

cA rgo

Revue Internationale d'Anthropologie Culturelle & Sociale

Métamorphoses de la tradition



cArgo

Revue Internationale d'Anthropologie Culturelle & Sociale

Publiée par : Le Centre d'Anthropologie Culturelle (CANTHEL)
de l'université Paris Descartes – Sorbonne Paris Cité

Le Musée d'ethnographie de l'université de Bordeaux

Le laboratoire Aménagement, Développement, Environnement
Santé, Sociétés (ADES), CNRS – université de Bordeaux

Avec le soutien de l'Institut Universitaire de France

Rédaction : 45 rue des Saints-Pères,
75006 Paris - France

Périodicité : deux numéros par an

Directeur de la publication :
Frédéric Dardel, président de l'université Paris Descartes

Rédacteurs en chef :
Francis Afférgan, Erwan Dianteill

Rédactrices en chef adjointes :
Nadège Mézié, Delphine Manetta

Comité scientifique :
Marc Augé (EHESS),
Georges Balandier (université Paris Descartes/EHESS),
Carmen Bernand (université Paris Nanterre),
Claude Calame (EHESS),
Jean-Paul Colleyn (EHESS),
Maurice Godelier (EHESS),
Bertrand Hell (université de Franche-Comté),
Danièle Hervieu-Léger (EHESS),
Deborah Kapchan (université de New York),
Marshall Sahlins (université de Chicago),
Bernard Valade (université Paris Descartes),
Francis Zimmermann (EHESS)

Comité de rédaction :
Serge Bahuchet (MNHN),
Serena Bindi (université Paris Descartes),
Philippe Chaudat (université Paris Descartes),
Sophie Chave-Dartoen (université de Bordeaux),
Christian Coiffier (MNHN),
Saskia Cousin (université Paris Descartes),
Vincent Delecroix (EPHE),
Thomas Fillitz (université de Vienne),
Mondher Kilani (université de Lausanne),
Cécile Leguy (université Sorbonne Nouvelle),
Wilfrid Landry Miampika (université d'Alcala),
Alain Pierrot (université Paris Descartes),
Roger Renaud (université Paris Descartes),
Valérie Robin Azevedo (université Paris Descartes),
Zhe Ji (INALCO)

Conception graphique :
Michel Tournier – prépresse (université Paris Descartes).

Photo de couverture :
Œuvres : Théodore Dakpogan, Adjara (Bénin), 2014
Photos : © Pierre Z. Collet (2014), Saskia Cousin (2015)
www.facebook.com/theodoredakpoganartiste

cA rgo

Revue Internationale d'Anthropologie Culturelle & Sociale

A l'heure où ce troisième numéro de *Cargo* est achevé, nous apprenons que le centre culturel *Krudttønden* à Copenhague, où se tenait une conférence sur l'art, le blasphème et la liberté d'expression, ainsi qu'une synagogue de la même ville ont été la cible d'attaques meurtrières les 14 et 15 février 2015. Deux personnes sont mortes au Danemark, un mois après les attentats de Paris contre *Charlie Hebdo* et contre le supermarché *Hyper-Casher* qui ont fait dix-sept victimes. À Paris comme à Copenhague, les assassins ont visé des libres penseurs, des caricaturistes, des intellectuels, qu'ils soient de confession juive ou non.

Tout citoyen attaché à un État démocratique, garantissant la liberté d'expression et de culte doit s'insurger contre ces crimes. Les manifestations de millions de personnes contre le fanatisme, en France et au Danemark, montrent que cette indignation est largement partagée. Mais les anthropologues doivent aussi réagir avec une détermination sans faille car ils sont les témoins de l'égale dignité des êtres humains quelle que soit la diversité de leurs mœurs et de leurs religions. Nous lutterons de toutes nos forces contre l'intolérance religieuse qui conduit à détruire la variété des opinions et des pratiques culturelles. La haine des Juifs qui a motivé les meurtres en France et au Danemark, c'est une haine de la différence que les ethnologues doivent absolument condamner. En outre, toute société connaît le doute en matière religieuse, quoi qu'en pensent les fanatiques, qu'il s'agisse de foi monothéiste ou non. La croyance n'est jamais pleine et entière, et combien sont ceux qui ont perdu la foi ? Quant au rire, à l'ironie, à la dérision même, que les islamistes radicaux voudraient éradiquer, chaque ethnologue peut témoigner qu'ils sont universels, et constitutifs de la nature humaine.

Que peut opposer l'anthropologie culturelle et sociale à cette violence meurtrière ? Une connaissance raisonnable et bienveillante des différences de civilisation, et un rappel constant à la commune humanité, sans complaisance relativiste. C'est la mission que la revue *Cargo* s'est donnée, et que nous entendons poursuivre, comme tous les ethnologues, contre la brutalité et le totalitarisme religieux.

Francis Affergan, Erwan Dianteill

Éditorial P. 2

Dossier : Métamorphoses de la tradition

coordonné par Alain Pierrot

• Introduction, Alain Pierrot P. 5

• Noé Grenier

Ethnologie du *mas* : « reculturation », transmission et modernité en Guadeloupe P. 17

• Jérôme Gidoïn

Un culte des ancêtres révisité ? Les pratiques d'hommage aux défunts des Vietnamiens réinterprétées à partir du bouddhisme en région parisienne P. 37

• Siena Antonia de Ménonville

The Priest and the Painter: the ambivalent role of Orthodox painting in Ethiopia today P. 49

• Jean-Marc de Grave

Contenu d'apprentissage, environnement social et relation humaine. Une analyse comparative à partir de Java (Indonésie) P. 63

• Chantal Medaets

Aiguiser son regard : apprendre à apprendre sur les berges du Tapajós P. 79

• Chantal Medaets et Lucie Robieux

Portfolio photographique. « La saúva a-t-elle volé ? » Scènes de jeux à Parauá et Pinhel P. 97

• Rose-Marie Bénard

Cahier d'aquarelles d'un terrain à Mayotte. Soins de l'enfant et de la mère P. 115

Note critique

À propos de Francis Affergan, *Le Moment critique de l'anthropologie*, Paris, Hermann, 2012
par Pierre-Henri Castel P. 141

Introduction

Alain Pierrot,

université Paris Descartes

Ce numéro 3 de la revue *cArgo* rassemble des contributions de jeunes chercheurs et de chercheurs confirmés, dont certaines avaient été présentées lors de la journée Jeunes Chercheurs du CANTHEL du lundi 10 juin 2013, consacrée au thème des « continuités, variations et ruptures dans les transmissions culturelles ». Ces contributions, par la diversité de leurs terrains – la Guadeloupe (Noé Grenier), la banlieue parisienne (Jérôme Gidoin), l'Éthiopie (Siena Antonia de Ménonville), Java (Jean-Marc de Grave), l'Amazonie brésilienne (Chantal Medaets) et Mayotte (Rose-Marie Bénard) –, nous situent d'emblée dans un champ particulièrement vaste d'un point de vue géographique mais aussi du point de vue des pratiques qui font l'objet de ces enquêtes et des aspects sous lesquels celles-ci sont envisagées. Toutes les contributions regroupées ici s'inscrivent bien dans la thématique commune de la transmission, mais chacune ne peut le faire qu'en s'engageant dans une direction particulière parmi la multiplicité des voies que cette thématique centrale ouvre en anthropologie.

Si, en effet, « le problème de la transmission est consubstantiel au projet anthropologique » (Berliner, 2010 : 11)¹, la transmission a aussi et d'abord fait l'objet de représentations explicites, dites de « sens commun », probablement dans toutes les cultures. Et pour parler et penser ce qu'on appelle aussi « tradition² » ou « éducation », on a eu recours à certaines images car, comme c'est le cas dans presque tous les domaines de la vie humaine, la transmission culturelle est affaire de pratiques et d'images qui cohabitent, s'opposent, se connectent ou fusionnent de façon instable. Non seulement la transmission culturelle véhicule des images au sens premier du terme, parmi lesquelles celles de la mythologie des origines et du folklore sont des plus familières, mais aussi les images implicites que nous suggère notre langage, en l'occurrence celle qui va de pair avec le mot « transmission ». Le risque étant qu'en employant ce mot, cette image particulière impose implicitement son schématisme à la réflexion théorique et ait ses propres effets « mythologiques ».

L'image ou le schème général de la transmission établit une relation entre un transmetteur et son destinataire par l'intermédiaire de ce qui est transmis³, relation ternaire qui, à ce titre, s'apparente au schème du don. Un facteur, par exemple, transmet une lettre quand il la remet à son destinataire tout comme un coureur transmet à son coéquipier le bâton qu'on appelle un relais, quand il réussit à le lui passer effectivement en « mains propres ». On retrouve fréquemment cette image du passage de relais collectif dans la

¹ - David Berliner montre que l'idée de transmission est inhérente à celle de culture dans les définitions les plus classiques données par la plupart des anthropologues depuis Tylor (1876) jusqu'à Geertz (1973).

² - En latin, « tradition » était d'abord synonyme de « transmission ». Ce n'est qu'ensuite que le mot s'est spécialisé dans le sens d'une transmission essentiellement culturelle.

³ - L'image de la transmission d'un objet est déjà présente dans celle, prototypique, du symbole qui était, rappelons-le, au départ pour les Grecs, « un objet coupé en deux dont deux hôtes conservaient chacun une moitié qu'ils transmettaient à leurs enfants » (Bailly, 2000 : 1821). Comme on le voit, ce symbolisme d'alliance, qui signifiait pour leurs détenteurs le pacte passé dont ils étaient les héritiers, incluait d'emblée sa transmission.

représentation des relations intergénérationnelles – « faire passer aux suivants » ce qui a été reçu de nos prédécesseurs – et, plus souvent encore, une autre image, celle de la chaîne humaine. La « chaîne » imaginaire des générations emprunte à la pratique réelle de la chaîne humaine (variante ouverte de la ronde enfantine) sa valeur symbolique de solidarité, de continuité et d'identité, tout en s'en distinguant cependant par la verticalité qui lui donne un sens hiérarchique. Mais c'est surtout à l'image patrimoniale que l'on rattache la notion de « transmission culturelle » : on transmet son patrimoine sous des formes très diverses, qu'il s'agisse d'une armoire, d'un titre de propriété, de son propre nom⁴. Ce que cette image de la transmission implique chaque fois est que ce qui est transmis est donc « détachable », sinon matériellement du moins conceptuellement, des personnes engagées dans la relation de transmission.

C'est le raisonnement qui permet à Ferdinand de Saussure au début du XX^e siècle (Saussure, 1972) de faire de la langue une entité distincte, objective bien qu'immatérielle, à l'instar des représentations collectives de Durkheim, et de la doter ainsi a priori de permanence et d'unité. Dans cette logique, la transmission de la langue exige, pour que celle-ci reste commune – ce qu'elle doit être par définition quel que soit le nombre de ses locuteurs –, qu'elle soit transmise dans son *intégrité*, ce qui l'expose du même coup au risque permanent de perdre celle-ci. Chacun sait que les langues changent, Saussure le savait mieux que quiconque et il en attribuait les changements à la parole, c'est-à-dire aux utilisateurs. Après lui, quand les linguistes ont cherché à expliquer les changements structuraux affectant les langues plus profondément que les inévitables changements lexicaux, c'est principalement aux bouleversements socioculturels en lien avec la différence entre générations auxquels ils ont eu recours.

Les relations entre générations *internes* à chaque communauté sont en effet très sensibles aux relations *externes* que celle-ci entretient volontairement ou non avec d'autres communautés culturelles et sociales et, bien entendu, les transformations qui en résultent ne se limitent pas aux questions de langage mais affectent tout ce qui peut être qualifié de « tradition » et tenu pour un patrimoine commun, qu'il s'agisse de rites religieux, alimentaires, de morale sexuelle, d'habillement, d'architecture, etc. Ce sont le plus souvent les aînés qui attribuent ces transformations, à tort ou à raison, aux influences « étrangères » et les perçoivent comme altération, déperdition, voire « dégénérescence » ; ils formulent ces jugements de valeur au nom de la mémoire, d'un devoir de continuité qui, au-delà du respect pour les générations « ascendantes », sacralise la tradition elle-même. L'obligation de s'y soumettre au point d'en faire un impératif absolu, qu'on rencontre notamment dans les récitations rituelles qui se veulent les plus rigideusement fidèles à la tradition, est elle-même un facteur de continuité, au moins sur le plan formel. Mais le traditionalisme le plus strict n'échappe pas au changement, il y a toujours peu ou prou modification, comme l'a montré Jack Goody (1980), même si par ailleurs, quand celle-ci n'est pas perceptible ou n'est pas reconnue, l'illusion de continuation à l'identique contribue effectivement, *performativement*, à la continuité.

⁴ - On « transmet » aussi la couleur de ses yeux ou une maladie héréditaire, inutile de développer à quel point l'image de l'« héritage » génétique contamine nos représentations de la transmission culturelle. L'usage actuel de l'expression « dans son ADN » pour parler *médiatiquement* de la culture propre à un groupe humain, à une entreprise ou à un parti politique, montre sa force toujours résurgente.

La transmission comme transformation, emprunt et invention

Pas de culture sans transmission d'une génération à l'autre. Noé Grenier tient à remettre en cause ce lieu commun en recourant à la notion de « reculturation » pour décrire les phénomènes de *revival* des origines culturelles, surtout indienne ou africaine, qui se manifestent en Guadeloupe. Diverses pratiques créoles ont émergé « à la croisée des traditions européennes [...] et des traditions africaines » dans les domaines de la musique, de la danse, ou encore du jardinage. Noé Grenier, grâce à une ethnographie très documentée, met en évidence la créativité dont font preuve les groupes de carnaval guadeloupéens dans l'élaboration de leurs masques. Les formes et les significations sociales et politiques de ces derniers ont varié tout au long du XX^e siècle et aujourd'hui, dans un contexte où les rapports de domination passés sont encore fortement présents, ce sont les caractéristiques sociales et ethniques de chaque quartier qui donnent aux masques leur valeur identitaire, « mémorielle » et revendicative. Les « *mas a roukou* », « *mas a Congo* », « *mas neg a mawon* », « *mas a colon* » (qui font respectivement référence aux origines caraïbes, africaines, aux esclaves révoltés et aux colons) font l'objet d'une analyse approfondie. Comme le signale Noé Grenier, de multiples points de comparaison abondent dans les Caraïbes, dans le continent américain et bien au-delà, dont l'analyse montrerait cependant chaque fois les singularités locales de l'histoire sociale qui en fonde la valeur identitaire⁵.

En Guadeloupe, la pratique du carnaval se renouvelle constamment du fait de sa fonction « traditionnelle » de contestation sociale et Noé Grenier note significativement que « le fait d'avoir conscience qu'une pratique est le fruit d'une création récente n'empêche pas qu'elle soit pensée comme traditionnelle » car « 'par traditionnel', il semble qu'il faille plutôt comprendre tout ce qui évoque le passé et/ou les éléments culturels qui 'appartiennent en propre' aux Guadeloupéens⁶ ». En insistant sur l'invention et la créativité permanentes d'activités conçues par leurs acteurs comme « traditionnelles », Noé Grenier inscrit la réflexivité au cœur de son analyse et se réfère très logiquement à Marshall Sahlins qui, dans « Adieu aux Tristes Tropiques », a systématiquement mis en évidence les manipulations conscientes par les Fidjiens de leurs propres traits culturels (Sahlins, 2007 : 265-301)⁷. Si ces manifestations identitaires sont consciemment inventées, la dimension réflexive qu'elles donnent à l'identité culturelle est apparemment à l'opposé du traditionalisme puisque ce dernier est en principe hostile à toute innovation. Mais nous venons de voir qu'il n'échappe pas, de fait, aux changements et aux adaptations ; quant aux inventions conscientes de « traditions » décrites par Noé Grenier, la créativité dont elles témoignent n'échappe pas davantage aux ambiguïtés de la « mémoire » et de ses mythologies.

