symbole de son appartenance à la « brigade ». Le port du costume marque la première étape du rite de passage : la rupture avec la vie civile. Si ce costume a deux fonctions primordiales d'hygiène et de sécurité, il les dépasse :

« La présentation est le reflet de votre personnalité, soyez donc toujours bien coiffé, correctement habillé, tenue toujours propre, veste fermée, tour de cou bien noué, tablier à la bonne hauteur, chaussures bien cirées, mains et ongles propres, ce sont là des attributs qui ne peuvent que renforcer votre personnalité en vous donnant encore plus confiance en vous-même. [...] De vos efforts dépend le succès de votre restaurant ainsi que la satisfaction de vos clients » (Maincent-Morel, 1999 : 8).

Par l'uniforme, la personne délaisse une part de son individualité au profit du collectif, ou plutôt, offre une part de son individualité au collectif auquel elle souhaite appartenir. Si le chef peut se permettre de ne pas mettre un tablier, le novice ne peut pas ; le costume, dans son intégralité prend part au rite. La discipline du corps du cuisinier lui-même implique la réussite

---

<sup>3</sup> Réserve sèche non réfrigérée.

ou non de l'établissement auquel il appartient, les questions d'honneur entrent en jeu. Par l'uniformisation de son apparence, le novice fait corps avec la « brigade », cet habit lui donne accès aux cuisines et locaux attenants, il peut alors entrer en scène.

Le rituel se poursuit avec la salutation du chef en lui serrant la main. Au « bonjour, chef » qu'adresse le subordonné, il répond d'un « [Prénom], bonjour, [Prénom] ». Cette fonction phatique du langage est omniprésente dans les cuisines. Elle est utilisée de manière constante avec la fonction conative du langage qui « trouve son expression grammaticale la plus pure dans le vocatif et l'impératif » (Jakobson, 1963 : 216). L'explication qui apparaît la plus pertinente quant à ces modalités de langage est la permanence du bruit. Celui des personnes déjà, communiquant les unes aux autres. Celui aussi des fourneaux, de la hotte aspirante, des fours, de la plonge, sans oublier les mixeurs, centrifugeuses, moteurs des chambres froides et des petits réfrigérateurs « timbres » encastrés en dessous du plan de travail, ou encore le fracas des casseroles et poêles sur le feu. À cela s'ajoute le bruit de la nourriture elle-même : le chant des oignons dans la poêle, le crépitement du thym frais que l'on jette dans le beurre mousseux, le son significatif de la viande froide que l'on saisit dans une poêle fumante. La somme de tous ces sons crée un bruit sourd permanent. De ce fait, un code de langage s'imprègne dès les premiers jours de l'apprentissage : celui d'appeler la personne concernée par la communication avant d'entrer en communication avec celle-ci. Ainsi, un ordre se donne de la sorte : « [Prénom] ! / Allô chef ? / [Ordre] / Chef, oui, chef ! ». Toutefois, cette manière de parler si caractéristique de la transmission

d'ordres à exécuter fait partie intégrante du dialogue en cuisine, peu importe le contenu de la conversation.

Cette modalité de communication reflète profondément l'aspect très politique des relations au sein de la « brigade ». Aussi, le novice ne peut-il être le premier de la journée à travailler sur le poste de travail auquel il appartient, il doit attendre son chef de partie. Le fait d'arriver en avance est aussi « dangereux » qu'arriver en retard, il peut engendrer un conflit politique important au sein du collectif. Si le novice arrive avant son chef de partie, ce dernier est alors considéré comme retardataire et se voit sanctionné, il perd la face. Outre des remarques parfois gênantes quant au « retard » du chef de partie, le chef peut lui ôter une force de travail en mettant le novice concerné à disposition d'un autre poste. Si la norme incite le supérieur à arriver avant son subordonné, le chef de cuisine, lui, est le premier arrivé – vers six heures du matin – et le dernier reparti. Il habite les lieux, et les lieux l'habitent, ceci participe à asseoir son autorité.

À la notion d'espace s'adjoint celle du temps. La question du rythme constitue peut-être le choc le plus important dans l'initiation du cuisinier. Les horaires sont éprouvants et à l'opposé total des rythmes normés. Ceux qu'A. Leroi-Gourhan appelle « viscéraux » (1965 : 99), c'est-à-dire des rythmes basés sur les besoins fondamentaux de l'organisme : manger, dormir, etc. Ceux-ci fondent nos fonctionnements sociaux : on dort la nuit, etc. À l'échelle d'une journée, cela signifie travailler aux heures des repas, quitter le travail à l'heure du coucher entre vingt-trois heures et minuit, voire plus tard, pour reprendre vers sept heures et demie. À l'échelle d'une semaine, cela veut dire à l'heure des repos hebdomadaires de chacun. À l'échelle d'une année, ça signifie être absent lors d'événements

importants au niveau social comme Noël, Pâques, Nouvel An, etc. Beaucoup de cuisiniers parlent de « sacrifice ». L'apprentissage opère une mutation du rapport au corps et à ses besoins physiologiques ainsi qu'une familiarisation du temps et de l'espace. Au fur et à mesure de l'initiation, il se déplacera machinalement dans cet espace. Son travail sera de moins en moins séquencé, ses actions qui étaient au début complexes deviendront peu à peu « naturelles ».

Tout se retrouve extrêmement ordonné dans l'espace très réduit que constitue la cuisine, on observe une fluidité des mouvements qui constituent un véritable ballet. La symbiose entre le corps et l'espace est telle que les actions n'ont plus besoin d'être réfléchies : la minutie dans le détail, les petites manies, tout ceci souligne un aspect extrêmement important de la vie du cuisinier. « La discipline est une anatomie politique du détail » (Foucault, 1975 : 163). On souhaite un corps docile « qui peut être soumis, [...] utilisé, [...] transformé et perfectionné » (*Ibid.* :160). Le corps devient utile et efficace, le travail de moins en moins séquencé et les rythmes s'accélèrent. Le cadre disciplinaire dans lequel s'inscrit le cuisinier aide non pas à éradiquer les facteurs anxigènes et perturbateurs mais à les domestiquer. M. Foucault parle de « tableaux vivants » (*Ibid.* : 174). Cette éducation des techniques du corps par la discipline, au sens que lui donne M. Foucault, constitue ainsi le socle propice à l'acquisition des techniques de cuisine proprement dites. Par ailleurs, si l'on poursuit l'utilisation de l'œuvre d'A. Van Gennep (2016), cette période de travail de soi sur soi constitue à elle seule une réelle période de marge dans le rythme ternaire rupture/marge/agrégation qui définit le rite de passage.

Une fois discipliné, l'initiation prend une autre tournure, l'apprentissage progressif du « savoir-faire ». Le novice va

alors apprendre trois points cruciaux et hautement symboliques du cuisinier : l'assaisonnement, la découpe et la cuisson. On entendait souvent le chef dire : « Un cuisinier qui ne sait pas saler n'est pas un cuisinier ». On apprend alors à manier la « pincée » de sel, équivalente à deux grammes. Celle-ci doit être versée en une pluie fine uniformément répartie avec des doigts parfaitement secs. Ensuite il y a la cuisson, donc la responsabilité du feu, autrement dit, savoir utiliser le fourneau. On ordonne d'abord au novice d'utiliser constamment un feu doux, la pleine puissance pouvant être hors du contrôle de la personne inexpérimentée. Bien entendu, les cuissons se démarrent avec des produits peu onéreux, laissant moins de risques possibles en cas d'échec et octroyant un certain privilège aux cuisiniers de haut rang en charge des produits nobles. Enfin, il y a le maniement du couteau, il s'agit d'abord d'éplucher et tailler des légumes, puis, avec le temps, la consécration sera de pouvoir travailler poissons et viandes. L'aspect technique de la cuisine pourrait se résumer à la maîtrise d'un moyen de cuisson – le feu – lié à une manière de cuire et la maîtrise d'un geste avec pour éléments principaux le maniement du couteau et l'assaisonnement.

C'est par un travail sur les sens que s'acquièrent et se maîtrisent ces différentes caractéristiques, utilisant systématiquement à la fois l'odorat, le toucher, l'ouïe, la vue et le goût. Pour une action spécifique, le supérieur prend le novice à côté de lui et lui montre la tâche à effectuer qu'il commente sommairement. Donc le premier instrument d'apprentissage est constitué de tous les sens en éveil. On doit voir, toucher, sentir, goûter, écouter. Si la première partie de l'apprentissage se fait par le biais d'une discipline fermement appliquée, la deuxième est plus ardue et plus subjective car sensible : elle convoque la

notion d'*esthétique*. Prenons l'exemple de la première réalisation par le novice d'une sauce particulière. Celui-ci n'a aucune idée de ce qu'il s'agit de faire. Ce qui lui est donc dicté et ordonné pour la première fois s'installe rapidement comme une norme pour devenir *la* manière de faire.

Ainsi, on pourrait sommairement traduire la partie « technique » de l'initiation du cuisinier comme un travail de mimétisme sensoriel et technique de l'élève face au maître. Une relation intime se lie alors entre l'élève et son maître ; sans liaison affective – qu'elle soit d'amour ou de haine –, même infime, nous nous retrouvons tristement face à une cuisine mécanique, dénuée de « sens »<sup>4</sup>. D'ailleurs, au fur et à mesure de la formation et même de sa carrière, ce sont des rencontres qui viennent bouleverser la manière de penser, de réaliser et de déguster une recette, un plat.

Si j'ai dissocié le savoir-faire et les manières qui l'englobent pour dresser une autopsie claire au lecteur de ce rite de passage, dans la réalité l'ensemble se mêle beaucoup plus subtilement. Pour reprendre les propos de M. Foucault (1975 : 160-161) lorsqu'il parle de la discipline, l'apprentissage est constitué d'algorithmes inlassablement répétés, d'exercices qui permettent une évolution du corps. C'est une minutie du détail qui ne laisse rien au hasard et exerce une coercition constante et ténue. Ce qui permet d'obtenir un appareil collectif extrêmement efficace et nous rappelle un fonctionnement très militaire, d'où le nom de « brigade ». Par ailleurs, à l'heure du service que l'on appelle le « coup de feu », la « brigade » agit comme un seul homme pour abattre une masse de travail monumentale. C'est un véritable ballet, difficile, que le chef orchestre. Con-

---

<sup>4</sup> On entend souvent le qualificatif « âme » ajouté au terme de « cuisine »

trairement à ce que l'on peut lire, je ne dirais pas que le monde de la cuisine est moins violent qu'avant. Si la difficulté des conditions de travail n'a pas augmenté, loin de là, le décalage est immense entre la réalité du métier et l'image idéale que les médias véhiculent :

*« [...] Ce métier est méconnu. Il faut le mettre en valeur et révéler ce que c'est vraiment. [...] La télévision fait croire aux gens de fausses choses : est-ce qu'on les voit faire le ménage ? Non. Est-ce qu'on les voit faire la comptabilité et dresser la liste de commande ? Non. Est-ce qu'on les voit socialement coupés du monde ? Non plus. C'est un métier très dur, les médias l'idéalisent et occultent tout ça... [...] On ne peut pas concilier vie de famille et restauration. [...] Mais les gens ne savent pas, c'est pour ça qu'il y a autant de reconversions vers quarante ans. » (Sylvie, chef de cuisine, 28 fév. 2017)*

S. Monchatre (2010 : 133-145 ; 190) parlait déjà d'une vie d'« ascèse ». Si l'on considère que l'ascèse « vise à la suppression du désir et à l'éviction du moi » dans le but d'avoir « une parfaite maîtrise de ses mouvements, de ses émotions, de son langage, de ses expressions faciales, de son apparence physique et vestimentaire, de son cadre de vie, de ses proches » (Warnier & Bayart, 2004 : 12), alors oui, l'aspect quasiment religieux de la profession est confirmé. Tout le travail de l'initiation y réside : on contrôle sa faim, sa fatigue, ses émotions pour ne pas succomber aux appels du corps, innombrables et réussir à produire d'une part et servir d'autre part. L'apprentissage se traduit donc par un difficile travail de soi sur soi, une ouverture convoquant l'immense littérature foucauldienne (1984a, 1984b) pour un futur travail sur la question.

## Bibliographie

ADELL-GOMBERT, Nicolas,

- 2008 *Des Hommes de devoir : les compagnons du Tour de France, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, la Maison des sciences de l'homme, 274 p.

BONNAIN, Rolande,

- 1988 « Pratiques successorales dans les Pyrénées centrales (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle) », *Mélanges de l'École française de Rome*, 100 (1), p. 357-371.

FOUCAULT, Michel,

- 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 360 p.
- 1984a *Histoire de la sexualité 2. L'Usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 284 p.,
- 1984b *Histoire de la sexualité 3. Le Souci de soi*, Paris, Gallimard, 284 p.

GOFFMAN, Erving,

- 1968 *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », (1<sup>re</sup> éd., 1961, *Asylums*, New York, Doubleday&Company « Anchor books »), 447 p.

JAKOBSON, Roman,

- 1963 *Essais de linguistique générale 1. Les fondations du langage*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Arguments », 260 p.

LEROI-GOURHAN, André,

- 1965 *Le Geste et la parole 2. La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, coll. « Sciences d'aujourd'hui », 285 p.

MAINCENT-MOREL, Michel,

- 1999 *Technologie culinaire. Personnel, équipement, matériel, produits, hygiène et sécurité*, BPI, coll. « Enseignement, formation, restauration, hôtellerie », 496 p.

MÉRIOT, Sylvie-Anne,

- 2002 *Le Cuisinier nostalgique. Entre restaurant et cantine*, Paris, CNRS, 332 p.

MONCHATRE, Sylvie,

- 2010 *Êtes-vous qualifié pour servir ?*, Paris, La Dispute, coll. « Le genre du monde », 221p.

VAN GENNEP, Arnold,

- 2016 *Les rites de passage*, Paris, A. et J. Picard (1<sup>re</sup> éd., 1909), 285 p.

WARNIER, Jean-Pierre, BAYART, Jean-François (sous la direction de),

- 2004 *Matière à politique. Le pouvoir, les corps et les choses*, Paris, Karthala, coll. « CERI », 253 p.

## LE CARNAVAL À MITTENWALD *« Tradition » et identification*

### Résumé

Le carnaval de Mittenwald (Haute-Bavière, Allemagne) est une fête spectaculaire à l'esthétique très travaillée. Présentée comme une des plus « traditionnelles » de la région, elle draine chaque année son flot de touristes. Pourtant, bien qu'elle s'étende sur plusieurs semaines, de l'Épiphanie au Mercredi des Cendres, c'est surtout son défilé du « jeudi insensé » qui est connu et fréquenté. Cet article propose, en premier lieu, une description des festivités visant à en offrir au lecteur une image aussi claire et complète que possible. Il s'attachera ensuite à montrer comment, par la symbolique qui est communément associée aux différents personnages et à la fête elle-même, ainsi que par le mode d'organisation de celle-ci, ce carnaval peut être l'occasion d'une affirmation identitaire, excluant une partie conséquente de la population locale.

Dans le sud de la Haute-Bavière en Allemagne, à la frontière autrichienne, aux alentours de la station alpine réputée de Garmisch-Partenkirchen, se déroule tous les ans un carnaval des plus spectaculaires. Présenté comme typique de cette région du Werdenfels (s'étendant entre Fachant au nord, Grainau à l'ouest et Mittenwald à l'est), c'est à grand renfort de masques (appelés *Larven*), de cloches, de cris et de crécelles qu'il marque la fin de l'hiver et l'entrée en Carême. Mais c'est à Mittenwald, paraît-il, qu'il est célébré de la manière la plus authentique et avec la plus grande ferveur.



*Carte situant la commune de Mittenwald en Allemagne et dans l'arrondissement de Garmisch-Partenkirchen (Source : Wikipédia, génération automatique basée sur le travail de la TUBS, 2010, consulté le 13/06/2017)*

C'est en février 2014 que j'ai découvert cette fête, alors que j'habitais dans la localité depuis quelques mois. Fascinée, je n'en ai plus raté aucune occurrence jusqu'à mon déménagement à l'été 2016. Cette participation en tant qu'habitante et spectatrice, plus particulièrement lors du défilé, m'a offert une

première « imprégnation », dont J.-P. Olivier de Sardan souligne l'importance en ces termes :

« Le chercheur de terrain observe et interagit aussi sans y prêter autrement attention, sans avoir l'impression de travailler, et donc sans prendre de notes, ni pendant, ni après. [...] Mais c'est ainsi que l'on apprend à maîtriser les codes de la bienséance (et cela interviendra très indirectement et inconsciemment, mais très efficacement, dans la façon de mener des entretiens) ; c'est ainsi que l'on apprend à savoir de quoi la vie quotidienne est faite et de quoi l'on parle spontanément au village (et cela interviendra très indirectement et inconsciemment, mais très efficacement, dans la façon d'interpréter les données relatives à l'enquête) » (Olivier de Sardan, 1995).

Cependant, ces pages n'auraient assurément pas pu voir le jour sans un terrain ethnographique plus méticuleux démarré en février 2017. C'est grâce à l'observation participante des éditions de 2017 et 2018 j'ai pu rassembler l'essentiel de mes données. En revenant dans la commune à chaque période de vacances universitaires, je me suis efforcée d'obtenir des entretiens avec des tailleurs de masques et autres personnalités centrales (chefs de groupes carnavalesques, défilants...). Enfin, la lecture critique de l'ouvrage de D. Eckert (2015), *Die Werdenfeler Fasnacht und ihre Larven* et une entrevue avec son auteur m'ont permis d'apporter de la profondeur à mes observations. En effet, cet illustrateur de profession, passionné de masques, fréquentant depuis longtemps la région, s'est attelé à un monumental travail d'archives à travers tout le Werdenfels, à la recherche, notamment, des origines de la pratique carnavalesque dans les alentours, de son histoire et de celles des diffé-

rentes figures récurrentes. Son œuvre expose également les différences de pratiques d'une commune à l'autre.

On parle dans cette région un dialecte très proche de l'allemand usuel : la syntaxe est identique et, malgré quelques mots ou expressions inédits en remplacement ou complément, les deux sont inter-compréhensibles (moyennant une certaine concentration). En réalité, il s'agit la plupart du temps d'une prononciation différente et/ou de contractions de l'allemand courant. Lorsque c'est le cas pour le vocabulaire que je présente ici, faute d'avoir trouvé une orthographe fixe, j'ai généralement retranscrit le terme en allemand usuel et il est alors présenté en italique. Lorsque le mot diffère totalement, voire qu'il décrit une réalité locale dont je n'ai pu trouver d'équivalent en allemand usuel, j'ai pris l'orthographe dictée par mes interlocuteurs, ou à défaut, celle employée par D. Eckert dans l'ouvrage précité. Le terme est alors en italique souligné.

## Les visages de la fête

Le carnaval est ici, en premier lieu, caractérisé par ses personnages récurrents, reconnaissables à leurs tenues, leurs défilés et leurs masques respectifs. Les plus emblématiques sont les *Schellenrührer* (les « secoueurs de cloches »). Ils sont douze, « *un pour chaque mois de l'année* » dit-on, vêtus d'une culotte de peau brodée, de longues chaussettes de laine couvrant tout le mollet et d'une chemise blanche, d'une large cravate de soie colorée se terminant en franges, de souliers de cuir noirs ainsi que d'un chapeau en feutre vert forêt aux bords étroits, orné d'une cordelette assortie et surmonté d'une plume blanche. Leurs masques, à l'expression fort sérieuse, porte une belle moustache fournie. Ils tiennent à deux mains devant leur

poitrine, avec les bras pliés et les coudes à l'horizontale, un bâton recouvert de branchettes de sapin et de trois nœuds d'un ruban bleu ciel. Ils avancent les uns derrière les autres en petits sauts rythmés faisant ainsi sonner les quatre cloches de vache qu'ils portent dans le dos à la ceinture.



*Les Schellenrührer s'élançant dans la rue piétonne et ouvrant ainsi le défilé du « jeudi insensé » à midi © Lise Faure, février 2018*

Deux autres Maschkera (nom générique donné aux porteurs de masques, identique au singulier et au pluriel) les accompagnent. Ils sont vêtus d'une chemise et d'un pantalon blancs par-dessus lesquels sont fixés des foulards beiges leur pendant jusqu'aux mollets et un autre azur sur les épaules et les bras. Sur la tête, ils portent un chapeau pointu recouvert de bandes de tissu blanches et bleues et surmonté d'un pompon de la même matière. Leurs masques sont plus clairs et plus lisses, ils n'ont ni barbe ni moustache, et les joues rosées. Ceux-ci tien-

ment, non pas un bâton droit, mais un arc recouvert des mêmes branchages et rubans que les douze autres. L'un marche devant le groupe, leur donnant le rythme des sauts en penchant son arc d'un côté puis de l'autre. C'est le *Vorläufer* (« meneur », littéralement « allant devant »). Le second, appelé *Beiläufer* (littéralement « allant avec »), court autour en maintenant son arc au-dessus de la tête.

On voit aussi des attelages impressionnants d'une vingtaine d'hommes, le visage recouvert d'un *Netzle* : sorte de filet triangulaire en grosses mailles de laine, rayé de différentes couleurs et agrémenté de deux oreilles en tissu du côté large, au niveau du front. Ceux-ci tiennent, deux par deux, une barre de bois devant eux, de part et d'autre de la longue corde au bout de laquelle est solidement attaché leur fardeau. Il peut s'agir d'un *Maschkerer* assis dans une poêle et on les appellera dans ce cas *Pfannenzieher* (« tireur de poêle »). Mais le plus sensationnel est assurément le *Mühlradl* (« roue de moulin »). Il s'agit d'un tronc d'arbre sur lequel sont fixées deux roues de charrette, surmontées chacune d'un jeune sapin, décoré lui aussi de nœuds bleus. Sur chacune de ces roues, qui touchent partiellement le sol d'un côté et tournent alors aussi vite que l'attelage avance, sont assis deux *Maschkerer*, un féminin et un masculin, qui, tant bien que mal, se cramponnent aux arbres. Sous le tintement des clochettes portées en bandoulière et les cris, ces équipages dévalent les rues à grand fracas.

Tout aussi spectaculaires, les *Goßlschnalzer* (« claqueurs de fouet »), vêtus d'un *Flecklegwand* (« combinaison en patchwork ») à capuche, d'un masque d'un rouge brun distinctif et d'une ceinture de clochettes qui sonnent avec leur démarche sautillante, font claquer, par groupes de trois ou quatre, leurs longs fouets de corde épaisse en décalé au-dessus de leur tête.



Masque de « Maure » pendant le défilé. En arrière-plan, à gauche, un Bajazzl (sorte de clown italien, d'après différents interlocuteurs) et un « claqueur de fouet » de dos en combinaison patchwork © Lise Faure, 2014

Les Jacklschutzer lancent la poupée Jackl (diminutif courant de Jakob) dans les airs à l'aide d'une toile de jute. Les Untersberger Mannndl (que l'on peut traduire par « petits hommes d'Untersberg »<sup>1</sup>), figurant des nains, tournent sur eux-mêmes au son de la musique bavaroise. Les Zigeuner (« Tziganes ») jouent, eux, des airs aux accents plus médiévaux, la gitane

---

<sup>1</sup> Le Untersberg est un massif alpin, situé plus à l'est (180 km environ à vol d'oiseau), à la frontière du côté de Salzburg. De ce massif est extraite une pierre calcaire, appelée à tort Untersberger Marmor : « marbre d'Untersberg », beaucoup utilisée pour la sculpture et l'ornement. Mais le nom peut aussi se décomposer : formé de unter (« dessous ») et de Berg (« montagne »), on pourrait aussi comprendre qu'il s'agit de « petits hommes de sous la montagne ». Notons que le terme allemand pour l'activité minière est Bergbau, où l'on retrouve le mot Berg (« montagne ») et Bau désignant la construction ou plus généralement le chantier.

brandissant son tambourin tandis que l'ours qui les accompagne se jette sur les spectateurs pour les chahuter. Le Goßbock (« bouc ») fait de même, les Beserer (sorte de sorcières au masculin) leur donnent des coups de balais dans les jambes et la tête et les Mohren (« Maures ») les aspergent d'eau avec des pulvérisateurs manuels, à poire ou à piston.

### Les temps de la fête

La période du *Fasnacht*, comme on appelle ici le carnaval, commence la semaine après l'Épiphanie avec les Gungln (pluriel de Gungl : sorte de bals propres à ce carnaval) tous les lundis, mardis et jeudis soir. Les femmes se retrouvent dans les différentes tavernes du village et y attendent généralement en grandes tablées autour d'un verre ou éventuellement d'un repas. Elles portent toutes l'habit traditionnel : le Dirndl. À partir de vingt heures, les Maschkerer font le tour de ces auberges, en groupes plus ou moins nombreux, pour y faire danser les filles. Quand la musique commence, ils s'approchent un à un des tables et désignent une femme qu'ils enjoignent à les suivre d'un geste de la main ou en lui tapotant l'épaule, l'apostrophe étant difficilement audible à cause du bruit ambiant, de l'obstruction du masque et de la voix déformée, d'usage pour ne pas être reconnu. Sans plus attendre, le Maschkerer part sur la piste tandis que la femme se lève, parfois en faisant lever toutes les autres de son banc, et le rejoint. Le couple de danseurs reste généralement ensemble pour deux morceaux. Après quelques breuvages et partenaires de danse, le groupe de Maschkerer repart vers la taverne suivante, et ce jusqu'à minuit, l'heure de laisser tomber les masques.

C'est le jeudi avant le mercredi des Cendres que les festivités s'accroissent. Ce jour-là, appelé *Unsinniger Donnerstag* (le « jeudi insensé »), à midi sonnante, les « secoueurs de cloche » s'élancent dans la rue piétonne, *Obermarkt* (« marché supérieur »), ouvrant ainsi le défilé qu'un public nombreux est venu admirer. Les personnages décrits plus haut s'y succèdent aléatoirement. Derrière eux, la foule se referme et bientôt la rue redevient le torrent de personnes qu'elle était une heure avant. À la fin de leur passage, les *Maschkerer* se sont répartis dans les tavernes alentour et continueront tout le reste de l'après-midi à aller de l'une à l'autre par leur démarche respective pour y boire de la bière et jouer de la musique. Les masques sont retirés peu avant dix-huit heures pour l'angélus, marquant ainsi une courte pause avant le *Gungl* ayant également lieu ce soir-là.

Le lendemain, *Rußiger Freitag* (le « vendredi de suie »), est un jour plutôt calme : les masques ne sont pas portés. Dès dix heures, les défilants de la veille se retrouvent en costumes folkloriques dans les auberges pour une chope matinale et y restent attablés pour toute la journée, s'enduisant mutuellement le visage de la suie de bouchons brûlés. Le dimanche qui suit, le groupe folklorique organise un divertissement dont il fait payer l'entrée afin de récolter des fonds. On n'y porte, dimanche oblige, généralement pas non plus les masques.

Le lundi et le mardi, ces derniers sont de nouveau de sortie dans l'après-midi pour le *Treiben* (« l'agitation » traditionnelle). Comme pour le « jeudi insensé », certains personnages arpentent les rues d'auberge en auberge. Mais ce sont surtout les jours des enfants qui batifolent comme autant de « claqueurs de fouet », « Tziganes », « boucs », « tireurs de poêle », « lanceurs de *Jackl* » et « balayeurs » miniatures, en quête des

*Angler* (« pêcheurs ») et des friandises au bout de leurs lignes. Ce rôle est également beaucoup investi par les enfants eux-mêmes, trop heureux de voir leurs camarades s'épuiser à essayer d'attraper les bonbons qu'ils leur remuent sous le nez. Le mardi, la fanfare locale, déguisée selon un thème qui change tous les ans, ravit les oreilles de tout ce beau monde rassemblé dans la rue piétonne. Une année sur deux est également donné le *Fasnacht Grabnis* (« l'enterrement du carnaval »), à l'issue du dernier *Gungl*. Jouant une veillée mortuaire, les comédiens font la satire de la vie locale et des évènements récents.

### Le sens de la fête

Le plus frappant quand on commence à s'intéresser au carnaval à Mittenwald, c'est le rapport particulier à la tradition qu'il semble soulever. Spontanément, employés de l'office de tourisme et habitants soulignent la manière dont la fête fût particulièrement bien préservée dans la commune. Ils évoquent ses origines païennes, voire préchrétiennes, expliquant qu'il s'agissait alors d'un rite agraire destiné à chasser l'hiver et s'attirer de bonnes récoltes. Ils détaillent la symbolique des personnages, dont beaucoup ferait justement référence à ces préoccupations agricoles. Ainsi, le *Jackl* que l'on lance dans les airs représenterait l'hiver que l'on malmène. Les *Beserer* balayent les dernières neiges. Ceux-ci avec le « bouc » figurent, pour certains interlocuteurs, les esprits malfaisants de l'hiver quand, pour d'autres, ils sont chargés de les effrayer, au même titre que le vacarme ambiant, tandis que les masques les dupent. N'oublions pas enfin la référence au déroulement de l'année des « secoueurs de cloche », dont le meneur représenterait d'ailleurs le printemps qui arrive.

Pour d'autres personnages, des temps historiques plus concrets sont invoqués, comme les « Tziganes » et montreurs d'ours qui feraient référence à l'époque où Mittenwald était situé sur la route de commerce entre Venise et Augsburg et en est devenu la principale plaque tournante (XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècle). Les « petits hommes d'Untersberg » figureraient eux les nains employés alors dans les mines de la région en raison de leur petite taille et qui auraient été tournés en ridicule. Enfin les « Maures » viendraient du blason de l'évêché de Freising qui possédait le comté de Werdenfels de 1294 à 1803<sup>2</sup>. De même, l'absence de *Gungl* et l'interdit du port des masques le jour de la Sainte-Agathe (le 5 février), et ce qu'importe le jour de la semaine dont il s'agit, viendrait d'une promesse que se seraient fait les habitants à la suite d'un incendie accidentel qui aurait ravagé toute une rue de la ville. Mais seul le protocole d'un *Heimatabend* (qu'on pourrait traduire par : « soirée du terroir »<sup>3</sup>) du 6 février 2002 que m'a transmis l'office de tourisme, date cet incendie en 1830.

De manière générale, le passé est beaucoup mobilisé pour raconter le carnaval. Quand je demande pourquoi les femmes ne font pas les *Maschkerer*, on me raconte que les malheureuses qui étaient autrefois surprises à braver cet interdit étaient sus-

---

<sup>2</sup> Éléments historiques recueillis auprès de mes interlocuteurs. Pour les dates précises : la documentation en ligne de l'office du tourisme de la vallée à l'occasion du *Bozner Markt* (« marché bolzanien ») de 2017, reconstitution quinquennale du commerce de l'époque évoquée (<https://www.alpenweltkarwendel.de/bozner-markt-geschichte>). Pour la période de juridiction de l'évêché de Freising, voir le fascicule de visite du musée de la lutherie de Mittenwald.

<sup>3</sup> Soirées organisées plusieurs fois dans l'année par le groupe folklorique à l'attention des touristes et présentant chaque fois différents aspects du folklore local.

pendues par les pieds devant l'assemblée et que de la bière leur était versée entre les jambes, bien qu'aucun interlocuteur n'en ait personnellement été témoin. Le nom de *Gungl* désignant les soirées dansantes m'est expliqué par son étymologie : il viendrait de *Kunkel* qui désigne la quenouille, car ce serait à l'origine là où les femmes étaient affairées à filer la laine que les garçons de ferme, rapidement costumés après leur journée de travail, venaient les faire danser *incognito*.