⁵ - Dans ce domaine, la créativité des Marrons du Surinam et de Guyane est exemplaire. « Toutes ces influences extérieures se sont combinées avec l'ingéniosité des Marrons eux-mêmes dans un processus de créolisation – rien moins que la création de nouvelles sociétés et cultures, redevables à divers modèles africains ainsi qu'à des influences amérindiennes et européennes, mais profondément originales dans leur ensemble et uniques parmi les cultures du monde » (Price, 2003 : 27). Uniques comme toutes les autres, serait-on tenté d'ajouter...

⁶ - La « fabrication de la tradition », en effet, ne signifie inauthenticité ou falsification qu'à condition d'adhérer au critère lui-même largement mythologique de l'originel, de l'immémorial. La reconstruction régulière d'un temple « millénaire » en Asie, dont les plus vieilles pierres ou autres matériaux ont pu n'être mis en place que quelques années auparavant, tout comme la fabrication pour touristes de masques ou de marionnettes « traditionnelles » (pour autant qu'ils soient bien *faits à l'identique*) ne sont-elles pas justement le signe de la continuité culturelle qui donne précisément son sens à la notion même de « tradition » ?

⁷ - Manuela Carneiro da Cunha fait la distinction entre la « culture entre guillemets », pour se référer à ce qui est dit de la culture, et la culture sans guillemets, telle qu'elle se pratique de manière interne. J'ai essayé de montrer que cette distinction avait une portée très générale et était particulièrement pertinente pour éclairer « la scène multiculturelle » (Pierrot, 2012c).

D'une manière très générale, la conscience des processus de transmission et de rupture est un enjeu majeur, identitaire, qu'on retrouve dès qu'il y a une transplantation, exil, migration et création d'une « minorité ». Jérôme Gidoïn a mené une enquête ethnologique de quatre années (de 2004 à 2008) dans des pagodes bouddhistes vietnamiennes de la région parisienne. Il nous montre comment elles « offrent aux familles un dispositif de mise en forme de la continuité culturelle » et recourt lui-même dans son analyse à une des images classiques de la transmission, celle de la « chaîne ». « La mémoire des défunts, entretenue par les prières quotidiennes des moines et par les cérémonies d'hommage hebdomadaires, compense les différentes formes de rupture avec les origines et permet de maintenir le sujet dans une sorte de chaîne intemporelle... » Il y a en effet rupture car l'enquête approfondie nous révèle vraisemblablement que « ces pratiques d'hommage aux ancêtres réinterprétées en France s'apparentent encore à un culte des ancêtres à proprement parler », autrement dit que « le 'signifié' des rites s'est érodé, de telle sorte qu'ils deviennent ou risquent de devenir purement formels, vides de sens » ou du moins qu'ils ont changé de signification. Le principal facteur de perte est, qu'en situation d'émigration, « le culte des ancêtres est déconnecté du système social qui lui donnait sa raison d'être ».

Mais ce qui est perçu comme perte est aussi un phénomène de transformation, qui peut aussi bien être décrit comme dynamisme culturel. Jérôme Gidoïn montre en effet comment l'individualisme, appris par les jeunes générations d'origine vietnamienne dans le contexte français où elles vivent, favorise le bouddhisme au détriment du culte des ancêtres vietnamien traditionnel, du fait que, par son souci du salut individuel, « le bouddhisme s'adapte particulièrement bien au contexte occidental et attire de plus en plus de fidèles ». La substitution de la photo du défunt à la tablette qui était celle du lignage est significative de ce changement dans les pratiques elles-mêmes. On tente ainsi de préserver, autant qu'il peut l'être, « le rapport entre la lignée familiale et l'individu, qui renvoie, sur un mode religieux, à la symbolique d'une chaîne et de ses maillons » et, si ces tentatives se font dans l'ambiguïté car « on passerait d'une dimension religieuse du culte des ancêtres à une dimension identitaire et culturelle », elles se font inévitablement de façon créative. Les articles de Noé Grenier et Jérôme Gidoïn montrent l'un et l'autre comment la fidélité ou l'invention, la reprise ou l'emprunt de « formes » (qu'il s'agisse d'un masque de carnaval ou de la photographie d'un défunt) font entrer celles-ci dans de nouvelles configurations d'ensemble où elles prennent nécessairement de nouvelles significations.

Une continuité culturelle apparaît d'abord selon des critères formels : un pèlerinage à un sanctuaire durant lequel certaines catégories d'hommes vont porter la statue de la Madone le 15 août dans une chapelle, et ce depuis plusieurs siècles, est un exemple clair de transmission culturelle. Mais si ce pèlerinage est « transmis » instantanément (avec ou sans « selfie ») à partir d'un smartphone à la famille restée à Milan ou à Londres, a-t-il gardé la signification qu'il avait pour ceux qui le pratiquaient dans l'oralité ? La transmission ou la transformation des formes (des objets ou des comportements, notamment des rites) sont plus faciles à mettre en évidence que celles des significations. Pour établir une différence de signification, de fait, il faut des critères qui fassent la différence et ceux-ci sont soit comportementaux et accessibles à l'observation, à savoir des changements dans les pratiques, soit explicitement déclaratifs⁸. L'analyse du langage est aussi indispensable à l'enquête ethnographique que l'analyse des pratiques et des artefacts dans leurs multiples relations à l'environnement.

⁸ - C'est du moins ce qu'un examen approfondi de la question de l'immigration m'a conduit à penser : « Les mêmes rites peuvent ainsi se perpétuer ou même renaître dans l'illusion de la continuité, rien ne prouve que les acteurs lui donnent le même sens » (Pierrot, 2002 : 141-142).

C'est la voie du discours que Siena Antonia de Ménonville a choisie prioritairement pour analyser la position ambivalente d'un peintre d'église dans l'Éthiopie contemporaine, où persiste une forte tradition de peinture religieuse, dont la fonction didactique ou « dogmatique » fait de l'image l'auxiliaire de l'orthodoxie. Si la peinture est un moyen d'« enseignement », son devoir est de transmettre des images sacralisées, notamment celle de la Sainte Trinité selon des canons définis. Comme le montre l'entretien avec un moine qui, sans être lui-même un plasticien, est pour le peintre une autorité en matière de thématique religieuse, la normativité inhérente à la fonction *didactique* de la peinture religieuse s'étend aux aspects stylistiques et techniques de la représentation : Dieu en trois personnes doit être représenté par trois vieillards (contrairement à l'iconographie occidentale de la Trinité) et les couleurs sont strictement codifiées.

Le peintre se situe ainsi sur deux axes. Sur un axe vertical, il reconnaît l'autorité du moine et la hiérarchie de valeurs qui fait de sa peinture un auxiliaire codifié de l'orthodoxie ; mais il est aussi, sur un axe horizontal, un professionnel qui se compare à d'autres professionnels, à la fois soucieux de voir son expression personnelle reconnue et sensible aux tentations transgressives de la modernité esthétique et sociale. C'est aussi bien sur l'axe vertical et sur l'axe horizontal que se pose la question de la transmission mais en deux sens différents. Même si elle est dominée dans sa fonction didactique, en termes de valeur, par l'opposition du profane et du sacré, l'activité du peintre comporte des dimensions techniques, cognitives et sociales spécifiques. Ainsi son intérêt « technique » pour des modèles étrangers, et tout particulièrement pour Michel-Ange qui apparaît comme « transgressif » dans sa manière de traiter la nudité des corps et leur musculature dans son œuvre religieuse, témoigne d'influences et d'emprunts qui méritent une analyse approfondie. La technique est elle-même inséparable de la subjectivité du peintre, de sa propre relation qualitative à sa peinture, notamment à ses couleurs, où il est difficile de démêler la part de l'émotion esthétique du sentiment de dévotion, la part de la relation sensible au divin d'un souci expressif qu'il interprète lui-même comme « moderne » : « We select colors to show happiness, bright future, deep sorrow and the like. » Par exemple, la représentation de la Sainte Trinité est bien faite conformément à la tradition et dans les couleurs canoniques, mais celles-ci se rapprochent plus de celles de Superman que de celles des peintures pieusement plates de la « tradition⁹ ». On entrevoit, dans les propos de ce peintre religieux éthiopien contemporain, des tensions et des contradictions, qui sont peut-être des signes de rupture. Pour en saisir plus pleinement la signification au-delà de ses déclarations, c'est-à-dire au-delà des ambiguïtés et des limites du discours, l'analyse stylistique et l'analyse des dimensions techniques qui en est corrélative sont indispensables¹⁰. Elles conduisent à s'interroger sur la transmission technique et donc sa formation. En effet, il est intéressant de noter que tout en rappelant des rencontres décisives, ce peintre éthiopien affirme que « most of his training ('75%' according to him) was a result of 'practicing alone' » et regarde avec un certain dédain une tradition qui consistait à copier indéfiniment (« copy, copy, copy... »). Les « tentations » modernistes de ce peintre religieux éthiopien, les influences externes qui modifient

⁹ - Dans sa peinture, comme dans nombre de peintures religieuses contemporaines de par le monde, semble se banaliser une « modernité » très accessible, en rupture avec des traditions qui sont ressenties *de l'intérieur* par ces professionnels comme dépassées, et qui n'est pas sans analogie stylistique avec les productions de souvenirs pour touristes. On pourrait montrer, je crois, assez facilement des convergences stylistiques entre, par exemple, les statuettes de la Vierge de la place Saint-Sulpice et les sculptures sur bois de l'aéroport de Dakar représentant des gazelles ou de jeunes femmes africaines...

¹⁰ - Comme Daniel Arasse l'a si subtilement montré, le thème *dogmatique* de l'Annonciation est resté pour l'essentiel identique du *Trecento* au *Seicento* alors même qu'il a donné lieu, en Toscane et à Venise, à des changements stylistiques considérables, concernant principalement la perspective. Ces changements, qui furent décisifs dans l'histoire de la peinture occidentale, avaient bien entendu leur signification propre au-delà de la continuité dogmatique.

les significations de ce qui est, par ailleurs, conservé et réaffirmé comme une continuité culturelle ont logiquement rapport avec les processus et les modalités d'apprentissage qui furent les siennes. Elles sont probablement liées à certains changements générationnels en corrélation directe avec l'histoire culturelle, sociale et politique de l'Éthiopie durant les dernières décennies.

La transmission comme éducation et les processus d'apprentissage

Les jeunes sont généralement considérés comme l'enjeu majeur de la transmission culturelle, non seulement parce que leur existence même est la condition biologique de la reproduction de la société, mais aussi parce qu'ils sont l'élément fondamental de sa continuité culturelle à condition toutefois d'y être *éduqués*. À des degrés divers, et dans des logiques elles aussi très différentes d'un groupe humain à l'autre, ils sont soumis à des institutions éducatives en association directe avec des représentations de ce qui doit être transmis et comment. Les modalités de transmission des adultes vers les enfants varient, en effet, du moins formel aux formes les plus codifiées de transmission orale ou écrite des savoirs et des normes dans une relation hiérarchique, c'est-à-dire asymétrique (transitive et non réciproque), comme c'est le cas dans les traditions éducatives occidentales où la domination de « l'esprit » sur la nature allait de pair avec la soumission plus ou moins brutale de l'enfance et de la jeunesse à un ordre social et à des contenus de connaissance *valant pour eux-mêmes*. Longtemps des images et des pratiques de soumission, de passivité et de contrainte ont prédominé, dans lesquelles la transmission était associée ou assimilée au *dressage*.

À l'inverse, les sociétés dites « sauvages » et jugées non « civilisées », précisément en raison de ce que les Occidentaux considéraient au XX^e siècle comme un manque d'exigence éducative corrélatif de leur faible « degré de développement », faisaient *naturellement* plus confiance au « naturel » de leurs enfants et les laissaient individuellement et collectivement apprendre par le tâtonnement, l'observation, l'imitation et l'improvisation. On sait le rôle important que les travaux de Margaret Mead, même s'ils minimisent quelque peu, il est vrai, les conflits et la violence latente ou ouverte entre adultes et enfants, ont joué dans les débats sur ce qu'on appelle la « crise de l'éducation » en Occident. Les traditions éducatives occidentales ont effectivement très longtemps perçu l'enfant dans son inachèvement comme une menace potentielle pour la civilisation, un risque de rupture, de discontinuité pour la transmission culturelle entre générations. C'est un des points sur lesquels Hannah Arendt, élevée elle-même « à la prussienne », a particulièrement insisté dans son texte sur la « crise de l'éducation »¹¹, avec l'audience exceptionnelle que l'on sait depuis des décennies chez les enseignants français du second degré. Cette culture de la domination de « l'esprit » sur la nature en est venue à réprimer les tendances spontanées à la socialisation que les enfants développent aussi bien entre eux qu'avec le monde adulte, où ils sont nécessairement impliqués dans des processus d'apprentissage d'autant plus radicaux qu'ils sont initiaux comme le premier langage. Or il se trouve que nombre de ces apprentissages « naturellement sociaux » ont été et doivent encore être systématiquement *désappris* dans notre modèle d'éducation dite formelle, comme le montre Jean-Marc de Grave dans sa propre contribution.

Dans le cadre théorique général qu'il esquisse à partir de l'ethnographie menée par lui en profondeur depuis de longues années dans différents types d'établissements scolaires indonésiens, Jean-Marc de Grave relie étroitement les contenus et les processus d'apprentissage à leur contexte. Son analyse reprend la notion de « communauté d'apprentissage » popularisée par Lave et Wenger (1991) mais présente l'originalité de

¹¹ - « Ce monde a aussi besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague de nouveaux venus qui déferlent sur lui à chaque nouvelle génération. » (Arendt, 1972 : 239)

renouveler cette approche, en élaborant la notion globale de « relation intégrée », envisagée selon les trois dimensions de l'espace, du temps et des autres, sur la base de « l'image de l'acquisition de savoirs, telle qu'on la trouve traditionnellement à Java », à savoir ce qu'on y appelle *nyantri*. Il s'agit d'une « notion d'origine hindo-bouddhiste ancienne, reprise dans le cadre des communautés musulmanes locales » où « la relation est plutôt dense puisque l'élève se trouve intégré à une communauté d'apprentissage explicite et physiquement présente ». Il est, en effet, mis en relation non seulement avec le maître « père classificatoire » mais aussi avec toute sa parentèle, à l'opposé « d'autres images extrêmes comme celle des formations à distance répandues en Occident, lesquelles ne nécessitent de rencontrer personne ou presque ».

Jean-Marc de Grave peut alors situer les institutions éducatives entre ces deux pôles, selon qu'elles autonomisent le contenu du savoir scolaire « détaché » du contexte relationnel (modèle qui nous est familier, c'est celui de l'école publique et de son idéologie nationale et égalitariste) ou, au contraire, se rapprochent de l'autre pôle (celui de la relation « intégrée » de caractère hiérarchique, qui insère l'individu et les savoirs dans un réseau de relations et de pratiques, comme c'est le cas dans l'initiation rituelle javanaise). Ce faisant, il complexifie cette opposition polaire et, du même coup, l'opposition classique entre le formel et le non-formel qui en est proche, en montrant qu'il existe des institutions éducatives qui intègrent l'universalisme des contenus (celui des savoirs profanes, scientifiques et techniques mais aussi celui des valeurs religieuses musulmanes ou du nationalisme indonésien) dans un contexte relationnel.