Les récits de ce type sont omniprésents mais ne renvoient pourtant, dans la bouche de mes interlocuteurs, qu'à un *Früher* (« plus tôt » ou « autrefois ») opaque et indatable pour la plupart. De plus, l'activité agricole est aujourd'hui assez secondaire dans la région : il est assez commun d'avoir quelques têtes de bétail et la sylviculture marque le paysage mais le tourisme reste le premier moteur économique. Aussi, personne ne paraît continuer à croire aux esprits de l'hiver évoqués. Lorsqu'il est question des rites agraires à l'origine de la fête, il est d'ailleurs clairement précisé qu'ils étaient célébrés à l'époque où les gens n'avaient pas notre maîtrise et nos techniques actuelles. Ainsi, la plus grande croyance que semble manifester ce rite est plutôt celle en une origine et une histoire communes, spécifiques à cette région. Et ce qu'il performe n'est pas tant le passage de l'hiver au printemps que l'inscription dans la continuité de celles-ci. S'il arrive que certains se targuent d'avoir œuvré à la réintroduction de tel ou tel personnage, ou déplorent que les jeunes en ajoutent de nouveaux qui n'ont aucune légitimité, il semble que tout l'enjeu et la tension résident justement dans la réussite ou non de cette reproduction. Sans doute

parce qu'elle est garante de l'affirmation d'une « groupalité » (*groupness*)<sup>4</sup> locale.

Mais s'il est question d'un tel processus d'identification, il convient de se demander qui est englobé dans le groupe auquel on se réfère et qui en est exclu. Car, bien que de taille modeste, la commune de Mittenwald compte un peu plus de 7 000 habitants, de profils bien divers. Il y a bien sûr ceux qui se définissent et sont reconnus par les autres comme *Einheimischen* (« autochtones », qui sont ici chez eux, la racine *Heim* désignant le foyer, le « chez-soi »). Ils sont généralement nés, sinon dans le village, dans les environs directs et y résident souvent depuis plusieurs générations. Quelques noms de famille, extrêmement répandus dans la localité, suffisent à identifier leurs porteurs comme appartenant à ce groupe. Ce sont ceux qui parlent le dialecte, portent le *Trachten* (terme générique pour le costume folklorique), partagent les mêmes coutumes. Ce sont aussi souvent eux qui possèdent les hôtels, pensions et autres appartements de vacances car le foncier se transmet ici aux générations suivantes.

Mais, haut-lieu de la lutherie de violon depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, une école de facture d'instruments de musique fondée en 1858 et qui a élargie au cours du temps son offre de formation à la facture d'autres instruments, attire également des élèves de toute l'Allemagne et même du monde entier. Une caserne militaire abrite un centre de formation et le bataillon 233 des chasseurs alpins, dont les recrues viennent aussi, pour

---

<sup>4</sup> Préférons ici ce terme permettant d'éviter les écueils analytiques auxquels condamne celui d'« identité », comme justement souligné dans l'article de R. Brubaker, « Au-delà de l'«identité» ». La notion y est définie comme le « sentiment d'appartenir à un groupe particulier, limité et solidaire » (Brubaker, 2001 : 79).

beaucoup, d'autres régions. Les hôtels, auberges et autres restaurants représentent des opportunités d'embauche pour des personnes venues de toute l'Europe. Enfin, en 2015 a ouvert à Mittenwald un centre d'accueil pour demandeurs d'asile. Depuis, environ deux cents migrants (en majorité syriens, afghans, somaliens et érythréens) sont passés par la commune, s'installant ou non durablement. Si certains habitants se sont investis auprès de ces nouveaux arrivants pour leur apporter leur soutien et faciliter leur intégration, des graffitis et stickers s'opposant à l'accueil des réfugiés se sont aussi multipliés sur les murs de la ville. Aussi, la pièce de théâtre donnée par le groupe folklorique en 2017 (le dimanche précédent le mercredi des Cendres) tournait-elle en dérision la chancelière Angela Merkel et sa décision d'ouvrir les frontières.

## L'organisation de la fête

Or, le carnaval est justement aux mains des « autochtones ». Il n'y a pas à Mittenwald, à l'inverse de la plupart des communes allemandes célébrant aussi le carnaval, d'association prenant en charge l'organisation de la fête. Mes interlocuteurs en sont d'ailleurs tous très fiers : d'après leurs dires, à Mittenwald, il n'est nul besoin de centraliser l'organisation parce que le carnaval est ancré, parce que chacun sait ce qui se fait ou non, puisqu'il a grandi dedans, et parce que l'investissement vient du cœur, des tripes et de l'envie partagée de célébrer ensemble. « *Es ist eine Lust und Laune* » (« C'est une envie et une humeur »), proclamait l'un d'entre eux. Les aubergistes qui le souhaitent s'occupent d'engager un groupe de musiciens et de dégager une piste de danse pour donner un Gungl dans leur établissement. Ils l'annoncent alors par un affichage sur leur

devanture et préviennent généralement l'office de tourisme qui établit tous les ans un calendrier des festivités. Et quand, en début de saison, aucun Gungl n'est ainsi officiellement organisé, quelques Maschkerer (à peine une dizaine les premiers soirs) se retrouvent tout de même pour faire le tour des auberges avec leurs instruments et jouent leur propre musique.

Le carnaval est une pratique de groupe. Femmes, comme hommes en Maschkerer, on ne va jamais seul au Gungl : on s'appelle, on se donne rendez-vous, on se retrouve. Des hommes peuvent par exemple choisir un thème commun pour leurs déguisements et cet effet serait perdu s'ils se séparaient. Ils se préparent alors souvent ensemble et constituent un groupe uni pour toute la soirée. D'autant plus qu'ils ne connaissent *a priori* pas non plus l'identité des autres Maschkerer qu'ils seraient amenés à croiser. Mais sans organisation officielle ce sont les affinités personnelles qui président. On y va avec ses amis, ceux avec qui on veut célébrer. Les hommes se prêtent aussi mutuellement des costumes pour semer encore plus la confusion sur leur identité. Mais ceci requiert une grande proximité car les masques notamment sont des objets de collection précieux. Cette organisation se fait donc au jour le jour dans son cercle d'amis proches.

En réalité, seul le défilé du « jeudi insensé » requiert une plus grande stabilité des groupes. En effet, certains personnages, descendant la rue en formations assez restreintes (comme les « claqueurs de fouets », par trois, ou les « lanceurs de *Jackl* », par quatre), peuvent certes se prêter à une organisation éphémère semblable à celle des soirs de Gungl, mais d'autres mobilisent eux de véritables institutions. Ainsi, un groupe de « secoueurs de cloches » ou une « roue de moulin », pour ne citer qu'eux, sont présent tous les ans. Ils forment des

ensembles cohérents de personnages, comptant ici respectivement quatorze ou plus d'une vingtaine de membres avec des rôles internes différenciés. Le choix des nouveaux participants et l'attribution de ces rôles font donc partie des enjeux centraux. Selon les groupes, ils peuvent être désignés au vote ou par décision d'un leader mais c'est toujours une question d'interconnaissance et d'affinité qui préside ce choix ainsi que la confiance en la capacité du nouveau membre à bien interpréter son rôle.

Or, les « autochtones » nés dans la commune, ayant fréquenté les mêmes écoles, les mêmes activités extra-scolaires sont nécessairement plus proches les uns des autres. Issus de familles résidant sur place depuis plusieurs générations, ils ont également été influencés par les affinités et les pratiques de leurs ascendants qui répondaient aux mêmes logiques. Les liens de parenté structurent aussi beaucoup les groupes de *Maschkera*. Beaucoup de mes interlocuteurs affirment se connaître par leur participation aux différentes associations locales axées sur la préservation de pratiques régionales : la fanfare, le groupe folklorique, l'association de *Fingerhackeln* (« lutte des doigts », sorte de bras de fer alpin pratiqué en Autriche et en Bavière consistant à tirer son adversaire par-dessus la table à la force de l'index), etc. Enfin, le simple fait de parler le dialecte libère l'échange. En effet, pour la plupart il constitue la véritable langue maternelle, l'allemand usuel leur demandant bien plus d'efforts.

En découle forcément un certain entre-soi. Mais de ce fait, l'organisation de la fête par interconnaissance et affinité exclut toute une partie de la population de la ville. Et cette affirmation identitaire se fait alors aussi exclusion, une affirmation de l'altérité des autres, habitants et touristes. Ceux-ci, même s'ils

participent en tant que spectateurs, ne voient bien souvent que le défilé du « jeudi insensé ». Tout au plus sont-ils au courant de l'existence des *Gungln* et ils ne sont pas considérés comme partie prenante du carnaval. En cela, la fête fait écho à la structuration de la vie courante, du moins du point de vue « autochtone ». Les autres semblent être un bruit environnant : on peut les côtoyer, les apprécier, mais ils ne seront jamais totalement intégrés. Il semble alors que malgré l'image de folie et d'inversion de la norme qu'évoque habituellement le carnaval, nous trouvons ici une confirmation de l'ordre établi. Ceci n'est pas sans rappeler l'analyse de M. I. Pereira de Queiroz (1992) du carnaval brésilien, montrant comment de telles représentations contribuent en réalité à perpétuer la stratification sociale en place. Mais ce type de discours est finalement peu présent à Mittenwald, comparé à ce que cette auteure expose. Et la quasi-négation des autres groupes sociaux présents dans la commune lors des festivités ne reflète pas les tensions qui peuvent parfois exister avec eux (pas même par une apparente inversion de la hiérarchie, comme peut observer M. I. Pereira de Queiroz à Rio Janeiro).

En effet, les élèves de l'école de facture d'instruments de musiques sont bien souvent tenus pour responsables des troubles à l'ordre public et autres incivilités. Ils sont vus par beaucoup comme arrogants. Une interlocutrice m'explique à ce sujet que ces jugements sont notamment dus à de mauvaises expériences passées, certains d'entre eux consommant de la drogue. Et l'hostilité ambiante qui peut se manifester envers l'accueil des réfugiés a déjà été évoquée. Il serait alors tentant de reprendre l'analyse des rituels de V. Turner. En effet, marqué par l'analyse en termes de conflits propre à l'École de Manchester dont il est issu, V. Turner voit deux modèles

d'interactions humaines qui semblent s'opposer, mais s'alternent ou se juxtaposent dans toute société. Il y a d'une part la *structure* qui instaure une hiérarchie de « positions politico-juridico-économiques », une différenciation nécessaire entre les individus et qui est donc source de tensions. D'autre part, la *communitas* émerge plus particulièrement dans la phase liminaire du rite, ce moment hors de l'espace-temps et de la structure habituelle de la vie sociale. Les distinctions sociales y sont gommées par la soumission générale à l'autorité des « aînés rituels » (Turner, 1990 : 97). Et c'est ce qui permet au rituel de réaffirmer l'union de la communauté, d'œuvrer à la « réconciliation » (*reconciliation*) et au dépassement des tensions pour préserver la structure. C'est ce qui en fait une possible « mesure compensatoire » (*redressive action*) du drame social (Turner, 1979).

Ainsi, la *communitas* qui s'installe lors du carnaval, notamment grâce aux références à une tradition locale et une histoire commune, renforce le sentiment des participants de faire partie d'un même groupe. Mais n'impliquant pas les habitants qui ne sont pas identifiés comme « autochtones », du fait des logiques relationnelles que nous avons évoquées, la fête semble également acter leur différence. Il convient, en conclusion, de souligner que nous avons tâché ici de rendre compte des procédés identitaires tels qu'ils semblent être opérants sur ce terrain. Mais les catégories évoquées, en particulier celle d'« autochtone », si elles restituent une réalité vécue, se doivent, à des fins analytiques, d'être nuancées. Nous avons certes pu cerner certains traits communs habituellement employés pour les identifier, délimitant les contours de leur « communité » au sens de R. Brubaker (2001 : 79) (qui « dénote le partage d'un attribut commun »). Mais il existe des personnes par-

tageant ces traits qui ne participent pas pour autant activement au carnaval et les contours du groupe bougent en fonction des « identifiants » (*Ibid.*).

## Bibliographie

BRUBAKER, Rogers,

- 2001 « Au-delà de l'“identité” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, p. 66-85.

ECKERT, Dirk,

- 2015 *Die Werdenfelser Fasnacht und ihre Larven*, Munich, Volk Verlag, 432 p.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre,

- 1995 « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, 1, p. 71-109. [En ligne, URL : <http://enquete.revues.org/263>]

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura,

- 1992 *Carnaval brésilien. Le vécu et le mythe*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 245 p.

TURNER, Victor,

- 1979 « Dramatic Ritual/Ritual Drama: Performative and Reflexive Anthropology », *The Kenyon Review*, 1(3), p. 80-93.
- 1990 *Le Phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Ethnologies » (1<sup>re</sup> éd., 1966, *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Adline Publishing Company), 206 p.

LANGUE ET CULTURE YIDDISH À  
STRASBOURG  
*Une nécessaire résonance personnelle*  
*Éléments ethnolinguistiques*

Résumé

Qu'il se manifeste en Europe, en Argentine ou en Australie, un regain d'intérêt pour le yiddish est identifié par les spécialistes des études juives depuis trente ans. Si cette langue juive millénaire n'a jamais été massivement parlée en Alsace, son héritage est attesté, notamment dans les parlers alsaciens et la tradition théâtrale, et Strasbourg a été le théâtre d'un intérêt particulier non seulement pour la langue, mais au-delà, pour la culture yiddish. Six mois d'observation participante dans les lieux et les non-lieux du yiddish à Strasbourg ont permis de constituer un faisceau d'indices de sa vitalité et de dégager trois enjeux quant à son maintien ou son (non-)développement dans la capitale alsacienne : la dimension identitaire, la pertinence collective et la présence de structures sociales. Cet article présente deux situations de terrain dont la portée ethnolinguistique est significative.

La capitale alsacienne connaît depuis les années 1980 une activité culturelle (liée au) yiddish, principalement sous l'impulsion d'associations. Ces manifestations et spectacles sont autant « yiddish » que « liés au yiddish », puisque ce terme, en tant que substantif, désigne non seulement la langue, millénaire, des Juifs d'Europe centrale et orientale, mais également, en tant qu'adjectif, la culture qu'elle véhicule. Chez les auteurs, « yiddish » coexiste avec « ashkénaze » ; on rencontre par exemple indifféremment « cuisine ashkénaze » ou « yiddish ». En revanche, concernant les domaines religieux et culturels, c'est « ashkénaze » qui est employé, « yiddish » relevant depuis toujours du monde profane<sup>1</sup>. À Strasbourg, il est ainsi avant tout question de théâtre et de musique. Quant à la « chanson yiddish », elle est à la fois chanson *en yiddish* et chanson provenant du *yiddishland*, ce vaste territoire où le yiddish fut vernaculaire<sup>2</sup> jusqu'à la Shoah.

De manière générale, les linguistes s'accordent pour définir trois grandes aires linguistiques : celles du yiddish oriental, du yiddish central et du yiddish occidental – la variante parlée en Alsace (Baumgarten, 2002 : 122). Cependant, les variantes étant nombreuses, il est courant de trouver une répartition cartographiée ne représentant que les deux aires ayant laissé des productions écrites : celle du yiddish oriental et celle du yiddish occidental.

---

<sup>1</sup> Voir notamment J. Baumgarten (2002) et J. Bauer (2001).

<sup>2</sup> C'est-à-dire que c'est la langue communément parlée. Généralement, les auteurs utilisent le critère linguistique pour définir ce territoire ; il est également souvent évoqué selon un critère géographique, allant de la Baltique à la mer Noire, correspondant aux régions actuelles de Lituanie, Pologne, Ukraine, Hongrie et Roumanie.



« Les aires du yiddish en Europe », © Tal Hever-Chybowski | *Langue et Cité* n°27, décembre 2015

Une certaine généralisation est nécessaire à toute première appréhension d'un objet ; aussi « yiddish » est-il ici à comprendre comme un glottonyme, c'est-à-dire le nom d'une langue, recouvrant des réalités sociolinguistiques diverses<sup>3</sup>. Si la présente recherche n'est pas une étude linguistique variationniste du yiddish, la conduire à Strasbourg confronte néanmoins avec un aspect particulièrement intéressant à cet égard. La langue considérée aujourd'hui comme « le » yiddish est en effet celle qui résulte de la standardisation opérée au tournant du XX<sup>e</sup> siècle à Vilnius, puis poursuivie à New York. Cette standardisation, qui se veut par le même temps œuvre de réha-

<sup>3</sup> Dans la même mesure où « le » français est parlé au Québec, en France, en Côte d'Ivoire, en Belgique et dans les territoires français ultramarins, par exemple.

bilitation d'une langue considérée comme un jargon et qui a lieu dans un contexte où l'antisémitisme prend une ampleur politique, présente deux particularités. D'un point de vue linguistique, Max Weinreich et les philologues du YIVO<sup>4</sup> privilégient une variante qui connaît un nombre restreint de locuteurs : le dialecte *litvish* – litt. « lituanien », parlé nord-est de la zone du yiddish oriental –, réputé plus prestigieux (Baumgarten, 2002 : 132). Les conditions démographiques subséquentes à la Shoah, impliquant que la langue ne s'est que peu transmise au fil des générations<sup>5</sup>, renforcent l'hégémonie de cette langue standardisée, dans laquelle sont publiés livres et méthodes d'apprentissage. D'un point de vue de politique linguistique, il est notable que la standardisation du yiddish s'opère sans intervention aucune d'un État – ce qui semble être resté un cas unique dans le monde.

Pour en donner les caractéristiques principales, indiquons qu'il s'agit d'une langue que l'on ne peut classer ni parmi les langues indo-européennes, ni parmi les langues sémitiques et dont la datation ne fait pas consensus parmi les linguistes. Comme le résume J. Baumgarten, spécialiste de littérature yiddish ancienne (2002 : 105-106) :

« Lors de leurs pérégrinations, les Juifs ont adopté des traits dialectaux hétérogènes qui ont été absorbés dans la

---

<sup>4</sup> *Yidisher Visnshaftlekher Institut*, institut scientifique juif, fondé en 1925 à Vilnius.

<sup>5</sup> Avant la Deuxième Guerre mondiale, le yiddish était parlé par une douzaine de millions de personnes (considérons ces données, bien que les recensements soient sujets à caution, voir Fishman, 2012). Après la Shoah, peu de Juifs rescapés ont continué à parler la langue en dehors du *shtetl*, la bourgade juive d'Europe centrale et orientale. Les locuteurs actuels sont estimés à un ou deux millions (Fishman, 2012 ; Baumgarten, 2002).

langue par le biais du processus de fusion ou de sélectivité. Il est donc problématique de pointer une origine unique. »

Le yiddish s'écrit en caractères hébraïques et indique les voyelles – à la différence de l'hébreu – ; il contient des sons, des éléments de vocabulaire et de grammaire de langues appartenant à différents groupes (Baumgarten, 2002 : 56) :

« Le yiddish est donc le résultat de la fusion phonologique, morphologique et syntaxique de trois composantes principales : le substrat hébréo-araméen, des vestiges de langues romanes, des éléments des dialectes germaniques ou slaves. »

Ce sont les phénomènes phonétiques et sémantiques liés au contact des langues qui ont eu la faveur des recherches universitaires des années 1960 à 2000 en Alsace. Roland Matzen a particulièrement travaillé, comme Armand Hahan, au recensement des hébraïsmes dans l'alsacien. Honel Meiss et Simon Debré ont publié des recueils d'expressions bibliques et talmudiques. Astrid Starck-Adler, qui a dirigé le CREDYO<sup>6</sup>, a travaillé sur l'influence de l'allemand sur les systèmes phonologique et consonantique du yiddish et a produit un travail considérable sur le théâtre en yiddish occidental. D'autre part, l'ancien doyen de la faculté de Strasbourg et sociologue Freddy Raphaël a publié, parmi des travaux sur le judaïsme d'Alsace de manière plus générale, des études sur la « mort » de cette langue. La recherche s'est ainsi intéressée à la variante historiquement présente sur le territoire : le yiddish occidental, ou

---

<sup>6</sup> Centre de recherche, d'études et de documentation du yiddish occidental/alsacien de l'Université de Haute-Alsace, Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines de Mulhouse.

judéo-alsacien<sup>7</sup>. Pourtant, c'est principalement le yiddish *oriental* et la culture d'Europe centrale et orientale qui ont fait et font aujourd'hui l'objet de l'activité « yiddish » à Strasbourg<sup>8</sup>. Modeste à certaines périodes, mais néanmoins continue, cette activité relève du théâtre, de la chanson, de la littérature, de l'histoire ou de la langue même. Différents acteurs, diversement impliqués, se succèdent ou coexistent : le cercle Wladimir Rabi (créé en 1982), la compagnie théâtrale Kédem (1985-1991), le LufTeater / Théâtre en l'air (créé en 1992), le groupe de musique des Yiddishe Mamas et Papas (1996-2001), l'association Valiske qui propose des conférences et des voyages (créée en 2003). À la fin des années 1990, un projet de Centre européen des cultures yiddish est préparé par l'équipe municipale, sur une idée de l'artiste Tomi Ungerer ; au changement de municipalité en 2001, le projet est abandonné. Par ailleurs, le répertoire musical yiddish est présenté au public strasbourgeois par des artistes et des chœurs qui l'interprètent occasionnellement ou régulièrement.

Depuis 2012, un atelier de chansons est ainsi proposé au Centre culturel alsacien par Astrid Ruff, comédienne et chanteuse co-fondatrice du LufTeater : il est ouvert à toute personne désirant chanter en yiddish, qu'elle ait des connaissances de cette langue ou non. En 2016-2017, un nouvel atelier, « débutants », est proposé tous les quinze jours ; il vise la découverte conjointe de la langue et du répertoire yiddish. Samuel, une

---

<sup>7</sup> Différentes graphies et dénominations désignent, selon les époques et les auteurs, la variante parlée en Alsace : « yidiche » ou « yid(d)ish » occidental, « jeddich-daitsch » ou encore « judéo-alsacien ». Le terme le plus courant est repris dans cet article : yiddish, occidental ou oriental.

<sup>8</sup> Nous ne pouvons que souligner ce paradoxe ; en traiter dépasserait le cadre du présent article.

quarantaine d'années, et moi le fréquentons régulièrement. Un homme et une femme d'une soixantaine d'années viennent deux fois en septembre-octobre, une femme d'une cinquantaine d'années vient également découvrir le yiddish lors de deux ateliers et un quadragénaire nous rejoint deux fois en fin d'année : la fréquentation fluctuante (et faible au demeurant : je suis une fois seule et nous sommes au maximum trois) a raison de l'existence de l'atelier. Le quadragénaire et moi rejoignons alors l'autre atelier, « avancés », hebdomadaire : une dizaine de personnes s'y retrouve tous les lundis, la moitié étant présente depuis 2012. Ces ateliers ont constitué le cœur de mon enquête de terrain, effectuée entre septembre 2016 et mai 2017 dans le cadre d'une licence en sciences sociales, parcours ethnologie, et au cours de laquelle j'ai exploré l'éventualité d'un « printemps » (Niborski, 2006 : 2) du yiddish à Strasbourg.

Ces quelques mois de recherche au sein des ateliers et du milieu culturel strasbourgeois m'ont permis d'avancer, sinon l'existence d'un printemps, au moins celle d'un « bourgeonnement » au cours des années 1990, culminant avec le projet de Centre européen des cultures yiddish. En reprenant le questionnement de J. Baumgarten quant à la conditionnalité du futur du yiddish (2002), j'ai pu identifier à partir de mes observations à Strasbourg trois dynamiques en jeu : celle de l'émotion individuelle, celle qui préside aux rapports sociaux et la dynamique propre aux institutions. J'aimerais ici commenter deux situations apparues lors de l'atelier de chansons « débutants » et qui me semblent d'un intérêt tout particulier d'un point de vue ethnolinguistique.

Relevant de la première dynamique identifiée, ces deux situations témoignent de ce mouvement intérieur qu'est l'émotion, des « vibrations » qu'il cause. De manière générale,

les choristes font part d'un lien personnel fort avec le yiddish, d'une sorte de « résonance », que celle-ci soit liée à leur histoire familiale ou qu'il s'agisse d'un investissement affectif<sup>9</sup> propre. Ainsi, il semble que l'esprit ou le cœur partagent la faculté de certains instruments de musique en ce qu'ils « vibrent » eux aussi et que la résonance qui en résulte soit plus ou moins amplifiée, plus ou moins prolongée selon l'histoire personnelle. La recherche a emprunté cette voie. Les publications sont nombreuses à mentionner le yiddish comme langue « de l'intime », d'un entre-soi, mais aussi comme langue dans laquelle les blagues « sonnent » mieux, une langue qui se prêterait mieux à la plaisanterie, parce qu'elle est langue de prise de distance<sup>10</sup>. Langue véhicule d'un univers culturel (« langue-monde », selon l'expression de R. Ertel, 2003), mais aussi langue « en contact », instrument d'un ajustement proxémique. Pour les raisons historiques esquissées précédemment, le yiddish ne peut en effet s'envisager hors des rapports avec ses langues co-territoriales et, de fait, sans considérer les situations spécifiques de communication dans lesquelles il est employé. Comme l'écrit M. Kohn (2003 : 2) :

« Il n'est pas possible de ne parler que le yiddish : c'est dans le multilinguisme de fait que les Juifs d'Europe centrale le parlaient. [...] Or la tentation monolingue est forte chez tout être humain : elle le rassure sur son ancrage dans un signifiant

---

<sup>9</sup> L'investissement est dans cette acception une « fixation d'une énergie affective sur un objet qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière pour le sujet ».

Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/investissement>, consulté en avril 2017.

<sup>10</sup> Voir notamment J. Baumgarten (2002 ; 2014), M. Kohn et J. Baumgarten (2003), M. Weinstein (2003) et les publications de Fr. Raphaël.

partagé de manière unilatérale. Malheureusement le malentendu entre les hommes est au fondement même de leurs relations. »

Pour M. Kohn, qui travaille depuis trois décennies sur le *Witz* freudien et les rapports entre inconscient et yiddish, celui-ci est un objet d'étude singulier : « une langue qui laisse de la place au malentendu parce qu'elle écoute ce que les autres langues fabriquent est du plus haut intérêt », écrit-il (2003 : 3).

À Strasbourg de manière générale, et en particulier pour les participants des ateliers, le yiddish n'a pas été une langue vernaculaire. Il semble plutôt avoir d'emblée été caractérisé par une valeur post-vernaculaire, telle que décrite par J. Shandler : c'est-à-dire que « le fait même que quelque chose [soit] dit (ou écrit ou chanté) en yiddish, est au moins aussi significatif que le sens des mots – sinon plus » (Gutwirth, 2006). L'atelier de chansons « débutants » en est parfois le révélateur, notamment lorsque Samuel, de culture juive, voit ses souvenirs ravivés par un texte ou une mélodie. Élevé par ses grands-parents qui avaient fui la Pologne avant la guerre, Samuel vit à Strasbourg depuis une vingtaine d'années. Il se rappelle : « Ma grand-mère chantait quand elle faisait à manger, quand elle me berçait ». Découvrant une chanson dont un couplet contient le mot *koyekh* (כוח, « force » en hébreu, dont le sens est conservé en yiddish, mais dont la prononciation diffère : [kɔjɛχ]), il se remémore ce qu'elle lui disait : « Allez ! Un peu de *koyekh* ! Fais tes devoirs ! », ou ce qu'elle disait d'autres personnes : « Elle, elle a du *koyekh* ». En découvrant le texte d'une chanson sur les pommes de terre (בןלבנים, *bulbes*, [bulbəs]), Samuel se souvient qu'il employait lui-même le yiddish. « “*Bubeles nokh a mol* !”, quand j'en voulais encore », rapporte-t-il. Sa grand-mère lui

demandait à table, pour le resservir : « *Nokh a mol ? Nokh a mol ?* » [Encore une fois ?].

Afin d'analyser cette production langagière, il convient de recourir à la théorie dite des trois points de vue de Cl. Hagège et d'en mobiliser deux : le point de vue morphosyntaxique, c'est-à-dire « les rapports entre les termes, ainsi que l'expression de ces rapports », et le point de vue sémantico-référentiel, ce qui « relie les phrases au monde extérieur dont elles parlent » (1985 : 276). Ainsi, selon une analyse morphosyntaxique, la confusion de Samuel fait ici apparaître la proximité phonétique entre [bulbəs] (pommes de terre) et [bubələ] (grand-mère, appelée *Bobé* [bəbe]), qu'il fusionne en [bubələs]. Il est peu probable qu'il s'agisse ici d'une variante *poynish* (polonaise) de [bulbəs]. En effet, même si le yiddish *poynish* recourait à des voyelles ou consonnes euphoniques pour rectifier un hiatus ou une cacophonie de phonèmes consécutifs, il paraît improbable que ces derniers soient inversés. Autrement dit, si la prononciation de [bulbəs] était difficile à cause de la proximité des phonèmes<sup>11</sup> /l/ et /b/ – on parle en linguistique de cacophonie –, l'insertion d'une voyelle, dite euphonique, viendrait en faciliter l'articulation, ce qui donnerait [buləbəs]. Il est important de noter ici que ce phénomène peut résulter d'une convention, comme c'est le cas en langue française avec le -s euphonique à l'impératif : pour éviter le hiatus entre /a/ et /i/

---

<sup>11</sup> C'est-à-dire une unité minimale de sens, d'un point de vue phonétique. On peut obtenir les phonèmes par discrimination (par « élimination ») grâce à des paires minimales. Par exemple, doux [du] est différent de mou [mu]. Confronter ces deux éléments phonétiques permet d'isoler les phonèmes /d/ et /m/. S'il est possible d'isoler un son, c'est qu'il s'agit d'une unité minimale, d'un phonème.

dans \*« Va-y ! »<sup>12</sup>, un -s- est inséré pour donner « Vas-y ! » (voir aussi les verbes du premier groupe : « Mange ! » ↔ « Manges-en ! »). Cependant, pour éviter un hiatus similaire et par analogie avec d'autres formes (« comment va-t-elle ? »), nombre de francophones insèrent à l'oral un -t- euphonique qui n'a pas lieu d'être : [səlavatətr] ↔ \*« cela va-t-êtr ». Ce type de phénomène peut donc également relever de l'usage, sans qu'il soit conforme aux normes grammaticales. Or, dans la phrase prononcée par Samuel, il ne s'agit pas seulement d'une insertion euphonique (conventionnelle ou non), mais aussi d'une inversion des phonèmes /l/ et /b/ : [buḷəbəs] ↔ [bubələs]. De plus, la position de [bubələs] en tête de phrase renforce l'hypothèse d'une (con)fusion de Samuel : il est en effet fort probable qu'il s'agisse d'un terme d'adresse à sa grand-mère. Une double analogie se fait alors jour : d'une part entre les termes en yiddish pour désigner les pommes de terre au pluriel ([bulbəs]) et la grand-mère ([bubələ]) et d'autre part, d'un point de vue sémantico-référentiel, entre la chanson qui traite de pommes de terre et la situation de Samuel à table, souhaitant manger davantage.

Au fil des souvenirs qu'il partage lors de l'atelier de chansons, il apparaît que les situations évoquées ont généralement trait aux repas ou se passent dans la cuisine, ce qui illustre les témoignages de perception du yiddish comme langue de l'intime, ainsi que les analyses sociolinguistiques qui le révèlent comme langue du quotidien.

C'est ainsi que Samuel évoque des paroles de l'autre figure du foyer, son grand-père, à la faveur de l'apparition de *mentsh* (מענטש, [mentʃ], l'être humain) dans la berceuse « Yankele ».

---

<sup>12</sup> Par convention, l'astérisque signale généralement l'agrammaticalité d'un exemple, qu'il soit fabriqué ou non. Voir Fr. Neveu (2011).

Ces deux situations d'énonciation (les paroles du grand-père et la mère de « Yankele » qui parle à la première personne) indiquent qu'au-delà de la dimension génétique, *mentsh* connote des qualités humaines.