Prônant en théorie mais aussi en pratique « une reconnaissance beaucoup plus aboutie de l'influence étroite du système éducatif et du modèle social de référence », Jean-Marc de Grave pose du même coup la question de l'« adéquation » (ou de la pertinence) des contenus et du contexte relationnel et donc des concurrences et des conflits entre ces différentes dimensions ou composantes des institutions éducatives. Il met ainsi en relief le phénomène d'occultation du contexte relationnel alors même qu'il est la base permanente de toute pratique d'enseignement.

C'est aussi parce qu'elle avait constaté chez les *ribeirinhos* du bas-Tapajós (Amazonie brésilienne) le clivage entre la « fiction » des apprentissages scolaires, caractérisés par la transmission verbale explicite, et l'investissement dans les activités collectives traditionnelles voire « identitaires » (chasse, pêche, préparation du manioc, art du récit) bien plus réellement significatives que la « comédie » scolaire pour les adultes comme pour les enfants que Chantal Medaets s'est engagée dans son enquête sur ces modalités d'apprentissage non scolaires. Accompagnant ou observant seulement les adultes, les enfants doivent se débrouiller tout seuls pour assumer progressivement les rôles d'auxiliaires qui leurs sont assignés : « Toutes ces tâches sont attribuées aux enfants par les adultes et, bien qu'à aucun moment il n'apparaisse explicitement une quelconque intention éducative, il est évident qu'elles comportent une dimension d'apprentissage. » Mais, s'« il existe une dimension éducative (perceptible à l'observation et assumée par les *ribeirinhos* eux-mêmes) dans la participation aux tâches collectives », « cette participation n'est pas stimulée mais, au contraire, elle est soumise à bon nombre de conditions, de prérequis. On apprend en participant, mais personne ne favorise cette participation ; elle peut même être découragée. » Le refus de la transmission explicite de son propre savoir y apparaît aussi nettement que dans bon nombre d'analyses menées à travers le monde sur les modalités non formelles d'apprentissage¹².

¹² - Voir De Grave, 2012 et, en particulier, Pierrot, 2012a.

De même que Jean-Marc de Grave, Chantal Medaets inclut dans son cadre théorique la notion de « participation périphérique légitime » aux activités sérieuses des adultes, popularisée par Lave et Wenger dans leur ouvrage *Situated learning* (1991), comme modalité principale d'apprentissage. Mais, loin d'en faire un a priori théorique, elle estime, au vu des données qu'elle a recueillies, que ce modèle souffre d'une certaine « sous-estimation du rôle joué par l'observation » et cite cette fois Tim Ingold pour souligner que ces participations ne constituent pas à proprement parler des « transmissions » comme « passation de contenu » mais plutôt des « redécouvertes guidées », très éloignées du « learning by doing » deweyen que suggère l'expression même de « communauté d'apprentissage ». Preuve que cette éducation non formelle reste même fondamentalement implicite, « tout cela est entrecoupé de jeux spontanés entre les enfants ». Chantal Medaets ne développe pas la thématique du jeu mais la sélection de photographies réalisées par Lucie Robieux, intitulée « La saúva a-t-elle volé ? », débouche sur la question des « traditions enfantines » et des transmissions entre enfants qui apparaissent imbriquées totalement dans la communauté adulte, alors même que, dans ce domaine plus qu'ailleurs, on laisse effectivement les enfants se débrouiller tout seuls¹³.

Au terme de ce parcours, il saute aux yeux, rien qu'en en faisant l'énumération, que les images du relais, de la chaîne, de l'héritage ou du dressage ne constituent pas un tout cohérent et, surtout, n'éclairent guère ce que montre chacune de ces enquêtes. En particulier, ce que les variations et les ruptures culturelles mises en évidence bouleversent dans ces images traditionnelles, c'est essentiellement ce qu'il y a de simplificateur et de mythique dans le modèle de la transmission comme passage de la culture d'une génération à l'autre. On peut ajouter que, lorsque le devoir de mémoire, du respect de l'identité, exacerbé par les contacts plus ou moins conflictuels (rapports de domination mais aussi emprunts spontanés) entre les groupes humains, incite à une réappropriation culturelle à la mesure d'un sentiment de dépossession, ce n'est pas seulement aux enfants qu'on ré-enseigne des langues et des rites mais aussi aux adultes.

Les rapports entre générations sont bel et bien inversés quand ce sont, comme on l'observe de plus en plus, les enfants qui tiennent à retrouver une tradition abandonnée par les générations précédentes : *revival* de la langue bretonne ou des « authentiques » rituels juifs ou musulmans.

Mais on peut dire aussi qu'il existe une mythologie anti-naturaliste de l'« invention » dans le champ théorique quand l'image de la fiction est prise au pied de la lettre, qu'elle soit comprise comme mensonge (quand une exposition au Quai Branly « dénonce » et exhibe « l'invention du sauvage ») ou comme imagination créatrice dans le cas inverse. Elle est mythologique, en particulier, par son rapport au temps quand on confond l'analyse critique des mythologies continuistes avec leur inversion¹⁴. En effet, l'« invention des traditions » d'Eric Hobsbawm et Terence Ranger (1983) ne signifie pas qu'il n'existait pas de tradition avant le XIX^e siècle, avant l'ère du nationalisme. De même que si Shlomo Sand a su montrer

¹³ - On aurait les plus grandes peines du monde à appliquer à ces observations, de façon tant soit peu pertinente, le schéma cognitiviste hautement spéculatif élaboré par Olivier Morin (2010). Morin tente d'expliquer « pourquoi les enfants ont des traditions » en considérant, dans la lignée de Dan Sperber, la transmission comme un phénomène de diffusion « épidémiologique ». Ce phénomène est gouverné par le principe biologiquement universel d'une sélection naturelle de représentations plus « aptes à la reproduction que les autres » selon une sorte d'échelle d'apprenabilité, qui semble aussi bien applicable au marketing qu'à l'ensemble des représentations religieuses dominantes, celles qui se sont imposées de fait (Maurice Bloch discute cet argument de façon très intéressante dans Bloch, 2005 : 103-120).

¹⁴ - La pensée chrétienne du temps avec la passion du Christ, comme moment d'inversion du temps à revivre indéfiniment, est discontinuiste (voir Naumescu, 2010). N'est-ce pas ce schéma qui se retrouve dans les usages mythologiques de l'invention, voire dans les ruptures et changements de paradigmes et d'épistémés qui se veulent toujours plus radicaux ?

comment l'« invention du peuple juif » s'est faite dans le contexte du nationalisme herdérien (au même titre d'ailleurs que l'ethnologie), cela ne voulait pas dire, qu'antérieurement, les « Juifs n'existaient pas » ou qu'il n'existait pas de « tradition juive ». Toutes les traditions, semble-t-il, et surtout lorsqu'elles deviennent des enjeux conscients, ont été l'objet de transformations, dans leurs formes mêmes et plus encore dans leurs significations. Mais ces transformations n'ont pu se faire que sur un fond de continuité *culturelle* dense, diffuse et enchevêtrée, le « grouillement » des formes de vie – selon la belle expression de Wittgenstein – qui échappe largement à la conscience des acteurs.

Quand Chantal Medaets reprend à Maurice Bloch l'idée que « les changements ne peuvent avoir lieu que sur un fond de continuité [...] par l'apprentissage, par le fait que la plus jeune génération s'approprie certains acquis des générations précédentes », prend-elle ainsi le contrepied de Noé Grenier qui, de son côté, a mis clairement en évidence des formes incontestables de créativité culturelle (et leurs valeurs identitaires) ? Non, car ils se situent à deux niveaux d'analyse différents : le niveau des manipulations conscientes et de la mise en scène de sa propre identité culturelle n'est pas celui des apprentissages et des interactions tacites (Pierrot, 2012c), sans lequel tous les autres aspects de la vie humaine seraient tout simplement impossibles. Aussi conscients et créateurs que les acteurs puissent être des traits les plus caractéristiques de leur propre identité culturelle, leur réflexivité est toujours partielle et sélective et elle-même largement imaginaire quand elle recourt aux images vitalistes et mystiques de la croissance, de la maturité, de la renaissance ou du métissage. Autant d'images qui ont chacune elles aussi leur propre halo mythologique. L'invention des « traditions » n'est qu'un aspect de la créativité permanente et multiforme qui est requise dans la vie sociale et, bien sûr, dans la vie individuelle, et qui est indispensable pour franchir à « pas de géants » les premiers apprentissages ; à l'exemple de ceux du nourrisson de quelques semaines ou de quelques mois qui, tout « naturellement », reprend la mélodie de la phrase de sa mère dans son propre style.

L'enfant est socialisé « à jamais », comme en témoignent ensuite l'appropriation intime du langage vernaculaire mais aussi les postures, les *habitus* que Jérôme Gidoin évoque quand il écrit que « longtemps, les rites, en tant que 'signifiants', ont assez bien résisté à l'épreuve de la transplantation parce qu'ils font l'objet d'une inculcation dans l'espace domestique, d'un apprentissage qui passe par le corps, et qui s'effectue par conséquent inconsciemment ». En effet, tout être humain ne peut se développer qu'à condition de le faire dans un contexte social et culturel particulier, dans une « forme de vie » déjà-là, qui s'impose d'abord à lui sans recul possible, comme l'a fortement mis en relief Wittgenstein. Toutefois, en reprenant lui aussi à son compte une autre image inscrite dans notre langage, à savoir celle du « dressage » (qui est la même que celle de l'inculcation), Wittgenstein n'est-il pas resté prisonnier, tout comme Hannah Arendt, de son propre modèle éducatif, celui de la transmission « pure et dure » ? Chaque individu doit « tout » apprendre de ce qui fait la spécificité de sa propre culture mais l'ensemble des interactions dans lequel, dès sa naissance, il est ainsi engagé pour « devenir soi »¹⁵ ne relève que très partiellement de la « transmission », et encore moins du « dressage », même si les interactions initiales, comme le montrent si bien les aquarelles de Rose-Marie Bénard, sont profondément marquées par des pratiques qui socialisent d'emblée l'individu dans un contexte où la modernité et les traditions s'enchevêtrent. Ces aquarelles sont des images saturées de signification qui, outre qu'elles permettent implicitement de confronter l'image photographique et la peinture dans l'enquête ethnographique, appellent à explorer d'autres pistes dans un champ exceptionnellement riche où s'engagent différentes générations de chercheurs.

¹⁵ - Comme Dewey l'a clairement montré, contrairement à Rorty qui prétend pourtant s'inspirer de lui. Voir Pierrot, 2012b.

Références bibliographiques

- Arasse D.**,
1999, *L'annonciation italienne*, Paris, Hazan.
- Arendt H.**,
1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Bailly A.**,
2000, *Dictionnaire Grec-Français*, Paris, Hachette.
- Berliner D.**,
2010, « Anthropologie et transmission », *Terrain*, 55 : 4-19.
- Bloch M.**,
2005, *Essays on Cultural Transmission*, Oxford, Berg.
- De Grave J.-M. (dir.)**,
2012, *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.
- De Saussure F.**,
1972, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Geertz C.**,
1973, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
- Goody J.**,
1980, *Une récitation du Bagré*, Paris, Armand Colin.
- Hobsbawm E. et Ranger T. (eds)**,
1983, *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave J. et Wenger E.**,
1991, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Morin O.**,
2010, « Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? », *Terrain*, 55 : 20-39.
- Naumescu V.**,
2010, « Le vieil homme et le livre, la crise de la transmission chez les vieux-croyants (Roumanie) », *Terrain*, 55 : 72-89.
- Pierrot A.**
2002, *Grammaire française de l'intégration ou jeu de langage et mythologie*, Paris, Fabert.
2012a, « Le silence des aînés » in De Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 7-25.
2012b, « Individualisation et socialisation, Rorty contre Dewey » in Hans-Drouin A.-M. (dir.), *Philosophie de l'éducation. Itinéraires américains*, Paris, L'Harmattan : 121-167.
2012c, « Culture profonde et culture de surface, ou l'arrière-plan culturel de la scène

multiculturelle » in Dianteill E. (dir.), *La culture et les sciences de l'homme, un dialogue avec Marshall Sahlins*, Paris, Archives Karéline-Éditions du Sandre : 131-154.

Price R. et S.,

2003, *Les Marrons*, Châteauneuf-le-Rouge, Vents d'ailleurs.

Sand S.,

2010, *L'invention du peuple juif*, Paris, Flammarion.

Tylor E.,

1876, *La civilisation primitive*, Paris, Reinwald.

Doctorant en ethnologie à l'université Paris Descartes, **Noé Grenier** travaille sous la direction de Francis Affergan. Ses recherches portent sur le politique et la jeunesse en Guadeloupe.

Mots-clés : Guadeloupe - carnaval - reculturation - tradition - transmission

Ethnologie du *mas* : « reculturation », transmission et modernité en Guadeloupe

Noé Grenier,
université Paris Descartes

La société guadeloupéenne donne à voir des modes de transmission culturelle hétéroclites. De ruptures et de pertes résultent des processus de réinvention, de recombinaison et de recollage, qui révèlent une culture créative et vivace. En cela, le terrain guadeloupéen est à même de nourrir une réflexion à partir de la notion de transmission. En se basant sur une ethnographie du carnaval guadeloupéen, cet article propose de questionner le nœud problématique autour duquel s'articulent les notions de transmission, d'acculturation, de créolisation et de modernité.

Le temps où les sciences sociales occidentales se représentaient ce qu'on appelait alors des « sociétés traditionnelles » comme des sociétés figées dans la stricte reproduction de la coutume est aujourd'hui révolu. Dans l'optique ancienne, la transmission fidèle prévalait sur l'innovation, cette dernière restant le privilège des sociétés occidentales, que Claude Lévi-Strauss qualifiait de sociétés « chaudes ». En conséquence, l'existence des cultures telles que les étudiaient les ethnologues dépendait d'une transmission culturelle fidèle et efficace. Qu'il y eût une rupture dans cette transmission, ou une immixtion d'éléments exogènes sous l'influence de la colonisation, signifiait *ipso facto* la dénaturation de l'objet d'étude ethnologique. Ainsi Malinowski écrivait-il en avant-propos des *Argonautes du Pacifique occidental* :

« L'ethnologie se trouve dans une situation à la fois ridicule et déplorable, pour ne pas dire tragique, car à l'heure même où elle commence à s'organiser, [...] voilà que le matériau sur lequel porte son étude disparaît avec une rapidité désespérante. » (Malinowski, 1989 : 52)

Le présupposé à l'œuvre dans cet amer constat d'une entropie mondialisée est celui d'un lien organique entre transmission et culture (parfois confondue avec le groupe humain). Ces deux termes sont ainsi liés par un rapport d'implication réciproque : pour qu'on puisse parler de culture, encore faut-il que des éléments se transmettent. Inversement, le fait que des choses (pratiques, savoirs, valeurs, etc.) se transmettent est à la fois l'indicateur et la condition de la culture. Toute rupture dans la transmission, toute perturbation et changement exogènes signifieraient en quelque sorte la mort de la culture ou, au moins, sa déchéance en tant qu'objet d'étude. Ainsi la « modernité » subséquente à l'expansion coloniale de l'Occident ne fut-elle d'abord comprise par les ethnologues que par son caractère déstructurant et uniformisant des cultures. Il fallut attendre le développement des travaux sur ce qu'on appelait alors les « Amériques noires » pour que les contacts et les mélanges culturels deviennent un thème de recherche légitime. Melville Herskovits (1958), parti à la recherche des « survivances » africaines dans le Nouveau Monde, proposa le concept d'acculturation. Ce concept visait à rendre compte des

processus de contacts culturels par lesquels des groupes assimilent, bon gré mal gré, des « traits culturels » exogènes. Je ne m'attarderai pas sur les limitations du concept, qu'il soit trop générique devant une réalité trop complexe ou que l'identification de « traits culturels » pose problème. Ce qu'il importe de noter, c'est la nouvelle perspective qu'ont ouverte les travaux de Melville Herskovits et, à sa suite, ceux de Roger Bastide. Dès lors, les contacts et les changements culturels devenaient un objet d'étude légitime et l'obsession de l'ethnologie classique pour « l'authenticité » pouvait enfin être abandonnée. À ce titre, le paradoxe est intéressant : c'est à travers la recherche de « survivances » que la voie fut ouverte à une ethnologie *de* et *dans* la modernité. Pour autant, il ne me semble pas que ce changement marque réellement une rupture radicale avec les conceptions classiques de la transmission et de la culture. Dans sa construction, le terme même d'acculturation n'évoque-t-il pas une dénaturation ou une altération d'une culture « vierge » ?