Écrite par Mordechai Gebirtig<sup>13</sup>, la berceuse met en scène une mère qui endort son enfant, Yankele : ce surnom signifie « petit Jacob », *-ele* étant un diminutif à valeur hypocoristique – tel qu'on peut le trouver suffixé à certains prénoms en alsacien. La berceuse comporte plusieurs termes auxquels les suffixes *-ele* (עלע) ou *-elekh* (עלעך, au pluriel) donnent cette dimension affective : *eygelekh* (petits yeux), *tseyndelexh* (petites dents), *yingele* (petit garçon), *vigele* (petit berceau<sup>14</sup>). Cette suffixation hypocoristique est très fréquente en polonais<sup>15</sup> ; M. Gebirtig ayant vécu à Cracovie, il n'est pas improbable qu'une parenté existe, soit que le yiddish ait partagé cette caractéristique avec le polonais, soit qu'elle soit du fait de M. Gebirtig lui-même. Les termes de la chanson ainsi « attendris » sont ceux qui nomment et décrivent l'enfant ou des parties de son corps (lui-même, ses yeux, ses dents) et ce qui est le plus proche de lui (son berceau), la dimension hypocoristique pro-

---

<sup>13</sup> M. Gebirtig est né en 1877 à Cracovie et mort assassiné dans le ghetto de cette même ville en 1942.

<sup>14</sup> Le dictionnaire yiddish-français de Y. Niborski et B. Vaisbrot ne permet pas de lever l'ambiguïté entre berceau (*vige*) et poussette (*vigele*) – poussette, qui, en français aussi, comporte un diminutif (-ette), mais qui ne semble pas spécifiquement chargé affectivement. Quoi qu'il en soit, en analysant la situation de la chanson (la mère se trouve à la maison), il est plus probable qu'il s'agisse d'un berceau que d'une poussette, ce qui ferait plutôt opter pour une suffixation hypocoristique du « berceau » donnant *vigele* (source : <http://www.verterbukh.org> consulté en mai 2017).

<sup>15</sup> Cette suffixation peut concerner en polonais tout type de vocabulaire : la main d'un enfant, des pommes de terre tout comme de l'argent.

cédant alors comme par métonymie. Par cette berceuse, la mère s'adresse à son enfant et, en même temps qu'elle lui demande de dormir, envisage son avenir :

« Allons, dors maintenant Yankele, mon bel [enfant], Tes petits yeux, tes [petits yeux] noirs, ferme-les / Un petit garçon qui a déjà toutes ses petites dents : sa mère doit encore lui chanter “ay-lu-lu”. / [...] Et [lui] qui grâce à Dieu ira bientôt au *heder* [école juive] / Et il apprendra le *khumesh* et la *gumara* [les livres sacrés et leurs commentaires], il pleure quand sa maman le berce ? [...]. »

*Mentsh* signifie l'« être humain », mais la connotation se fait jour lorsque la mère du petit Yankele chante : « *S'vet kostn nokh fil mi un mames trern / Biz vanen s'vet a mentsh aroys fun dir* » ( ס'וועט קאסטן נאך פיל מי און מאמעס טרערן, il en coûtera encore beaucoup d'effort et de larmes de Maman / ביזוואנען ס'וועט א מענטש ארויס פון דיר, jusqu'à ce que tu deviennes un *mentsh*<sup>16</sup>).

À chaque couplet, la mère énumère ce qu'elle souhaite pour son enfant jusqu'à ce qu'il devienne un *mentsh* : qu'il fasse des études brillantes, qu'il ait le sens du commerce, un beau mariage, qu'il cause la satisfaction de sa mère. Comme le souligne H. Thiel, il s'agit là d'une particularité de la chanson yiddish (2000 : 217) :

« [i]n der jiddischen Kultur spielt das Wiegenlied eine bedeutsame Rolle, wird doch darin immer der Hoffnung auf

---

<sup>16</sup> Littéralement : jusqu'à ce qu'un *mentsh* advienne de toi.

*eine bessere Zukunft für die junge Generation Ausdruck verliehen.* »<sup>17</sup>

La connotation apparaît également lorsque Samuel témoigne de la résonance de *mentsh* dans sa propre vie. L'évocation de ce souvenir permet en outre aux autres participants de l'atelier un accès supplémentaire à un point de vue sémantico-référentiel. En effet, parmi les personnes présentes ce jour-là, Samuel est le seul de culture juive, le seul à connaître le cadre référentiel du terme. Il raconte qu'avant de tomber dans le coma, son grand-père lui dit qu'il est fier de le voir devenu un *mentsh*, un adieu pour lui dire son accomplissement en tant qu'homme et l'accomplissement de sa propre tâche d'« éducateur ».

Ces deux situations d'énonciation (le grand-père de Samuel et la mère de Yankele) indiquent qu'il ne peut s'agir d'un « simple » être : au-delà de la dimension génétique, *mentsh* connote des qualités humaines. Le *mentsh*, c'est ainsi plus qu'un représentant du genre humain, c'est la personne accomplie, une « personne honorable »<sup>18</sup>, ou encore une personne responsable de ses actes, selon les choristes juives de l'atelier de chansons. Pour Delphine Horvilleur, femme rabbin au sein du Mouvement juif libéral de France, c'est « un homme exemplaire, capable de guider et d'inspirer sa génération » et c'est cette idée qu'elle choisit pour rendre hommage à Simone Veil dans sa tribune au journal *Le Monde*<sup>19</sup> : « Simone Veil, notre

---

<sup>17</sup> « La berceuse joue un rôle significatif dans la culture yiddish, manifestant ce faisant toujours l'espoir d'un avenir meilleur pour la jeune génération » (traduction personnelle).

<sup>18</sup> D'après le site Akadem : <http://www.akadem.org>.

<sup>19</sup> *Le Monde* du 5 juillet 2017.

“*mensch*” [sic] ». Cette dernière occurrence ajoute une haute valeur morale aux éléments de définition cités précédemment.

Ainsi, au-delà de son objectif de découverte et d'apprentissage du yiddish par la chanson, l'atelier proposé au Centre culturel alsacien se trouve également être un lieu de partage de ces « mouvements de l'âme », dont l'onde fait émerger un souvenir et qui trouve une réalisation dans le langage.

## Bibliographie

BAUER, Julien,

– 2001 *Les Juifs ashkénazes*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 127 p.

BAUMGARTEN, Jean,

– 2002 *Le Yiddish. Histoire d'une langue errante*, Paris, Albin Michel, coll. « Présences du judaïsme », 281 p.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE,

– 2015 *Langues et Cité. Le Yiddish*, Ministère français de la culture et de la communication, Bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques, 27, 16 p.

ERTEL, Rachel,

– 2003 *Brasier de mots*, Paris, Liana Levi, coll. « Essai », 378 p.

FISHMAN, Joshua. A.,

– 2012 « États du yiddish : les différents types de reconnaissance, gouvernementale ou non gouvernementale », *Droit et cultures*, 63(1), p. 23-39. [En ligne, URL : <http://droitcultures.revues.org/2861>].

GUTWIRTH, Jacques,

– 2006 « Jeffrey Shandler, *Adventures in Yiddishland. Post-vernacular Language & Culture* », *Archives de sciences sociales des religions*, 134. [En ligne, URL : <http://assr.revues.org/3626>]

KOHN, Max, BAUMGARTEN, Jean (sous la direction de),

– 2003 *L'inconscient du yiddish*, Paris, Economica Anthropos, coll. « Psychanalyse et pratiques sociales », 271 p.

MLOTEK, Eleanor G.,

- 1989 *Mir Trogn a Gezang: The New Book of Yiddish Songs*, New York, Workman's Circle Education Department (1<sup>re</sup> éd., 1977).

NEVEU, Franck,

- 2011 *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, coll. « Dictionnaire » (1<sup>re</sup> éd., 2004), 400 p.

NIBORSKI, Yitskhok,

- 2006 « Préface » in J. Grober, *Tshiriboym : nouveaux chants yiddish*, Bibliothèque Medem.

NIBORSKI, Yitskhok, VAISBROT, Bernard,

- 2002 *Dictionnaire yiddish-français*, Paris, Bibliothèque Medem, 632 p.

THIEL, Helga,

- 2000 « Aus "jüdischen Studien". Zur Gebrauchsmusik und zu einigen ihrer Hintergründen » in W. Deutsch, G. Haid, U. Hemetek, R. Pietsch (sous la direction de), *Volksmusik: Wandel und Deutung: Festschrift Walter Deutsch zum 75. Geburtstag*, Böhlau Verlag Wien, coll. « Schriften zur Volksmusik », p. 214-223.

WEINSTEIN, Miriam,

- 2003 *Yiddish : mots d'un peuple, peuple de mots*, Paris, Autrement éditions, coll. « Frontières » (1<sup>re</sup> éd., 2002, *Yiddish: A Nation of Words*, Ballantines Books), 240 p.



BORNER LE RÉEL POUR S'Y REPÉRER  
*Le « feu de la Saint-Jean », rite de  
passage dans un institut médico-  
éducatif anthroposophe*

Résumé

Cet article est le fruit d'une immersion dans un Institut médico-professionnel à Orbey (Haut-Rhin), spécialisé dans l'accompagnement de jeunes adultes en situation de handicap mental. Il fait suite à une observation de deux mois, pendant lesquels l'ethnologue jouait le rôle d'un éducateur-stagiaire. L'institution pratique la pédagogie curative anthroposophique qui trouve sa source dans l'anthroposophie, courant ésotérique impulsé par Rudolf Steiner (1861-1925). Nous verrons, à travers l'analyse d'une fête annuelle au sein de l'institution, que les pratiques d'accompagnement des personnes en situation de handicap mises en œuvre au sein de l'institution sont imprégnées du savoir anthroposophique, en même temps qu'elles concordent avec l'objectif fondamental de toutes les institutions spécialisées : amener les résidents vers l'autonomie.

## Le terrain ethnographique

### *L'ethnographie et l'institution*

Dans le cadre d'une licence en ethnologie, en juin et juillet 2016 je me suis confronté pour la première fois au handicap mental. Pendant deux mois j'ai pu participer à l'accompagnement des résidents au sein d'un Institut médico-éducatif (IME), c'est-à-dire dans une institution spécialisée dans l'accompagnement du handicap, orientée vers des personnes ayant entre six et vingt-et-un ans.

Tout au long de mon séjour, assuré par une convention de stage, je passais en moyenne douze heures par jour dans l'institution à jouer le rôle d'un éducateur, assurant parfois à moi seul la responsabilité de plusieurs résidents. En tout, près de trente interlocuteurs constituent la source principale des informations que j'ai pu rassembler. Ceux-ci sont âgés d'environ quatorze à soixante ans, et sont à la fois des résidents, des membres du personnel éducatif et du personnel cadre, des habitants des environs. Puis, pendant l'automne 2016, j'ai pu aller discuter avec les membres du personnel d'une institution départementale, la Maison départementale pour les personnes handicapées (MDPH) et d'une institution régionale, l'Agence régionale de santé (ARS). En parallèle je suis allé visiter un autre « Institut médico-professionnel » (IM-pro) où j'ai pu discuter avec le chef de service ainsi que deux anciens éducateurs de l'institution dont il est question ici. L'éventail de mes interlocuteurs est donc large et, en plus des deux mois de terrain continu, j'y suis retourné à plusieurs occasions entre juin 2016 et juin 2017.

L'institution est située au nord-ouest de Colmar, dans le département du Haut-Rhin. L'IME en question se nomme « Le Champ de la Croix », et regroupe deux « Instituts médico-pédagogiques » (IMP) et deux IMpro. Un IMP est spécialisé dans l'accueil de personnes ayant entre six et seize ou dix-huit ans. Un IMpro prolonge l'accompagnement au-delà, jusqu'à vingt-et-un ans ou plus. Dans le cas du Champ de la Croix, j'ai intégré l'IMpro nommé « Maison Saint Jean ». Gérée par une association, la mission de l'IME est d'accompagner, au sein d'un internat, une soixantaine de personnes. Toutes sont porteuses de déficiences mentales de gravités et de types divers, comme la trisomie et l'autisme. L'objectif n'est pas ici d'analyser la déficience mentale ou le handicap en soit ; cependant il est utile au lecteur de savoir qu'en France la déficience mentale est vue comme la résultante d'un dysfonctionnement, un manque, ou une lésion d'origine biologique ou génétique (Dréano, 2009 : 131-132 ; Zribi, 2007 : 169). La déficience entraîne à son tour une situation de handicap, soit une perte d'autonomie, que l'accompagnement vise à compenser (Hamonet, 2015 : 111-112). Notons au passage que l'autonomie ne peut passer que par une « insertion socio-rationnelle dans son environnement » (Zribi, 2007 : 59). Au Champ de la Croix, le point commun entre tous les résidents est leur difficulté à se repérer dans le temps et dans l'espace.

Le Champ de la Croix est une institution particulière en ce qu'elle s'inscrit dans un courant pédagogique constitué de deux ensembles méthodologiques qui portent respectivement les noms de « pédagogie curative » et de « sociothérapie ». Ce courant pédagogique est rattaché à un courant de pensée qui porte le nom d'« anthroposophie ». Mais le Champ de la Croix pose une distance entre elle-même et ce courant de pensée en

se réclamant « d'orientation anthroposophique ». Ces deux ensembles méthodologiques divergent du fait que l'un est orienté vers l'accompagnement de personnes de moins de vingt-et-un ans, l'autre de plus de vingt-et-un ans. Ils seront cependant ici abordés dans leur convergence : leur rattachement à l'anthroposophie. Il n'existe que neuf institutions qui pratiquent une éducation spécialisée basée sur l'anthroposophie en France. Parmi ces neuf institutions, trois sont situées dans la vallée d'Orbey, chacune prenant en charge une classe d'âge particulière. À elles trois elles peuvent assurer l'accompagnement d'un éventail large de personnes, celles-ci pouvant avoir entre six et  $n$  années. D'ailleurs, les résidents du Champ de la Croix s'orientent généralement, à leur sortie de l'établissement, vers l'un des deux autres présents dans la vallée : « les Sources » et « l'Âtre de la Vallée ».

*Approche synthétique de l'anthroposophie et de son modèle étiologico-thérapeutique*

Rudolf Steiner (1861-1925), penseur mais aussi guide spirituel, a fondé cette « sagesse de l'homme » – étymologie du mot « anthroposophie » – qui véhicule un certain point de vue sur l'être humain. Ses continuateurs, les « anthroposophes », l'ont appliqué à de nombreux domaines, dont l'éducation spécialisée. Ce courant est complexe et cherche à combiner des éléments considérés inconciliables comme la science et la croyance, ou la liberté et la dépendance (Choné, 2009). Ce qu'il est essentiel de savoir, c'est que l'anthroposophie se cristallise en une certaine approche de la nature humaine.

D'après R. Steiner, l'être humain est doté d'un corps matériel, enveloppé par un autre qui le rend « vivant » – c'est-à-dire mouvant – ce que R. Steiner nomme le corps éthérique, certai-

nement du fait de son caractère subtil. Mais l'être humain serait également un être intellectuel et spirituel, doté d'une âme et d'un esprit qui lui permettent de penser et de ressentir. Chacune de ces enveloppes corporelles rapproche l'être humain de l'un des règnes de la nature : son corps matériel le lierait au monde minéral, son corps éthérique au monde végétal, et son corps intellectuel et spirituel au monde animal. Mais l'Homme se distingue de l'animal en ce qu'il est doté d'une identité individuelle, contenue dans ce que R. Steiner nomme le « Moi ». Celui-ci s'incarne de corps en corps au rythme des incarnations et réincarnations successives qui constituent la biographie « totale » de l'individu (Fränkl-Lundborg, 1986 : 12-16). En effet, R. Steiner tente d'assimiler christianisme et bouddhisme, et intègre la notion de réincarnation dans ses théories (Choné, 2009). Si ce « Moi » coordonne les différents corps, il ne peut pas tout contrôler : les enveloppes corporelles sont prises dans une relation d'interdépendance à l'échelle du corps. Mais elles sont aussi liées au cosmos. Ainsi l'être humain est considéré comme un microcosme en soi qui est dépendant des astres et de leurs mouvements ; c'est-à-dire du macrocosme, qui se cristallise dans l'enchaînement des saisons.

La manière dont est pensé le corps et son rapport à l'environnement entraîne une certaine compréhension de la maladie et donc de la manière adéquate de retrouver un état de santé. Dans le modèle étiologique anthroposophe, la maladie est attribuée à une dysharmonie interne plutôt qu'à l'intrusion d'un facteur externe. Celle-ci serait liée à un défaut de concordance entre les rythmes de vie de l'être humain et les rythmes qui imprègnent son environnement (Ariès, 2001 : 160). Le modèle thérapeutique qui en découle chercherait à mettre en lien les résidents avec ces « rythmes cosmiques », à travers un

mode de vie qui les associerait de manière harmonieuse. Par là, elle s'éloigne du modèle de la médecine scientifique contemporaine pour lequel la maladie est un élément externe qui fait intrusion dans le corps et que le traitement doit éliminer (Laplantine, 1992).

## Le Feu de la Saint-Jean, point de repère

### *Contexte de l'événement*

La structure de l'accompagnement au Champ de la Croix articule des rythmes quotidiens et hebdomadaires. Mais ceux-ci ne permettent pas aux résidents de se repérer sur le temps long, à l'échelle d'une année voir de plusieurs années ; et c'est précisément pour cela que sont institués des rythmes annuels. Pour ce qui est de la pédagogie curative et de la sociothérapie anthroposophique, quatre fêtes principales rythment l'année : Pâques, la Saint-Jean, la Saint-Michel et Noël. Le choix pour ce qui est de l'objet de cette présentation est relatif au contexte de ma présence, qui s'est effectuée en juin et juillet 2016. En effet, le 24 juin est la fête de Saint-Jean Le Baptiste. D'après A. Van Gennep (1981 : 1734), cette fête – qui se cristallise dans la pratique de « feux de joie » – trouve son origine dans les traditions dites païennes, c'est-à-dire préchrétiennes. En tout cas, cette tradition imprègne fortement les différents villages alentours, qui organisent encore chaque année des feux de joie.

L'année de ma présence, l'Âtre de la Vallée était en train d'achever la construction d'un centre d'accueil monumental qui allait accueillir ses premiers résidents en septembre 2016, la plupart de ceux-ci provenant du Champ de la Croix. Ainsi,

les trois associations fêtèrent exceptionnellement la Saint-Jean à l'emplacement de ce nouveau centre d'accueil, situé sur le lieu-dit « Beubois » surplombant le village d'Orbey. En tout, trois cents personnes étaient réunies pour la fête : éducateurs et résidents, mais aussi divers amis des associations adhérant souvent aux valeurs de l'anthroposophie.

### *Déroulement de la fête*

Arrivés sur le site vers dix-huit heures, l'habitude des résidents était bouleversée. Chaque jour de la semaine, en temps normal, les résidents s'assoient à table et attendent dans le silence que tout le monde soit servi pour commencer à manger. Mais ce mercredi 22 juin 2016, tout le monde était lâché dans une grande clairière, d'environ soixante-dix mètres de long sur trente mètres de large.



*Arrivée sur le lieu de la fête, © Etienne Quinn, juin 2016*

Les premiers instants furent marqués par une relative liberté : les résidents pouvaient errer librement dans l'espace prévu pour la fête. Ils n'étaient pas directement surveillés par les éducateurs qui devaient seulement, m'a-t-on dit, « avoir les résidents en conscience ».

Un peu avant vingt heures, des tables furent assemblés pour former un self-service où était disposé la nourriture, dont de la viande grillée au feu de bois. L'odeur me rappela les divers moments festifs passés jusque-là dans l'institution. Tout le monde s'attroupait alors autour des tables, et si je m'attendais à ce qu'une file indienne se forme, celle-ci n'était en aucun cas linéaire.



*L'« attroupement » devant le self-service, © Etienne Quinn, juin 2016*

Mais personne ne se bousculait, personne ne se plaignait, tout le monde suivait le mouvement de la foule jusqu'à atteindre les tables. Ce moment contrasta fortement avec les re-

pas ordinaires où chacun est servi à table dans l'ordre apparent et dans le silence. De plus, il était possible à chacun de manger avec les personnes de leur choix, contrairement aux repas dans la salle-à-manger de l'institut où chacun a sa place attitrée.

Vers vingt-deux heures trente, la directrice du Champ de la Croix demanda à tout le monde de se rassembler autour du feu. Le bûcher trônait au centre de la clairière, et mesurait environ trois mètres de haut. Sa structure était faite de bûches de bois empilées à la manière d'une tour de Kapla, et l'espace intérieur du bûcher était empli de morceaux de bois plus petits. Le feu était entouré de bûches plus grandes, disposées en octogone, qui l'encadraient à une distance d'une dizaine de mètres. C'est là que les trois cents personnes s'installèrent à côté des gens de leur choix ; même si les divers éducateurs essayaient au mieux de rassembler les résidents dont ils avaient la charge.

En même temps que le feu fût allumé par certains résidents de l'Âtre de la Vallée encadrés par un éducateur, tout le monde se mit à chanter en chœur et en boucle :

*« Ô flamme, monte, que ta lumière nous purifie, guide nos cœurs. »*

Puis d'autres chants s'enchaînèrent, tous présents sur une feuille de chants qui avait été distribuée le matin même au sein de l'institut. Certains chants se décomposaient en plusieurs couplets, mais c'était principalement les refrains qui étaient chantés, libérant les résidents de la contrainte de la mémoire. En tous cas, les paroles partageaient toutes la même mélodie solennelle et les mêmes thématiques, parlant de feu – parfois spécifiquement du Feu de la Saint-Jean –, de chaleur, de lumière et d'été à travers l'évocation de pratiques comme la moisson et d'images comme celles d'un ciel teinté de bleu ou

d'un paysage chauffé par le soleil. Même si tous ne chantaient pas – le langage articulé n'est pas chose aisée pour tous les résidents –, je sentis à ce moment une certaine énergie émaner de la clairière. Tout le monde ne formait qu'un, chaque voix s'unissant aux autres, la réalité du groupe se cristallisant dans cet art verbal. Contrairement à la première partie de la fête où certains résidents erraient sans but apparent du fait du manque d'encadrement, tout le monde partageait, au moment du feu, les mêmes points de repères. Le feu crachant ses braises était matériellement présent au centre, et les chants qui se diffusaient dans l'air inscrivaient tout le monde dans la même temporalité. Une réelle synchronie entre toutes les personnes présentes était évidente.

La fête se clôtura en trois temps. Tout d'abord, la lecture d'un texte de Lanza Del Vasto (1901-1981) – poète italien et disciple de Ghandi – lu par des éducateurs et des membres du personnel encadrant, debout et éparpillés autour du feu.



*Lecture d'un texte de Lanza Del Vasto devant le bûcher de la Saint Jean, Beubois (Orbey), juin 2016, © Etienne Quinn*

Puis tout le monde, prenant les mains de ses deux voisins latéraux, récita le Notre Père – prière chrétienne – en chœur, à la manière du « cercle du soir » quotidien. Enfin, un feu d'artifice illumina le ciel, secret jalousement gardé par l'Âtre de la Vallée et l'équipe de direction du Champ de la Croix. Le feu d'artifice était une première pour un Feu de la Saint-Jean au Champ de la Croix. Il était relatif au caractère exceptionnel de l'année 2016 : grande étape dans le cheminement biographique du Champ de la Croix, qui allait se séparer de près de trente résidents d'un coup, et de l'Âtre de la Vallée, qui allait bientôt inaugurer une nouvelle structure. Enfin, tout le monde rejoignit la voiture avec laquelle il était venu. Le retour à la « Maison Saint-Jean » éclairée par la lumière invariable des lampes électriques rompait avec l'ambiance dynamique des flammes. La fête était finie, et il semblait que la vie habituelle avait repris son cours. Le lendemain, les résidents suivraient à nouveaux les mêmes rythmes au sein du cadre qui les enveloppait avant la fête. En clair, pas de changement immédiat ; mais – peut-être – une prise de conscience d'un changement à venir.

## Le Feu de la Saint-Jean et l'intégration temporelle du sujet

### *Rythme, domestication symbolique et rite*

Jusqu'à présent j'ai utilisé un concept que je n'ai pas clairement défini ; il s'agit du « rythme ». D'après *Le Petit Robert*, le rythme serait un « mouvement régulier, périodique, cadencé » ce qui induit l'idée qu'un rythme ne pourrait exister qu'au sein d'un mouvement qu'il diviserait en plusieurs périodes. Par là, le rythme institue nécessairement des bornes, moments qui

marquent le passage d'une période à une autre en faisant émerger un espace d'entre-deux. Il est clair pour tout le monde que le temps est un mouvement. D'après M. Izard (Bonte et Izard, 2010 : 702), « percevoir le temps, c'est pouvoir situer un événement par rapport à un autre » ; c'est-à-dire que le sujet doit pouvoir différencier un événement d'un autre pour se repérer dans le temps. La variation entraînée par le rythme permet précisément au sujet de faire cela. Comme l'a très bien formulé A. Leroi-Gourhan (1965 : 135) :

« Les rythmes sont créateurs de l'espace et du temps, du moins pour le sujet ; espace et temps n'existent comme vécus que dans la mesure où ils sont matérialisés dans une enveloppe rythmique. »

En fait, un rythme crée une certaine variation dans le mouvement temporel tout en instituant des bornes qui occupent précisément ces instants de changement. Ces bornes sont les points de repère qui structurent le mouvement, et donc permettent au sujet de s'y rattacher.

Les deux tomes de *Le Geste et la parole* (Leroi-Gourhan, 1964 ; 1965) abordent la manière dont les groupes humains s'approprient le monde par ce qu'A. Leroi-Gourhan nomme la « pensée symbolisante ». Par là, il déclare que si les groupes sociaux sont soumis à des événements qui déterminent leur état – comme la variation saisonnière – ils se les représentent et par-là les reconstruisent socialement.

E. E. Evans-Pritchard (1994 : 117-164) décrit pour sa part la manière dont les *Nuer*, population de l'actuel Soudan du Sud, s'approprient socialement les variations climatiques pour pouvoir se repérer dans un temps devenu *socialement construit* dans lequel les points de repères sont multiples et fonction de

l'échelle. À l'échelle d'une journée, ils prennent la forme des différentes activités (traite des vaches, etc.), à l'échelle d'une année de la variation du lieu et du mode d'habitat, et à l'échelle de plusieurs années les repères sont les divers événements comme les razzias.

En fait, pour E. E. Evans-Pritchard mais aussi pour A. Leroi-Gourhan, l'intégration spatio-temporelle passe avant tout par la domestication de l'espace et du temps, qui ne peut qu'être socialement réalisée pour être pérenne : le partage d'un rapport au temps et à l'espace le rend d'autant plus légitime.

Lors d'une journée de formation à la pédagogie curative anthroposophique, le formateur nous présenta la Saint-Jean comme un rite, c'est-à-dire un événement *socialement organisé* et caractérisé par une certaine répétition (Smith, 2012 : 630-632). L'intérêt de ritualiser le passage du printemps à l'été est de marquer le passage, c'est-à-dire de le rendre visible en lui donnant un sens socialement construit et partagé en même temps qu'une dimension concrète.

Mais en plus de marquer ce passage du printemps à l'été, le Feu de la Saint-Jean a été en 2016 partie intégrante d'un « rite de passage ». Pour A. Van Gennep (2016), le « rite de passage » se définit par son mécanisme qui se développe en trois étapes consécutives : rupture, marge, agrégation. Chacune de ces étapes articule un certain nombre de rites qui suivent le même schéma que le rite dans sa totalité. A. Van Gennep développe ce concept pour comprendre le cheminement biographique des individus : « vivre, c'est sans cesse se désagréger et se reconstituer, changer d'état et de forme, mourir et renaître » (*Ibid.* : 268). Selon lui, ces rites sont institués afin d'accompagner l'individu dans les différents seuils qu'il aura à franchir tout au long de sa vie. Le Feu de la Saint-Jean répond

à cette définition dans la mesure où, en 2016, de nombreux résidents du Champ de la Croix atteignaient la fin de leur prise en charge au sein de l'IME. Ils se préparaient donc à être très prochainement intégrés à l'Âtre de la Vallée, après être passés par une étape de marge identitaire caractérisée par la pause estivale, allant de mi-juillet à fin août. En effet, durant cette pause, ils ne seront pas encore rattachés à l'Âtre de la Vallée et ne seront plus intégrés au Champ de la Croix. Mais les résidents, après le feu, sont retournés dans l'institut qui les abritait avant la fête. En fait, s'il est impossible de dire que le Feu de la Saint-Jean représente à lui seul un rite de passage dans sa totalité, il s'agit d'un rite de seuil selon la formulation d'A. Van Gennepe (*Ibid.* : 35), c'est-à-dire d'un *rite de préparation à la séparation* du Champ de la Croix, et donc situé à *l'échelle micro* du rite de passage dans sa totalité. Le Feu de la Saint-Jean était, en 2016, une étape du rite de passage dans sa totalité : le passage des résidents d'une identité institutionnelle à une autre.

En parallèle, le Feu de la Saint-Jean rythme la progression biographique des résidents en concordance avec les rythmes cosmiques. Par là, elle se situe dans le sillage direct de ce qui est préconisé par le modèle thérapeutique anthroposophe.

### *L'importance du concret*

Nous avons affaire ici à des personnes en situation de handicap mental qui ont une certaine difficulté à comprendre des concepts abstraits ; compris par *Le Petit Robert* comme « ce qui est difficile à comprendre (...) par le manque de représentation du monde sensible ». Comme l'a très bien démontré A. Leroi-Gourhan (1965 : 95-119), la perception du monde passe nécessairement par l'équipement sensoriel de l'être humain. Pour lui, le corps est la frontière de l'individu avec le monde

qui l'entoure, c'est un médium indispensable. Ceci est bien compris des éducateurs, qui me répétaient sans cesse que les résidents avaient avant tout « besoin de structure », c'est-à-dire une organisation spatio-temporelle explicite et concrète.

Par son rattachement au cycle saisonnier qui se répercute très concrètement sur la transformation du paysage, la Saint-Jean fait sens pour les résidents en tant que borne annuelle. Il semblerait qu'il existe une certaine cohérence, au niveau du résultat, entre ce qui est recherché par le modèle thérapeutique anthroposophe – la mise en relation avec les rythmes cosmiques – et ce que cherchent à atteindre tous les modèles d'accompagnement du handicap mental : l'autonomie de leurs résidents.

## Bibliographie

ARIÈS, Paul,

- 2001 *Anthroposophie : enquête sur un pouvoir occulte*, Villeurbanne, Éditions Golias, 288 p.

BONTE, Pierre, IZARD, Michel (sous la direction de),

- 2012 *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 4<sup>e</sup> éd. (1<sup>re</sup> éd., 1991), 841 p.

CHONÉ, Aurélie,

- 2009 *Rudolf Steiner, Carl Gustav Jung, Hermann Hesse. Passeurs entre Orient et Occident. Intégration et transformation des savoirs sur l'Orient dans l'espace germanophone (1890-1940)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 405 p.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan,

- 1994 *Les Nuer*, Paris, Gallimard, coll. « Tel » (1<sup>re</sup> éd., 1937, Oxford, Clarendon Press), 312 p.

FRÄNKEL-LUNDBORG, Otto,

- 1986 *Qu'est-ce que l'anthroposophie ?*, Paris, Éditions Centre Triades (1<sup>re</sup> éd., 1972, *Was ist Anthroposophie ?*, Dornach, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum), 35 p.

HAMONET, Claude,

- 2016 *Les Personnes en situation de handicap*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? » (1<sup>re</sup> éd., 1990), 125 p.

LAPLANTINE, François,

- 1992 *Anthropologie de la maladie. Étude ethnologique des systèmes de représentations étiologiques et thérapeutiques dans la société occidentale contemporaine*, Paris, Éditions Payot, coll. « Bibliothèque scientifique Payot » (1<sup>re</sup> éd., 1986), 411 p.