C'est l'anthropologue américain Marshall Sahlins qui décela et critiqua avec le plus d'acuité cette conception classique et nostalgique du changement culturel. Dans « L'adieu aux Tristes Tropiques » (2007 : 265-301), M. Sahlins nous propose un renversement de perspective en démontrant que, loin de subir une modernité déstructurante qui « adultère » (Sahlins, 2007 : 289) les cultures, les groupes humains participent activement à cette modernité pour développer leurs propres cultures. Cette participation prend alors la forme d'un détournement, d'une annexion à d'autres fins ou encore d'une réappropriation de la modernité. M. Sahlins synthétise ainsi ce retournement de perspective :

« La fabrication plus ou moins consciente de culture en réponse à ces impérieuses 'pressions' extérieures est un processus normal – dialectique ou schismogène peut-être, mais certainement pas pathogène. » (*Ibid.* : 288)

M. Sahlins nomme cette participation « indigénisation de la modernité » et appelle à une ethnographie de l'« indigénisation de la modernité », tant dans l'étude de ce qu'il nomme le « develop-man¹ » que dans l'étude des traditions inventées. Il oppose explicitement cette conception du changement culturel et de l'historicité des sociétés aux théories de l'acculturation lorsqu'il écrit :

« C'était une aspiration à la nostalgie que cette forme d'ethnographie, inspirée par les afféteries théoriques du progrès qui transformaient notre perception des autres en visions fugitives des temps passés, pourvu, bien sûr, que les autres ne soient pas 'acculturés'. » (*Ibid.* : 301)

La transmission culturelle interroge directement cette articulation problématique entre les notions d'acculturation, de modernité et d'« indigénisation de la modernité ». Qu'est-ce qui fonde la vitalité d'une culture ? Une transmission efficace ou la capacité à « indigéniser » la modernité ? Et, dans le deuxième cas, qu'est-ce qui se transmet et comment ? Par ailleurs, nous ne sommes pas tenus de nous positionner entre, d'une part, la vision classique d'une culture qui est d'autant plus vivace qu'elle se transmet efficacement et qui se dénature par l'immixtion d'éléments exogènes et, d'autre part, la conception de groupes humains qui maintiennent et transmettent leurs structures sociales et culturelles par une « indigénisation de la modernité ». Au contraire, cet article vise à montrer que les variations, les déstructurations et les ruptures dans la transmission (qu'elles soient subséquentes à des phénomènes d'acculturation, des « pressions extérieures » ou tout simplement à des oublis) sont autant d'espaces laissés libres pour la créativité culturelle et l'invention de nouvelles

¹ - Processus de « développement néo-traditionnel » qui consiste, pour l'autochtone, à s'approprier des éléments de la modernité, comme des biens matériels, non pas pour se rendre semblable à l'Occident mais pour « obtenir plus de sa propre culture » (*Ibid.* : 290).

formes et pratiques propres à proposer un cadre culturel nouveau, adapté à la modernité. On aurait ici à étudier ce qu'Eric Hobsbawm et Terence Ranger (1983) ont appelé des traditions inventées, quoique, là encore, il faille se demander si nous sommes bel et bien face à des pratiques que l'on cherche à ancrer rétrospectivement dans un passé réel ou imaginé ou s'il s'agit de pratiques dont le caractère résolument novateur est assumé.

Il y a fort à parier que l'étude de la société guadeloupéenne et, plus généralement, de ce que Francis Affergan (1997) appelle les « mondes créoles » est à même d'apporter une lumière nouvelle sur ce nœud problématique. Après tout, si aux Fidji, c'est l'indigène qui annexe la modernité au profit de son propre développement, n'est-ce pas la modernité elle-même qui, en Guadeloupe et dans tous les mondes créoles, a construit l'indigène ? La société guadeloupéenne est jeune de quatre siècles et n'a cessé de se construire, depuis sa violente genèse jusqu'à aujourd'hui, par des mécanismes d'acculturation généralisés et réciproques. À tel point qu'on peut considérer que l'atavisme supposé par l'idée de transmission culturelle a joué un rôle négligeable dans l'histoire culturelle de l'île. De ce point de vue, F. Affergan décrivait les Antilles françaises comme des « cultures en forme d'acculturation » (*Ibid.* : 167). Ce processus d'acculturation réciproque est synthétisé dans le concept de créolisation, qui connaît aujourd'hui un franc succès dans les recherches sur les sociétés antillaises. La créolisation exprime l'idée de l'émergence d'une configuration culturelle nouvelle, inédite et imprévisible², résultant de la mise en contact violente de populations et de cultures diverses dans une situation de domination. Beaucoup d'auteurs considèrent que ce processus de créolisation serait continu.

Cette dynamique d'acculturation a pris une nouvelle dimension à partir de l'après-guerre. L'intégration administrative de la Guadeloupe à l'État français, couplée au mouvement global de la mondialisation, a amplifié le phénomène depuis quelques décennies. Le visage de la société guadeloupéenne a changé. Des pratiques et des savoirs sont tombés dans l'oubli ou ont été marginalisés. Il y a eu dans l'histoire récente de la Guadeloupe comme une grande rupture dans la transmission. Cette rupture est souvent comprise par les individus comme un conflit de générations et elle est vécue, par les plus anciens, comme la mort annoncée de la société guadeloupéenne. Depuis une trentaine d'années, l'identité – tant culturelle que politique – est devenue peu à peu une préoccupation travaillant toute la société guadeloupéenne, au point de devenir parfois une véritable obsession dans les milieux intellectuels et artistiques. Ce développement de la préoccupation identitaire, qui s'est automatiquement mué en revendication identitaire dans de nombreux cas, est sans doute la conséquence des deux constats précédents. Ce dynamisme identitaire ne s'exprime pas tant par la question : *qui sommes-nous ?* que par la question : *qu'est-ce qui nous appartient en propre ?*

Ce questionnement a induit un changement dans les valeurs. De nombreuses pratiques jusqu'alors marginalisées ont été investies d'une valeur nouvelle. Elles devaient servir de point d'ancrage identitaire dans le flot tumultueux de la mondialisation. Un certain nombre de pratiques tombées en désuétude et menacées d'oubli ont été alors récupérées, amendées et enrichies, à tel point qu'on peut parler, dans de nombreux cas, d'une véritable réinvention. On a ainsi affaire à des dynamiques culturelles dans lesquelles la créativité et la production culturelles semblent l'emporter sur la reproduction (toujours plus ou moins fidèle) que présuppose l'idée de transmission.

² - Imprévisible en cela qu'elle ne dépend pas tant des éléments mis en contact que de l'interaction et de l'interpénétration de ces éléments entre eux.

Dans cet article, j'explorerai ces dynamiques de créativité culturelle sur la base de réinventions et de recollages à travers une ethnographie du carnaval guadeloupéen. Plus particulièrement, je m'intéresserai à la pratique du *mas*³ dans le carnaval. Les lecteurs, un tant soit peu familiers des études portant sur l'aire caribéenne et, plus particulièrement, sur les Antilles françaises, ne manqueront pas de penser au très bon article écrit par Stéphanie Mulot sur les *mas* du carnaval guadeloupéen (2003). Dans cet article, S. Mulot étudie la construction de repères identitaires au fil de l'ethnographie d'un groupe de carnaval de Basse-Terre nommé *Voukoum*. Le présent article diffère de celui écrit par S. Mulot, tout en le complétant. Il en diffère, car mon propos n'est pas l'identité mais bien l'étude des ruptures, des variations, des continuités et des recollages dans la transmission culturelle. Il le complète, car il s'appuie principalement sur mes propres observations, réalisées non pas dans la région de Basse-Terre mais dans la région de Pointe-à-Pitre, là où les *mas* tels qu'ils existent aujourd'hui sont apparus. Cet article apporte également un éclairage supplémentaire sur l'histoire du carnaval guadeloupéen depuis les quatre-vingts dernières années, quand S. Mulot relie directement le *mas* contemporain à une histoire beaucoup plus ancienne.

Le *mas*, dont l'existence est ancienne en Guadeloupe, est une pratique liée au carnaval. Avec le temps, cette pratique est presque tombée dans l'oubli et le *mas*, sous sa forme ancienne, n'existe plus. Le *mas* tel qu'il est pratiqué aujourd'hui par certains groupes, bien qu'étant considéré comme le volet « traditionnel » du carnaval contemporain, est en fait le fruit d'une réinvention ou d'une recombinaison faite sur la base d'éléments épars et déstructurés. Cette réinvention s'inscrit dans des logiques propres à la société guadeloupéenne contemporaine. L'analyse de cette pratique nous permettra de décrire des dynamiques culturelles éminemment créatives, signes d'une grande vivacité de la culture guadeloupéenne, en dépit de ruptures évidentes dans les processus de transmission.

Pour éviter toute confusion dans les termes qui sont employés au long de cet article, prenons le temps d'une mise au point sémantique. Le *mas* est la forme de carnaval pratiquée par les *group a po*⁴. Ces derniers sont des groupes de carnaval issus d'un mouvement culturel. Les mouvements culturels, aussi appelés « mouvements de résistance culturelle », sont des associations implantées dans les quartiers populaires et dont l'activité est centrée au départ sur le carnaval. Dans la plupart des cas, ils dépassent la simple dimension carnavalesque, tant par la diversité de leurs activités que par le rôle qu'ils se donnent.

La première section de cet article est essentiellement descriptive : il s'agit de décrire le contexte général du carnaval, avant de parler de la pratique du *mas* et des mouvements culturels. En deuxième partie, je détaillerai la pratique du *mas* en faisant le compte des pertes et des recombinaisons qui ont abouti à sa forme contemporaine. Dans une troisième et dernière partie, je parlerai du *mas* contemporain en tant qu'il est une pratique culturelle intense, déployant un dispositif symbolique riche et profond⁵.

³ - Le mot *mas*, bien qu'il se traduise en français par « masque », désigne un ensemble de pratiques relatives au carnaval, et non l'objet qu'il désigne habituellement en français. Ainsi, dans l'usage que font les Guadeloupéens de la langue française, le mot « masque » acquiert une signification supplémentaire.

⁴ - « Groupe à peau » en français. Ce nom fait référence au fait que ces groupes utilisent des tambours à peau animale.

⁵ - Ce travail s'appuie sur les observations et entretiens que j'ai pu mener au cours des carnivals des années 2011, 2012 et 2013. J'ai participé à des défilés aux côtés du mouvement culturel *Mas a Wobè* à Pointe-à-Pitre.

Carnaval, *group a po* et mouvements culturels

Le carnaval

Le carnaval est un événement d'importance majeure dans la vie culturelle guadeloupéenne. Il commence dès le premier week-end de janvier et prend de l'ampleur jusqu'à son apothéose : les jours gras et le mercredi des Cendres. Durant cette période, des groupes de carnaval défilent chaque week-end dans les communes de la Guadeloupe.

Le jour du mercredi des Cendres prend la forme d'un rituel sacrificiel, même si le sacrifice est symbolique. Tout le monde est habillé de noir et de blanc, les couleurs du deuil, pour brûler le roi Vaval, un mannequin qui peut représenter un événement marquant de l'année passée ou symboliser un personnage tourné en dérision. Par exemple, le roi Vaval du carnaval officiel de l'année 2012 représentait Dominique Strauss-Kahn et Nafissatou Diallo enlacés. Le groupe que j'ai suivi en 2013 a brûlé un mannequin représentant une femme enceinte en tenue légère, cigare à la bouche et installée dans une poussette pour enfants. En Guadeloupe, une dernière journée vient marquer une pause au milieu du carême en mars. C'est le *vidé*⁶ de la mi-carême.

Le carnaval est vécu comme une période de transgression des normes sociales, pendant laquelle on tourne en dérision les valeurs dominantes. Les soirs de carnaval, des gens de tous âges investissent les rues de la ville, qui semble baigner dans une atmosphère électrique. En famille ou avec des amis, une foule nombreuse se presse chaque soir pour faire la fête et regarder les groupes de carnaval défiler.

On peut distinguer trois types de groupes de carnaval. Les cortèges des « groupes à caisse claire » sont les plus chatoyants ou « tape à l'œil ». Le cortège est ouvert par deux personnes (le plus souvent des jeunes filles) tenant une banderole sur laquelle est inscrit le nom du groupe. Elles sont suivies par des danseurs, hommes et femmes, même si les hommes sont rares dans ces cortèges. Les femmes sont réparties des plus jeunes aux plus âgées et les hommes leur succèdent. Ce groupe défile et s'arrête parfois pour faire une chorégraphie. Il est suivi de près par l'orchestre, composé de joueurs de caisse claire, de trompettistes et de joueurs de gros tambours basses de fanfare. Les costumes faits de paillettes, de plumes et de tenues légères se veulent aguichants et coûteux.

Un deuxième type de groupes, parfois appelé *timass*, réunit surtout des enfants et de jeunes adolescents. Les membres sont déguisés d'une combinaison en satin bicolore et affublés d'un masque de singe. Les musiciens jouent sur des bidons en plastique et des *steeldrums* : des sortes de tambours circulaires et concaves en métal, qui sont martelés sur différentes facettes accordées sur une gamme mélodique et que l'on frappe avec des baguettes.

Le troisième type de groupes de carnaval est celui des mouvements culturels. On les appelle les *group a po* ou encore *mas a po*.

Les group a po et le mas

Les *group a po* présentent une esthétique et une musique tout à fait différentes des autres groupes de carnaval. Il existe au moins une dizaine de *group a po* distincts à Pointe-à-Pitre, et chaque commune de la Guadeloupe abrite au moins un groupe de ce type.

Les processions des *group a po* s'organisent généralement de la manière suivante. Une colonne de jeunes ouvre le cortège. Ils courent au milieu des rues et, autant de fois que

⁶ - Le *vidé* est une autre manière de désigner le rassemblement d'une troupe de carnaval à l'occasion d'un défilé.

leur énergie le leur permet, s'arrêtent pour faire claquer sur le sol un long fouet fait de cordes tressées dont chacun d'eux est muni. Le mouvement est étudié pour que le fouet tournoie en l'air, menaçant les spectateurs, qui s'écartent alors précipitamment, avant de claquer aux pieds du porteur du fouet. La détonation doit être la plus puissante possible. Ce rôle est exclusivement dévolu à de jeunes hommes. Je n'ai jamais vu de femmes dans une colonne de fouets.