LEROI-GOURHAN, André,

- 1964 *Le Geste et la parole 1. Technique et langage*, Paris, Albin Michel, coll. « Sciences d'aujourd'hui », 323 p.
- 1965 *Le Geste et la parole 2. La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, coll. « Sciences d'Aujourd'hui », 285 p.

VAN GENNEP, Arnold,

- 1949 *Manuel de folklore français contemporain 1(4). Cycle de Mai. Cycle de saint Jean et saint Pierre*, Paris, Éditions A. et J. Picard, coll. « Grands manuels Picard », 2135 p.
- 2016 *Les Rites de passage*, Paris, Éditions A. et J. Picard (1<sup>re</sup> éd., 1909), 285 p.

ZRIBI, Gérard,

- 2007 *Dictionnaire du handicap*, Rennes, École nationale de la Santé publique (1<sup>re</sup> éd., 1996), 333 p.



*KARTULI*  
*Ethnographie de la danse du mariage*  
*géorgien à Tbilissi*

Résumé

La danse du mariage géorgien, *kartuli* (ქართული), est caractérisée par une organisation rigoureuse du temps, de l'espace et des corps. Les positions, les mouvements, les rythmes, les costumes et les attitudes répondent à des règles qui semblent strictement connues des danseuses et danseurs, professionnelles et professionnels, spectatrices et spectateurs de cette danse. Cette rigidité de la norme questionne néanmoins l'usage de deux qualificatifs attribués de concert à la danse *kartuli* : guerrière et élégante. L'observation participante de cours de danse donnés par un professionnel permet d'avancer des pistes de réponse et de comprendre comment deux termes pouvant paraître opposés permettent de définir une même et unique pratique.

La Géorgie (საქართველო, *Sakartvelo*) est localisée à la croisée des continents européen et asiatique, entre la Russie et la Turquie, bornée par la chaîne de montagnes du Caucase au nord, la mer Noire à l'ouest, l'Azerbaïdjan à l'est et l'Arménie au sud. Sa superficie de 69 700 kilomètres carrés<sup>1</sup> est environ huit fois inférieure à celle de la France métropolitaine<sup>2</sup>. En 2014, le pays comptait environ 3,7 millions d'habitants<sup>3</sup>. C'est à Tbilissi (თბილისი), la capitale où habite un peu moins d'un tiers de la population géorgienne (1 108 717 habitants), située à l'est du pays, que j'ai conduit la majeure partie de mon enquête ethnographique. Son objet était d'étudier la danse géorgienne et plus spécifiquement la danse *kartuli* (ქართული). Cumulant deux séjours de deux semaines chacun, en octobre 2016 et janvier 2017, j'ai passé un mois en Géorgie. Mon enquête s'est poursuivie en France, à Strasbourg et à Paris, où j'ai rencontré des Géorgiennes francophones. Quand je demandais à ces différents informateurs comment ils pouvaient me définir « la » danse géorgienne, ils m'évoquaient son apparence guerrière d'une part, élégante d'autre part.

### Vers la danse *kartuli*

Pour comprendre cette opposition et me familiariser avec mon objet d'étude, j'ai décidé d'en suivre des cours à Tbilissi.

---

<sup>1</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/gg.html>, consulté le 12 juillet 2017.

<sup>2</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/fr.html>, consulté le 12 juillet 2017.

<sup>3</sup> [http://geostat.ge/cms/site\\_images/\\_files/english/population/Census\\_release\\_ENG\\_2016.pdf](http://geostat.ge/cms/site_images/_files/english/population/Census_release_ENG_2016.pdf), consulté le 28 mai 2017.

Neuf leçons individuelles d'une heure m'ont été proposées. Pour chacune d'elles, un professionnel, Nika<sup>4</sup>, concentrait son attention à m'enseigner cette danse. Au premier cours, il m'a posé une question : celle de savoir quelle danse géorgienne je souhaitais apprendre. Il m'a ainsi ouvert les yeux sur un aspect que je n'avais pas pris en compte : je n'allais pas apprendre « la » danse géorgienne, mais bien l'une ou plusieurs d'entre elles. Une multitude de danses coexistent. Ne sachant laquelle choisir, Nika m'a suggéré de commencer par la danse *kartuli*, une danse de couple symbolisant l'union entre le danseur et la danseuse, pratiquée notamment lors du mariage.

Elle peut se décomposer en trois actes qui seront approfondis dans ce texte. L'homme et la femme tout d'abord se situent de part et d'autre de la scène. Puis l'homme se rapproche de la femme, celle-ci restant immobile. Les deux dansent ensuite ensemble. Enfin, l'homme est immobile et c'est la femme qui danse, seule, jusqu'à le rejoindre. Selon mon professeur, la danse *kartuli* est connue et pratiquée dans l'ensemble du territoire géorgien. Les autres danses géorgiennes seraient des spécificités propres à chaque région. Le terme *kartuli* (ქართული), d'ailleurs, signifie « géorgien », soulignant ainsi son caractère unifiant et culturellement partagé au sein de la société géorgienne.

## Théoriser la danse

Pour étudier l'organisation de la danse *kartuli* et ses significations culturelles dans la société géorgienne, il est nécessaire

---

<sup>4</sup> Nom d'emprunt. Nika, géorgien âgé d'une trentaine d'années, est danseur professionnel dans une compagnie de danse à Tbilissi.

de la décrire en profondeur. Mon travail s'inscrit dès lors dans le sillage de l'ethnochoréologie, étude de la danse des sociétés humaines, discipline scientifique fondée dans les années 1960 par Jean-Michel Guilcher (1914-2017) dont l'objectif était de comprendre la relation entre la pratique de la danse – bretonne dans son cas – et l'environnement, social, historique et géographique au sein duquel elle est pratiquée. De ces deux niveaux d'observation – la technique de la danse en elle-même et le contexte l'entourant – je vais d'abord proposer une description de la danse *kartuli*. Pour cela, il est essentiel de définir les critères d'analyse de la danse. J'invoque pour cela les mots du musicologue C. Sachs (1938 : 7) qui fut l'un des pionniers dans l'étude des interactions historiques entre la danse et d'autres arts :

« La danse est le premier-né des arts. La musique et la poésie s'écoulent dans le temps ; les arts plastiques et l'architecture modèlent l'espace. Mais la danse vit à la fois dans l'espace et le temps. Avant de confier ses émotions à la pierre, au verbe, au son, l'homme se sert de son propre corps pour organiser l'espace et pour rythmer le temps. »

Trois caractéristiques constitutives de la danse se distinguent donc : (1) l'usage du corps ; (2) de l'espace ; (3) du temps.

(1) Le danseur fait usage de son corps comme de son instrument. Ce corps est ainsi l'instrument qui lui est le plus proche, le plus familier et le plus naturel comme l'exprime M. Mauss (1991 : 372) : « Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme ». Ce corps-instrument est alors l'actant qui permet de répondre à un objectif : communiquer l'intensité de la danse. Pratiquée dans un but précis, toujours

selon M. Mauss, la danse devient « une technique du corps » (*Ibid.*).

La danse *kartuli* présente un répertoire de positions variées dont certaines sont effectuées plus fréquemment que d'autres. De cette façon, plusieurs positions des mains (ouvertes ou fermées), des pieds (à plats ou sur la pointe), des bras et des jambes (tendus ou pliés) peuvent être observées, chacune en composition avec les autres. L'anthropologue R. Lange (2005 : 93) indique en ce sens que « le corps projette instantanément des formes organisées, du simple fait qu'il est une structure fonctionnelle en soi ». Son point de vue s'accorde ainsi aux observations ethnographiques : la danse, avant même d'être une composition dans l'espace et dans le temps, est une composition du corps.

(2) Ce corps se place dans l'espace. Il permet au danseur de se situer sur la scène, emplacement où il se produit, par rapport aux autres éléments : danseurs, public et décor. Dans le chapitre intitulé « L'Homme et l'espace » du premier volume de l'*Histoire des mœurs*, R. Ledrut (1990 : 86) soumet une définition du positionnement spatial du danseur :

« L'espace permet de "schématiser", et la spatialisation est une procédure grâce à laquelle les hommes, individus et groupes, comprennent le monde, c'est-à-dire peuvent agir sur lui et se situer en permanence par rapport à lui. »

La schématisation de l'espace permettrait alors surtout de situer les danseurs de façon relative pour comprendre l'environnement dans lequel ils évoluent. Dans la danse *kartuli*, j'ai observé cet espace lors de représentations en octobre 2016. Au début de la scène, la distance séparant le danseur de la danseuse – une quinzaine de mètres – paraît considérable. La

femme et l'homme se situent aux extrêmes opposés et se rejoignent par la suite. C'est cet usage de l'espace – le rapprochement des corps et la réduction de la distance les séparant – qui fait comprendre au spectateur le jeu de séduction entre les deux danseurs.

(3) La danse *kartuli* fait usage des corps, de l'espace, mais aussi du temps. Celui-ci séquence, cadence selon un certain rythme le mouvement du corps dans l'espace. Selon A. Leroi-Gourhan (2013 : 142), c'est le rythme qui permet au corps de s'ancrer dans son environnement :

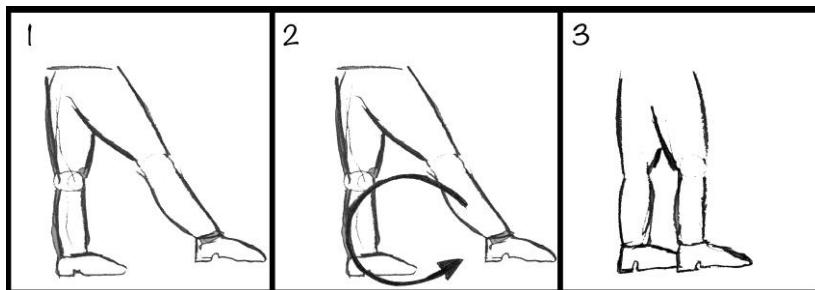
« Le rythme des cadences et des intervalles régularisés se substitue à la rythmicité chaotique du monde naturel et devient l'élément principal de la socialisation humaine, l'image même de l'insertion sociale ».

L'auteur évoque par « intervalles régularisés » les calendriers, les horaires et les systèmes métriques mis en place par l'homme pour commander le désordre apparent de la nature. Ces intervalles constituent le rythme. Il est ainsi ce qui permet au temps d'exister en le mettant en relation avec l'espace. « S'il est possible de parler de temps, au plan ethnologique, c'est par simple abstraction, comme de l'un des deux pôles du rythme » (*Ibid.*). C'est en effet le mouvement spatialisé des astres ou celui des aiguilles d'une montre qui donne matérialité au temps. La danse, comme discipline du corps dans l'espace et le temps, devient discipline du rythme. Celui-ci échelonne à plusieurs niveaux la danse *kartuli*. Il organise les mouvements individuels de chaque danseur : mouvements rapides des pieds, immobilité des bras, etc. Le rythme organise les mouvements relatifs du danseur et de la danseuse : le danseur se déplace, puis les deux se déplacent, et c'est au tour de la danseuse. Le

rythme enfin organise le mouvement de l'ensemble d'une séquence, considérant qu'elle est constituée de plusieurs actes : découpée dans le temps, la séquence est organisée, permettant au spectateur de la comprendre.

### Organisation de la danse *kartuli*

*Kartuli* est une danse de couple lors de laquelle une distance est maintenue entre le danseur et la danseuse. La séquence dont m'a parlé le professeur peut être décomposée en trois actes évoqués précédemment. D'abord, l'homme danse seul en s'approchant de la femme (acte 1). Les corps semblent rigides. Puis il invite la femme à le suivre, ils dansent tous deux ensemble (acte 2). Puis c'est au tour de la femme de danser seule (acte 3). Celle-ci adopte des mouvements moins rigides mais tout aussi toniques, faits d'arabesques et de courbes.



*Pas de l'avancée de l'homme vers la femme, kartuli acte 1 (Source : Aurélien Lossier, 2017)*

À l'acte 1, quand l'homme s'approche doucement, plus il réduit la distance, plus la femme est attirée par son regard. À

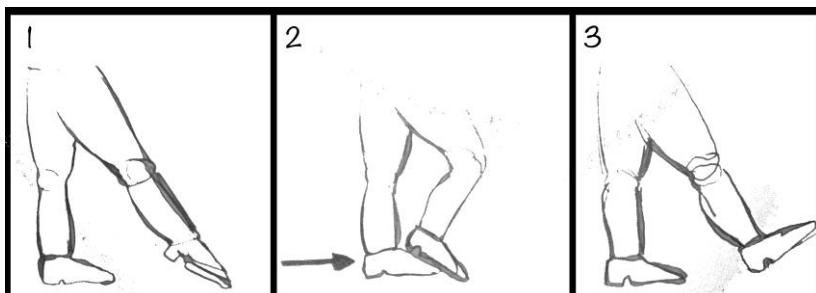
part les jambes, tout le corps doit rester fixe. Taro<sup>5</sup> m'indique que pour cette raison, la danse *kartuli* est la plus difficile des danses géorgiennes. Il pense que seulement 10 % des danseurs d'une des plus grandes compagnies géorgiennes arrivent vraiment à la pratiquer parfaitement. Il y a plusieurs parties significatives lors de ce premier acte, des « détails » qui n'en sont pas, que Nika, professeur, me corrigeait pendant mon apprentissage. Il me mimait par exemple une grande respiration pour gonfler son buste. Il me fermait les poings « à la géorgienne » (*Georgian fist*) : les phalanges proximales alignées avec la main et le pouce tendu posé sur le pli de l'index. La tête devait être tenue haute et les épaules basses. Une multitude d'adjectifs sont utilisés par mon professeur et mes enquêtés pour qualifier cette danse : « warrior », « strong », « courage », « proud » (« guerrier », « fort », « courage », « fier »). Ceux-ci se projettent dans les mouvements par la démarche assurée des danseurs. Il faut donner l'impression de flotter dans l'air. Le mouvement des jambes est rapide, tonique. Il se fait en trois temps. D'abord, la jambe droite s'avance, tendue. Le pied droit ne touche pas le sol. Puis la jambe droite se plie, le pied droit esquisse un cercle commençant par le haut, l'arrière puis le bas, avant de se replacer à sa position initiale. Il se pose alors en avant par rapport au pied gauche. C'est ensuite à celui-ci d'effectuer un mouvement similaire.

Quand le danseur arrive devant la femme il se tourne un peu, fait un mouvement de bras. Comme lui ouvrant une porte la faisant entrer dans la danse. Les deux se meuvent ensemble : c'est l'acte 2. Les mouvements de l'homme y sont légèrement différents, mais demeurent en trois temps. Tout est identique

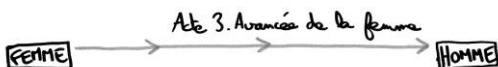
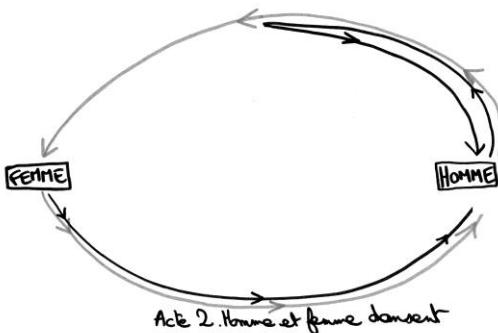
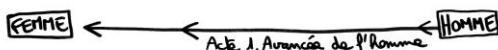
---

<sup>5</sup> Nom d'emprunt. Taro, géorgien âgé d'une trentaine d'années, est guide touristique en Géorgie et danseur amateur.

mise à part la position des pieds. On commence avec le pied droit. Sa pointe touche le sol, devant. Dans un deuxième temps, le pied gauche avance, à plat. Enfin, le pied droit avance et se pose sur le talon.



*Pas de l'avancée de l'homme vers la femme, kartuli acte 2 (Source : Aurélien Losser, 2017)*



*Trois actes de la danse kartuli (Source : Aurélien Losser, 2017)*

Quand les deux danseurs ont décrit un cercle dans l'espace de la scène, l'homme retourne à sa position initiale. C'est alors au tour de la femme d'être seule en mouvement. L'homme, immobile, l'attend. Comme l'homme durant l'acte 1, la femme maintient le haut de son corps strictement immobile. Seules ses jambes sont en mouvement. Du fait de sa longue robe couvrant jusqu'à ses souliers, la danseuse semble être en lévitation. Les deux danseurs réunis, la séquence principale de la danse *kartuli* se termine.

### L'interdit de toucher

Le fait qu'ils soient réunis ne détermine pas un contact entre les corps. Il y a un élément fondamental dans la danse *kartuli*, que plusieurs Géorgiens rencontrés m'ont confirmé. La femme et l'homme ne s'y touchent jamais. Les danseurs doivent être accordés, en phase. Se toucher serait « succomber à la tentation ». C'est une marque de grand respect « de l'homme pour la femme » m'a dit Eva<sup>6</sup>. Une chorégraphe, Mariam<sup>7</sup>, suppose que cette règle serait inspirée de la Bible, plus précisément d'Adam et Eve. Se réunir au plus proche rend encore plus grande l'envie du contact perçu comme tentation. Les deux danseurs évoluent sous tension. Pour mieux comprendre cette conception de la distance, Ilia<sup>8</sup>, rencontrée à Paris, m'a partagé une histoire illustrant l'interdit de toucher entre l'homme et la

---

<sup>6</sup> Nom d'emprunt. Eva, géorgienne âgée d'une vingtaine d'années, est étudiante à Strasbourg.

<sup>7</sup> Nom d'emprunt. Mariam, géorgienne âgée d'une quarantaine d'années, est chorégraphe à Tbilissi.

<sup>8</sup> Nom d'emprunt. Ilia, géorgienne âgée d'une cinquantaine d'années, est professeure de géorgien et de français à Paris.

femme lors de la danse. Elle met en scène Ratuta, une jeune femme d'une quinzaine d'années. Elle aurait vécu à une date non spécifiée dans un village de la région de Khazbegi<sup>9</sup> dans les montagnes du Grand Caucase dont l'un des sommets les plus hauts, le Mont Khazbek, s'élève à 5 047 mètres. L'histoire rapportée pourrait être l'étiologie, l'origine de cette distance entre la femme et l'homme dans la danse *kartuli*. Quand un homme « de la ville » – en d'autres mots un étranger – arrivait, on lui offrait une chambre. L'homme, dans l'histoire, se nomme Djoura. La coutume voulait que les hommes de la ville se voyaient offrir par la famille d'accueil une jeune fille vierge, à minuit. Ainsi, à minuit, Ratuta, une fille de la famille d'accueil, entre nue dans la chambre où sommeille Djoura. Elle tient une dague à la main. Elle place cette arme entre elle et Djoura. La dague symboliserait la frontière dans le lit entre les deux protagonistes. Ils y dorment ensemble, proches, mais doivent répondre à une stricte interdiction de se toucher. Au matin Ratuta apporte de l'eau et une serviette à l'homme de la ville. Cette action signifierait selon mon informatrice qu'il ne s'est rien passé de sexuel, qu'elle demeure vierge. L'homme de la ville, à la suite de cette nuit, devient éperdument amoureux de Ratuta. Comme il n'a pas fait de faux mouvement avec elle, qu'il n'a rien tenté de déplacé, elle est séduite et le suit en ville. Le respect de Djoura semble avoir charmé Ratuta.

## Le mariage

---

<sup>9</sup> La région Khazbegi était peuplée en 2014 par 3 795 habitants sur une surface de 1 081,7 kilomètres carrés, soit une faible densité de population d'environ 3,5 habitants par kilomètre carré. (Source : « *Population Census* », *National Statistics Office of Georgia. November 2014*. Consulté le 28 mai 2017.)

L'histoire de Ratuta entre en résonance avec l'alliance d'un homme et d'une femme lors du mariage géorgien : celui-ci est concrétisé par la danse *kartuli*, où l'homme, calmement, invite la femme à le rejoindre sans jamais la toucher. La danse y tient une place plus importante que la signature à la mairie et que la bague que s'offrent les fiancés. Eva m'a indiqué (entretien du 11 janvier 2017, dans un café à Tbilissi) :

*« Les gens [les invités.] dansent beaucoup, au début c'est kartuli qui est dansée par le couple et après ce sont les autres danses. »*

*Kartuli* marque le début des festivités dansées. Une fois que le couple l'a pratiquée devant les invités, les autres danses suivent et tous peuvent y participer. Quand la femme répond positivement à l'appel de son époux à danser, quand les corps s'accordent et avancent ensemble, l'union du mariage est effective. Une autre informatrice géorgienne, Mina<sup>10</sup>, me confirme la systématisation de la pratique de cette danse lors des mariages (entretien du 27 octobre 2016, dans un café à Tbilissi) :

*« Il ne peut y avoir de mariage sans danse, tu sais. [...] Ils ont juste à prendre des leçons. »* (Citation traduite de l'anglais par l'auteur<sup>11</sup>)

Le mariage et la danse sont dans le cas présent intrinsèquement liés. Sans l'un, l'autre se perdrait et vice et versa. Même s'ils n'ont jamais dansé auparavant, les futurs mariés prennent

---

<sup>10</sup> Nom d'emprunt. Mina, géorgienne âgée d'une vingtaine d'années, est technicienne dans une usine à Tbilissi.

<sup>11</sup> *« It can't be wedding without dancing you know. [...] They just have to take lessons. »*

des cours pour pallier le déficit. Mariam, chorégraphe, m'a présenté ainsi la chronologie de la danse *kartuli* lors du mariage : quand l'homme propose à sa femme de venir danser, ce sont ses bras, tendus en avant, les doigts opérant un mouvement de va-et-vient entre elle et lui, qui invitent la femme à se lever. Les pieds de l'homme, quand la femme répond à son appel, reculent de façon dynamique et énergique. La chorégraphe gonfle son buste, mime l'homme au tempérament fort et courageux pour évoquer son attitude. La femme, elle, se meut lentement, gracieusement. Mariam utilise l'adjectif « *softness* » (« douceur »), pour désigner cette attitude. Quand les mariés sont en piste, ils croisent leurs bras. Cette attitude signifie leur union. La danse *kartuli* au mariage serait ainsi le rite d'agrégation principal de la cérémonie qui marque le passage de l'âge adolescent à l'âge adulte, de célibataire à marié.

## Les costumes

Le costume de danse masculin se nomme *chokha* (ჩოქა). Des cartouchières sont présentes au niveau du torse. Des balles d'arme à feu y sont glissées. Mina m'a informé sur l'histoire de cette particularité (entretien du 27 octobre 2016, dans un café à Tbilissi) :

*« Les Géorgiens portaient toujours ces costumes et ils ont toujours ça, leurs armes à feu et leur dague et tout le reste, parce qu'ils ne savaient pas quand allait arriver l'ennemi. [...] Ils dormaient même avec leur dague et leurs armes parce qu'ils [avaient peut-être à se défendre]. Il y avait une personne qui kidnappait les enfants et, tu sais, ils pouvaient venir les prendre, c'était vraiment très fréquent qu'ils fassent ça, ils*

*faisaient ça très souvent et donc... »* (Citation traduite de l'anglais par l'auteur<sup>12</sup>)



Chokha, costume masculin © Aurélien Losser 2017

---

<sup>12</sup> « *Georgian people always wear these costumes and they always have this, their guns and knives and everything because they didn't know when the enemy come [...] and they even slept with their knives and their guns because they [had maybe to defend themselves]. So, we had [...] like a people who kidnapped the children, and you know they could come and take it and it was very really often when he does it, they did it really often and so... »*

L'informatrice cherchait à donner le mot anglais pour désigner cette personne qui kidnappait des enfants, je lui ai demandé si elle pensait à un vagabond, « *a hobo* », mais non, c'était une « personne sans pays », « *people without country* », me mentionnait-elle. La présence des balles de fusil sur le costume des danseurs serait un rappel aux événements du passé, quand se défendre contre ces « personnes sans nationalité » allait de pair avec la survie. Les interlocuteurs évoquant ces événements parlent des « gens de la montagne ». Sans donner d'indication géographique précise, la montagne représenterait un territoire dangereux où les habitants seraient rudes, durs, forgés par le froid et l'isolement.



Costume féminin (Source : Ensemble Rustavi, 2013)

Selon mes observations dans la salle de danse et dans trois musées (*Open Air Museum of Ethnography, Georgian State Museum of Folk and Applied Art, Khazbegi Museum*), le nombre de balles dans les cartouchières est variable : douze, seize, dix-huit ou vingt, réparties en deux parties égales à droite et à

gauche, au niveau de la poitrine. Leur longueur est de dix centimètres, pour un diamètre de douze millimètres. Leur partie visible l'est de deux centimètres et la partie non visible des balles est enfilée de façon ajustée dans des poches de rangement spécifiques.

### Conclusion : des couples d'opposés

On voit dans les éléments évoqués de la danse *kartuli* des couples d'opposés. Dans les attitudes, l'homme devrait évoquer le courage et la femme, la grâce. Le mouvement du danseur s'oppose à la fixité de la danseuse pendant l'acte 1, et inversement pendant l'acte 3. Le bas du corps est en mouvement quand le haut est figé. Il y a l'envie d'un contact physique, et son interdiction. Il y a une tension. En cherchant dans le passé du peuple géorgien, on découvre que le territoire a souvent été envahi par les peuples voisins, mais ils s'en sont toujours libérés. Entre guerre et paix. La danse entre l'homme et la femme reflète une tension qui rappelle cette opposition : deux êtres en guerre avec eux-mêmes, qui essaient de ne pas succomber à la tentation, épris d'un amour fort l'un pour l'autre. Il est dès lors compréhensible que les qualificatifs donnés à cette danse au début de l'enquête aient été des couples d'opposés. La posture, les mouvements, la relation, tout concorde en faveur de cette corrélation entre l'attitude guerrière d'une part, élégante d'autre part, de la danse *kartuli*.

## Bibliographie

- DEFRANCE, Yves, GUILCHER, Jean-Michel,  
– 2008 « Jean-Michel Guilcher », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 21, p. 251-267. [En ligne, URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/1297>, consulté le 27 mai 2017)
- LANGE, Roderyk,  
– 2005 « À propos du fonctionnement de la danse et de ses formes », in A. Grau, G. Wierre-Gore (sous la dir. de), *Anthropologie de la danse. Genèse et construction d'une discipline*, Pantin, Centre national de la danse, coll. « Recherches », p. 93-104.
- LEDRUT, Raymond,  
– 1990 « L'homme et l'espace », in J. Poirier (sous la dir. de), *Histoire des mœurs 1. Les coordonnées de l'homme et la culture matérielle*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », p. 59-114.
- LEROI-GOURHAN, André,  
– 2013 *Le Geste et la Parole 2. La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, coll. « Sciences d'aujourd'hui », (1<sup>re</sup> éd., 1965), 288 p.
- MAKATSARIA, Ia,  
– 2004 *La Danse géorgienne*, Tbilissi, Revue culturelle et historique, 93 p.
- MAUSS, Marcel,  
– 1967 *Manuel d'ethnographie*, Paris, Éditions sociales, coll. « Petite bibliothèque Payot » (1<sup>re</sup> éd., 1926), 264 p.  
– 1991 *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », (1<sup>re</sup> éd. 1950), 534 p.

SACHS, Curt,

- 1938 *Histoire de la danse*, Paris, Gallimard, coll. « Nrf », 230 p.

SEGALEN, Martine,

- 2015 « Au Musée des arts et traditions populaires, un ethnologue soucieux d’histoire », in Fr. Gasnault, M.-B. Le Gonic (sous la dir. de), *Ethnologie française*, 153, p. 547-550. [En ligne, URL : <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2015-3-page-538.htm>, consulté le 27/05/2017]

« DIS-MOI QUI TU JOUES, JE TE DIRAI  
QUI TU ES. »

*Approche ethnographique du rapport  
entre le joueur et son personnage dans  
un jeu de rôle*

## Résumé

Cet article s'inscrit dans la continuité d'un travail de recherche – dans le cadre d'un mémoire de licence puis d'un mémoire de première année de master en ethnologie – sur le jeu de rôle. Il se base sur une enquête de terrain centrée sur la ville de Strasbourg, menée d'octobre 2016 à janvier 2018. Le jeu de rôle n'est pas simplement une activité ludique. Il s'agit de la création, par le biais de la narration partagée et de l'imaginaire collectif, d'un monde où le jeu peut advenir. Le lien qui existe entre un joueur et son personnage est un des éléments centraux de cette édification commune. C'est par lui que les joueurs peuvent interagir à l'intérieur de ce monde et y vivre ensemble une aventure.

Quatre personnes autour d'une table. Au centre de la table trônent deux dés à dix faces, l'un avec des dizaines inscrites sur chacune, l'autre avec des unités. Trois des participants sont assis, une feuille et un crayon posés devant eux. Le dernier, un homme, est debout, et parle aux trois autres. « Vous vous trouvez dans une salle sombre. Vous vous réveillez, et la première chose que vous ressentez, c'est une douleur vive. » Il se tourne alors vers la personne assise à sa droite, la désignant du doigt. « Toi, tu sens une douleur vive dans ton épaule, qui se répercute jusque dans ton dos. Comme si elle était démise. » Il continue son mouvement en désignant la personne en face de lui. « Toi, il se passe quelque chose dans ta bouche. En passant ta langue sur tes dents, tu sens des emplacements vides, et un goût de sang coule au fond de ta gorge. » Il termine son mouvement en se tournant vers le dernier des participants. « Quant à toi, lorsque tu essayes de bouger ta jambe gauche, non seulement tu n'y arrives pas, mais la douleur que ce geste déclenche chez toi te fait crier. »

Contre toute attente, son interlocuteur pousse un gémissement, comme si les paroles de l'homme debout étaient devenues réalité. Pourtant, il s'étire les jambes, et la gauche ne semble absolument pas douloureuse. Le joueur, car il s'agit bien d'un jeu, a tout simplement interprété son personnage. Il échange d'ailleurs un sourire complice avec l'homme qui parle, et qui semble ravi de la réaction de « son » joueur. Le maître du jeu (communément appelé « MJ »), celui qui décrit aux autres les sensations qu'éprouvent les personnages qu'ils vont interpréter, jette alors un regard circulaire sur les trois personnes en face de lui pour poser la question qui ouvrira réellement le jeu : « Qu'est-ce que vous faites ? »

Le jeu de rôle – nom de cette activité ludique – commence alors. La scène se déroule non pas dans une pièce sombre, mais dans les locaux d’une école de jeux vidéo strasbourgeoise. Son directeur les a mis gracieusement à disposition d’une association qui y organise différentes parties de jeu de rôle certains dimanches. Les murs sont invisibles, couverts par des étagères remplies de boîtes de jeux vidéo ou par des livres traitant du même sujet. Une lumière blanche et crue illumine la scène.

Du jeu de rôle, je ne connaissais que le nom, mais je savais vaguement que mon père en avait fait lorsqu’il était plus jeune. Je rencontrais dès octobre 2016 mon premier interlocuteur, par le biais d’une proche. Il m’ouvrit les portes d’un terrain qui aller durer jusqu’en janvier 2018, sur lequel j’allais construire un mémoire universitaire. Introduite par ce dernier au sein de la communauté de joueurs, je m’inscrivis dans une démarche d’observation participante pour devenir une joueuse à mon tour. En m’impliquant ainsi, j’ai pu mener une trentaine d’entretiens enregistrés avec des gens qui me faisaient confiance. Je me centrais principalement sur la ville de Strasbourg, bien que j’aie aussi fait quelques observations épisodiques à Bruxelles, Clermont-Ferrand, Montpellier et Paris. En observant et en jouant, en partageant le quotidien et la façon de vivre des joueurs *dans* et *hors* du jeu de rôle sur le long terme, j’ai essayé de comprendre leur manière d’être, de penser et d’agir.