À la suite vient le porte-étendard qui agite en l'air le drapeau du mouvement culturel. Il est accompagné d'un thuriféraire, qui fait brûler dans une boîte de conserve un mélange d'herbes et de sève. Cet « encensoir » dégage une fumée épaisse et abondante, aux senteurs entêtantes de poivre et de pavot. Cette fumée enveloppe le gros du cortège qui succède directement au porte-étendard et au thuriféraire.

Les membres du cortège qui ne jouent pas d'instruments suivent de près. Ce sont des hommes et des femmes de tous âges, qui portent tous le même déguisement. Ils avancent au pas de course, balançant leurs bras, leur marche synchronisée par les heures passées à défiler ensemble. Ils entonnent des chants de carnaval, le plus souvent composés par leur propre groupe. Des solistes chantent ou improvisent des paroles en créole, auxquelles tous les autres membres du cortège répondent à l'unisson par un refrain répété inlassablement.

Cette partie du cortège est directement suivie par les lignes de tambours. Les musiciens jouent sur de petits tambours en bois à double peau animale qu'ils portent en bandoulière. La taille de ces tambours, qu'ils frappent à l'aide de baguettes, varie pour produire une gamme de sons allant du tambour soliste au tambour basse. Les musiciens sont accompagnés par des joueurs de *chachas*. Le *chacha* est un instrument qui s'apparente aux maracas et que l'on tient à deux mains. Il est confectionné avec unealebasse garnie de pois secs. Certains musiciens, enfin, ont des conques de *lambi*⁷ dans lesquelles ils soufflent. La musique jouée par les *group a po* est, en général, soutenue et entraînante et varie selon les communes : le rythme adopté à Pointe-à-Pitre est appelé *senjan*⁸, tandis qu'à Basse-Terre, c'est le *gwosiwo* qui est préféré. Ce sont deux styles musicaux basés sur des instruments à percussions et joués lors du carnaval. Les deux styles sont caractérisés par des rythmes binaires joués en quatre temps, mais celui du *gwosiwo* présente une structure beaucoup plus syncopée.

Les déguisements sont confectionnés à partir de produits naturels et de récupération. Chaque *group a po* définit un thème pour chaque défilé. Ainsi tous les membres d'un groupe portent le même déguisement, qu'ils ont fabriqué eux-mêmes. Les déguisements ont une symbolique riche. Ils peuvent rendre hommage à des groupes ou des événements qui ont constitué l'histoire de la Guadeloupe, évoquer des éléments de la cosmogonie guadeloupéenne ou encore des problèmes sociaux. Le *mas a roukou*, par exemple, évoque les Indiens caraïbes et arawaks qui peuplaient l'île avant l'installation des colons français en 1635. Le corps est enduit d'huile de roucou, pour donner une teinte rouge orangée. La tête est ornée d'une coiffe faite de plumes, les carnavaliers portent un pagne rouge et les femmes portent un soutien gorge fait de calebasses ou de tissu. Le *mas a Congo* évoque les origines africaines de la population guadeloupéenne. Le corps est enduit d'un mélange de charbon et de sirop de batterie (un sirop de canne très concentré et extrêmement poisseux) qui produit une mélasse noire. La tête est coiffée d'un tissu rouge et les hanches sont ceintes d'un pagne rouge. Le *mas a colon* est la spécialité d'un groupe de Pointe-à-Pitre. Les

⁷ - Le *lambi* est un mollusque qui produit de gros coquillages.

⁸ - *Senjan*, que l'on traduit par « Saint-Jean », ne fait pas référence à l'Évangéliste mais au surnom que portait un des précurseurs de la forme contemporaine du *mas*.

membres de ce groupe portent des habits kaki et un casque colonial, pour tourner en dérision la figure du colon. De nombreux groupes ont également un *mas neg a mawon*, qui représente les esclaves ayant déserté les plantations.

D'autres *mas* ont pour but de signifier des problèmes sociaux dont souffrent les Guadeloupéens. Ainsi, un *mas* évoque les sans-abris ; un autre *mas* où l'on se recouvre de codes-barres vise à protester contre la société de consommation. Il existe aussi des déguisements de circonstance, qui sont créés en fonction de l'actualité. Ainsi, lors du carnaval de 2012, de nombreux incendies d'origine criminelle s'étaient déclarés en Guadeloupe. Un groupe de Pointe-à-Pitre s'était alors déguisé en confectionnant des chapeaux représentant des maisons en feu pour soutenir les sapeurs-pompiers. Les types de déguisements des différents *mas* seront analysés plus en détail au fil de l'analyse.

À chaque journée de carnaval, il existe un parcours officiel que sont censés suivre tous les groupes. Mais bien souvent, les *group a po* empruntent des parcours alternatifs, coupant ainsi parfois la route aux autres groupes.

Les mouvements culturels

Les *group a po* sont issus d'organisations appelées mouvements culturels. Comme je l'ai expliqué précédemment, les mouvements culturels sont des associations implantées dans les quartiers populaires. Si leur raison d'être première est le carnaval, ils ne se limitent pas pour autant à cette seule activité. La plupart des mouvements culturels comptent parmi leurs rangs certains des plus grands joueurs de *gwoka*⁹ de Guadeloupe et œuvrent à la promotion de ce style musical. Certains groupes s'impliquent également directement dans la vie sociale de la Guadeloupe. Ainsi, depuis deux ans, des groupes se sont réunis pour créer une manifestation de sensibilisation contre la violence. Pendant quelques jours, concerts, conférences et *déboulé* (« défilé de carnaval » en créole) se succèdent dans plusieurs communes de la Guadeloupe. Certains mouvements culturels ont participé activement au mouvement de grève du LKP en 2009¹⁰.

Le premier mouvement culturel a vu le jour en 1978 à Pointe-à-Pitre/Abymes, dans le quartier de Chauvel et se nomme *Akiyo*. Le carnaval était alors dominé par les groupes à caisse claire. Les habitants des quartiers populaires qui ne pouvaient pas intégrer ces troupes de carnaval, faute de moyens financiers pour acheter les déguisements, défilaient en jouant sur des bidons en guise de tambours. Seul un petit groupe issu des catégories les plus populaires pratiquait le *mas* dans une forme plus rudimentaire qu'aujourd'hui. Il était nommé *Mas a Senjan* et réunissait une cinquantaine de personnes, surtout des hommes. Ces hommes étaient les seuls à jouer le rythme *senjan*. Les fondateurs d'*Akiyo* ont repris ce style musical et ont commencé à le jouer sur des tambours de peau animale. Ils ont peu à peu rajouté divers éléments pour aboutir à la forme de carnaval telle que je l'ai décrite précédemment. Ainsi les fouets, l'encens et les déguisements ont été peu à peu intégrés, en même temps que le groupe gagnait en succès et fédérait de plus en plus de participants.

⁹ - Le *gwoka* est un style musical guadeloupéen développé pendant la période de l'esclavage. Ce style est joué sur des tambours et est accompagné de chants et de danses. Les fêtes où il est joué sont appelées *léwoz*. Le *gwoka* est aussi joué à l'occasion des rites funéraires.

¹⁰ - Le LKP, *Lyannaj kont pwofitasyon* (Rassemblement contre la « profitation »), est une organisation créée en décembre 2008, réunissant des syndicats, des partis politiques, des mouvements culturels et des associations. Le LKP a initié un mouvement de grève générale d'une ampleur historique en Guadeloupe, sur la base d'une plateforme de revendications couvrant des domaines variés (emploi, salaires, prix du carburant et des produits de consommation, éducation). L'événement n'a pas eu la suite politique que beaucoup s'imaginaient alors, mais il a tout de même revivifié l'intérêt des Guadeloupéens pour la chose publique et a ravivé les questions identitaires.

Dix ans après, dans le quartier populaire de Bas-du-bourg à Basse-Terre, un groupe de carnaval s'est créé portant le nom de *Voukoum* (« vacarme » en créole). Il se distingue des groupes de la région de Pointe-à-Pitre par divers aspects. Les membres de ce groupe jouent le style musical originaire du sud de la Basse-Terre appelé *gwosiwo*. *Voukoum* a concentré ses recherches sur les déguisements, si bien qu'on peut dire aujourd'hui que ce groupe a les *mas* les plus riches et les plus beaux de la Guadeloupe.

Dans la région de Pointe-à-Pitre, de nombreux groupes se sont créés en prenant *Akiyo* pour exemple. La plupart ont appris le rythme *senjan* auprès des membres d'*Akiyo*, même si certains se revendiquent de l'héritage direct de *Mas a Senjan*. Quoiqu'il en soit, tous les mouvements culturels de Pointe-à-Pitre jouent le *senjan*. La région de Pointe-à-Pitre compte aujourd'hui au moins une dizaine de mouvements culturels, dont quatre dans le quartier de Chauvel qui a vu naître *Akiyo*. Les premiers mouvements culturels ont donc vu le jour il y a 35 ans. Ils ont contribué à revivifier un carnaval alors moribond.

Évolution du carnaval des années 1930 jusqu'à 1978

Le groupe *Mas a Senjan*, ou « Masque à Saint-Jean », est apparu dès le milieu du XX^e siècle. Entre les premières sorties du groupe *Mas a Senjan* et l'apparition des premiers mouvements culturels, le carnaval guadeloupéen a connu de nombreuses évolutions. Pour bien comprendre les discontinuités et les variations dans la transmission de la pratique du *mas*, il nous faut donc d'abord présenter quelques données concernant l'évolution du carnaval avant la création du premier mouvement culturel. Il existe peu de documentation sur la question et les informations récoltées au cours d'entretiens furent souvent parcellaires. Je m'appuierai donc, en plus, sur les mémoires écrites de Marcel Susan Mavounzy (2002), qui, ayant ouvert le premier studio d'enregistrement en Guadeloupe¹¹, est un informateur de choix en ce qui concerne l'histoire de la musique et du carnaval depuis les années 1930.

D'après M. S. Mavounzy, le carnaval « populaire » était très peu développé en 1930. La bourgeoisie blanche organisait des festivités dans le centre de Pointe-à-Pitre, sur la place de la Victoire¹². En marge de ces festivités, des groupes issus de catégories plus populaires défilaient avec un orchestre composé de violons, de guitares, d'un tambour basse, de triangles et de *chachas*. Les membres du cortège se déguisaient en princes et princesses, marquis et marquises pour imiter ou moquer la noblesse blanche. Des *mas* étaient pratiqués par des individus isolés, soit pour faire la quête¹³, soit pour effrayer les passants, dans le cas du « masque à la mort¹⁴».

À partir de 1930, les premiers chars apparaissent. Ils étaient conçus par des associations scolaires ; des lycéens et des écoliers y participaient. Sur ces chars étaient représentées des scènes de la mythologie grecque et de l'histoire de France. La Seconde Guerre Mondiale marque une coupure dans le renouveau balbutiant du carnaval « populaire ». Le mandat du gouverneur Sorin et la période de disette qui lui est associée ne furent pas des éléments favorables au développement du carnaval.

¹¹ - C'est notamment dans son studio que fut réalisé le premier enregistrement de *gwoka*.

¹² - À cette époque, le centre-bourg de Pointe-à-Pitre était encore le lieu d'habitation d'une bourgeoisie blanche et mulâtre.

¹³ - Cette pratique existe encore aujourd'hui sous une autre forme : des enfants masqués (le plus souvent avec un masque de singe) barrent la route et laissent passer les voitures en échange de quelques pièces.

¹⁴ - Les individus pratiquant le *mas a la mô* sortaient à la nuit tombée et enveloppaient les passants malchanceux d'un linceul blanc en poussant des cris lugubres. Ils allaient parfois même jusqu'à s'introduire dans les maisons.

Le carnaval « populaire » prend un essor réel après-guerre, à partir des années 1950. Les premiers comités d'organisation du carnaval sont créés, les bals se multiplient et de petits groupes commencent à se former dans les faubourgs de la ville. C'est à cette époque, également, qu'apparaissent les premiers groupes pratiquant le *mas*, même si cette forme de *mas* ne ressemblait pas encore à celle observable aujourd'hui.

Le groupe *Mas a Senjan* aurait été créé après-guerre sur les quais de Pointe-à-Pitre, à l'initiative des dockers ; il était alors appelé *Mas a Congo*. Les dockers de Pointe-à-Pitre étaient appelés les « bon-boatiers ». À l'époque, les paquebots mouillaient dans la rade de Pointe-à-Pitre, et des canotiers devaient assurer le déchargement et acheminer à la rame les passagers et les marchandises. Ces canotiers, ou « bon-boatiers », étaient issus des catégories les plus populaires et les plus marginalisées : celles qu'on appelait (et qu'on appelle encore) *vyé neg*¹⁵. Ces « bons-boatiers » travaillaient à côté de la place où se tenait la version la plus bourgeoise et la plus policée du carnaval. M. S. Mavounzy rapporte qu'une année les canotiers firent irruption dans le carnaval avec le corps recouvert de sirop de batterie, la tête coiffée d'un foulard et un sabre à la ceinture, préfigurant ainsi la version moderne du *mas a Congo*. Ils sortaient le dimanche matin, frappant des tambours ou des bidons. Ils se rendaient à l'église, pour la sortie de la messe, où ils tentaient de drainer la foule tout en frottant leur corps recouvert de sirop de batterie (qui, rappelons-le, est très tachant) sur l'assemblée endimanchée et, donc, légitimement apeurée. Ce groupe a ensuite pris le nom de *Mas a Senjan* (« Masque à Saint-Jean »), M. Saint-Jean étant un des fondateurs du groupe.

Les fondateurs du mouvement culturel *Akiyo*, avec qui je me suis entretenu, m'ont rapporté qu'à la fin des années 1960 le groupe *Mas a Senjan* (qui s'était alors rapproché des mouvements nationalistes naissants) était relativement marginalisé, et ses membres présentaient des déguisements hétéroclites et peu recherchés. C'est pourtant sur la base de cet héritage que se sont développés les *group a po* tels qu'on les connaît aujourd'hui. Nous allons voir maintenant que le développement du *mas* actuel s'est fait en combinant divers éléments : certains sont anciens et ont été restitués tels quels, tandis que d'autres ont été réinterprétés ou résultent d'inventions nouvelles.

Pertes et réinventions

Le *mas*, on l'a vu, est aujourd'hui une pratique de carnaval qui consiste à se grimer le corps et défiler dans un cortège composé de porteurs de fouets, de chanteurs et de musiciens. Dans cette partie, nous verrons de quelle manière cette forme contemporaine du *mas* est issue d'un mélange d'oublis, de réappropriations et de créations originales, tant en ce qui concerne la musique que les déguisements ou la forme générale du cortège. Bien qu'étant une création récente, la forme actuelle du *mas* est perçue comme une pratique traditionnelle, c'est ce que j'analyserai à la fin de cette partie.

La musique

J'ai expliqué précédemment qu'il existe des styles de musique propres au carnaval. La majorité des *group a po* joue le style *senjan*, mais des groupes de Basse-Terre jouent un rythme plus syncopé caractéristique de leur région : *le gwosiwo*.