Le jeu de rôle n’est pas un jeu vidéo. En effet, le seul lien qui puisse exister entre ces deux activités tient dans l’aspect ludique qu’elles partagent. Là où le jeu vidéo nécessite un écran, il ne faut pour jouer à un jeu de rôle qu’une feuille de personnage, un crayon pour y noter les modifications qui pourront advenir à ce personnage au cours de la partie – physiques, morales, ou encore les objets qu’il aura acquis au cours de

l'aventure –, et un objet permettant de simuler le hasard. En l'occurrence, il s'agit des deux dés présents sur la table, même si d'autres systèmes peuvent être utilisés. Chacun des joueurs interprétera le personnage, dont les caractéristiques principales sont décrites sur la feuille posée en face de lui : sa taille, son apparence, sa force, sa rapidité, etc. Ces caractéristiques, inscrites sous la forme de chiffres, serviront à introduire le hasard dans le jeu. En lançant les dés, le joueur déterminera de la réussite ou de l'échec de l'action qu'il est en train de narrer, en comparant le résultat obtenu avec les chiffres inscrits sur sa feuille de personnage.

Le jeu de rôle est en effet une activité ludique, avec des règles précises qui sont indiquées dans un livre qui les compile. Dans cet ouvrage sont également présentés l'univers qui sera développé dans le jeu, son histoire, sa géographie, les personnages forts que les joueurs pourront être amenés à rencontrer, etc. Là où le rôle des joueurs assis est d'interpréter un seul et unique personnage tout au long de la partie, c'est au « maître du jeu » de développer l'univers dans lequel ils évolueront et le scénario qui sera la trame de leur aventure commune. Pour cela, il décrit les décors et les objets qui sont présents dans l'histoire, mais il interprète également les personnages que les joueurs rencontreront au fur et à mesure de l'avancée du scénario – traditionnellement appelés des « personnages non-joueurs ».

Cette activité est donc très différente des jeux de rôles qui peuvent être par exemple utilisés en psychothérapie ou dans un but pédagogique car ils n'ont pas l'amusement comme objet principal.

Le « personnage » et son interprétation ont donc une place importante dans la mécanique du jeu de rôle. C'est l'avatar

grâce auquel le joueur peut accéder à l'univers développé dans le jeu. C'est en jouant avec lui qu'il peut interagir avec les personnages des autres joueurs autour de la table. Ainsi, durant une partie, ce ne sont pas les joueurs qui sont directement au cœur de l'action, mais les personnages qu'ils interprètent. Il convient donc de s'interroger sur ce qu'est un personnage de jeu de rôle et comment il peut être construit. De plus, leur interprétation demande au joueur de rentrer dans un « rôle » particulier, celui de joueur de jeu de rôle, qui obéit à certaines normes implicites. Il y a donc une forme de mise en abîme dans la manière de jouer que nous allons nous attacher à explorer pour comprendre les rapports qui peuvent exister entre le joueur et son personnage.

La construction d'un personnage peut prendre deux formes différentes, selon le type de partie jouée. Certaines parties, appelées *one-shot* (« un coup »), ont pour vocation de se jouer en une seule fois. Le début et la fin du scénario prévu par le « maître du jeu » correspondent au début et à la fin de la partie. Celle-ci dure au minimum quatre heures, sans compter le temps de construction du personnage qui pourrait également prendre plusieurs heures. Il importe donc d'économiser le temps au maximum, entre autres grâce à des feuilles de personnage déjà créées qui sont distribuées aux joueurs.

Ils doivent alors interpréter un personnage qui leur est imposé, qu'ils s'approprient au fur et à mesure de la partie. En partant des caractéristiques inscrites sur la feuille qui leur a été donné, ils étoffent au fil du temps le personnage au travers de leur interprétation, en lui donnant plus de consistance. En effet, ils gardent en mémoire les actions qu'ils ont déjà effectuées par son biais dans l'univers du jeu, et agissent à la fois en cohérence avec elles et avec l'image qu'ils se créent de la personna-

lité de leur avatar. Si le personnage d'un joueur est blessé, par exemple, il prendra ses blessures en compte dans les choix qu'il effectuera pour lui. Il ne le fera pas courir avec une jambe cassée. Pourtant, si ce personnage est en danger, il pourra, dans un souci de cohérence, lui faire faire une tentative de fuite même si elle est vouée à l'échec. C'est la manière dont le joueur fait vivre son personnage qui devient alors la motivation principale de l'action, non sa réussite. L'important devient de jouer son personnage de la façon la plus cohérente possible. Ainsi, le joueur se l'approprie, créant à partir d'une feuille générique un personnage qui n'appartient plus qu'à lui.

Toutefois, il est également possible de créer entièrement un personnage. C'est surtout le cas lorsqu'il va être utilisé pour jouer à une « campagne » : une succession de plusieurs parties qui se suivent en déroulant le même scénario en filigrane. Cette création de personnage est alors un acte collectif qui réunit le joueur et le maître du jeu, le second validant ou non les propositions du premier pour son personnage. Si un désaccord survient, ce sera toujours le maître du jeu qui aura le dernier mot. Ils choisissent donc ensemble les caractéristiques de ce personnage en fonction du système de règles prévu par le jeu, mais dans lequel le hasard joue encore une fois un rôle – souvent matérialisé par des lancers de dés. Ils créent un passé et des motivations à ce personnage, qui lui donnent plus de profondeur et permettent une plus grande palette de jeu. Le joueur pourra par la suite faire prendre à son avatar des choix qui pourront sembler incohérents au reste de la « table » – nom donné au groupe formé le temps d'une partie. Les autres joueurs ne sont en effet pas toujours au fait de l'historique complet du personnage. Seul le maître du jeu et le joueur seront alors en mesure de comprendre la cohérence de l'interprétation.

Ce lien entre le joueur et son personnage, basé sur la connaissance complète de l'un sur l'autre, peut créer une forme d'attachement envers l'avatar concerné. Cet attachement peut devenir de plus en plus marqué au fil des parties successives, le joueur s'appropriant davantage son personnage chaque fois qu'il l'interprète. Ses souvenirs de la partie précédente influent sur la manière dont il jouera la partie actuelle, et deviennent partie intégrante du personnage. Ainsi, souvenirs de l'avatar et souvenirs du joueur se confondent, bien qu'ils existent sur deux temporalités différentes : un mois peut s'être écoulé entre deux parties tandis que le scénario dans lequel le personnage évolue n'aura subi aucune coupure temporelle.

En revanche, tous les joueurs ne sont pas égaux dans leur capacité à se souvenir. La mémoire des uns et des autres ne fonctionne pas de la même manière, et là où une personne sera capable de se souvenir précisément du vécu de son personnage dans les parties précédentes, ce souvenir peut être plus flou pour d'autres. Cela crée de fait une hiérarchie autour de la table de jeu de rôle et dans la manière de jouer de chacun. Ainsi, certains joueurs seront considérés comme « meilleurs » que d'autres.

De même, la maîtrise de la langue française ou la capacité d'empathie vis-à-vis de son personnage renforcent encore cette idée de hiérarchie. De cette manière, certains sont considérés comme des « bons » joueurs : ils savent donner vie à leur personnage et enrichir ce dernier en mettant en avant plusieurs facettes de sa personnalité selon les circonstances. Ils insistent sur ce personnage et la cohérence de ses actions plutôt que de chercher à « gagner » en résolvant toutes les énigmes du scénario si cela est hors de portée des capacités de leur avatar. À l'inverse, d'autres joueurs sont considérés comme « mauvais »

lorsqu'ils utilisent leurs personnages uniquement comme des supports modulables pour parvenir à la victoire sans prendre en compte leurs particularités.

En effet, ce comportement peut être perçu par les autres joueurs comme une tendance à négliger le fait qu'il y ait d'autres personnes qui participent au jeu autour de la table. Un jeu de rôle se joue à plusieurs, et l'interprétation d'un personnage se fait toujours en réponse à celle des autres participants. Les joueurs créent ainsi une histoire ensemble, unique et inscrite dans le temps de la partie, à l'aide d'un jeu d'improvisations et d'interprétations réciproques. Or celui qui ne « joue pas le jeu » empêche les autres de jouer le leur, et bloque ainsi l'immersion de chacun dans l'univers commun.

Quelqu'un qui prend directement la parole comme son personnage le ferait, en utilisant le pronom « je » est considéré comme un bon joueur. En revanche, celui qui dit « mon personnage dit que » pose une distanciation qui peut couper le rythme de la partie. Sans aller jusqu'à être considéré comme un « mauvais » joueur, qualificatif plutôt réservé aux personnes qui ne jouent pas de manière collective, il ne sera toutefois pas qualifié de « bon » non plus.

Mais le fait d'être un « bon » joueur s'acquiert avec l'expérience. Il est extrêmement rare qu'un débutant puisse se sentir assez à l'aise pour connaître les codes attendus dans le comportement d'un bon joueur. De plus, même les joueurs expérimentés peuvent avoir besoin d'un temps d'adaptation pour bien « cerner » leur personnage, ainsi que l'ambiance autour de la table de jeu. Il ne s'agit pas uniquement de jouer un personnage de manière cohérente avec lui-même, mais aussi en cohérence avec les différentes interprétations des autres joueurs. L'adaptation aux différentes manières de jouer des uns et des

autres est un des critères pour rentrer dans le « rôle » du « bon » joueur.

À la suite du décès de tout leur groupe de personnages à cause de l'action de l'un d'entre eux, j'ai vu toute une « table » de joueurs abattus. Ils m'en reparlaient encore un an après les faits :

*« On était tous dégoûtés, mais après tout, c'était cohérent avec le personnage, il ne pouvait pas jouer autrement. »<sup>1</sup>*

De la même manière, de nombreux interlocuteurs abordèrent d'eux-mêmes le sujet de la mort d'un personnage auquel ils s'étaient retrouvés confrontés, comme une expérience désagréable et marquante. Il ne s'agissait plus seulement d'une implication émotionnelle liée à l'immersion dans l'univers du jeu, mais d'une forme d'identification au personnage. En effet, ils employaient toujours la première personne du singulier : « j'ai été tué », « je suis mort ». C'est d'ailleurs cette implication émotionnelle dans son personnage qui peut amener le joueur à vivre des expériences fortes. C'est elle qui permet l'immersion dans le jeu et dans l'univers qui y est développé. On retrouve ici le concept d'« avatarisation » (Servais, 2017) : le joueur considère que son personnage est une partie de lui-même. Cependant, la distinction est clairement faite entre l'un et l'autre, l'avatar étant principalement une extension de soi qui permet de se projeter dans un autre monde pour rentrer en interaction avec ceux des autres.

Il arrive toutefois que ce jeu de « rôles » dépasse le cadre de la partie, principalement lorsqu'il est question de rapports émo-

---

<sup>1</sup> Discours rapporté grâce aux notes de terrain de l'auteure, le 14 janvier 2017.

tionnels forts entre deux personnages. Ils peuvent en effet tomber par exemple amoureux, ce qui n'implique pas que leurs joueurs ont ce type de relation. J'ai échangé avec un couple qui s'était rencontré autour d'une table de jeu de rôle. Leurs personnages étaient tombés amoureux dans le jeu tandis qu'ils avaient chacun un conjoint dans la vie réelle. Le rapprochement de leurs avatars, selon leurs dires, les avait également rapprochés en tant que personnes, et ils finirent par tomber amoureux à leur tour. Ils sont aujourd'hui ensemble et partagent un appartement. Les interactions entre avatars impliquent des interactions entre les joueurs qui dépassent du cadre du jeu.

Les rapports entre les joueurs ne se limitent pas au moment de la partie. Ils discutent régulièrement avant, pour faire connaissance ou échanger sur leurs vies. Ils parlent également entre eux après, se racontant à nouveau les moments qui les ont marqués, les actions héroïques accomplies par le biais de leurs personnages, les retournements de situation dans le scénario qui ont pu les surprendre... Ces discussions peuvent avoir lieu aussi bien deux minutes que deux ans après la fin du jeu. Ils se remémorent les choses comme s'ils avaient été présents et accompli eux-mêmes les actions : « *Tu te souviens quand on a tué ce dragon ?* »<sup>2</sup>. L'action a beau ne pas avoir physiquement eu lieu mais être juste narrée dans une partie de jeu de rôle, cela ne lui enlève pas sa réalité puisqu'elle a été vécue collectivement.

Car le jeu de rôle se joue à plusieurs. Il s'agit de raconter une histoire ensemble, en interprétant les personnages qui la vivent. Même le maître du jeu, qui a pourtant un rôle un à part, joue les personnages non-joueurs. C'est d'ailleurs en les inter-

---

<sup>2</sup> Discours issu d'un entretien effectué le 31 décembre 2018.

prêtant qu'il fait avancer l'intrigue. Ce sont eux qui donnent les indices nécessaires aux joueurs afin qu'ils progressent dans le scénario, qu'ils soient des adjudants ou des antagonistes. Il est ainsi peut-être encore plus que les autres au cœur de cette dynamique entre le joueur et le personnage. Or, pour que les joueurs soient immergés dans le jeu, il est important que le maître du jeu les interprète de manière vivante et convaincante.

Ce rôle de maître du jeu est d'ailleurs de plus en plus revendiqué comme un titre. Nombre de ceux que j'ai rencontrés l'inscrivent sur leur *curriculum vitae* en tant que loisir affiché. C'est un fait relativement récent car le jeu de rôle a souffert pendant de nombreuses années d'une image médiatique péjorative, à tel point que certains cachait le fait qu'ils le pratiquaient. Il fut en effet un moment assimilé à une secte, notamment dans certaines émissions de télévision grand public comme « Bas les masques », émission animée par Mireille Dumas en 1995. Cette période est encore vue comme une « croisade médiatique » dans la communauté des joueurs de jeu de rôle (Trémel, 2001 : 70-73).

Car le jeu de rôle est une pratique autour de laquelle s'est créée une véritable communauté. Celle-ci a son propre endonyme, ses membres se nommant eux-mêmes des « rôlistes ». Les joueurs de jeu de rôle se reconnaissent comme faisant partie de cette communauté, et s'identifient mutuellement comme tel à partir du moment où ils s'investissent dans l'activité. Il ne s'agit alors plus uniquement de jouer à des parties de jeu de rôle, mais d'avoir une place reconnue parmi ceux qui y jouent aussi. Ainsi, il existe des associations qui promeuvent cette activité ou des conventions qui regroupent des auteurs, des éditeurs et des joueurs de jeu de rôle. Des « maîtres du jeu » peuvent acquérir une certaine notoriété au sein de la commu-

nauté rôliste, comme c'est par exemple le cas à Strasbourg où cinq noms reviennent de manière récurrente au fil des entretiens. Les « bons » joueurs sont également connus et reconnus au sein des cercles rôlistes.

La réputation d'un joueur est liée à la manière dont il joue, à savoir la façon dont il interprète son ou ses personnages – dans le cas d'un « maître du jeu » – au cours d'une partie. Elle peut s'attacher au type de personnage qu'il peut avoir tendance à jouer. Un des joueurs que j'ai rencontré a, par exemple, la réputation de jouer uniquement des personnages fourbes qui trahiront de manière récurrente l'équipe dans laquelle il se trouve. Tel autre est réputé pour jouer principalement des personnages très portés sur le combat et les affrontements physiques brutaux :

*« Bah parce que c'est aussi le plus simple. La subtilité, ça demande de savoir parler, ça demande de savoir utiliser les éléments de l'époque, les éléments du décor, les éléments de ce que le MJ [Maître du Jeu] te donne. Ça demande plus de réflexion. »<sup>3</sup>*

Le joueur et son personnage se confondent alors dans l'image qui est présentée au sein de la communauté, que ce soit de manière positive ou négative. Les joueurs concernés eux-mêmes apprécient cette notoriété et en jouent régulièrement lorsqu'ils sont en compagnie d'autres rôlistes, même en dehors des parties, en forçant les traits de caractères par lesquels leurs personnages sont connus de manière humoristique.

---

<sup>3</sup> Marie-Anne, entretien enregistré du 6 avril 2017, à propos du fait qu'elle joue surtout des personnages combattants.

Certes, il existe également des joueurs de « jeu de rôle » qui ne s'impliquent pas dans la communauté rôliste, de la même manière qu'il existe de nombreux joueurs d'échecs qui ne participent pas aux compétitions pour jouer uniquement entre amis. Toutefois, dès lors que la pratique du jeu de rôle devient en partie publique – par l'inscription dans une association, la participation à des conventions, ou simplement en jouant aux mêmes « tables » que des personnes déjà connues – les joueurs ont une place dans ce jeu de « rôles » dans la communauté rôliste. Et cette place dépend en partie de la relation qu'ils ont développée avec leurs personnages.

La manière d'interpréter son personnage et le style de l'avatar que le joueur choisit d'incarner sont alors une forme d'expression publique. Or, c'est justement l'expression d'un rapport intime qui est mise sur le devant de la scène, l'« avatarisation » impliquant qu'on projette un peu de soi dans le personnage mis en scène.

Non seulement l'attachement émotionnel que peut ressentir le joueur envers son personnage et les sensations d'immersion dues au jeu touchent à sa sensibilité, mais les choix des directions qu'il fait prendre à ce dernier sont rarement anodines. Le joueur qui incarne des collectionneurs fous est également un collectionneur dans sa vie réelle. À l'inverse, celui qui a tendance à jouer l'archétype du traître se définit comme une personne très loyale envers ses proches. Là où l'un exprime un rapport à la possession des objets qui lui est propre, l'autre m'a confié aimer la liberté que lui offrait le jeu de rôle d'interpréter des personnages qui lui sont complètement étrangers. Il est d'ailleurs, contrairement à ce qui pourrait être imaginé, bien apprécié dans la communauté rôliste strasbourgeoise, et respecté pour l'ingéniosité avec laquelle il est capable de surprendre

ses coéquipiers dans chacune de ses trahisons, en dépit du fait qu'ils soient au courant que celle-ci arrivera.

C'est d'une certaine manière la reconnaissance d'une partie de soi qui s'exprime au travers du jeu de rôle. La manière dont les joueurs incarnent leurs personnages exprime qui ils sont. La façon dont ils sont identifiés à leurs personnages en fait également partie et leur permet de définir leur place au sein de la communauté rôliste. Ainsi, le jeu de rôle se confond entre le moment de la partie et lorsqu'elle se termine, quand le joueur dépose le masque du personnage pour reprendre son « rôle » social dans un jeu beaucoup plus vaste, dont aucun livre ne stipule toutes les règles.

## Bibliographie

CAÏRA, Olivier,

– 2007 *Jeux de rôle. Les forges de la fiction*, Paris, Éditions CNRS, 311 p.

LAPLANTINE, François,

– 1996 *La description ethnographique*, Paris, Nathan Université, coll. « 128 », 128 p.

TRÉMEL, Laurent,

– 2001 *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédias. Les faiseurs de mondes*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 320 p.

SERVAIS, Olivier,

– 2014 « De la traite robotisée au raid d'avatar. Incorporation et virtualisation », *Parcours anthropologiques*, 9, p. 73-101.

– 2017 « Frontières matérielles, frontières virtuelles, réflexion anthropologique à partir de trois ethnographies de terrains numériques », Communication à la Table Ronde « Approches ethno-anthropologiques de la frontière. Espaces liminaires et invention de soi », Strasbourg, Université de Strasbourg, 27 mars 2017.



LA MIGRATION CLANDESTINE  
SUBSAHARIENNE AU MAROC  
*Habiter un camp, penser une frontière*

Résumé

La géographie a voulu que le Maroc soit une terre de transit, un couloir, vers le continent européen pour les migrants d'origine subsaharienne dont l'entreprise est clandestine. Les camps migratoires non reconnus, les grillages couronnés de barbelés et les tentatives hasardeuses de passages en sont les manifestations. Cependant, tout ne se joue pas désormais sur la scène des frontières. Loin de ces dernières, sur une autre scène, des camps émergent et des acteurs se préparent à franchir la borne. En étudiant la configuration spatiale d'un camp migratoire à Rabat, le décor, nous essayons de distinguer les profils de ses résidents et de comprendre leur apparition inattendue au sein de la capitale marocaine.

Il est connu que le Maroc joue depuis longtemps le rôle d'un pays de transit pour les migrants d'origine subsaharienne dont la clandestinité est le triste privilège. Cependant, avec le durcissement progressif et irréversible des mesures sécuritaires, le passage irrégulier en direction du continent européen devient davantage improbable. Dans les faits, le Maroc s'est transformé progressivement, et pourtant inexorablement, d'un pays de transit en un pays d'immigration. Du moins, il ne répond pas, d'une part, aux conditions lui permettant d'être considéré identiquement comme un pays de transit, c'est-à-dire « une étape contrainte ou voulue vers une tierce destination » (Parant, 1999 : 17), et, d'autre part, à celles qui en font entièrement un pays d'immigration dont le sens implique une installation durable, voire définitive. Bref, il se trouve à mi-chemin entre ces deux rôles qu'il assume.

Parmi les manifestations de ce nouvel aspect de la migration clandestine au Maroc, la littérature scientifique<sup>1</sup> relève le fait que ces individus en mouvement ne s'installent pas, ou plutôt plus, uniquement dans les zones frontalières proches des sols de l'Europe, que ce soient celles à côté des enclaves espagnoles, celles à proximité des Îles Canaries ou celles qui donnent sur le détroit de Gibraltar. En redéfinissant leurs projets migratoires, ces individus, face à l'étanchéité des frontières, se regroupent dans des foyers<sup>2</sup> au sein des villes du centre, à

---

<sup>1</sup> Citons à titre d'illustrations les études de R. Benbih (2005), A. Pian (2009) et M. Alioua (2011).

<sup>2</sup> Le terme, comme l'explique A. Pian (2009 : 80), est employé par les migrants subsahariens qui se revendiquent comme des aventuriers. Il est utilisé pour désigner des maisons à étages louées par ces derniers dans les quartiers populaires de certaines villes frontalières mais aussi dans les villes du centre.

l'instar de Casablanca, Fès et Rabat. Dans le présent article, nous prenons en considération cette dernière ville tout en essayant de parcourir une dimension moins explorée de ce nouvel aspect de la migration clandestine d'origine subsaharienne dont le camp migratoire est à l'origine<sup>3</sup>.

Il faut rappeler que dès les années 2000, des camps migratoires non reconnus ont vu le jour, en premier lieu, dans les zones cernant les enclaves espagnoles de Ceuta et Melilla. Ainsi, leur rapprochement de la frontière et son impénétrabilité pour les migrants clandestins ont eu comme résultat la suspension du périple de ces individus en mouvement tout en donnant une forme architecturale à leur présence. Or, comment peut-on expliquer l'émergence d'un camp migratoire, lui aussi non reconnu, cette fois dans une ville lointaine de centaines de kilomètres de la frontière européenne la plus proche ?

Les études consacrées à Rabat, en se limitant aux foyers, ne mentionnent pas le camp migratoire qui y est présent, puisqu'elles précèdent ou ignorent sa naissance. Nonobstant, les recueils en matière de témoignages qui en résultent prophétisèrent ou laissent entrevoir son existence.

---

<sup>3</sup> Le présent texte s'inspire de mon mémoire de master 1 d'anthropologie sociale et culturelle. Ce dernier se fonde sur une enquête ethnographique au sein même du camp de Rabat. À deux reprises (décembre 2016 et juillet 2017) j'ai procédé à un recueil d'informations se basant sur une observation participante et de nombreux entretiens. Sur les soixante-dix migrants peuplant le camp (ce nombre demeure pourtant approximatif vu les allers-retours des migrants qui rendent tout recensement imparfait), j'ai pu, plus d'un mois durant, interroger et accompagner la vie quotidienne d'une dizaine de personnes.

À dire vrai, l'arrivée des migrants clandestins à Rabat se fait majoritairement par la gare routière de la ville<sup>4</sup>. Les autocars représentent le moyen de transport le plus favorable pour les migrants dont la situation est clandestine. Le domaine de transport routier est, au Maroc, moins normalisé, moins cher et moins surveillé par rapport au transport ferroviaire. Notons que ces derniers représentent les moyens de transport public les plus utilisés pour se déplacer entre villes. Et l'existence du camp migratoire à côté de la gare routière de Rabat ne relève pas du domaine du hasard. Car, en arrivant à la gare routière, il y a des migrants qui disposent préalablement de certaines connaissances sur place. Ce seraient ceux qui rejoignent directement les foyers dont le fondement est majoritairement national, ethnolinguistique ou ethnoreligieux. Ce serait le cas pour Modeste, un jeune migrant congolais dont le témoignage a été recueilli par M. Alioua (2011 : 338) :

*« On te guide seulement [par téléphone] : “Tu vas à la gare routière, et de là tu vas prendre le transport”... et tu arrives à Rabat. Alors quand tu arrives maintenant au niveau de Rabat, tu descends à la gare routière, automatiquement tu prends le taxi [...] dès que tu arrives ici, c'est une connexion, tu vois quelqu'un, qui est là, qui s'est pointé, qui vient te prendre, et il te prend alors il t'emmène chez les clandestins qui*

---

<sup>4</sup> Cette dernière est nommée « gare routière de Rabat ». Cependant, elle est plus communément connue sous le nom de la gare d'El Qamra, en s'inspirant du nom du quartier qui l'abrite. Notons également que le nom de ce même quartier s'orthographe, même dans la littérature scientifique, de manières différentes : « Kamra », « Camara » ou « El Qamra ». Nous choisissons cette dernière orthographe dans la mesure où elle fait l'objet d'une reconnaissance officielle.

*sont ici, et de là on t'installe momentanément, et quand toi tu auras encore ton argent tu cherches un logis. »*

Mais, d'autres, inévitablement plus spontanés, arrivent sans avoir de moyens de subsistance et sans disposer d'un refuge à l'instar de ce migrant guinéen dont les propos ont été cités par R. Benbih (2005 : 72) :

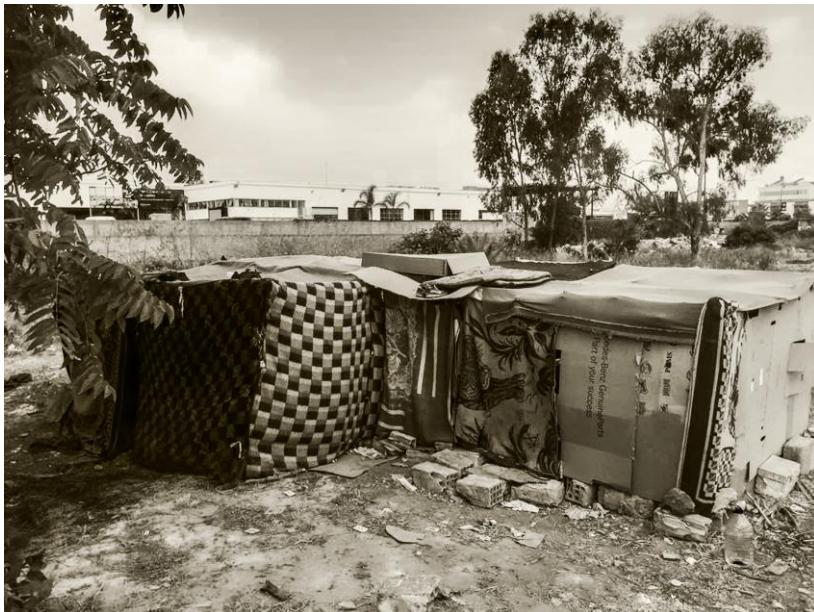
*« Je suis venu chercher du travail. Les camarades disent : "Agadir est mieux que Rabat." C'est la première fois qu'on dort dans la maison. À Rabat, j'ai dormi à Kamra [El Qamra], la pluie vient sur moi. »*

Ainsi naît le camp : de l'obstination de certains, dans l'impossibilité de trouver un toit, d'en créer un. Le camp serait à l'origine le résultat d'une initiative – individuelle ou collective – novatrice consistant à se procurer un terrain et par la suite de le transformer, une initiative qui a vu sa reproduction et sa propagation.

Par conséquent, et à un jet de pierre de la gare routière de la ville, le camp migratoire se situe dans l'une des zones les plus dynamiques de la ville. Il fait partie précisément du quartier El Qamra qui dépend, à son tour, de l'arrondissement Yacoub El Mansour représentant l'unité administrative et territoriale la plus peuplée de la capitale<sup>5</sup>. Il s'agit d'une miniature urbaine des camps se situant dans les forêts proches de la frontière espagnole au nord marocain.

---

<sup>5</sup> D'après les résultats du recensement général de la population et de l'habitat de 2014, l'arrondissement Yacoub El Mansour compte en son sein plus de 47 375 ménages, soit 194 532 habitants.



*Camp migratoire, Rabat, juillet 2017 © Ayoub El Arraf 2017*

Dans cet écrit, et afin de rendre compte des particularités du camp migratoire de Rabat, nous mettrons l'accent sur son architecture ainsi que l'appropriation de l'espace en son sein. Car, comme l'affirme M. Segaud (2007 : 76), dans toute organisation spatiale il y a du social en action. En ce sens, la configuration spatiale du camp dit beaucoup sur son organisation sociale, explique mieux sa naissance et justifie davantage sa présence sur le territoire de Rabat. En bref, le polymorphisme de « l'habiter » (*Ibid.*) au camp n'est qu'un reflet fidèle de la diversité des profils de ses résidents. Du moins, c'est ce que nous tâcherons de démontrer. Pour ce faire, nous proposons une typologie axée sur l'*habiter* qui distingue les *résidents-enracinés* des *résidents-déracinés*.

Le premier cas de figure, les *résidents-enracinés*, renvoie aux résidents qui ont édifié des *ghettos*<sup>6</sup> sur le territoire de leur séjour. S'apparentant à des tentes, les *ghettos* sont des unités d'habitation rudimentaires dont les matériaux de construction proviennent de l'environnement immédiat du camp. Les propriétaires des *ghettos* sont généralement ceux qui ont passé le plus de temps à Rabat – des mois, voire des années – et qui, dans la précarité de leur condition et sa continuité dans la durée, ont créé ces unités d'habitation dans le dessein d'en réduire les effets.



Ghetto, Rabat, juillet 2017 © Ayoub El Arraf 2017

---

<sup>6</sup> Le *ghetto* désigne, pour les résidents du camp, et outre le terme « bunker » qui est moins utilisé, les unités d'habitation qu'ils occupent. Nous adoptons, tout au long de cet article, le terme de *ghetto* dans son acception émique.

Par ailleurs, outre l'épaisseur temporelle de leur expérience, les *résidents-enracinés* se distinguent par le fait qu'ils sont très attachés à leurs unités d'habitation, source de fierté et fruit d'un effort considérablement pénible et majoritairement individuel présentant un « élément de stabilité dans l'instabilité » (Pian, 2009 : 155). Car, en désignant leurs *ghettos*, les *résidents-enracinés* font appel, le plus souvent, à des pronoms possessifs, ce qui n'est pas anodin parce que « parler est une manière d'habiter » (Bonnin, 2002 : 245). Sur ce point gît un des fondements de l'attachement aux *ghettos* en particulier et au camp en général.

En se réfugiant dans ces unités d'habitation que le vent peut déshabiller en les effleurant, les résidents des *ghettos* parviennent à habiter ces derniers. Il est vrai qu'ils n'ont pas de clés à tenir, de rideaux à tirer ou des paliers à franchir, mais ils arrivent à y créer une « domesticité » (Zeneidi-Henry, 2003 : 23), un chez-soi reconnu dans la rue désormais domestiquée. Ils imposent à cette dernière, dont l'essence est par excellence publique, un espace privé dont les contours sont délimités par le *ghetto* lui-même. L'ensemble de ces *ghettos* représente tout simplement une propriété privée des résidents du camp. Ils sont abordables par l'œil du fait de leur positionnement géographique exposé, mais ils demeurent inaccessibles au pied. Privé d'une invitation de la part de l'un des propriétaires, tout étranger au camp ne pourrait en aucun cas faire son apparition à l'intérieur de l'un des *ghettos* composant le camp. Ainsi, se voit la reconnaissance de la frontière entre l'espace privé que les *résidents-enracinés* ont pu créer et l'espace public qui les entoure, la reconnaissance de l'habiter qu'ils se sont offert.