Il m'a été impossible de retracer l'histoire du rythme *senjan* au-delà de l'existence du groupe *Mas a Senjan*. Toutefois, certains indices peuvent laisser supposer que ce rythme

¹⁵ - Littéralement, *vyé neg*, « vieux nègre », désigne un semi-voyou, marginal et ignorant des bonnes manières.

n'est pas une création du groupe en question et a des origines plus anciennes. En effet, la base rythmique du *senjan* présenterait de nombreuses similarités avec certains rythmes propres au culte de la *santeria* à Cuba. Ainsi, le rythme *senjan* serait en tout point identique à des rythmes joués lors des cérémonies au dieu *Ochosi* (dieu de la chasse). On peut supposer soit qu'il s'agit d'une coïncidence, soit que le rythme s'est diffusé dans l'aire caribéenne, soit qu'il existe une origine africaine commune.

Quoiqu'il en soit de ses origines lointaines, le *senjan*, avant la création d'*Akiyo*, n'était plus guère joué que par une cinquantaine de personnes dans la région de Pointe-à-Pitre. Ce style en voie d'oubli et marginalisé – car issu des quartiers les plus populaires de la ville – a été repris par les fondateurs d'*Akiyo*. Ces derniers le jouent sur des tambours d'aisselle bi-membranés appelés *tambouka débonda* (« tambour à deux culs »), que l'on frappe avec des baguettes. La zone de frappe est faite en peau de chèvre. Même si *Akiyo* était un groupe marginal et mal vu à ses débuts, la popularité qu'il a acquise au fil des années en a fait un modèle pour beaucoup. Ainsi, les *group a po* qui se sont créés par la suite se sont basés sur le modèle d'*Akiyo*, soit en le copiant, soit en allant directement apprendre auprès des fondateurs du groupe. C'est de cette façon que le *senjan* s'est imposé comme le style musical par excellence des *group a po* de la région de Pointe-à-Pitre. En l'espace d'une trentaine d'années, ce rythme, pratiqué à l'origine par une poignée de personnes et fortement dévalorisé du fait de ses origines populaires, est devenu un style musical joué par des centaines de personnes et écouté par des milliers.

Le *gwosiwo* puise ses origines dans le quartier populaire de Bas-du-bourg à Basse-Terre. Ce rythme se serait développé peu à peu dans une situation de contacts interculturels entre les habitants de Bas-du-bourg, les immigrés haïtiens et les paysans de la Dominique qui venaient vendre leurs produits dans la région. C'était un rythme frappé à la main. Le groupe *Voukour* va modifier le style en institutionnalisant ses formes et en adaptant le *gwosiwo* à des tambours d'aisselle bi-membranés, frappés avec des baguettes, en prenant exemple sur *Akiyo*. Là encore, la popularité de *Voukour* a contribué à la promotion d'un style musical qui était jusqu'alors cantonné à une forme embryonnaire dans un quartier.

Les mas

Le *mas* est une pratique créole à la croisée des traditions européennes du carnaval et des traditions africaines. Les *mas* existent depuis longtemps, on atteste de leur existence depuis au moins deux ou trois siècles. Toutefois, il faut attendre la création d'*Akiyo* pour voir le *mas* sous sa forme actuelle. Ce n'est pas seulement la forme du *mas* qui a changé, sa signification a aussi fait l'objet d'une réinterprétation totale.

Prenons un exemple développé par S. Mulot (2003), qui a travaillé auprès de *Voukour*. Dans son article, elle développe l'exemple du *mas a glas* qui est un des masques de *Voukour*. Le déguisement du *mas a glas* (« masque à miroirs ») implique l'utilisation de morceaux de verres ou de miroirs ainsi que d'éléments de costumes brillants et colorés. Pour *Voukour*, ce *mas* est censé représenter la communauté indienne de Guadeloupe qui a été amenée sur l'île à partir de l'abolition de l'esclavage. Ce *mas* symbolise donc son appartenance et sa participation à la culture guadeloupéenne. En effet, les miroirs et les tenues bariolées seraient des objets associés à la communauté indienne dans l'imaginaire populaire. Or plusieurs éléments tendent à montrer que ce *mas* existait avant *Voukour* et qu'il avait alors une tout autre signification. Tout d'abord, ce *mas* s'est développé dans une zone de la Guadeloupe où la communauté indienne était très peu représentée. En second lieu, on peut trouver les origines du *mas a glas* de *Voukour* dans les *mas Vyéfo* (« masques Vieux Fort »). Le *mas Vyéfo* est vieux d'au moins une centaine d'années et

implique, lui aussi, l'utilisation de miroirs. À l'époque à laquelle ce *mas* s'est développé, de nombreux pêcheurs et paysans venus de la Dominique écoulait leur production à Vieux Fort. Le *mas Vyéfo* tirerait ses origines des formes de carnaval pratiquées par ces paysans dominicains. Des Indiens caraïbes étant encore présents en Dominique, on attribue aussi une origine caraïbe au *mas Vyéfo*. Pour finir, S. Mulot rappelle également que le miroir est un élément traditionnel du carnaval européen. En fait, le *mas a glas* trouve plutôt ses origines dans un croisement entre les influences européennes et dominicaines et a peu de choses à voir avec la communauté indienne de Guadeloupe. Mais, aujourd'hui, c'est un sens nouveau qui lui est attribué.

Un exemple similaire est celui du *mas fey a bannan et konn a bèf* (« masque feuille de bananier et corne de bœufs »), appelé aussi plus sobrement *mas a konn* (« masque à cornes »). Ce *mas* est pratiqué à Pointe-à-Pitre, par le groupe *Akiyo*. L'usage de feuilles de bananier séchées pour les *mas* est assez répandu. La tenue faite à partir des feuilles séchées est souvent accompagnée d'une coiffe ornée de cornes de bœuf. Ce *mas* existe depuis longtemps en Guadeloupe et on retrouve un *mas* semblable dans le carnaval de la Dominique, le *sensay*. En ce qui concerne ce dernier, Lennox Honychurch¹⁶, un ethnologue dominicain, affirme qu'il est originaire d'Afrique de l'Ouest. On ne connaît pas l'origine du *mas fey a bannan et konn a bèf* en Guadeloupe, mais il ne fait aucun doute que la signification qu'on lui donne aujourd'hui ne peut être que le résultat d'une réinterprétation. En effet, lorsque j'ai interrogé un des fondateurs d'*Akiyo* sur la signification de certains *mas*, il m'a expliqué que l'utilisation de feuilles de bananier séchées symbolisait l'agriculture locale et l'économie : « C'est l'économie, puisque les bananes, c'est nous-mêmes qui les faisons en Guadeloupe. Donc, quand on sort au carnaval, ça fait penser qu'il faut manger la banane, il faut pas laisser notre île tomber¹⁷ ». Quand on sait que l'agriculture de la banane ne s'est développée que récemment en Guadeloupe, il paraît fort peu probable qu'il s'agisse là de la signification d'origine de ce *mas*. Ce *mas* est également censé symboliser la puissance et la force.

Dans les deux exemples développés ici, l'origine et le sens du *mas* ont été oubliés et, dans les deux cas, une nouvelle signification lui a été attribuée. Il s'agit d'une réutilisation de la forme du *mas* comme support à une réinvention symbolique. On aurait également pu développer l'exemple du *mas a Congo*, dont les origines européennes sont attestées. Au début du XX^e siècle, ce *mas* était voué à l'autodérision et à la provocation, alors qu'il symbolise aujourd'hui un hommage quasi sacré à l'héritage africain. Ces exemples concernent des *mas* dont la forme renvoie à des origines plus anciennes. Toutefois, une grande partie des *mas* pratiqués par les *group a po* sont des créations de ces derniers.

Si on atteste de l'existence des *mas* depuis longtemps en Guadeloupe, ceux-ci avaient également une forme différente. On ne formait pas de cortège. Les *mas* étaient plutôt des mises en scène réalisées par des individus isolés ou des petits groupes et ils n'étaient pas accompagnés d'un orchestre de musiciens. Les fouets ont également été rajoutés par les *group a po*. Le *mas*, tel qu'il existe aujourd'hui, est donc le fruit d'une recombinaison faite sur la base d'une pratique par ailleurs déstructurée. Déstructurée, car de nombreux éléments signifiants sont tombés dans l'oubli, nous avons pu le voir notamment au travers des deux exemples du *mas a glas* et du *mas fey a bannan et konn a bèf*. C'est aussi le cas du *mas a Congo*. Déstructurée, également, car la pratique s'était peu à peu marginalisée au profit de formes nouvelles de carnaval : la musique *senjan* était très peu jouée et les groupes de carnaval avec caisse claire et trompette prenaient de plus en plus d'importance.

¹⁶ - <http://www.lennoxhonychurch.com>

¹⁷ - Entretien réalisé le 17 février 2013.

On voit donc que la forme du *mas* a changé. Des styles musicaux anciens ont été remis en valeur, enrichis et adaptés pour se conformer à la forme du défilé. C'est le cas du *gwosiwò*, que l'on joue désormais sur des petits tambours d'aisselle, alors qu'il était joué originairement sur de gros tambours posés à terre. Des formes de *mas* existaient auparavant et déployaient une symbolique particulière. Ce dispositif symbolique s'est perdu et une signification nouvelle a été attribuée à ces formes anciennes. Chaque année, de nouveaux types de *mas* sont créés.

Création et tradition

Il n'est pas anodin de noter ici que l'originalité de la forme actuelle du *mas* est totalement assumée par les membres des mouvements culturels. C'est non sans fierté qu'un des fondateurs d'*Akiyo* m'affirmait que c'était lui et ses amis qui avaient inventé le *mas* tel qu'il existe aujourd'hui. Paradoxalement, les mouvements culturels n'hésitent pas à se considérer comme garants de la tradition. Lorsque les Guadeloupéens évoquent les *group a po*, ils parlent volontiers de carnaval « traditionnel » et le mot *tradisyon* revient dans de nombreux mots d'ordres portés par les mouvements culturels. L'apparente contradiction est vite résolue dès lors que l'on comprend qu'en Guadeloupe, il existe une conception spécifique de la tradition. Par « traditionnel », il semble qu'il faille plutôt comprendre tout ce qui évoque le passé et/ou les éléments culturels qui « appartiennent en propre » aux Guadeloupéens¹⁸. Le fait qu'une pratique soit issue d'une création récente et qu'on le sache n'empêche donc pas qu'elle soit reconnue comme « traditionnelle ». S'il fallut, dans les milieux scientifiques, attendre les travaux d'E. Hobsbawm et T. Ranger pour comprendre que ce qui est officiellement considéré comme une « tradition » est souvent le fruit d'une invention récente et résulte d'une réinterprétation du passé, cette conception des choses fait partie du sens commun en Guadeloupe. Faut-il rappeler ici que les sociétés antillaises sont jeunes de 350 ans et que les cultures qui s'y sont développées n'ont cessé de se produire par des dynamiques de recombinaison constante d'éléments épars et divers. Contentons-nous donc de citer S. Mulo : « N'est-ce pas une tradition que d'être moderne en Guadeloupe ? » (2000 : 3) Dès lors, il paraît plus naturel qu'on puisse simultanément revendiquer le caractère résolument original et novateur d'une pratique et sa dimension traditionnelle¹⁹. En revanche, le fait que des pratiques soient objectivées comme des « traditions » est un phénomène récent, révélateur des mutations à l'œuvre dans la société guadeloupéenne depuis les dernières décennies.

Le *mas* contemporain présente bien une forme inédite, qui résulte de la recombinaison d'éléments atomisés et de créations originales. Le cheminement du *mas*, depuis ses origines multiples (africaines, européennes, caribéennes) jusqu'à aujourd'hui, s'illustre assez bien par l'image du patchwork²⁰. Au travers des formes nouvelles du *mas*, c'est une symbolique originale qui est déployée. Il s'agit de créer un nouveau cadre symbolique et culturel qui soit adapté à la modernité et qui réponde également aux inquiétudes identitaires qui touchent une partie de la société guadeloupéenne.

¹⁸ - Si tant est qu'un élément culturel puisse appartenir en propre à un groupe humain, dans la mesure où toute culture s'apprend et est donc, de fait, potentiellement universelle.

¹⁹ - À la différence de ce qu'Hobsbawm et ses collègues ont pu observer, dans le cas qui m'intéresse, le fait qu'une pratique soit reconnue comme le fruit d'une création récente n'empêche pas qu'elle soit pensée comme traditionnelle.

²⁰ - À partir de fragments de tissus, une trame figurant un motif nouveau est constituée. Même si l'on peut déceler les anciens fragments, le motif de la nouvelle trame n'a rien ou peu de choses à voir avec les motifs dont sont issus les fragments. Il en va de même pour le *mas*. Si l'on peut identifier les origines multiples de cette pratique, les significations qu'elle déploie n'ont rien à voir avec celles qui étaient à l'œuvre dans les fragments identifiés.

Un nouveau dispositif symbolique

En explorant la dimension symbolique déployée au travers du *mas*, tel que nous le connaissons depuis la fondation d' *Akiyo*, nous achèverons de décrire le *mas* guadeloupéen. Le *mas* ne peut se définir simplement comme une manière de se déguiser et d'organiser un cortège. Non seulement il renvoie à un dispositif symbolique riche, mais il apparaît en plus que nous avons à faire à une pratique qui engage profondément ceux qui s'y livrent. Dans les cas extrêmes, il est vécu comme une forme de transe, voire de possession. J'ai entendu de nombreuses personnes dire d'être « habitées par l'esprit du *mas* ». L'importance et le sens donnés à cette expression varient selon les individus et les groupes de carnaval. Cet aspect va prendre une dimension particulière pour des groupes tels que *Voukoum*. Dans ces cas-là, il ne s'agit pas tout à fait de possession, puisqu'aucun être immatériel ne vient investir le corps de la personne pratiquant le *mas*. Celle-ci est plutôt habitée par la symbolique du *mas*, elle en devient la représentation vivante. Ainsi, une personne déguisée en *neg mawon* cesse d'être une personne déguisée en *neg mawon* pour être vraiment un *neg mawon* ou ce que le *neg mawon* symbolise. Il s'agit, en fait, d'une transfiguration, où l'on incarne le *mas* et ce qu'il symbolise. Tout le monde ne se reconnaît pas dans cette transfiguration, mais même ceux qui refusent de se dire « habités par l'esprit du *mas* » reconnaissent se trouver dans un état d'exaltation proche d'une forme de transe lorsqu'ils défilent. Après le défilé, ils s'étonnent d'avoir été capables de courir des heures durant sans avoir ressenti ni fatigue, ni faim, ni soif et commentent volontiers la puissance d'une expérience où leurs pas et leurs chants vibraient à l'unisson. C'est bien un moment où la personne est transportée hors d'elle-même qu'ils décrivent. Dans tous les cas, le *mas* est une expérience puissante, dont la symbolique engage profondément la personne.

Les mouvements culturels ont une dimension identitaire évidente. Dans de nombreux *mas*, il s'agit de signifier une communauté en évoquant ses origines multiples. Ainsi, de nombreux *mas* évoquent des groupes qui ont participé au peuplement et à l'histoire de l'île. Le *mas a roukou*, par exemple, représente les Indiens caraïbes et arawaks qui peuplaient l'île lorsque Christophe Colomb vint pour la première fois aux Antilles. Comme il a été dit plus haut, le *mas a Congo*, bien que ses origines européennes soient attestées (Mulot, 2003), renvoie désormais aux origines africaines. Le *mas a glas* de *Voukoum* souligne l'importance aujourd'hui de la communauté indienne, venue dans l'archipel peu après l'abolition de l'esclavage de 1848, dans le peuplement de la Guadeloupe. Le *mas a neg mawon*, quant à lui, rend un hommage vibrant aux Marrons, ces Noirs qui préférèrent une vie faite d'errance et de larcins plutôt que de rester soumis au régime esclavagiste de la plantation. Ces *mas* se pratiquent dans un esprit de reconnaissance et d'hommage ; exception faite du *mas a colon*, qui, tout en évoquant une figure majeure de l'histoire guadeloupéenne, revêt un caractère ironique et transgressif évident. Les *group a po* abordent cependant une variété de thèmes et de problématiques qui débordent largement du strict champ identitaire. Des problématiques sociales actuelles sont également mises en scène à travers certains *mas* (SDF, culture de consommation, etc.).

Outre ces *mas* qui sont pratiqués lors des soirs de carnaval habituels, on peut également évoquer le *mas kont pwofitasyon* (« *mas* contre la profitation ») et l'événement *poz répremsans* (« pause, reviens à la raison »). Le *mas kont pwofitasyon* fut pratiqué par *Akiyo* pendant les grèves de 2009. La période de grève coïncidait avec la période de carnaval et *Akiyo* faisait partie du collectif initiateur de la grève, le *Lyannaj Kont Pwofitasyon* (LKP). Les membres d' *Akiyo* ont donc organisé des *vidé* en lien avec le mouvement de grève. Les participants portaient un t-shirt du LKP et un foulard rouge sur la tête. La manifestation *Poz répremsans* a été créée en 2011 à l'initiative de plusieurs mouvements culturels et a

lieu après la période de carnaval. Elle consiste avant tout en un défilé pour sensibiliser la population à la violence qui ne cesse de s'aggraver en Guadeloupe. La manifestation s'est étoffée, l'année dernière, avec l'organisation de débats et de campagnes de sensibilisation, mais elle est toujours le fait des mouvements culturels.

En se déguisant en zombis, en diabesses ou en *soukounyans*²¹, les *group a po* font également vivre le folklore guadeloupéen en rendant visible un ensemble de croyances vivaces bien qu'occultées. Le discours socialement reconnu quant à ces croyances tend à les ranger dans la catégorie des « superstitions », aux côtés des pratiques magiques et thérapeutiques basées sur l'usage des plantes médicinales. C'est évidemment le discours que recueille automatiquement un jeune chercheur blanc métropolitain sur le terrain guadeloupéen. Pour autant, on a tôt fait de se rendre compte que la peur de la sorcellerie, et de tous les personnages surnaturels qui l'accompagnent, est bien ancrée chez ceux-là même qui taxent ces croyances et ces pratiques de « superstitions ».

Les costumes utilisés dans le *mas* sont confectionnés exclusivement à partir de matériaux de récupération, avec une nette préférence pour les produits naturels : feuilles de bananier séchées, herbes, plumes, Calebasses, noix de coco, huile de roucou, sirop de batterie, cornes de bovins... La préférence pour les produits de récupération et les produits naturels a deux fonctions. Tout d'abord, il s'agit de créer un carnaval accessible à tous, y compris les catégories les plus modestes, face à un carnaval plus fastueux, où chaque costume peut coûter jusqu'à 400 euros. En second lieu, symboliquement, l'usage de produits issus de la flore locale a également pour but d'ancrer le Guadeloupéen dans son univers. Confectionner des costumes à partir d'éléments issus du sol guadeloupéen n'est pas anodin dans une société qui consomme en majorité des produits importés d'ailleurs, et notamment de métropole. Produire par soi-même, n'est-ce pas la première condition pour se produire soi-même ? Certains *mas* endossent cette fonction de façon plus explicite. C'est le cas du *mas a tè é fèyaj* (« masque à terre et feuillages ») du groupe *Voukoum*. Pour ce *mas*, le corps presque nu est recouvert d'argile et de feuilles. Pour *Voukoum*, il s'agit d'unifier l'homme et son environnement par le *mas*. Le mélange d'herbes et de sève que l'on fait brûler pour ouvrir le cortège a une fonction similaire. Je reprends ici les mots recueillis auprès d'un des fondateurs d'*Akiyo* :

« L'encens, c'est l'essence de la vie aussi. C'est la gomme d'un arbre, qu'on brûle avec tous les feuillages, les bons feuillages de la Guadeloupe. Alors, ça représente pour nous... le cosmos quoi, pour pouvoir mettre tout bien. Et comme c'est de la gomme, c'est l'essence de la vie²² ! »

Il nous faudra ici parler d'émotion esthétique pour finir d'explorer la dimension symbolique déployée dans le *mas*. Rappelons qu'aujourd'hui on pratique le *mas* en défilant

²¹ - Ces trois types de personnages sont des figures typiques du monde surnaturel dans les représentations guadeloupéennes que l'on retrouve sous des formes similaires dans beaucoup d'autres folklores caribéens. Dans le folklore antillais, le zombi est un mort réanimé, il ne mange pas de chair humaine comme dans les films mais pousse les hommes à commettre de mauvaises actions en flattant leurs mauvais instincts. Le zombi existe également à Haïti où il semble être un mort réanimé et asservi par un « sorcier ». La diabesse est un personnage féminin avec un pied de bouc. On la croise la nuit au bord des routes ou dans les bals. Elle jouit d'une grande beauté et séduit les hommes avant de les emporter et de les dévorer. Le *soukounyan* est une figure qui existe dans toute la Caraïbe : dans la Caraïbe anglophone, il est nommé *soucouyant*. C'est un mauvais esprit et une créature maléfique qui, le soir venu, se débarrasse de sa peau, qu'il plie et cache soigneusement pour se déplacer dans les airs. Il s'introduit ensuite dans les maisons, par les trous de serrures et les interstices des portes, comme le *dorlis* du folklore martiniquais, afin de se repaître du sang de ses victimes.

²² - Entretien fait le 17 février 2013.

dans les rues devant un public nombreux. En plus d'être une expérience intense pour quiconque défile au sein d'un *group a po*, le *mas* est également une mise en scène captivante dont l'esthétique ne peut laisser indifférent.

Il faut s'imaginer Pointe-à-Pitre une nuit de carnaval. Une foule compacte et animée a investi les rues habituellement désertes dès que la nuit tombe. Des familles se pressent sur le trottoir en attendant de voir les groupes de carnaval passer, hélant çà et là les vendeuses ambulantes de cacahuètes grillées, tandis que des groupes de jeunes gens, bières à la main, se frayent nonchalamment un passage au milieu de la foule pour aller on ne sait où. Tout le monde va et vient dans ce désordre joyeux surveillé par l'hélicoptère de la gendarmerie qui n'en finit pas de survoler les faubourgs depuis le début de l'après-midi. L'air, d'ordinaire adouci à cette période de l'année, est alourdi par la fébrilité, l'excitation et l'attente aussi. C'est alors qu'une détonation puissante interrompt le vacarme ambiant. Le public qui s'était pressé sur la voie s'écarte brusquement, laissant apparaître un jeune homme faisant tourner en l'air un fouet de cordes tressées qu'il abat violemment sur l'asphalte, provoquant une nouvelle détonation. Il repart en courant, aussitôt suivi d'un autre homme muni d'un fouet, puis d'un autre, et encore d'un autre, et de cent autres encore. Très vite, l'espace sonore est envahi par le crépitement des fouets claqués sur le sol. Au fur et à mesure que les porteurs de fouets percent la foule, on commence à discerner la rumeur des percussions du groupe en marche. Le rythme binaire et entraînant du *senjan* se mêle, un court instant, au rythme désordonné des claquements de fouets, alors que l'écho de chants repris à l'unisson par des centaines de voix se fait entendre. En tendant le cou, on peut alors voir qu'un épais nuage de fumée a enveloppé la rue en amont. Le groupe arrivant à son niveau, le spectateur est à son tour enveloppé dans la fumée opaque que produit l'« encensoir » du thuriféraire. C'est dans ce nuage âcre à respirer que l'on distingue des corps grimés, formes inquiétantes courant presque sur le rythme désormais tonitruant des tambours. Dans ce fouillis de feuilles, de cornes, de plumes et de tissus, les hommes et les femmes apparaissent transfigurés, le *mas* leur donne un aspect surnaturel.

Les éléments évoqués précédemment (déguisements, encens, fouets) déploient leur symbolique au sein de cette mise en scène puissante. L'esthétique du défilé ajoute une épaisseur mystique qui agit comme une compensation à la perte des significations originelles du *mas*. Si, dans le *mas*, il est question comme le disait un membre d'*Akiyo* d'un « retour à la force d'Afrique », ce retour ne peut se réaliser que dans une dimension mystique, c'est-à-dire dont la signification n'est discernable que par mystère, allégorie et symbole. La puissance esthétique du *mas*, tout en créant le cadre dans lequel les significations nouvelles du *mas* sont synthétisées, fait écho à une indicible profondeur historique, obliérée qu'elle est par la déportation, la domination et l'oubli.

On aurait donc tort de penser que les mouvements culturels sont simplement des acteurs de la revendication identitaire en Guadeloupe. Il ne s'agit pas tant de mettre en scène une « guadeloupéanité » en adoptant un style folklorique que de créer un cadre culturel innovant à partir d'une pratique intense. Chaque *mas* représente quelque chose de la vie des Guadeloupéens. Si on envisage, pour un mouvement culturel donné, l'ensemble des *mas* qu'il a pratiqués depuis l'Épiphanie jusqu'au mercredi des Cendres, on voit que c'est tout un ensemble cohérent de significations qui a été déployé sur la période du carnaval. Un Guadeloupéen, qui a pratiqué le *mas* avec un *group a po* pendant le carnaval, aura ainsi *incarné* ses origines multiples, les maux qui rongent sa société, son environnement et son folklore. En somme, c'est tout son univers qu'il synthétise et qu'il signifie sur son corps transformé et au travers d'une pratique exutoire et intense.

Un des fondateurs d'*Akiyo* m'expliqua : « Ça sert la culture, on reculture les gens, on reculture les gens voilà²³ ». Cette drôle de formule, qui – le savait-il ? – semble faire le pendant des concepts anthropologiques d'acculturation et de déculturation, synthétise étonnamment bien l'objet de mon article : l'oubli et la perte peuvent susciter des processus de création de cadres culturels. Il serait réducteur d'aborder les mouvements culturels sous le seul angle de la revendication identitaire. Certes, une posture identitaire évidente est à l'œuvre dans ces mouvements. La dimension militante est également assumée par de nombreux groupes et, à l'époque de la création des premiers mouvements culturels dans les années 1980, les accointances de ces derniers avec le mouvement indépendantiste et/ou nationaliste de l'époque étaient connues de tous. Pour autant, et j'espère être parvenu à le démontrer, il y a bien plus qu'une posture revendicative en jeu. Ce qui est à l'œuvre à travers le *mas*, c'est la production symbolique de l'univers guadeloupéen, c'est la construction d'un cadre culturel original et totalisant qui s'incarne dans une pratique corporelle intense, c'est-à-dire tout ce dont le processus de « reculturation » rend compte.

Conclusion

Il semblerait que, dans les Caraïbes et en Amérique du Sud, le carnaval soit un lieu privilégié de création de nouveaux cadres symboliques. De nombreux carnivals manifestent des dynamiques proches de celles que j'ai décrites. Ainsi, le *mas* guadeloupéen ne manque pas de nous faire penser à la description que fait Michel Agier (2000) des « blocs » du carnaval de Bahia au Brésil : des groupes de carnaval qui exaltent une identité noire et métisse. Le premier « bloc » est apparu en 1975 à Bahia et se nommait *Ilê Aiyê*, qui signifie en yoruba « monde noir ». Ce premier bloc a initié un mouvement dit de « réafricanisation » du carnaval, qui a contribué très largement au développement et au rayonnement du carnaval de Bahia. Dans son étude, M. Agier arrive à des résultats comparables aux miens lorsqu'il montre que le développement de ces « blocs », loin de correspondre à un repli ethnique, est le moteur de dynamiques d'invention culturelle qui combinent des références culturelles multiples, tant africaines que brésiliennes, bahianaises ou américaines.

Revenons à la transmission en Guadeloupe. À propos du *mas*, il apparaît désormais clairement qu'il y a eu une rupture ou une perte dans le processus de transmission. La pratique était presque tombée dans l'oubli, le contenu symbolique a été définitivement perdu et il n'a subsisté que la forme. Celle-ci a été totalement repensée, on y a accolé des styles musicaux eux aussi menacés d'oubli, ou du moins fortement marginalisés. Cette forme réinventée a été chargée de significations nouvelles, qui s'inscrivent dans des problématiques modernes de la vie guadeloupéenne. Dans la pratique du *mas* « moderne », il s'agit désormais d'*incarner* de façon exutoire l'univers guadeloupéen. Dans ce cas, les ruptures dans la transmission donnent à voir non pas une espèce d'asthénie culturelle mais bien une vivacité et une grande créativité dans la recherche de nouveaux cadres symboliques. C'est d'ailleurs sans doute cette capacité à faire surgir de la culture à partir d'un éparpillement de fragments et d'oublis qui fut déjà à l'œuvre dès la période de l'esclavage, aux commencements de la société guadeloupéenne. En ce sens, la créolisation résulte nécessairement de tels phénomènes que je qualifierais, volontiers, de phénomènes de reculturation.

Jusqu'ici, la notion de « reculturation » ne semble pas avoir fait l'objet d'un effort d'élaboration particulier. On en trouve toutefois quelques occurrences dans la littérature scientifique, ainsi que dans des textes plus profanes. Les auteurs qui emploient ce terme semblent majoritairement le faire dans le sens d'un « retour aux sources ». En guise

²³ - Entretien fait le 17 février 2013.

d'exemple, André Adam l'emploie dans un article intitulé « Le changement culturel dans le Maghreb indépendant : acculturation ou reculturation ? » (1975). Il définit le mot « reculturation » comme « un retour à ce qui faisait l'originalité de la culture du colonisé par rapport à celle du colonisateur » (*Ibid.* : 9). Or, au vu de ce qui a été dit précédemment, il nous semble désormais clair que la notion de « reculturation », si tant est qu'elle doit être élaborée, ne peut pas être assimilée ou réduite à « un retour aux sources ». En effet, des phénomènes de reculturation surviennent dans des situations où le projet même d'un « retour aux sources » ne peut être formulé. Il me semble donc qu'une élaboration pertinente de la notion de « reculturation » ne peut pas se dispenser des deux points suivants : dégager des dynamiques intentionnelles de production symbolique et de construction de cadres culturels, d'une part, et, d'autre part, prendre en compte le fait que ces dynamiques peuvent aussi bien se référer au passé ou utiliser des fragments épars, qu'impliquer des processus de création et de recombinaison. Toute reculturation revêt forcément un aspect novateur (qu'il soit assumé ou non) et présuppose une discontinuité, si ce n'est une rupture, dans la transmission culturelle.

Ces dynamiques de reculturation, et plus globalement de créolisation²⁴, nous enjoignent de faire une place à l'étude de la créativité culturelle dans une ethnologie de la modernité. En effet, même s'il faut envisager la part active des sociétés dans une « indigénisation de la modernité », il reste indéniable que celle-ci engendre des pertes subséquentes à des contacts culturels souvent inégaux. Ces espaces laissés vides sont le lieu de créations originales que l'on peut qualifier d'entreprises de reculturation et qui ne prennent pas forcément la forme d'un « retour aux sources ».