Par *résidents-déracinés*, nous désignons les résidents du camp dont la trace matérielle, ou plutôt architecturale, de leur

présence est moins manifeste. Les *résidents-déracinés* ne disposent pas de *ghettos* mais seulement de couvertures posées sur un espace reconnu par tous les résidents du camp comme le leur. Certains passent leurs nuits à même le sol ne disposant que d'un bout de carton qui s'aplatit jour après jour, à l'instar d'Omar<sup>7</sup>, un migrant guinéen résident du camp<sup>8</sup>.



*Bout de carton enroulé et caché dans le houppier d'un arbre, Rabat, juillet 2017 © Ayoub El Arraf 2017*

---

<sup>7</sup> Le vrai prénom d'Omar a été modifié dans le dessein de respecter ainsi les règles d'anonymat.

<sup>8</sup> À 17 ans, Omar a commencé son périple en direction de l'Europe. Durant son long trajet qui a duré plus d'un an, il a dû reconfigurer son projet migratoire au gré des circonstances : il a dû, par exemple, travailler en Côte d'Ivoire et en Algérie. Durant l'enquête inspirant le présent texte, il a été encore obligé de résider dans le camp en attendant une occasion convenable lui permettant d'atteindre les sols européens.

Ce dernier déclare qu'« *il n'a rien* » et visiblement les conditions observables de son séjour ne présentent aucun démenti. Il a trouvé refuge au-dessous d'un arbre. Chaque nuit, afin qu'il puisse dormir, il allonge son carton qu'il garde souvent dissimulé dans le houppier de ce même arbre. Omar habite-t-il ce lieu ?

L'*habiter* est un fait commun à tous les êtres humains (Segaud, 2007 : 65), mais il ne reste pas moins qu'il y a des formes extrêmes de ce fait anthropologique tel « l'habiter nulle part » (*Ibid.* : 92). Cela signifie le fait de vivre à la rue et correspond clairement au cas d'Omar et, bien entendu, à celui de tous les résidents du camp. Vivre dans la rue implique le fait d'essayer de trancher l'espace public en transformant une de ses bribes en espace privé. Or, dans le cas d'Omar, et généralement des *résidents-déracinés*, la conversion n'est pas complètement achevée et le seuil entre espace public et espace privé n'est jamais définitivement déterminé. Pourtant, Omar habite ce lieu. La question qui se pose désormais est de savoir comment ce dernier arrive à habiter ce nouveau refuge.

« Habiter, c'est d'abord prendre possession physiquement des lieux, faire corps, y créer des attaches et y mettre sens » (Zeneidi-Henry, 2003 : 21). En d'autres termes, la possession d'un lieu se voit, d'une part, dans un processus impliquant des pratiques particulières. Ces dernières sont liées à des objets meubles et immeubles qui marquent et personnalisent ce même lieu. D'autre part, elle se manifeste pareillement dans le langage, c'est-à-dire dans la « parole de l'habitant » (Segaud, 2007 : 65) qui témoigne dès lors de la maîtrise et de la propriété du lieu.

Concernant le cas d'Omar, il lie toujours l'endroit où il a trouvé refuge (en-dessous de l'arbre) à l'acte de dormir :

« *C'est là où je dors* ». De plus, il n'utilise jamais un pronom possessif pour désigner cet endroit : « *Je dors là-bas, pas loin du rond-point* ». Ainsi, et dans ce sens, la parole de l'habitant, contrairement au cas des *résidents-enracinés*, ne certifie pas la possession. Cependant, elle n'est pas pour autant moins révélatrice.

En l'absence d'une construction ou d'une unité d'habitation qui lui est propre, Omar est incapable de cerner « son » espace. À l'exception de ses vêtements et de ses deux paires de chaussures, il est privé de tout objet que l'on peut considérer comme bien – dans l'acception matérielle et/ou symbolique du terme – jouant ainsi le rôle de meubles et, par là même, de repères de cet endroit. Ainsi, et « dans ces conditions, seule l'enveloppe corporelle, ultime réserve territoriale, appartient en propre à la personne » (*Ibid.* : 92). Dans ce sillage, l'appropriation du lieu, ce petit morceau tronqué de l'espace public, se calque sur le corps. Les besoins de ce dernier (manger, dormir, etc.) modifient l'espace public et enlèvent à petit feu ses traits définis. De telle manière, « les fonctions élémentaires à la survie remplissent l'espace d'une certaine domesticité » (Zeneidi-Henry, 2003 : 24). En témoignent les propos d'Omar qui lient souvent l'acte de dormir à « son » lieu de résidence. Le fait de dormir est en lui-même porteur d'une signification très importante, car « habiter une terre, c'est d'abord se confier par le sommeil » (Dardel, 1990 : 56).

Pour répondre alors à la question posée plus haut, Omar habite ce lieu à travers l'élargissement de cette « ultime réserve territoriale », c'est-à-dire le corps, par la projection de ses besoins, initialement biologiques, sur un espace donné en adaptant ce dernier à cet effet. Or, cette possession de l'espace fait écho seulement dans l'esprit des autres résidents du camp qui

admettent qu'un tel périmètre appartienne à une telle personne. Pour un étranger au camp, il peut y mettre le pied sans gêne. La frontière entre espace privé et espace public dans ce cas est moins rigoureuse car cet espace privé, bien qu'il soit habité, connaît une proximité, voire un chevauchement sur l'espace public.

Cette distinction entre ces deux profils se fondant sur la forme de l'habiter n'est pas sans rapport avec la constitution du camp. Pourtant, il ne serait facile de remarquer la relation entre le spatial et le social sans mettre en lumière encore un élément qui distingue le camp migratoire de Rabat et qui explique d'ailleurs pourquoi cette ville lointaine des frontières figure sur la carte des itinéraires des migrants clandestins.

Plusieurs chercheurs qui se sont intéressés à cette question renvoient l'imposition de Rabat à plusieurs raisons. Étant capitale, Rabat connaît une présence diplomatique concentrée et une densité associative conséquente qui jouent, toutes les deux, un rôle influant les invariants de cette équation migratoire (Escoffier, 2008 : 81). Sur un plan historique, certains chercheurs affirment que Rabat s'est nommée chef-lieu après les expulsions effectuées par les forces de l'ordre marocaines au lendemain des événements de Ceuta et Melilla en 2005 (Pian, 2009 : 87). Ces interventions violentes ont interrompu, semble-t-il, le périple – déjà suspendu par l'étanchéité de la frontière – des migrants clandestins tout en leur imposant une réélaboration de leurs projets migratoires loin de ces zones de passage. Cependant, une redéfinition du projet migratoire n'est pas sans prix, car elle a besoin des moyens de subsistance assurant son accomplissement. En conséquence, il émerge un troisième élément expliquant ce rôle de Rabat dans la mesure où cette dernière ne cesse d'attirer certains migrants clandestins ayant

comme conviction que cette ville leur a promis, en leur absence, des emplois. La promesse n'est pas tenue, puisqu'elle n'a jamais été faite, ces individus se trouvent à la rue, surtout lorsqu'ils ne peuvent pas résider dans les foyers, d'où la naissance du camp migratoire. Par ailleurs, il faut ajouter à cette énumération, l'existence d'un réseau migratoire et toute une tradition concernant le fait d'accueillir les « clandestins » au sein de cette même ville (Alioua, 2011 : 397).

Tous ces arguments sont plausibles mais ils demeurent indifférents aux profils divergents des migrants dans la mesure où il n'est pas nécessaire que tous les migrants clandestins résidant à Rabat aient séjourné auparavant dans les forêts à côté des enclaves espagnoles et/ou tenté de franchir la frontière maritime entre le Maroc et l'Espagne. Il y a même dans le camp, à l'opposé du sens commun, des migrants qui n'ont jamais pu se rapprocher des zones frontalières de l'Espagne. Notons ici, que pour eux également, le Maroc ne représente pas l'horizon bordant leur périple. En ce sens, nous pouvons distinguer deux profils des migrants.

Il y a tout d'abord ceux qui ont bien expérimenté la fermeture des frontières européennes. Pour eux, le fait de vivre à Rabat représente une trêve sur plusieurs échelons : les zones frontalières imposent le fait de vivre dans des conditions moins supportables par rapport à celles qui sont exigées par les villes lointaines des frontières à l'instar de Rabat. De plus, ces zones frontalières se distinguent par un système politique très hiérarchisé et rigoureux. Pour certains résidents du camp, il est plutôt abusif.

Ensuite, il y a ceux qui n'ont jamais vu de près les côtes et/ou les îlots terrestres de l'Espagne. Une question se pose ici : pourquoi des migrants clandestins dont la destination est préa-

lablement connue s'installent-ils à Rabat, cette ville lointaine des frontières, sans même s'approcher de ces dernières ? La métaphore de la *trêve* s'applique également à leur cas : après avoir traversé le Sahara – l'un des plus grands déserts au monde – ces migrants se trouvent épuisés. Les poches vides, ou plutôt vidées, la tête pleine de souvenirs des lieux qu'ils ont traversés sans les apprécier (Escoffier, 2008 : 41), la destination est finalement proche, donc ils décident de s'arrêter. Ils s'arrêtent pour pouvoir continuer. Dans les faits, ces migrants, dès qu'ils réussissent à mettre le pied dans le territoire marocain, s'évadent de ces zones limitrophes de l'Algérie<sup>9</sup>. S'ils fuient une frontière, ils ne cherchent pas, pour autant, à en rejoindre une autre, du moins pas à ce moment-là. C'est pour cela qu'ils se rendent vers des villes du centre afin de se soustraire aux contrôles des autorités locales plus denses dans les zones limitrophes, mais également afin de se procurer une somme d'argent leur permettant de continuer le voyage.

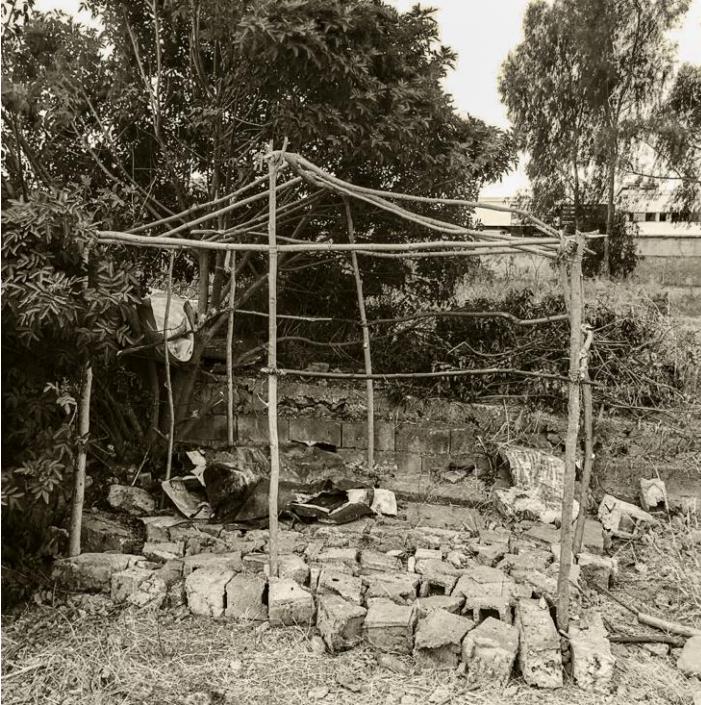
En conséquence de quoi, et en gardant la métaphore de la *trêve* – dans l'acceptation militaire du mot – Rabat se présente, pour ceux qui ont déjà essayé de se rendre en Espagne comme pour les autres qui n'ont pas encore eu le temps ou l'occasion de le faire, comme une base militaire. La ville héberge des troupes venant d'expéditions dans les zones mitoyennes aux frontières européennes et accueille d'autres troupes qui se préparent pour se rendre dans ce même champ d'opérations.

À vrai dire, s'intéresser à l'organisation spatiale dans le camp et la notion de l'*habiter* chez ses résidents était un passage obligatoire car, et sans exception, tous les migrants qui n'ont pas essayé encore de franchir la frontière de l'Espagne ne

---

<sup>9</sup> Concernant ces itinéraires, la grande majorité des résidents du camp a emprunté l'axe Mali-Algérie-Maroc. Cf. A. Pian (2009 : 65).

disposent pas de *ghettos*. Ils représentent ce que nous avons appelé plus haut des *résidents-déracinés*. Inversement, ceux qui ont des *ghettos*, les *résidents-enracinés*, ont tous subi l'échec concernant leur quête de transiter vers l'Espagne. Il y a bien entendu quelques exceptions qui se résument dans les cas de certains individus qui ont déjà effectué des tentatives de passage aboutissant à un échec, mais qui n'ont pas encore leurs propres unités d'habitation. Cependant, ils représentent une exception qui confirme plutôt cette « règle ». La construction des *ghettos* faite par eux-mêmes en témoigne.



*Charpente d'un ghetto en construction, Rabat, juillet 2017 © Ayoub El Arraf 2017*

En guise de conclusion, nous constatons que la forme de l'habiter reflète fidèlement les profils distincts des résidents du camp. Nous dirons même que dans ce camp hybride, les identités nationales ainsi que les appartenances ethnoreligieuses et ethnolinguistiques ne représentent pas le principal, mais surtout l'unique, critère expliquant le regroupement de ces individus. L'expérience dont l'habitat est la manifestation, a un rôle significatif dans la création et le maintien des affinités sociales au sein du camp.

## Bibliographie

ALIOUA, Mehdi,

- 2011 *L'étape marocaine des transmigrants subsahariens en route vers l'Europe : l'épreuve de la construction des réseaux et de leurs territoires*, Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction d'A. Peralva et A. Tarrius, 555 p.

BENBIH, Rachid,

- 2005 *Migrants d'Afrique de l'Ouest au Maroc. Établissement des Subsahariens et gestion étatique du phénomène migratoire*, Paris, L'Harmattan, coll. « Penser le temps présent », 258 p.

BONNIN, Philippe,

- 2002 « Nommer/habiter, langue japonaise et désignation spatiale de la personne », *Communications*, 73, p. 245-265.

DARDEL, Éric,

- 1990 *L'homme et la terre, nature de la réalité géographique*, Paris, Éditions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, coll. « Format », (1<sup>re</sup> éd., 1952), 200 p.

ESCOFFIER, Claire,

- 2008 *Transmigrant-e-s africain-e-s au Maghreb, une question de vie ou de mort*, Paris, L'Harmattan, coll. « Anthropologie critique », 209 p.

PARANT, Marc,

- 1999 *Une analyse des migrations de transit. De l'Europe occidentale vers le Canada*, Paris. EHESS, thèse de doctorat en sciences politiques, sous la direction de N. L. Green, 368 p.

PIAN, Anaïk,

- 2009 *Aux nouvelles frontières de l'Europe, l'aventure incertaine des Sénégalais au Maroc*, Paris, La Dispute, coll. « Essais », 237 p.

SEGAUD, Marion,

- 2007 *Anthropologie de l'espace, habiter, fonder, distribuer, transformer*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 222 p.

ZENEIDI-HENRY, Djemila,

- 2003 « La rue domestiquée, reformulation de la notion d'espace domestique à travers l'expérience des SDF » in B. Collignon, J.-F. Staszak (sous la direction de), *Espaces domestiques. Construire, habiter, représenter*, Paris, Éditions Bréal, p. 21-32.

DE L'ALBANIE AUX VOSGES  
*Regard ethnographique sur la construction  
de l'identité chez les migrants albanais  
d'Épinal*

Résumé

Par cette étude ethnographique, je me suis penché sur la construction d'une « nouvelle » identité chez les migrants d'origine albanaise de la ville d'Épinal dans le département des Vosges. Il a été question de percevoir et de rendre visible ce processus de construction à travers différents moyens qu'ils mobilisent pour s'insérer ou non dans leur milieu d'accueil. Ces moyens sont nombreux et partent de l'apprentissage de la langue française à l'obtention du titre de séjour. Bien que la possibilité d'un retour dans leur pays d'origine ne soit pas envisageable, eu égard aux causes du départ, le constat d'un profond attachement à l'Albanie est indéniable. Cette étude, m'a permis de me confronter à la complexité de la notion d'identité qui est à la fois évolutive et/ou permanente.

Mon intérêt pour cette thématique de recherche s'est accru au mois d'octobre de l'année 2016 lors d'une rencontre banale et ordinaire. En effet, invité à partager le déjeuner dans une famille d'origine africaine, ce dimanche 11 octobre 2016, je faisais la connaissance d'Aïcha<sup>1</sup>, une amie albanaise de la famille, avec qui j'échangeais sur plusieurs sujets. Aïcha me raconta alors l'histoire de sa vie dans les Vosges. Elle revenait non sans émotions sur toutes les humiliations, les obstacles, les menaces qui ont jalonné son parcours jusqu'à l'obtention de son titre de séjour en tant que demandeuse d'asile politique. Tout en louant sa combativité, je ne pouvais rester insensible à sa situation. Au cours de cet échange, le mot *Kanun*<sup>2</sup> revenait constamment dans la bouche de cette femme pour expliquer la cause de son départ précipité d'Albanie. Dès lors, je trouvais intéressant de me pencher sur cette question à travers une étude ethnographique. Je voulais savoir comment une règle, vieille de plus cinq cents ans et qui était censée disparaître pendant la période communiste<sup>3</sup>, est encore aujourd'hui la cause de la

---

<sup>1</sup> Aïcha est une femme d'origine albanaise. Âgée de 48 ans, elle vivait avec sa famille dans les Vosges jusqu'au mois de novembre dernier avant de déménager dans une grande ville de la Lorraine où toute la famille tient un commerce.

<sup>2</sup> « Vendetta ou encore “Gjakmarrja” qui signifie “la reprise du sang”, les fantasmes populaires et autres légendes sont à l'origine de cet ensemble cohérent de règles. [...] Le *Kanun* regroupe plus de 500 règles qui régissent la famille, le travail, le mariage et aussi la vengeance. Il garde aujourd'hui toute son emprise en particulier dans la région montagnaise du nord de l'Albanie et jusqu'au Kosovo voisin. Le *Kanun* régit les us et coutumes, et les traditions. La règle fondamentale est celle de la *Bessa*, notion où convergent la loyauté, la garantie, la fidélité et le respect de la parole donnée » (<http://www.caminar.ch/120ShqiperiaKanun.html>, consulté le 04/04/2017).

<sup>3</sup> La période communiste de l'Albanie a duré quarante-cinq années, de 1947 à 1992 ; année de la chute du régime communiste.

fuite massive des Albanais hors de leur pays. Parler du *Kanun*, c'est faire aussi référence à la question de l'honneur et particulièrement du crime d'honneur. Ainsi donc, comme hypothèse de départ, il s'agissait de partir du *Kanun* pour situer la perception de l'honneur chez les migrants albanais en terre d'exil.

Très vite, je commençais à établir des contacts avec des migrants et demandeurs d'asile albanais. Et pour être plus efficace, je limite mon champ d'étude à la ville d'Épinal situé dans le département des Vosges.

Au fur et à mesure, que j'avancais dans mes entretiens avec mes interlocuteurs, je me rendais compte que la question du *Kanun* n'était pas au centre de leurs préoccupations et encore moins celle de l'honneur. Les Albanais d'Épinal qui se sont proposés comme interlocuteurs sont dans une dynamique de reconstruction de leur identité étant attendu qu'aucun retour possible en Albanie n'était envisageable.

L'intérêt de cette étude consiste à percevoir et à toucher du doigt les différentes étapes de la construction de l'identité, ou d'une identité, chez les Albanais. Comment arrivent-ils à s'insérer dans la société d'accueil, en France, et passer du statut de migrants, de demandeurs d'asile à celui de citoyens ? Quel rapport entretiennent-ils avec l'Albanie dans ce désir vital de se reconstruire ? De même, en quoi l'obtention du titre de séjour peut être déterminant dans le processus d'acquisition de leur nouvelle identité ?

Pour répondre à cette problématique, je me suis appuyé sur un certain nombre d'auteurs. En effet, la question de l'immigration et de l'identité des personnes en déplacement a fait l'objet de plusieurs études et les productions analytiques ne manquent pas. D. Cuhe (2009) et son article « l'homme marginal » m'a permis ainsi de prendre connaissance de la généa-

logie des questions migratoires dans les sciences sociales, particulièrement en anthropologie. En ce qui concerne une approche du concept d'identité, R. Brubaker (2001) aura incontestablement été d'un secours précieux. Toutefois, même si la question des réfugiés, des migrants, des demandeurs d'asile et de leur identité a fait l'objet de nombreuses études ethnographiques, la question des migrants albanais de France semble, à ma connaissance actuelle, n'avoir soulevé que peu d'intérêt jusqu'à présent.

### Mon accès au terrain

Mon contact avec le terrain d'enquête a été possible par le biais d'un intermédiaire, élément essentiel de mon insertion car, comme le signale D. Bruggeman (2011 : 56) :

« La différence des terrains institutionnels auxquels nous accédons par des procédures formelles, la famille – en tant que “terrain” d'enquête – ne peut être sollicitée directement par le chercheur qui ne la connaît pas. D'où la nécessité d'être introduite par une personne qui a déjà établi une relation de confiance avec la famille dans le cadre de relations professionnelles et/ou personnelles, afin de bénéficier d'un a priori positif permettant de faciliter les premiers contacts. »

Ce travail d'introduction, je le dois à « Le Vosgien »<sup>4</sup>. En effet, militant au sein d'une association d'aide aux demandeurs d'asile et réfugiés, il était en contact avec beaucoup de familles

---

<sup>4</sup> « Le Vosgien » est le nom d'emprunt que j'ai donné à un prêtre originaire des Vosges qui est membre d'une association d'aide aux migrants et demandeurs d'asile.

albanaises, connaissait leurs différents parcours et était informé de l'évolution des procédures de demande de titre de séjour. Dès les premières heures de l'enquête, il me permit d'entrer en contact avec quatre familles albanaises dont celles de Bernard<sup>5</sup> et de Georges<sup>6</sup>. Je laissais le soin, dans chaque famille, à Le Vosgien d'expliquer les raisons de ma présence afin de gagner la confiance de mes interlocuteurs. En effet, le fait que je sois de la même profession que Le Vosgien (prêtre catholique) avait un avantage. Je bénéficiais du travail accompli par ce confrère<sup>7</sup> à travers son association.

Mon accès au terrain a donc été largement favorisé par Le Vosgien. Toutefois des difficultés ont été observées lors de l'enquête dont la plus marquante est la divulgation de certaines informations livrées par mes interlocuteurs. En effet, au fur et à mesure qu'avancait l'enquête, je me rendais compte que le sujet devenait très sensible et que certaines informations recueillies pouvaient être préjudiciables à mes interlocuteurs dans le futur. Les réfugiés albanais qui sont devenus mes interlocuteurs sont des personnes qui suivent une procédure de demande de titre de séjour et de reconnaissance de la part de l'État français. De ce fait, si leurs parcours, leurs actes et surtout leurs histoires ne correspondent pas aux critères instaurés par les services français de l'immigration, ils ne seront jamais admis à rester sur le territoire français. Ayant la certitude que je ne suis pas

---

<sup>5</sup> Bernard est un Albanais, âgé de trente-cinq ans et marié à Sonia. Ils ont trois enfants dont Jonas (quinze ans) qui fait aussi partie de mes interlocuteurs.

<sup>6</sup> Georges est un Albanais, la trentaine, marié et père de deux enfants. Sa famille est menacée d'expulsion et ils habitent une chambre d'hôtel.

<sup>7</sup> « Confrère » est un terme utilisé par un prêtre pour désigner un autre prêtre.

un enquêteur de l'immigration française et, me voyant, à première vue, proche des associations qui aident les réfugiés, certains de mes enquêtés ont pu s'ouvrir et me confier des aspects de leurs parcours qui jusque-là étaient tenus au secret. À cet effet, tous les noms attribués à mes interlocuteurs dans le présent document sont des noms d'emprunt afin de garder cet anonymat auquel ils tiennent. Dans un souci de déontologie, Je reste partagé entre ce qu'il convient de révéler et ce qu'il ne faut pas.

Il m'est arrivé lors de certains entretiens de ne pas pouvoir réaliser des enregistrements ou même prendre des notes, soit parce que l'enquêté s'y opposait, soit parce que le cadre et l'environnement ne s'y prêtaient pas. C'est le cas de mon entretien avec Diane<sup>8</sup>. (Diane, la cinquantaine, lundi 09 janvier 2017) :

*« Si vous le permettez, je ne souhaite pas être enregistrée car je n'ai jamais parlé de cette partie de ma vie à personne. Toutefois vous pouvez prendre des notes. »*

En somme, cette enquête de terrain qui s'est étalée sur six mois, allant d'octobre 2016 à mars 2017, m'a permis de faire l'expérience du terrain ethnographique et de la production des données. Il est évident que mon statut de prêtre catholique m'a permis d'avoir une relative facilité dans l'acceptation de mon projet par mes interlocuteurs qui n'ont pas hésité à m'ouvrir leurs portes afin de me confier leurs aspirations profondes, no-

---

<sup>8</sup> Diane est une femme d'origine albanaise, exilée en France depuis quatorze ans avec son époux et ses trois enfants. Ils sont tous naturalisés français après la reconnaissance du statut d'exilé politique par la France.

tamment celle de la quête d'une nouvelle identité et les exigences qui lui sont rattachées.

## Les exigences de la quête d'une nouvelle identité

J'aborderai cette partie en partant de la définition étymologique de la notion d'identité. En effet selon le *Dictionnaire Historique de la langue française*, le mot identité est emprunté au bas latin *identitas* et signifie :

« Qualité de ce qui est le même, dérivé du latin classique *idem* comme *identificare* (identifier) et *identicus* (identique). [...] Identité signifie d'abord le caractère de deux objets de pensée identiques. Le mot est repris au XVIII<sup>e</sup> pour désigner le caractère de ce qui est permanent [...]. En droit et dans l'usage courant (1801), il désigne le fait, pour une personne, d'être un individu donné et de pouvoir être reconnu comme tel » (Rey, 2010 : 1058).

Partant de cette approche étymologique, je déduis que saisir l'identité des réfugiés et autres personnes en déplacement n'est pas chose aisée. En effet, en quittant malgré eux, leurs pays du fait des guerres ou de certaines situations, ils ont perdu quelque chose de ce qui les déterminait : terres, maisons, familles, dignité, passé, valeurs, statuts, responsabilités. En somme, ils ont perdu une part plus ou moins grande, plus ou moins déterminante de leur identité. Tous mes interlocuteurs portent en eux l'idée de se construire une nouvelle vie. Cette nécessité de construction ou de reconstruction est une quête quotidienne dont ils mesurent les exigences et les difficultés.

*L'acquisition de la langue française : élément indispensable dans le processus de socialisation*

Pour la majorité de mes interlocuteurs, la difficulté majeure à laquelle ils se sont confrontés en venant rechercher l’asile en France est la langue. En effet, pour se faire accepter comme exilés ou personnes fuyant une situation dangereuse, les migrants albanais, comme d’ailleurs tous les autres migrants, ont besoin de communiquer, de parler, de comprendre ce qu’on leur demande et de se faire comprendre. Mais la barrière de la langue vient leur rappeler la réalité de la vie d’exilé, une vie de dépaysement, de déracinement. Sonia est revenue lors de notre entretien sur cette sensation de dépaysement, de ne pas exister au milieu des autres :

*« Nous sommes arrivés, nous sommes partis directement à la préfecture. On ne parlait pas un seul mot français. On était comme perdus. On ne savait pas à qui parler et personne ne pouvait nous répondre. Et puis Le Vosgien est apparu, comme ça, par hasard. Il a demandé : “Vous êtes quittez où ?”. Mais je n’ai pas compris. Il a fait gestes avec mains et j’ai répondu : “Albanie”. Alors il a appelé quelqu’un et on nous a mis dans chambre d’hôtel. C’est vraiment un sauveur pour moi Le Vosgien, il est vraiment bien. » (Sonia, la trentaine, Épinal, 2017)*

Ces souvenirs, Sonia les évoquent avec humour en se moquant de son mari Bernard qui, jusqu’aujourd’hui, n’arrive pas à bien s’exprimer en français. Mais, placés dans leur contexte, ils traduisent tout le désarroi que peuvent ressentir les migrants albanais qui foulent pour la première fois le sol français.

S’exprimant dans un français limpide, mais tout de même marqué par un très fort accent des Balkans, Diane constate le chemin parcouru de ses quatorze années de présence en France. Lors de nos deux entretiens, elle a insisté sur la question de la

langue en la définissant comme un élément essentiel de socialisation de tout étranger dans une nouvelle société. Pour elle, il est impossible de se reconstruire une identité sans une maîtrise de la langue du milieu dans lequel on habite :

*« Quand je suis arrivé en France, je ne comprenais pas un seul mot français. Et quand on ne comprend pas la langue, il est difficile d'exprimer le fond de sa pensée. Et même quand on arrive à la parler comme moi, ce n'est pas sûr de se faire comprendre. [...] Dans toutes les activités qui m'ont été proposées, que ce soit au noir ou de façon officielle, mon plus grand handicap fut la langue. Mes enfants se sont aussi vite intégrés et n'ont pas eu du mal à trouver leur place. Avec les enfants c'est pas difficile. Le seul qui a eu beaucoup de difficulté est mon mari. »* (Diane, la cinquantaine, Épinal, 2017)

L'effort pour surmonter cette barrière est indéniable, toutefois la seule volonté ne suffit pas surtout pour des personnes qui arrivent en exil déjà adultes et, bien souvent, n'ayant pas le même niveau d'instruction. Avec certains de mes interlocuteurs, par exemple, la communication était quasiment impossible et tournait court. Pour les aider à surmonter cet obstacle de la barrière de la langue, des bénévoles de différentes associations proposent des cours de français à tous les migrants, réfugiés et demandeurs d'asile. Mais ici aussi, pour certains migrants, la motivation à suivre ces séances est fonction de l'évolution de leur démarche administrative, de leur dossier pour l'obtention du titre de séjour. C'est le cas d'Hector<sup>9</sup> qui,

---

<sup>9</sup> Hector, la trentaine, marié et père de deux enfants. Il a vu sa demande rejetée.

selon Youssef<sup>10</sup>, a arrêté de suivre les cours de français après le rejet de sa demande de titre de séjour par les autorités françaises :

*« Hector a arrêté les cours de Français après la réponse négative pour sa demande d’asile. Il est déçu et ne trouve plus de raison de continuer. »* (Youssef, Épinal, 2017)

En effet, pourquoi se donner tant de mal à apprendre la langue d’un pays qu’on risque de quitter bientôt ? Dans le même temps, l’apprentissage du français est exigé par les autorités françaises comme guise de bonne foi dans le processus d’insertion des migrants. *« Je continue d’apprendre le français pour avoir attestation pour [la] montrer à la préfecture »*, me dira Sonia lors de notre entretien. Ceci m’amène à aborder le second point des exigences de la quête de l’identité qu’est la reconnaissance administrative et officielle.

### *Les démarches administratives et l’obtention du titre de séjour*

Pour les migrants albanais, être reconnus par les autorités françaises est la concrétisation du nouveau départ. Le titre de séjour leur permet de tourner la page de l’Albanie et d’avoir la certitude que le voyage a pris réellement fin. Mais l’Albanie étant classée parmi les pays « sûrs », il est difficile pour les migrants issus de ce pays d’obtenir gain de cause et d’être reconnus comme de simples réfugiés. Les procédures sont interminables avec, pour la plupart des cas, des rejets de dossiers et même des menaces d’expulsion. Diane, par exemple, a vu son

---

<sup>10</sup> Youssef est un jeune albanais, la trentaine, présent en France depuis dix mois et bénévole depuis le mois de janvier 2017.

dossier rejeté malgré les preuves des menaces qui pesaient sur elle et sa famille :

*« Lorsque je suis arrivé avec ma famille, ma demande d'asile a été rejetée par l'OFPRA<sup>11</sup> et je n'ai jamais su la raison. J'ai donc fait un recours et là j'ai pu avoir le droit d'asile. »* (Diane, Épinal, 2017)

Aujourd'hui encore, les migrants albanais qui arrivent en France sont tout de suite inscrits dans une longue procédure juridique et administrative pour obtenir le titre de séjour sans aucune garantie d'y parvenir. Le temps d'attente devient alors un temps d'incertitude difficile à vivre d'autant plus que l'attente peut durer des mois, voire des années. C'est dans ce désarroi que se trouve en ce moment Georges qui, après deux tentatives, est menacé de reconduction en Albanie avec toute sa famille :

*« Ici, j'ai [une]vie passive et non une vie active et j'ai beaucoup de pensées négatives. Lydia va chaque jour chez la psychologue parce qu'elle a beaucoup de stress et de pression. [...] Normalement après un an et six mois, la préfecture doit savoir que je suis quelqu'un de bien. Après la décision du tribunal, j'ai un ami albanais qui a une entreprise et il a donné papier de promesse d'embauche. Mais je ne sais pas si ça va marcher. Moi, je ne suis pas homme, moi je ne suis rien. »* (Georges, Épinal, 2017)

Comme Diane, Georges ne comprend pas les raisons du refus de sa demande par les autorités françaises alors qu'il a fourni toutes les preuves de la menace qui plane sur sa vie et

---

<sup>11</sup> OFPRA : Office français de protection des réfugiés et apatrides.

celle de sa famille en Albanie. Pire encore, il risque de se retrouver à la case départ, c'est-à-dire être renvoyé dans son pays et ça, il ne peut pas l'envisager. Il est donc impossible dans ces conditions d'entamer une quelconque socialisation et d'amorcer un nouveau départ puisque le voyage de l'exil n'est pas achevé et semble ne pas aboutir. « *Moi je ne suis pas un homme, moi je ne suis rien* » : ce cri de cœur traduit toute représentation que mes interlocuteurs ont de cette reconnaissance officielle. Être reconnu, c'est exister, c'est être accepté. Cela rejoint les deux aspects que perçoit R. Brubaker (2001 : 76) sur les différentes formes d'identification. Pour lui, le processus d'identification comprend une double dimension extérieure ou externe à l'individu. La première dimension est le regard d'autrui et la deuxième est déterminée par les pouvoirs publics qui se donnent le droit de catégoriser et de nommer les individus.

*La place de l'Albanie dans le processus de construction d'une identité nouvelle*

Pour tous mes interlocuteurs, l'Albanie était devenue dangereuse pour eux. Tous, ou presque tous, n'envisagent donc pas un retour possible dans ce pays qui pourtant les a vu naître et grandir. Dans la perspective d'un nouveau départ et de la construction d'une nouvelle identité, on peut être tenté de se demander si ce pays occupe encore une place dans leur existence. Que reste-t-il de l'Albanie après ce choix de l'exil ?

À cette question les réponses divergent d'un interlocuteur à l'autre. Mais pour la plupart d'entre eux, l'Albanie reste présente dans leur vie et aucune reconstruction n'est possible sans la prise en compte du passé. C'est ce dont me témoignera Diane lors de notre rencontre :

*« Je suis toujours une albanaise et je reste attachée à mon pays. Mais je suis très reconnaissante à la France qui nous a accueillis quand nous n'avions rien. Mon mari, quant à lui, reste toujours connecté à l'Albanie avec l'internet. Il n'a jamais quitté le pays en fait. Je suis très fière de ce parcours, car aujourd'hui tout va pour le mieux. En Albanie, on avait tout, on avait une vie, une famille, une fierté, un honneur. Après, nous on avait tout perdu. On est partis de zéro, oui, vraiment de zéro. Il fallait tout refaire, tout reconstruire. Et quand je regarde ça, je suis fière même si cela reste difficile de savoir que l'Albanie reste derrière nous. Ma mère et mon père sont venus nous voir une fois. Et ils vivent très mal cette situation de nous savoir condamnés à l'exil. » (Diane, Épinal, 2017)*

Même si les raisons du départ lui font prendre des distances avec l'Albanie, Diane reste tout de même très attachée à ce pays. Quelle que soit la reconnaissance qu'ils peuvent recevoir de la part des autorités françaises et malgré les raisons qui les ont fait quitter l'Albanie, les migrants albanais restent attachés à leur pays par la langue apprise aux enfants, par la nourriture, par les informations sur l'évolution de la vie politique. Le processus de reconstruction d'une nouvelle identité ne peut faire table rase de la vie passée et de ce qu'ils demeurent pour toujours, à savoir des Albanais.

## CONCLUSION

Au terme de ce parcours, je relève que saisir l'identité des personnes en déplacement n'est pas chose aisée. Les migrants ou demandeurs d'asile albanais ont du mal à se définir eux-mêmes et à se situer du point de vue identitaire même après

plusieurs années de présence sur le sol français. Désireux de changer de cap, d'amorcer un nouveau départ, il n'en demeure pas moins qu'ils soient profondément marqués par leur vie antérieure, par leur identité albanaise. L'expérience de Diane, qui est pourtant à sa quatorzième année d'exil et naturalisée, et sa position dans ce rapport identitaire traduisent cette réalité : désir de s'insérer, de se socialiser, de se reconstruire en étant toujours attachée à ses origines, en se réclamant d'elles, en les revendiquant.

La construction d'une nouvelle identité ne peut se faire au détriment de la précédente. Du point de vue pratique, en nous situant du côté des interlocuteurs et de l'usage qu'ils en font, l'identité est à la fois permanente et évolutive, elle prend en compte à la fois l'approche essentialiste et l'approche constructiviste. Selon R. Brubaker (2001 : 66), c'est ce qui rend cette notion ambiguë et difficilement définissable :

« Les sciences sociales et humaines ont capitulé devant le mot "identité" ; que cela a un coût, à la fois intellectuel et politique ; et que nous pouvons mieux faire. Le terme "identité", pensons-nous, a tendance à signifier trop (quand on l'entend au sens fort), trop peu (quand on l'entend au sens faible), ou à ne rien signifier du tout (à cause de son ambiguïté intrinsèque). »

Cette enquête ethnographique auprès des migrants et demandeurs d'asile albanaise de la ville d'Épinal, m'a permis de me rendre compte de la complexité du parcours de toutes les personnes en déplacement et de prendre conscience du vaste débat qui entoure ce terme.

## Bibliographie

BRUBAKER, Rogers,

- 2001 « Au-delà de l'“identité” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, p. 66-85.

BRUGGEMAN, Delphine,

- 2011 « Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches “à domicile”. Le chercheur sur le terrain des familles », *Les Sciences de l'éducation*, Vol. 44 (4), p. 51-73.

CUCHE, Denys,

- 2009 « L'homme marginal : une tradition conceptuelle à revisiter pour penser l'individu en diaspora », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 25 (3), p. 13-31.

REY, Alain (sous la dir. de),

- 2010 Dictionnaire Historique de la langue française, Paris, Le Robert, (1<sup>re</sup> éd., 1993), 2614 p.



PERSPECTIVES SUR L'ÉDUCATION  
INTERCULTURELLE BILINGUE  
*Une ethnographie au sein du peuple a'i  
en Colombie*

Résumé

Les peuples autochtones latino-américains sont aujourd'hui des acteurs de la défense des droits collectifs : ressources naturelles, territorialité, santé, culture et éducation. Les nouvelles réflexions sur l'éducation au sein des peuples autochtones permettent de modifier le système éducatif officiel (héritage de la colonisation) pour donner naissance à l'Éducation interculturelle bilingue (EIB). En Colombie, selon la constitution de 1991 (Art 7, 10 et 68), l'État reconnaît le pays comme une nation multi-ethnique et plurilinguiste. En 1994, l'État colombien accepte la Loi Générale d'éducation « *educación propia* » en consacrant un chapitre à l'éducation des peuples autochtones. Cette loi souligne l'importance de l'éducation orientée vers l'intégralité, l'interculturalité, la diversité linguistique et la participation communautaire. Le peuple a'i est aujourd'hui un des pionniers de ce modèle éducatif dans la haute Amazonie.

*« Ils m'ont obligée à aller à l'école. Je ne parlais pas leur langue. Quand nous, les « indios<sup>1</sup> », nous parlions notre langue, l'enseignant nous frappait. Nous devions nous cacher pour parler. C'est pour cette raison que nous ne parlons plus notre langue. »<sup>2</sup>*

*Amérindienne a'i, Putumayo, Colombie.*

En août 2013, lors d'une réunion générale au sein du peuple a'i<sup>3</sup>, dans le département du Putumayo, au sud-ouest de la Colombie, une Amérindienne a'i a annoncé devant l'assemblée :

*« Si l'indio ne parle plus sa langue, l'indio n'existe plus. Nos enfants ne parlent plus la langue a'i. »* (Citation traduite de l'espagnol par l'auteure<sup>4</sup>)

Les peuples autochtones ont vécu des transformations culturelles au fil du temps. En Amérique latine, et dans le monde entier, le besoin de revitaliser et de légitimer les cultures autochtones est de plus en plus ressenti à travers la lutte pour la

---

<sup>1</sup> *Indio* : mot en castillan qui fait référence à un ressortissant d'un peuple autochtone. C'est un terme souvent utilisé de manière péjorative.

<sup>2</sup> Plusieurs traductions en français des témoignages de mes interlocuteurs peuvent présenter un aspect stylistique assez lourd car je tente de rester fidèle à la forme d'expression originale. Ainsi je cherche à rendre le plus transparent possible le poids informationnel des propos tels qu'ils sont exprimés oralement.

<sup>3</sup> Le peuple a'i habite dans la haute Amazonie colombienne et la région de *Sucumbios* en Équateur. Plusieurs scientifiques utilisent le nom *Cofán* ou *Kofán* (nom d'une de rivières où se trouvent une des implantations a'i) pour les identifier. Les A'i sont connus pour la pratique de la médecine traditionnelle autour du yagé (*Banisteriopsis caapi*).

<sup>4</sup> *« Si el indio, ya no habla su lengua, el indio ya no existe y nuestros hijos ya no hablan a'i. »*

reconnaissance de leurs droits culturels et de leurs langues. L'éducation a un rôle primordial dans ce processus.

À partir des années 1990, les pays latino-américains reconnaissent officiellement leur multiculturalité et leur plurilinguisme. Il apparaît un dynamisme dans le cadre éducatif qui permet de modifier le système éducatif « officiel »<sup>5</sup> de chaque pays et qui donne naissance à l'Éducation interculturelle bilingue (EIB). Selon l'anthropologue péruvien L. Lopez (2017 : 48), la plupart des pays latino-américains ont des politiques éducatives qui font référence à l'EIB. Le droit à l'éducation qui prend en compte leurs cultures propres est le résultat d'une lutte que les peuples autochtones mènent au cours de leur histoire. Ce dispositif éducatif permet aux peuples autochtones et afro-descendants d'avoir accès à l'éducation scolaire fondée sur leur langue autochtone et leur cosmogonie. Face à la perte de la langue et au faible accès à l'éducation dans ces communautés, la Déclaration des Nations Unies de 2007 sur les droits des peuples autochtones (DDPA) fait ressortir l'importance des droits d'autochtones à revivifier, développer et transmettre aux futures générations leur langue, leur histoire, leur tradition orale (Art. 13)<sup>6</sup>. Cependant et malgré les efforts des communautés, l'éducation et l'EIB ne sont pas encore une priorité pour les États latino-américains.

---

<sup>5</sup> Ce système éducatif officiel est inspiré du système imposé par les colonisateurs. Ce système vise l'homogénéisation du pays. Il se focalise sur le monothéisme et le monolinguisme. C'est un système réduit à la scolarisation (qualification) des élèves.

<sup>6</sup> Traductions tirées de la « Déclaration des droits des peuples autochtones », cf. Lopez (2017 : 238-250). J'ai considéré les points les plus significatifs à propos de l'éducation pour les peuples autochtones.

L'éducation réclamée par les peuples amérindiens est inspirée par leur culture et leur langue. C'est à partir de cette idée que les langues natives deviennent un outil primordial dans leur pédagogie ; c'est aussi pour cette raison que nous parlons d'EIB. La revitalisation d'une langue ne se réduit pas seulement à l'apprendre ou à la conserver, elle implique aussi de la part de locuteurs une révision socio-historique, une position socio-politique et surtout une appartenance à la culture.

Cette étude aborde la pédagogie implantée dans l'EIB en Colombie à travers le cas du peuple a'i. Mon terrain se situe en haute Amazonie colombienne, dans le nord-est du département du Putumayo, au sein du *cabildo* de la Nueva Isla. Ce dernier est une entité avant tout familiale : ses habitants sont originaires d'une seule et même famille de sang, la famille Queta. Le professeur de l'école n'est autre que l'oncle de la plupart des élèves. C'est dans cette école et dans ce village que j'ai effectué la majeure partie de mon travail ethnographique. Pour comprendre comment s'articule l'EIB autour de la culture du peuple a'i, je commencerai par une brève présentation de l'EIB en Colombie, en approfondissant notamment la condition des peuples autochtones du pays. Puis, je présenterai le peuple a'i et son projet éducatif, ce qui me permettra de situer les questions et les besoins formulés par la communauté.

## L'EIB en Colombie

L'école a été, et reste, le principal outil des colonisateurs pour diffuser leur idéologie au sein des cultures autochtones. Elle utilise un système national dans chaque pays latino-américain qui a réussi à implanter le catholicisme, l'espagnol, le portugais (cas du Brésil). Elle a causé des transformations

allant jusqu'à l'interdiction des savoirs traditionnels. Principalement, la colonisation espagnole a imposé aux pays de l'Amérique latine une culture hispanique, notamment dans la distribution et l'appellation de territoires nommés *resguardos* et *cabildos*<sup>7</sup>, la diffusion du castillan, du catholicisme et d'autres représentations culturelles. L'école a été l'instrument d'intégration des individus et la génératrice de nouveaux savoirs pour répondre à une société homogène. L'anthropologue G. Carillo (2012 : 11) indique que ce modèle éducatif a été instauré dans les pays du sud par la colonisation, ce qui a constitué une stratégie utile au service de l'administration coloniale et de son projet civilisateur. La plupart des écoles, dans le territoire latino-américain, ont été construites par des missionnaires qui avaient pour mission d'évangéliser et de civiliser les nouvelles terres connues. L'Église administrait l'éducation et les enseignants furent choisis pour leurs convictions religieuses.

I. Bellier et J. Hays (2017) établissent une différence entre « éducation autochtone » et « éducation formelle ». Le système d'éducation formelle étant contrôlé par l'État, il met en exergue les valeurs, les savoirs et les compétences jugés utiles et bons

---

<sup>7</sup> La traduction en français n'est pas évidente car les mots *resguardo* et *cabildo* n'ont pas d'équivalent littéral dans la langue française, je préfère donc rester fidèle au nom en castillan. Le *resguardo* est une institution légale sociopolitique d'origine coloniale espagnole. Il est constitué par un territoire reconnu d'une communauté d'ascendance amérindienne. Il a le titre de propriété collective, communautaire et aliénable. Ce territoire a un statut autonome et des pratiques culturelles propres. Le *cabildo* est un territoire qui fait partie du département, il est habité par une communauté d'origine amérindienne. À la différence du *resguardo*, le *cabildo* n'a pas toute l'autonomie du *resguardo*, il est dépendant de la mairie de la ville la plus proche. Ces genres de territoires ont une organisation administrative différente à celle du reste du pays.

pour l'ensemble de la société. « L'éducation autochtone » fait surtout référence à la manière dont les peuples autochtones transmettent leur savoir d'une génération à l'autre. Elle est caractérisée par un apprentissage de type « expérientiel ». Ce type d'apprentissage est ce que les anthropologues L. Lopez (2017) et G. Carrillo (2012) qualifient « d'Éducation Interculturelle Bilingue ». L'appellation EIB est spécialement utilisée en Amérique du Sud et elle met l'accent sur les langues autochtones et les diverses pédagogies employées par les différents groupes socioculturels qui vivent sur le continent (Aikman, 2017 : 61)<sup>8</sup>.

À travers ce système, les politiques fondées sur le monolinguisme et le monoculturalisme se transforment et cèdent la place au plurilinguisme et au multiculturalisme. Avec la nouvelle Constitution de la Colombie de 1991, les peuples amérindiens colombiens ont réussi à obtenir un statut socio-politique dans le pays. La reconnaissance de l'importante diversité de la Colombie donne ainsi naissance à une éducation novatrice qui répond aux besoins culturels des différents groupes sociaux. L'État reconnaît et protège la diversité ethnique et culturelle du pays à travers sa Constitution (Art.7). Le document officialise le castillan comme langue nationale mais reconnaît aussi les différents langues et dialectes des groupes ethniques sur leurs territoires. Il stipule que l'offre d'enseignement aux commu-

---

<sup>8</sup> L'appellation EIB peut varier pour chaque pays : en Équateur, elle est connue comme *educación intercultural* [éducation interculturelle], au Brésil comme *educação indígena* [éducation indigène], au Pérou et en Bolivie en tant qu'*educación intercultural bilingüe* [éducation interculturelle bilingue] et en Colombie comme *etno-educación* et/ou *educación propia* [ethno-éducation - éducation propre]. Pour faire référence à cette éducation, un grand nombre de textes scientifiques utilisent la dénomination « Éducation interculturelle bilingue ».

nautés ayant une tradition linguistique devra être bilingue (Art. 10). Cette constitution souligne également la liberté de l'enseignement en matière religieuse. Il souligne à propos des autochtones que les ressortissants des groupes ethniques ont droit à une formation qui respecte et qui développe leur identité culturelle (Art. 68)<sup>9</sup>.

L'EIB acceptée et soutenue par l'État colombien et, plus particulièrement, par les différents groupes autochtones et afro-descendants, opère un important travail dans le secteur éducatif. Cette conception de l'EIB est peu à peu établie par le biais de la reconnaissance des principes et les conditionnements de l'État colombien. Le sud-ouest du pays est une région pionnière de l'application de ce modèle pédagogique. Depuis 1970, l'Organisation nationale des indigènes de la Colombie (ONIC) a effectué un travail sur l'EIB. Les communautés natives et le gouvernement colombien arriveront alors à qualifier ce type d'éducation « d'ethno-éducation ». En 1994, l'ONIC, dans le département du Cauca, crée les premières écoles reconnues officiellement comme « écoles ethno-éducatives ». Par la suite, les régions voisines, ayant un grand nombre de groupes autochtones et afro-descendants, suivirent ce modèle éducatif alors couramment appelé « *educación propia* » (éducation propre).

---

<sup>9</sup> Constitution Politique de la Colombie de 1991 - Texte original : « Art 7: *El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. Art 10: El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. Art 68: Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa... Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. »*

Le Conseil régional des indigènes du département du Cauca (CRIC) définit l'*educación propia* comme un réseau qui articule des processus, met en corrélation différents espaces et expériences éducatives et qui travaille sur le projet personnel mais aussi collectif des élèves. Ce modèle éducatif permet d'identifier et de construire une éducation communautaire, interculturelle et bilingue fondée sur « *l'harmonie et l'équilibre de la Terre Mère* ».

En 1994, l'État colombien accepte la Loi Générale d'éducation, *educación propia*<sup>10</sup>. Le troisième chapitre de cette loi est spécifiquement créé pour l'éducation de groupes autochtones et est intitulé : « Modalités d'attention éducatives aux populations, éducation pour les groupes ethniques ». Il définit, légitime, développe et énonce les conditions de l'application de l'ethno-éducation sur le territoire national. Cette loi précise l'importance de l'orientation de l'éducation vers l'interculturalité, la diversité linguistique et la participation communautaire (Art 56). Elle met en relief la pertinence de l'enseignement de la langue maternelle et/ou de des peuples ayant une tradition linguistique (Art 57). Par ailleurs, elle fait la promotion de la formation des enseignants bilingues et des domaines propres de leur culture représentative (Art 58). C'est à partir de ces grandes réformes que les peuples autochtones ont pu construire un modèle éducatif ayant comme but de

---

<sup>10</sup> Le Conseil régional des indigènes du département du Cauca (CRIC) définit l'*educación propia* comme un réseau qui articule des processus, met en corrélation différents espaces et expériences éducatives et qui travaille sur le projet personnel mais aussi collectif des élèves. Ce modèle éducatif permet d'identifier et de construire une éducation communautaire, interculturelle et bilingue fondée sur « *l'harmonie et l'équilibre de la Terre Mère* ». Plus d'informations, cf. CRIC (2003 : 9-19).

transmettre leurs savoirs ancestraux avec la reconnaissance et le soutien de l'État.

Le peuple cofán, le peuple a'i : « Les gardiens de la forêt »

Les A'i (dont l'exonyme est Cofán) habitent dans la haute Amazonie du département du Putumayo, entre les rivières *Aguarico*, située dans le Bas Putumayo, et *San Miguel*, rivière qui sépare la Colombie de l'Équateur et du Pérou. Le peuple se répartit de chaque côté de la frontière de la Colombie et de l'Équateur. Mes travaux de recherche se concentrent sur les A'i du territoire colombien.

La région du Putumayo<sup>11</sup> est connue par sa richesse en ressources naturelles, notamment en ressource hydrique. Les Amérindiens a'i parlent une langue communément appelée « cofán » mais son nom vernaculaire est « a'i ». Cette langue n'a pas de famille linguistique, elle fait partie des dix langues « isolées » en Colombie<sup>12</sup>. Ces groupes linguistiques sont pour la plupart en plein processus d'extinction. Les A'i ont longtemps été victimes du conflit armé colombien ; ce qui a accéléré le déclin de la communauté, alimentant le processus

---

<sup>11</sup> Ce département couvre une superficie de 25 000 km<sup>2</sup>. Environ 18 % de la population du département est d'origine amérindienne répartis entre quatorze peuples autochtones : les Inga, les Huitoto, les Siona, les Camentsa, les Coreguaje, les Quechua, les Nasa et les A'i.

<sup>12</sup> Les langues isolées du pays : andoque, awá, uambiano, camentsá, páez, ticuna, tinigua, yagua, yaruro et a'i. Cf. J. Landaburu, Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia [En ligne, URL : <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas05.htm>. Consulté le 22 juillet 2017].

d'ethnocide du peuple amorcé il y a plus de quatre siècles par la colonisation espagnole. C'est pour cette raison qu'ils sont, pour beaucoup d'entre eux, investis dans l'éducation des nouvelles générations. Les membres du groupe affirment être aujourd'hui en danger d'extinction. Le dernier recensement de la population par le *Departamento administrativo nacional de estadísticas*, (DANE), fait état de 1657 a'i. Ils représentent 0,1 % de la population autochtone colombienne. Les A'i affirment que leur cosmogonie est basée sur la cérémonie du *yagé*<sup>13</sup> (*Banisteriopsis caapi*), plante considérée par les A'i comme la mère de toutes les plantes et comme source de savoirs.

Le projet ethno-éducatif au sein de la communauté cofán. Étude de cas de l'École primaire de la Nueva Isla (EPNI) et de l'Institution ethno-éducative de Santa Rosa del Guamuez (IESRG)

À la fin de l'année 2009, le peuple a'i et l'ethnolinguiste colombienne M. Tobar, envoyée par le Ministère de l'Intérieur et de la Justice (MI), font un diagnostic de la situation culturelle de la communauté. Le groupe de travail procède à une enquête visant à identifier les causes de la perte culturelle et les possibles solutions pour revitaliser leurs usages et leurs coutumes. Ce travail permet d'établir *le Plan de Vida* : « plan de vie ». Ce plan propose six axes pour revivifier, défendre, et mettre en pratique les traditions, la culture et les droits des A'i. Il recense également des outils pour la consolidation de l'intégrité sociale

---

<sup>13</sup> Ce rituel permet aux A'i de perpétuer un contact avec la nature, leurs ancêtres et leurs esprits. Le *yagé* propose aussi un enseignement pour le peuple sur de nombreuses coutumes, spécialement de la langue, de la médecine et de la spiritualité.

et culturelle du peuple à travers les composantes que sont le territoire, l'éducation, la culture, la langue, la spiritualité/la santé et l'organisation sociale. Dans le cas de l'éducation, il s'agit de connaître le territoire où la langue a'i est parlée et de quantifier l'importance des pratiques spirituelles sachant qu'elles sont une forme d'enseignement très importante au sein du groupe. Les résultats de l'enquête menée par le groupe de travail du MI et le peuple ont révélé que les anciens a'i constatent et déplorent que les nouvelles générations ne parlent plus la langue et qu'elles aient perdu la philosophie de vie traditionnelle, à savoir vivre en harmonie avec la « Terre Mère » (*Madre Tierra*).

Les A'i ont pu établir une école multi-ethnique. Il s'agit de l'Institution ethno-éducative de *Santa Rosa del Guamuez* (IE-SRG) qui inclut également l'École primaire du *cabildo* de *La Nueva Isla* (EPNI).



*L'établissement IESRG. Resguardo San Antonio (Putumayo, Colombie) © Marcela Chamorro 2014*

Entre 2013 et 2016, l'EPNI accueille onze à quinze élèves par an dans les différentes classes d'école primaire. Les enfants de l'école ont entre cinq et treize ans. Cette dernière école ne comporte qu'une salle de classe pour l'ensemble des élèves de l'établissement. Elle est équipée d'une petite bibliothèque avec une cinquantaine de livres, la plupart en espagnol, quelques-uns en anglais et d'autres en langues indigènes (a'i, emebra, inga, quichua et a'wa).



*L'établissement EPNI. Salle de cours avec tous les élèves de l'école, Cabildo de la Nueva Isla (Putumayo, Colombie) © Marcela Chamorro 2014*

L'IESRG a été construite en 2003. Son campus est composé de plusieurs salles de cours, de zones de récréation, d'une maison du *yagé* (maison de cérémonie), d'une bibliothèque, d'une salle informatique, d'une cantine et d'un internat qui peut accueillir cent cinquante élèves. Cette école s'est construite peu à

peu avec les efforts de la communauté puisque les subventions de l'État n'ont pas été suffisantes pour mettre en place les ateliers et les infrastructures dont l'institution a besoin pour effectuer son travail de sauvegarde des anciennes pratiques (musique, tissage, poterie, entre autres). Le manque de financement dans le système de l'EIB limite les diverses entreprises des activités culturelles dans le système scolaire.



*Internat de l'établissement IESRG. Resguardo San Antonio (Putumayo, Colombie) © Marcela Chamorro 2014*

Apprendre par soi-même : contenu et pédagogie de l'*educación propia* a'i

En quoi est-il pertinent d'instaurer un modèle éducatif différent du modèle national ? Pourquoi suivre une éducation qui

relève plus des valeurs traditionnelles que de la dimension centralisée de la société colombienne ? La réponse peut être à la fois simple et compliquée. Les A'i, comme la plupart des autochtones, tendent à préserver et perpétuer leur culture ainsi que leur langue. Selon eux, la langue est synonyme de vie et de tradition. L'EIB est un moyen de transmettre et diffuser les savoir-faire de la culture a'i. Ce modèle éducatif permet la scolarité des enfants avec le soutien de l'État et tend à respecter les connaissances ancestrales de la communauté.

Candida Queta, membre de la communauté a'i et professeur bilingue, affirme :

*« Si nous ne parlons plus notre langue, nous n'allons plus comprendre notre culture. Si nous traduisons tout en espagnol, nous allons transformer la pensée a'i. L'espagnol est la langue du kukama [étranger]. »* (Citation traduite de l'espagnol par l'auteure<sup>14</sup>)

Dès lors, le recrutement des enseignants autochtones bilingues revêt un aspect primordial pour l'éducation car ces derniers constituent une pièce fondamentale dans l'articulation des divers processus d'enseignement au sein de la communauté. Dans les deux écoles traitées, mes interlocuteurs, tous deux enseignants bilingues, sont a'i. Il s'agit de Candida Queta et de son frère Ivan, professeur de l'EPNI. Ils ont été choisis par les anciens de la communauté. Aujourd'hui, ils sont aussi les formateurs des futurs enseignants bilingues. Le règlement interne

---

<sup>14</sup> *« Si no hablamos la lengua, la cultura ya no la comprenderemos. Si traducimos todo al español transformamos el pensamiento a'i. El español es la lengua del kukama. »* (Entretien tiré du journal du terrain, Putumayo, août 2013)

de la communauté exige que les professeurs bilingues soient d'origine a'i et/ou d'autres groupes amérindiens<sup>15</sup>.

Le principe d'enseignement fait de l'école la communauté et de la communauté, l'école. Ce règlement a permis que les institutions du peuple gardent le contrôle sur le recrutement des professeurs autochtones. Cependant, en raison du peu d'Amérindiens formés au métier d'enseignant, l'IESRG est forcée à recruter des professionnels non-indigènes.

Bien que théoriquement l'EIB devrait principalement s'inspirer du système à l'échelle locale, nous sommes face à un déséquilibre méthodologique. D'un côté, l'enseignante Candida Queta affirme :

*« Notre priorité est de trouver l'équilibre entre l'éducation propre et l'éducation occidentale. Elle nous apporte plusieurs éléments qui nous aident à interagir dans la société colombienne. »*

De l'autre, l'enseignant Ivan Queta prétend appliquer une éducation plus inspirée du modèle occidental car, affirme-t-il :

*« Les enfants doivent connaître les sujets que l'Occident demande. Enseigner la culture a'i en espagnol permet d'être mieux compris par les élèves qui perfectionnent dans un même temps l'usage du castillan. »*

À ces divergences sur les méthodes d'enseignement s'ajoutent les cas des professeurs non-autochtones dénués d'intérêt pour la cosmogonie et donc incapables de transmettre

---

<sup>15</sup> À l'Institution ethno-éducative de Santa Rosa del Guamuez, il y a ainsi des enseignants d'origine inga, embera ou encore a'wa.

les codes culturels aux élèves. Ces différences sont particulièrement difficiles à gérer pour les enfants<sup>16</sup>.

Ce modèle éducatif tient à restaurer les pratiques et les connaissances vis-à-vis de la culture et de la langue a'i. La perte de la langue vernaculaire met en évidence les difficultés de la consolidation de l'*educación propia*. La perte de la langue implique la destructuration de la pensée originaire du peuple. Mais comment est-il possible de transmettre une langue et une pensée originelle et millénaire sans être muni d'espaces propices à cette transmission ? Par ailleurs, comment est-il possible d'enseigner la langue native à des enfants quand leurs parents n'en font pas usage avec eux à la maison ? En 2016, à l'EPNI, les enfants apprenaient tous ensemble la langue native. Ils apprenaient d'abord à lire et à écrire en castillan et recevaient par la suite quelques cours de langue a'i. Ces cours occupent deux heures dans l'emploi du temps hebdomadaire des écoliers sur un total de vingt-cinq heures. En 2014, à l'EPNI, l'enseignement se faisait de la même manière ; tous les enfants et toutes les classes se rassemblaient dans la même salle. Seule la pédagogie de l'enseignant variait en fonction des classes. La professeure utilisait la langue a'i autant qu'elle le pouvait, et ce dans chaque cours. De cette manière comment peut-on entreprendre la sauvegarde de la langue a'i si la méthodologie de l'*educación propia* n'est pas respectée par tous les enseignants

---

<sup>16</sup> L'anthropologue colombienne S. M. Rodriguez (2011 : 92) explique : « Avoir le titre d'enseignant dans la communauté est parfois mal vécu par les professeurs en raison des conditions difficiles qu'ils rencontrent dans leur exercice pédagogique. À cela s'ajoute le manque d'éléments didactiques relatifs à l'enseignement et à la pratique coutumière ainsi que le manque d'infrastructures dans les écoles. Enfin, le montant peu attractif des salaires versés au personnel enseignant ne fait rien pour favoriser le développement de ces secteurs. » (Citation traduite de l'espagnol par l'auteure)

? Comment peut-on envisager un usage nouveau de la langue s'il n'existe pas de continuité dans la méthodologie éducative ? Ce problème est crucial pour les anciens de la communauté ainsi que pour les autorités traditionnelles a'i. Ils sont conscients qu'il n'est pas possible de nier la confrontation linguistique entre l'espagnol et les langues amérindiennes. Au contraire, le rôle de la langue doit être d'harmoniser les relations entre les enseignants et le reste de la communauté au-delà de sa simple fonction communicative.

Par ailleurs, il est important de préciser que les écoles utilisent des matériels didactiques propres à leur système éducatif. Comme les savoirs oraux doivent être présents dans l'enseignement pour aborder les sujets tels que la cosmogonie et l'histoire du peuple, les cahiers des élèves contiennent les histoires et mythes des sages, des anciens, des chamans *kuraka* et de la population. Ces matériels sont le résultat de la recherche des pratiques culturelles des enseignants. Pour transmettre les savoirs traditionnels, il est nécessaire d'avoir la connaissance des pratiques. Dans certains cas, les enseignants autochtones bilingues ont été obligés à poursuivre leurs propres investigations pour pouvoir enseigner les savoirs coutumiers car eux-mêmes n'ont jamais reçu de tels enseignements.

L'intégration de la culture chez l'enfant se fait par le biais de trois thèmes, chacun alimentant un cours : législation autochtone, *minga*<sup>17</sup> et spiritualité. Ces cours tendent à souligner la

---

<sup>17</sup> *Minga* : mot d'origine quichua qui fait référence au travail/activité en collectif à faveur d'un bien communautaire. Selon C. Cano et J. Calderon (2010 : 204), « la *minga* est un concept de "travail collectif en vue d'un objectif commun" telles que la construction de bâtiments pour la communauté, la réparation d'un chemin ou la récolte dans des terres communautaires ou une ferme familiale. La *Minga* était la base de l'organisation popu-

différence idéologique entre les pratiques occidentales et les pratiques amérindiennes ; par exemple, il devient possible de présenter la nature comme un élément dans lequel l'homme cherche à s'harmoniser et non à afficher le caractère dominant de l'homme sur son environnement.

Enfin, l'IESRG permet aussi aux élèves de côtoyer cinq peuples différents au sein de l'institution. Connaître la culture et la langue des autres élèves, tels que les Embera, les A'wa, les Pastos et les Inga. Jessica Queta, ancienne élève a'i de l'EPNI et de l'IESRG m'a témoigné de son enthousiasme d'apprendre la langue embera et de découvrir les pratiques artisanales inga :

*« J'ai compris que tous, nous sommes les mêmes. On s'habille différemment et on parle différentes langues, mais on est tous dans la même recherche, l'harmonie avec la nature. Ingas, Emberas et Cofán, on recherche tous cela. »* (Citation traduite de l'espagnol par l'auteure<sup>18</sup>)

## Conclusion

L'EIB est le résultat de nombreux efforts motivés par les revendications amérindiennes durant de nombreuses années. Elle vise à transmettre la langue et les coutumes d'un peuple tout en

---

laire de l'Amérique précolombienne. En Colombie, la *Minga* s'est projetée sur l'espace politique en tant que travail social d'organisation, de dénonciation et de réflexion sur les problématiques communes ».

<sup>18</sup> « *Yo entendí que todos somos los mismos. Si, nos vestimos diferente et hablamos lenguas diferentes pero buscamos lo mismo, estar en armonía con la naturaleza. Ingas, Emberas, Cofanes buscamos lo mismo.* » (Entretien tiré du journal du terrain, Putumayo, Casa Indígena, avril 2016)

se nourrissant de ces deux éléments. De cette manière, pour fonctionner, le système de l'EIB nécessite des mêmes éléments que ceux qu'elle prétend « produire » ; l'EIB a besoin de culture pour transmettre la culture. Et c'est dans ce circuit fermé que le système voit apparaître ses limites et les problématiques que nous avons abordées.

La Colombie doit mener encore un important travail dans le domaine ethno-éducatif. Le besoin de revivifier la langue cofán est fort chez les A'i. Comme explicité, l'IESRG et l'EPNI font un travail à l'égard de la sauvegarde linguistique et culturelle du peuple mais j'ai pu constater que la pratique de la langue n'est pas courante au sein des familles et à l'école. Pouvons-nous parler d'un véritable modèle d'EIB quand la langue n'a pas la force nécessaire dans le système éducatif ? La plupart des cours, autant à l'EPNI qu'à l'IESRG, se font en castillan, pouvons-nous alors parler d'une EIB quand les cours sont en castillan ? Il existe ainsi une contradiction importante dans la continuité de ce programme. D'une part, le peuple cherche à revitaliser sa langue et sa culture et, d'autre part, l'enseignant ne donne pas la priorité à l'usage des langues vernaculaires dans sa salle de classe. Tous utilisent le castillan comme un véhicule de communication et de compréhension entre les élèves. Le castillan est omniprésent et l'a'i reste une langue de second plan. Il apparaît enfin indispensable que l'IESRG et l'EPNI appliquent leur programme en mettant la priorité sur la langue a'i pour pouvoir amorcer une évolution significative dans le travail linguistique de la communauté.

## Bibliographie

AIKMAN, Sheila,

- 2017 « L'éducation interculturelle bilingue en Amérique Latine dans "l'après 2015" » in I. Bellier, J. Hays, *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, p. 59-73.

BELLIER, Irène, HAYS, Jennifer,

- 2017 *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, 289 p.

CANO, Carolina, CALDERÓN, José Angel,

- 2010 « La *Minga*, un mouvement qui marche », *Multitudes*, 40 (1), p. 204- 210.

CARRILLO, Gloria,

- 2012 *Éducation et développement dans les pays du Sud. Comment penser une éducation culturellement durable ?*, Aix-en-Provence, université Aix-Marseille, mémoire de master professionnel « Métiers du développement durable », sous la direction de J.-M. de Grave), 89 p.

CHAMORRO, Marcela,

- 2015 *La mémoire du peuple Cofan. Existe-t-il au sein du peuple Cofán la transmission de l'identité culturelle ?*, Strasbourg, université de Strasbourg, mémoire de licence 3 d'ethnologie, sous la direction d'A. Clerc-Renaud et P. Le Roux), 80 p.
- 2016 *L'Éducation interculturelle bilingue au sein du peuple Cofán. Quel est l'impact de l'Éducation Interculturelle Bilingue au sein du peuple Cofán, du cabildo de la Nueva Isla, de l'EPNI et de l'IESRG ?*, Strasbourg, université de Stras-

bourg, mémoire de master 1 d'anthropologie sociale et culturelle, sous la direction d'A. Clerc-Renaud, 123 p.

CRIC,

- 2003 « El sistema educativo propio », *Revue d'ethno-éducation ÇXAYU'ÇE : Semillas y mensajes*, publication trilingue du CRIC, 7-8, p. 9-19.

GOODY, Jack,

- 2004 *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Ethnologies », 323 p.

LANDABURU, Jon,

- 2005 « Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte », *AMERINDIA*, 29/30.
- 2008 « Las lenguas son la reserva espiritual de la humanidad », *El Tiempo*, 16/07/2008 [En ligne, URL : <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4379871>].
- 2011 « Construire une politique publique en faveur des langues indigènes de la Colombie » in Chr. Gros, D. Dumoulin-Kervran (sous la direction de), *Le multiculturalisme au concret. Un modèle latino-américain ?*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, coll. « Monde hispanophone », p. 279-307.

LOPEZ, Luis,

- 2017 « L'éducation et les droits des peuples autochtones en Amérique Latine », in I. Bellier, J. Hays, *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, p. 37-58.

QUETA, Ivan, QUINTERO, Wilinton, QUINTERO, Marina,  
– 2009 *Plan De Salvaguarda, Igi Atesw'pama Nuña'he*, Putu-  
mayo, 220 p.

RODRIGUEZ, Sonia Mercedes,  
– 2011 *La política educativa (etnoeducación) para pueblos  
indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991*,  
Bogota, Universidad Nacional, mémoire de master en an-  
thropologie, sous la direction d'A. Cubillos, 170 p.

L'ÉCOLE RURALE *EL DESTINO*  
*Un terrain au sein de la culture paysanne  
en Colombie*

Résumé

Traiter en profondeur l'aspect de la culture paysanne au sein de l'institution scolaire est nécessaire en Colombie, un pays qui se constitue dans sa majorité par ses paysages ruraux, par ses exploitations agricoles et leurs habitants. Dans cet article, je vous présenterai la systématisation d'une expérience de terrain ayant pris la forme d'un stage pédagogique qui a eu lieu entre juin 2011 et août 2012 dans l'institution éducative rurale *El Destino*, localisée en plein cœur de la Colombie, dans une zone limitrophe entre le monde urbain et le monde rural. Le but principal de cette expérience fut la compréhension du monde rural colombien à partir d'une enquête basée sur trois aspects : l'observation de terrain, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet pédagogique applicable dans l'école, et finalement l'analyse disciplinaire et réflexive de cette expérience.

Au cours des années 2011 et 2012, j'ai travaillé en interaction avec l'Observatoire des Dynamiques Territoriales<sup>1</sup> de l'Université Pédagogique Nationale, à Usme, (la zone qui regroupe les zones rurales dans la limite sud et sud-est de Bogotá, Colombie), afin d'élaborer une réflexion disciplinaire et pédagogique. Ce processus conçu en quatre étapes dont : (1) une caractérisation (*caracterización*) ou mise en contexte, (2) l'élaboration d'une proposition pédagogique, (3) sa mise en œuvre et (4) l'analyse des résultats. Ces étapes composent l'ensemble d'une *systematisation d'expériences* de recherche (*sistematización de experiencias de investigación*), équivalent français d'un mémoire de recherche. Cette expérience fut orientée par l'axe de recherche *interculturalité et territoire* du département des sciences sociales à partir de mon stage de terrain effectué à l'école rurale *El Destino* située à Usme.

Au niveau méthodologique, cet exercice fut caractérisé par l'analyse catégorielle des récits de vie des étudiants de septième année<sup>2</sup> afin de comprendre de plus près les représentations sociales des étudiants dans les espaces ruraux. Dans cet article, je vous présenterai la systématisation d'une expérience de terrain ayant pris la forme d'un stage pédagogique au sein de l'institution éducative rurale *El Destino*, localisée en plein cœur de la Colombie, dans une zone limitrophe entre le monde urbain et le monde rural. Le but principal de cette enquête fut la compréhension du monde rural colombien à partir d'un terrain basé sur trois aspects : (1) l'observation de terrain, (2) l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet pédagogique ap-

---

<sup>1</sup> Disponible pour consultation dans sa version originale en espagnol : observatoriousme.jimdo.com

<sup>2</sup> La classe de septième année est l'équivalent de la classe de cinquième en France.

plicable dans l'école, et finalement (3) l'analyse disciplinaire et réflexive de cette expérience.

Étant fils et petit-fils de petits agriculteurs de la région, je m'intéressais particulièrement à la compréhension des mondes ruraux. Au moment où les premiers contacts dans la zone rurale au sud de la capitale s'établissaient, le groupe de recherche de l'Observatoire des Dynamiques Territoriales a proposé un travail collectif dans la région pour réviser rigoureusement l'identification des personnes qui habitent dans la cordillère andine colombienne. Mon expérience pédagogique s'est donc réalisée au sein de ce travail collectif à travers une enquête basée, d'une part, sur l'observation participante et, d'autre part, sur une analyse réflexive de la problématique de recherche.



*L'école rurale El Destino, Usme (Colombie) © Cristian Celis 2012*

L'école rurale *El Destino* est une institution d'enseignement public, localisée au point kilométrique 8 sur la route à *San Juan de Sumapaz* à l'extrême sud de Bogotá D.C. (Usme). À deux mille neuf cents mètres d'altitude, en pleine montagne, la région est appréciée pour la fertilité de sa terre noire riche en minéraux, la diversité des produits qui y poussent<sup>3</sup>, et l'immense concentration de réserves hydriques faisant de cette région un écosystème unique dans le monde du *Páramo*<sup>4</sup>.

Au moment de l'étude des profils (*caracterización*) de la population, à savoir la première phase de mon projet, j'ai eu l'opportunité de rejoindre les étudiants pour observer de près et de manière participante leurs conditions scolaires et sociales et m'intégrer au sein de la région pendant deux périodes au cours de l'année scolaire : au mois de mars 2012 puis en août de la même année.

Pendant la deuxième période d'observation, j'ai fréquenté l'institution deux fois par semaine dans le cadre d'une journée scolaire, c'est-à-dire six heures par jour. Mon rôle comme chercheur et à la fois comme enseignant adjoint aux cours des études sociales me permettait d'établir d'une part, un dialogue constant avec les étudiants et, d'un autre part, une sorte de liberté d'observation non seulement à l'intérieur de la salle de cours mais aussi au niveau institutionnel et régional. Ce premier contact a favorisé l'exploration de la commune *El Destino*, ainsi que d'autres communes rurales plus éloignées, no-

---

<sup>3</sup> Des différents types de pommes de terre et autres tubercules tels que le *cubio* (*Tropaelum tuberosum*), légumes, herbes aromatiques et fruits de haute montagne.

<sup>4</sup> « Plateau, lande » est un biotype néo tropical d'altitude, qu'on trouve dans la Cordillère des Andes, entre la limite des forêts et les neiges éternelles. Source : Jardin Botanique José Celestino Mutis, Bogotá D.C.

tamment d'où venaient la plupart des étudiants de la classe de septième année.



*L'école rurale El Destino, Usme (Colombie) © Cristian Celis 2012*

La méthodologie utilisée dans mon enquête portait de la construction d'une problématique sociale. C'est-à-dire, la capacité de tisser des liens et de mettre en évidence les tensions de manière collective sur l'état actuel où se trouve à la fois l'individu et la communauté. Dans notre cas, le rapport entretenu entre un.e élève et la salle de cours, l'institution, la commune, la région, etc., en prenant en compte les conditions physiques, sociales et historiques que produit l'école par rapport à la région. Dans ce cadre de référence, on peut affirmer que le nombre d'entretiens est relatif et leur nature est dynamique puisque réalisés au cours d'ateliers pédagogiques (*talleres pe-*

*dagógicos*)<sup>5</sup>. Cette phase de mon enquête se caractérise par un dialogue permanent entre les acteurs qui gravitaient autour de l'école rurale *El Destino* que je consignais scrupuleusement sur mon carnet de terrain.

À l'école rurale *El Destino*, la journée d'études commence à huit heures du matin. Mais, pour la plupart des étudiants, la journée commence bien avant, à l'aube. Avec leurs parents, des paysans et des commerçants des communes ou *veredas*, ces étudiants et étudiantes deviennent aussi les responsables de l'entretien nécessaire aux cultures, les tâches de la maison ainsi que de l'élevage des animaux. Marisela, une des étudiantes expliquait sa routine aux camarades ainsi :

*« Je me lève tôt, à 4h30 du matin, pour aider ma mère à traire les vaches, parfois aussi pour couper du bois. Il y a toujours quelque chose à faire, je le fais parce qu'il faut le faire. Ce n'est pas de la souffrance de se lever à l'aube. En effet, c'est une des choses les plus normales au monde. »* (Septembre 2012. Citation traduite de l'espagnol par l'auteur<sup>6</sup>)

Le groupe focal des étudiants se conformait aux dispositions de l'institution au sein des cours de sciences sociales et langues à la fin d'août 2012. Ce groupe d'étudiants se caractérisait par leur rapport avec le monde agricole. Il s'agit de vingt étudiants dans la classe de septième année d'enseignement élémentaire :

---

<sup>5</sup> Ces ateliers sont des séances ludiques de travail avec les étudiants, instaurées par modules dont le but principal est de récolter les histoires de vie des étudiants.

<sup>6</sup> *« Yo me levanto temprano pa' ayudar a mi mamá a ordeñar y a veces a rajar leña, a eso de las cuatro y media. Siempre hay algo que hacer, y uno lo hace porque toca hacerlo. No es que uno sufra por madrugar si es que eso es lo más normal del mundo. »*

douze filles et huit garçons entre douze et quinze ans et originaires de communes rurales, plus précisément des régions éloignées comme *la Union*, *los Andes* et *Chisacá* dans l'extrême sud de la localité d'Usme. Leur intérêt pour une réflexion autour des expériences quotidiennes dans la campagne et l'état actuel de la culture paysanne ont favorisé le développement de la recherche ainsi que la mise en œuvre des ateliers pédagogiques.



*Histoires de vie partagées chez les étudiants en septième année au sein de l'école rurale El Destino © Cristian Celis 2012*

À ce moment de mon enquête, j'ai commencé à voir les récits de vie des étudiants comme une possibilité de compréhension du monde rural. Pour cette raison, j'ai décidé d'aborder une série d'unités pédagogiques ou d'ateliers intitulée « *Proyecto mi Historia de Vida* » à travers, entre autres, la géo-

graphie sociale, la tradition orale et le théâtre, afin de récolter et discuter les récits de vie des étudiants.

La plupart d'entre eux s'auto-désignaient « paysans » (*campesinos*) et « paysannes » (*campesinas*) à l'exception d'une minorité provenant de la périphérie urbaine qui se présentait quant à elle comme faisant partie de la population urbaine.

Le projet «*mi Historia de Vida* » (« mon histoire de vie »), fut ma proposition de recherche et un équivalent à la construction d'une alternative éducative qui priorise les trajectoires, les savoirs et l'histoire propres de chaque étudiant tout en incluant la dimension expérientielle qui configure le tissage social. Pour la mise en œuvre de ce projet, il a fallu l'aborder en deux étapes : (1) l'identification (*caracterización*) consacrée à l'observation des dynamiques scolaires, (2) puis l'application des divers types d'ateliers afin d'enquêter les aspects essentiels de ces dynamiques ; comme les coutumes, les traditions et le vécu quotidien. Ce projet s'est construit à partir d'une simple question, posée collectivement : est-ce que l'on vit pour les études ou est-ce que l'on étudie pour vivre ?

J'ai alors décidé de collecter et d'approfondir ces récits grâce à l'utilisation de catégories d'analyse comme « culture », « territorialité(s) », « culture politique » et « identité(s) », opérateurs créés à partir de la lecture d'auteurs tels que P. Bourdieu, Cl. Geertz, St. Hall et N. García Canclini, qui m'ont procuré les fondements analytiques et critiques sur les études culturelles utilisées dans mon travail.

Chaque catégorie part de l'idée que la culture se présente comme un réseau de significations et donne aux protagonistes le nécessaire pour effectuer leur positionnement. Ce dernier devient possible grâce à aux processus de socialisation développés au sein de l'institution éducative. Cette catégorisation

est le fruit des silences, des questionnements et des pratiques dans l'environnement scolaire.

En bref, chaque catégorie m'a aidé à formuler la question de départ : comment les étudiants de l'école rurale assument leurs vies face au contexte paysan et leurs pratiques liées à la ruralité ? Ce qui suppose un défi pour le stage pédagogique : étudier des aspects qui ne sont pas traités par les maquettes d'études officielles imparties par l'institution (*le curriculum*), ni dans le cours des sciences sociales ni dans les cours de langues. Autrement dit, il s'agit de valoriser les expériences de vie dans le processus d'enseignement des humanités.



*Atelier de cartographie sociale à l'école rurale El Destino*  
© Cristian Celis 2012

Les résultats provenant de l'application de ce projet montrent des narrations émergentes, c'est-à-dire les récits de vie des étudiants. Après la collecte des données, et pendant leur analyse, j'ai estimé qu'il existait une typologie commune : les identités narratives. Ce sont des unités d'interprétation exprimées à la fois par l'oralité, l'écriture et les représentations graphiques qui démontrent les particularités de chaque récit, à la fois individuelles et ancrées dans le collectif. Autrement dit, les identités narratives sont les expressions d'un contexte immédiat et global des conditions sociales, économiques et bien sûr culturelles des étudiants. D'une certaine façon, elles constituent l'essence des histoires de vie, qu'elles soient propres, partagées, écrites, racontées, avec leurs propres mots ou à travers leurs dessins.

Les identités narratives sont enfin les représentations des étudiants, elles se manifestent dans les actions quotidiennes dans le milieu rural et limitrophe. Chaque histoire de vie est un témoignage de culture, d'une cosmogonie. À cet effet, la culture est, dans cette enquête, un élément capable de traduire et de transmettre à chaque personne la possibilité d'agir, d'appartenir et d'être proche des faits sociaux dans la communauté.

Les silences dans les histoires de vie ont été récurrents. Après des mois de travail avec les étudiants, j'ai appris qu'ils font partie des données. Au niveau interprétatif, les silences, les choses non dites, ou non écrites sont comme de fines pellicules d'informations compréhensibles dans la globalité du contexte. La plupart de ces silences résultent des tensions entre le monde urbain et rural et les conditions socio-économiques.

Un deuxième élément résultant de l'observation et de l'analyse des récits de vie était, notablement, l'éclaircissement

de notre question départ : comment les étudiants de l'école rurale assument leurs vies face au contexte paysan et leur pratiques liées à la ruralité ?

Le milieu paysan et les pratiques rurales ne signifient pas la même chose en Colombie. La diversité des paysages, représentations sociales et parcours historiques configurent différentes façons d'être paysan ou paysanne dans ce pays. Une de ces formes, qui a particulièrement attiré mon attention, est celle des communautés rurales limitrophes des grandes villes comme la région d'Usme. Par conséquent, dans la mise en œuvre du projet pédagogique, les étudiants, et principalement leurs récits, m'ont montré la complexité des mondes paysans. Cet aspect que j'avais retenu dans mon esprit comme une catégorie figée, peu dynamique, est devenu une mosaïque des cadres identitaires qui se mettent en rapport et qui, parfois, s'opposent. En effet, les étudiants ont exprimé à plusieurs reprises le fait que l'on ne doit pas forcément être paysan, même si on habite dans la campagne, car chaque personne a différents intérêts :

*« Il ne faut pas être paysan pour habiter à la campagne, cela dépend de chaque personne. »* (Octobre 2012. Citation traduite de l'espagnol par l'auteur<sup>7</sup>)

Un.e paysan.ne ne désigne pas seulement une catégorie socio-économique en Colombie. Ce sont des acteurs à qui sont attachées des représentations propres. Pour les étudiants, les paysans sont à la fois des personnes héroïques, travailleuses et dépréciées par les formes de la vie moderne.

---

<sup>7</sup> *« No toca ser campesino para vivir en el campo, eso depende de cada persona. »*

## Conclusion : réflexions autour du contexte paysan de « l'école rurale »

L'école rurale *El Destino* vise à promouvoir les connaissances agricoles dans un cursus spécial destiné aux étudiants. Au cours des dernières années d'école, ces derniers ont un cycle d'approfondissement des métiers agricoles avec la possibilité de continuer dans l'enseignement technique avec des organismes partenaires afin d'établir une continuité cohérente entre l'usage de la terre et l'habitat. À partir de cette condition, les étudiants ont débattu constamment autour de deux aspects que j'ai considérés comme étant importants pour la systématisation des expériences. D'une part, qu'est-ce qu'un environnement soutenable à la campagne ? D'autre part, quels types de transformation doivent se produire pour arriver à ce niveau ? Ces questions s'élaboraient notamment dans un contexte de production semi-industrialisée où les acteurs se déclinaient à la fois en tant que sujets politiques, agricoles et académiques. C'est à partir de ce moment que l'on commençait alors à travailler autour de la territorialité entendue comme la reconnaissance collective des espaces à travers leur appropriation et les expériences vécues.

Les écoles sont devenues des territoires formateurs. L'école rurale est au départ un espace propice à des réflexions complexes formulées par les acteurs d'une communauté. Cela a été démontré par les récits de vie. Cet aspect met en évidence la nécessité d'instaurer dans les maquettes d'étude un espace approprié à l'étude de la culture paysanne et des notions de territoire afin d'approfondir, de valoriser et de questionner les formes de compréhension du monde. Mon enquête continue dans la région Nord-Pas-de-Calais (France) et le moteur princi-

pal de cette recherche est la compréhension des savoirs locaux des mondes ruraux. J'ai trouvé alors par la suite la possibilité d'observer, comprendre et transposer les catégories d'analyse avec les habitants de Winezeelee, un village en Flandre française qui concentre des habitants ruraux. Grâce à la conduite de ce terrain, je pourrai multi-situer mon enquête, non seulement en termes géographiques, mais aussi de façon épistémologique et interdisciplinaire dans le but de faire une comparaison des mondes ruraux.

## Bibliographie

FREINET, Célestin,

- 2005, *Técnicas Freinet para la escuela moderna*, México, Siglo XXI (1<sup>re</sup> éd., 1964, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin), 145 p.

GEERTZ, Clifford,

- 2003 *La interpretación de las culturas*, Barcelona, GEDISA (1<sup>re</sup> éd., 1973, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books Inc.), 387 p.

I.E.D EL DESTINO,

- 2007 « Manual de convivencia de la Institución educativa El Destino », Bogotá, VARELA, Biblioteca escolar de la vereda el Destino, p. 7-48.

SHANIN, Teodor,

- 1979 *Campesinos y sociedades campesinas*, México, Fondo de cultura económica (1<sup>re</sup> éd., 1971, *Peasants and Peasant societies*, Michigan University, Penguin), 405 p.

TORRES, Alfonso,

- 2000 « Miradas sobre la sistematización de experiencias en trabajo social. La sistematización desde la perspectiva interpretativa », *Aportes*, 44, p. 23-27.

WALSH, Catherine,

- 2007, « Interculturalidad, colonialidad y educación », Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XIX (48), p. 25, 35.

## CONCLUSION

Lorsque les étudiants d'ethnologie et plus particulièrement, l'association des étudiants d'ethnologie sont venus me solliciter dans mon bureau, j'étais nouvellement élue à la direction de l'Institut d'ethnologie de l'Université de Strasbourg. Ce projet est dans l'axe de ce qu'est une tradition et une transmission, au sens de la maïeutique platonicienne : une possibilité pour nos jeunes chercheurs de pouvoir confronter leurs terrains ainsi que leur réflexion scientifique faisant suite à une expérience forte du terrain.

Ainsi, cet ouvrage fait état de la diversité des terrains de recherche des étudiants de l'Institut d'ethnologie de l'Université de Strasbourg, depuis la Colombie à la Géorgie en passant par le Maroc, la France ou l'Allemagne, tout comme la diversité des sujets de recherche, depuis la place du jeu et la construction identitaire, soit fictive (jeux de rôles) soit réelle (expériences de parcours migratoires, actualité de rituels ancestraux...), jusqu'à l'appréhension, au sens philosophique du terme, du rapport au corps, transformé, façonné, à des fins souvent revendiquées comme nécessaires à l'intégration ou la reconnaissance par un corps social ou une communauté.

La particularité de cette journée d'étude fut le dialogue ouvert qui a pu s'établir entre jeunes et moins jeunes chercheurs. L'expérience fondée par le terrain et la connaissance par

l'ancienneté dans le domaine scientifique ont donnés lieu à une intense et fructueuse quête de compréhension de la diversité humaine et plus particulièrement des diverses manières de percevoir les explicites et non-dits des terrains. De fait, comme nous le rappelle Platon dans *Premiers Dialogues* : « Le dialogue a deux formes, nous dit Diogène de Laërce ; il est diégétique (sous forme d'exposition), ou zététique (sous forme de recherche). [...] Le dialogue zététique peut avoir lui aussi deux formes différentes : il peut être gymnique (d'exercice) et agonistique (de combat). Le genre gymnique se subdivise en maïeutique (qui accouche les esprits) et en péirastique (qui éprouve, qui sonde). L'agonistique se subdivise également en deux espèces : l'endictique (démonstrative) et l'anatreptique (réfutatative). »<sup>1</sup>

Aussi, pour terminer, aimerais-je souligner l'engagement de Matthieu Louis, sans qui cette journée et cet ouvrage n'auraient pu prendre corps, de Lucille Maugez, présidente de l'association, pour sa pugnacité et son efficacité dans la mise en place du projet, de Roger Somé, Pierre Le Roux, Luisa Arango-Cuervo, Agnès Clerc-Renaud et Denis Monnerie pour leur soutien aux étudiants et encouragements, et de l'ensemble des étudiants de l'Institut d'ethnologie sans qui rien n'aurait été possible. Tous ont œuvré à la bonne réalisation, non seulement de cette journée, mais également de cet ouvrage, qu'ils en soient remerciés.

---

<sup>1</sup> Chambry, Émile, 1967. *Platon, premiers dialogues*, Paris, Gallimard, coll. « Tell » : 10.

# DES CONFÉRENCES PAR LES ÉTUDIANTS POUR LES ÉTUDIANTS

## JOURNÉE INTER-ANNÉES D'INITIATION À LA COMMUNICATION : L'ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE

JOURNÉE INAUGURÉE  
PAR JEAN-DANIEL BOYER, DOYEN DE LA FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES



**COMITÉ ORGANISATEUR :**

**LUCILE MARBEZ**  
MUSÉE L'ART ET L'ÉPOQUE, SOCIÉTÉ CULTURELLE,  
PRÉSIDENTE DE L'ASSOCIATION D'ETHNOLOGIE  
LUCILE.MARBEZ@UNISTRA.FR

**ROMAIN BEYVAL**  
LEZARD, SOCIÉTÉ DES SCIENCES - PARCOURS ETHNOLOGIE,  
SECURITAIRE DE L'ASSOCIATION D'ETHNOLOGIE  
ROMAIN.BEYVAL@UNISTRA.FR

**JEANNE DEVA**  
LEZARD, SOCIÉTÉ DES SCIENCES - PARCOURS ETHNOLOGIE, ASSOCIANTE DE  
L'ASSOCIATION D'ETHNOLOGIE  
JEANNE.DEVA@UNISTRA.FR

**MARIALI BERTRAND**  
LEZARD, SOCIÉTÉ DES SCIENCES - PARCOURS ETHNOLOGIE, LAD,  
MAGASINIER@UNISTRA.FR

**MATTHEW LOUIS**  
CENTRE DE RECHERCHE EN ETHNOLOGIE SOCIALE, ATTACHE TEMPORAIRE DE RECHERCHE  
ET DE RECHERCHE, INSTITUT DE STRAHLER, 66 DE STRASBOURG, 67000 STRASBOURG, 730  
MLOUIS@UNISTRA.FR

**MERCREDI 17 MAI 2017**  
**9H-17H30**  
**SALLE DES CONFÉRENCES – MISHA**

**BUFFET CONVIVAL GRATUIT SUR INSCRIPTION**  
**TOUTE PARTICIPATION VOLONTAIRE EST LA BIENVENUE**  
**ASSO.ETHNO@GMAIL.COM**



Conception graphique et image : Laurane Delavrie ©2017



















Cet ouvrage collectif rassemble les recherches ethnographiques de dix étudiants de l'Institut d'ethnologie de l'Université de Strasbourg. Il s'inscrit dans le prolongement d'une journée inter-années organisée le 17 mai 2017 au cours de laquelle ils ont présenté leurs travaux de terrain dans les conditions réelles d'un colloque professionnel. Leurs contributions originales témoignent de la diversité des terrains et des problématiques à partir desquels notre discipline invite à penser la complexité des phénomènes sociaux et culturels et des productions humaines. Comme tout recueil ethnographique, cet ouvrage nous convie à voyager au cœur de l'altérité. En effet, les étudiants, en tant qu'apprentis ethnographes, se chargent ici d'en restituer *des mondes* auxquels leurs enquêtes de terrain rigoureuses confèrent une épaisseur. Dès lors, ce livre contribue, à sa modeste échelle, à dévoiler un infime pan supplémentaire de qu'est *notre monde*. Premier d'une série que l'on souhaite longue, ce projet pédagogique constitue avant tout une vitrine pour les travaux que mènent nos étudiants au cours de leur cursus.