Rappelons encore que ni « l'indigénisation de la modernité », comme l'a proposé Marshall Sahlins, ni les dynamiques de reculturation ne procèdent de façon unilatérale. Il semble, au contraire, que nous ayons à étudier des allers et retours complexes et multiples. Un autre exemple de transmission « hachurée » nous le montre particulièrement bien : il s'agit du jardin créole et de l'usage des plantes médicinales en Guadeloupe. Le jardin créole, qui a fait l'objet d'une étude très approfondie par Catherine Benoit (2000), a des fonctions thérapeutiques, nourricières et ornementales. Il mobilise tout un ensemble de pratiques et de savoirs qui se sont constitués depuis l'époque de l'esclavage jusqu'au XX^e siècle, en passant par l'abolition de l'esclavage et l'investissement des mornes (les collines et montagnes difficiles d'accès et délaissées par les propriétaires blancs) par les anciens esclaves dans le but de développer une culture vivrière (Chivallon, 1998). Le jardin créole résulte de la rencontre de savoirs et de techniques européens, africains et arawaks et mobilise, notamment, des savoirs relatifs aux plantes médicinales. L'ensemble de ces savoirs a été en partie oublié ou du moins marginalisé au cours du XX^e siècle. En ce qui concerne les pratiques horticoles, l'introduction d'engrais et de pesticides chimiques sur le marché, concomitante d'un changement des modes d'alimentation lié à l'implantation des hypermarchés, a largement contribué à ces oublis. Le développement du système de santé français sur le territoire guadeloupéen couplé à une transmission des savoirs thérapeutiques et magiques très sélective a, quant à lui, contribué à la marginalisation des savoirs et pratiques relatifs aux plantes médicinales. Le fait que les savoirs traditionnels d'une société soient déstructurés et marginalisés sous l'effet d'une modernité galopante constitue un des lieux communs de notre époque. Là où les choses se compliquent, c'est lorsque cette même modernité finit par fournir elle-même les conditions d'une réhabilitation des savoirs traditionnels. En effet, le développement des préoccupations environnementales et l'émergence d'une culture du « bio » se sont traduits en Guadeloupe par un engouement nouveau pour les savoirs et les pratiques « traditionnels ». Cet engouement,

²⁴ - La créolisation implique des phénomènes de « reculturation » mais pas seulement, puisque la notion d'intentionnalité n'est pas incluse dans le concept de créolisation.

qui n'a que l'apparence d'un « retour aux sources », s'inscrit dans des préoccupations modernes, propres à l'époque actuelle. Or cette espèce de « retour aux sources », en forme d'« indigénisation » de préoccupations plus globales, se fait par la médiation d'acteurs inattendus : des métropolitains qui, après la pleine intégration administrative de la Guadeloupe à l'ensemble national français (la même intégration qui a précipité l'oubli des savoirs horticoles), sont venus vivre en Guadeloupe. Parmi ces métropolitains, certains amoureux de la nature ont appris les savoirs et les techniques horticoles locaux auprès des « anciens » et ont créé des associations de valorisation et de transmission des patrimoines horticoles guadeloupéens (notamment dans la région de la Côte sous le Vent). Dès lors qu'un renversement des valeurs a été propice à une revivification des savoirs « traditionnels », ce sont bien souvent ces quelques métropolitains²⁵ qui – s'étant entre-temps intégrés à la culture guadeloupéenne et s'en étant fortement imprégnés – ont assuré le recollage dans la transmission, en développant des savoirs qui sont désormais un mélange de savoirs « traditionnels », de savoirs « modernes » et de préoccupations propres à notre époque.

Ce cas, bien qu'exposé rapidement, vient compléter notre étude du *mas*. Ces deux exemples esquissent le tableau d'une société dont l'histoire culturelle est « hachurée » d'oublis, de pertes, d'apports extérieurs, de recombinaisons et de réinventions, et où la transmission emprunte souvent des détours singuliers. Nous devons en conclure que l'articulation entre la transmission, la culture et la modernité mobilise des dynamiques multiples et complexes de reculturation et d'« indigénisation de la modernité ». Ces dynamiques ne peuvent pas se comprendre de manière unilatérale, puisqu'elles procèdent d'allers et retours et de chassés-croisés parfois étonnants. Force est donc d'admettre que l'on ne peut envisager la transmission sans son contraire, l'oubli, ni son inverse, la création. C'est à cette condition qu'il est possible de concevoir les phénomènes par lesquels des cultures s'affirment, se maintiennent et se perpétuent dans la modernité, ou dans ce que Marshall Sahlins appelle « la culture des cultures » (2007 : 295).

²⁵ - Il faut insister sur le « quelques ». Ces cas de métropolitains fortement intégrés et prenant part activement à la vie culturelle de la Guadeloupe ne sont pas si fréquents. La tendance générale (en particulier dans la région de Grande-Terre) est plutôt à une forme de communautarisme, qu'il soit désiré ou involontaire.

Références bibliographiques

Adam A.,

1975, « Le changement culturel dans le Maghreb indépendant : acculturation ou reculturation ? », *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 19/1 : 7-15.

Affergan F.,

1997, *La pluralité des mondes*, Paris, Albin Michel.

Agier M.,

2000, *Anthropologie du carnaval : la ville, la fête et l'Afrique à Bahia*, Marseille, Éd. Parenthèses.

Benoît C.,

2000, *Corps, jardins, mémoires. Anthropologie du corps et de l'espace à la Guadeloupe*, Paris, CNRS.

Chivallon C.,

1998, *Espace et identité à la Martinique. Paysannerie des mornes et reconquête collective, 1840-1960*, Paris, CNRS.

2002, « Mémoires antillaises de l'esclavage », *Ethnologie française*, 32/4 : 601-612.

Hobsbawm E. et Ranger T.,

1983, *The Invention of Tradition*, New York, Cambridge University Press.

Herskovits M. J.,

1958, *Acculturation: the Study of Culture Contact*, Gloucester, Mass.

Malinowski B.,

1989, *Les argonautes du pacifique occidental*, Paris, Gallimard.

Mavounzy M. S.,

2002, *Cinquante ans de musique et de culture en Guadeloupe : mémoires, 1928-1978*, Paris, Présence africaine.

Mulot S.,

2000, « *Je suis la mère, je suis le père!* » : l'énigme matrifocale. *Relations familiales et rapports de sexe en Guadeloupe*, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Thèse de doctorat. Consulté sur HAL. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00266923v2/document>

2003, « La trace des Masques. Identités guadeloupéennes entre pratiques et discours », *Ethnologie française*, 33/1 : 111-122.

Sahlins M.,

2007, *La découverte du vrai sauvage et autres essais*, Paris, Gallimard.

Jérôme Gidoin est docteur en anthropologie culturelle et sociale et membre du CANTHEL (Centre d'anthropologie culturelle de l'université Paris Descartes). Il s'intéresse à l'interculturalité et à l'inter-ethnicité dans le contexte migratoire et post-migratoire, à la socio-anthropologie du religieux, notamment les rites funéraires sino-vietnamiens et occidentaux.

Mots-clés : culte des ancêtres - défunts - bouddhisme vietnamien - lien de filiation - acculturation

Un culte des ancêtres revisité ? Les pratiques d'hommage aux défunts des Vietnamiens réinterprétées à partir du bouddhisme en région parisienne

Jérôme Gidoin,
université Paris Descartes

Au Vietnam, le culte des ancêtres et le bouddhisme sont deux références religieuses qui peuvent être juxtaposées dans l'espace et le temps culturels, mais dont les frontières restent relativement étanches l'une pour l'autre. Et si l'on parle souvent d'une propension au syncrétisme pour caractériser la vie religieuse des Vietnamiens, celle-ci s'apparente davantage à un pluralisme religieux qu'à un syncrétisme à strictement parler. Les Vietnamiens combinent les croyances et les pratiques religieuses mais ne les confondent pas. En réalisant une enquête ethnologique de terrain dans des pagodes vietnamiennes de la région parisienne (Joinville-le-Pont, Bagneux et Evry de 2004 à 2008), j'ai pu observer un phénomène inédit : le culte des ancêtres et le bouddhisme se retrouvent dans une situation de contact telle que l'on peut se demander s'ils ne sont pas en quelque sorte amenés à s'interpénétrer. En effet, en France, les pagodes intègrent les hommages aux ancêtres, et certaines d'entre elles, comme à Bagneux et Evry, les plus influentes en France (Gidoin, 2015), leur accordent même une place centrale au sein de l'espace rituel. En assumant la question du rapport à la mort, dimension fondamentale de la culture vietnamienne, ces pagodes offrent aux familles un dispositif de mise en forme de la continuité culturelle, à une époque et dans un contexte social où le sentiment de la piété filiale traditionnelle perd de son efficacité. Les familles peuvent se retrouver occasionnellement, lors d'un hommage anniversaire au défunt notamment, et l'assurance d'une parenté mobilisable leur apporte une « sécurité identitaire et eschatologique » (Déchaux, 1997 : 305-306).

Nous sommes amenés à nous demander si ces pratiques d'hommage aux ancêtres réinterprétées en France s'apparentent encore à un culte des ancêtres à proprement parler. Quelles sont les modalités de ce contact entre culte des ancêtres et bouddhisme en France ? L'intégration des rites de mort dans le bouddhisme nous permet-elle de parler d'une ancestralité revisitée ?

Au préalable, il faut définir ce qui semble fondamental dans le culte des ancêtres vietnamien, et exposer brièvement à grands traits ce qui le caractérise. L'objectif est de dégager une forme d'idéal type du culte des ancêtres vietnamien, tel qu'il se présente au Vietnam entre le XIX^e siècle et le départ en exil dans les années 1970, quelles que soient ses variations régionales et sociales selon le milieu d'appartenance. Il s'agit de rendre compte de ce que ce culte représente vraisemblablement toujours pour la plupart des Vietnamiens socialisés au Vietnam à une époque où la structure familiale « traditionnelle » était encore prégnante (Vu-Renaud, 2002 : 38-39). Car c'est cette génération de Vietnamiens qui inaugure le phénomène qui nous intéresse ici. Je me focaliserai ensuite sur un aspect de la question qui me paraît essentiel : le rapport entre la lignée familiale et l'individu, qui renvoie, sur un mode religieux, à la symbolique d'une chaîne et de ses maillons. Enfin, je mettrai en perspective la relation ancêtres *versus* défunts.

La religiosité du culte des ancêtres vietnamien

Le culte des ancêtres tient une place centrale dans la culture vietnamienne. Selon Georges Condominas, il se trouve à la source de tout sentiment religieux (1953 : 558-560). À partir des VII-VIII^e siècles, puis surtout au XV^e siècle, deux périodes de colonisation chinoise au Vietnam, le ritualisme confucéen – à base « de recettes de gouvernement » (*Ibid.* : 574) structurant l'ordre au sein de la famille, de la commune et de l'État – a profondément marqué le culte des ancêtres, de même que l'ensemble des rapports sociaux. Les ancêtres sont omniprésents dans la vie familiale et sociale. Un autel leur est consacré dans la pièce principale de chaque maison, et on leur rend régulièrement hommage par des offrandes de thé et d'encens¹. Chaque événement de la vie familiale concerne les ancêtres. Prenons l'exemple du mariage (Nguyen-Rouault, 2001 : 32-33). Hier comme aujourd'hui, avant la cérémonie, le marié doit aller chez sa promise pour solliciter l'autorisation des ancêtres de celle-ci. Il présente ensuite l'épouse à ses ancêtres, ceux à qui dorénavant elle va rendre un culte. Ce geste scelle l'union des époux. Le mariage vietnamien, acte constitutif de la famille, peut être considéré comme un devoir de piété filiale², car il permet de perpétuer une lignée et, avec elle, la continuité de l'échange symbolique avec les défunts (Cadière, 1992 : 49-50).

Si pour certains vietnamologues, le culte des ancêtres sino-vietnamien n'est pas une religion mais plutôt une sorte de métaphysique laïque, sans clergé, sans églises, et sans livres saints, il semble pourtant bien que la ritualisation poussée à l'extrême du culte³ et sa permanence depuis l'aube de la civilisation vietnamienne peuvent nous amener à parler d'une « religion familiale ». Celle-ci se caractérise par une codification très stricte des statuts et des rôles de chacun des membres de la famille, dont on ne peut pleinement comprendre le sens que si on la rapporte à la pratique du culte des ancêtres. La prégnance du formalisme rituel entraîne une transformation des individus en profondeur qui oriente leur conduite (Pottier, 1999 : 47).

¹ - Les offrandes de fruits « au quotidien » sont laissées à la discrétion des familles.

² - On peut lire avec intérêt ce qu'écrivait le sinologue Marcel Granet à ce sujet, ce qui vaut pour la culture chinoise étant transposable à la culture vietnamienne. Voir Granet, 1998 : 114-117.

³ - C'est la prégnance des rites qui caractérise le mieux la culture vietnamienne comme la culture chinoise qui l'a fortement influencée.

La « piété filiale », notion clé du culte des ancêtres, implique une sacralisation des relations de parenté, médiatisées par la relation aux défunts. Elle s'impose à la fois comme un « impératif moral » et comme un acte religieux. Un certain nombre de vietnamologues et de sinologues ont insisté sur le fait que cet échange symbolique n'implique pas un rapport transcendant avec des forces spirituelles surnaturelles. La religiosité familiale sino-vietnamienne, sous l'influence de l'ethos confucéen, s'est purgée⁴ de tout esprit théologique, privilégiant le modèle cosmologique (Vandermeersch, 1986). Elle fait abstraction de la transcendance pour ne considérer que la valeur sociale de la pratique religieuse, son efficacité. Le sens du rite n'est pas de faire appel surnaturellement à l'âme du défunt. On s'adresse à lui comme à une entité qui incarne la lignée et qui inspire, de la façon la plus profonde, le sentiment de piété filiale. La famille vietnamienne est en quelque sorte pénétrée de l'extérieur par l'ethos confucéen, qui surplombe et médiatise les relations intrafamiliales : l'omniprésence du regard de l'autre intériorisé et incarné par les ancêtres.

La parenté comme matrice symbolique de la vie sociale.

En pratique, le culte des ancêtres est un culte domestique et quotidien. On s'adresse aux ancêtres proches, ceux que l'on a connus. Mais il importe de souligner que ce culte domestique, qui concerne la parenté restreinte, et qui implique donc un rapport plutôt intersubjectif avec les ancêtres, s'inscrit symboliquement dans un cadre plus global, celui de la parenté étendue *họ*, la famille au sens large par opposition à la famille au sens restreint *nhà*. Il en est inséparable. C'est à ce niveau, au-delà de l'espace privé que, fondamentalement, la place et le rôle de chacun sont définis (relations intrafamiliales, intergénérationnelles). Le véritable sens du culte des ancêtres ne peut être compris que si l'on prend en considération le fait qu'à l'origine, il s'adresse aussi à des ancêtres « anonymes ». Symboliquement, c'est la lignée que l'on célèbre, plus que des individus particuliers. Le culte intègre en effet jusqu'à cinq générations d'ancêtres, et il est rare que l'on se souvienne du prénom des arrière-grands-parents. De plus, les tablettes funéraires⁵ ne vont jamais au-delà de cinq générations. Lorsqu'apparaissait un nouvel ancêtre, la tablette ancestrale du plus ancien sur l'autel était brûlée. On ne lui rendait alors plus de culte ; c'était en quelque sorte la fin de sa vie posthume.

Il convient toutefois de distinguer les pratiques et représentations normatives des pratiques spontanées qui ont cours dans la réalité quotidienne. En fait, il y a un culte « officiel » qui détermine effectivement la position et le statut des membres de la famille, et un culte « officieux » qui se pratique à l'échelle de la famille restreinte, dans l'espace des relations affectives. À ce niveau, le *họ* devient secondaire, alors que sur le plan normatif, macro social, il occupe au contraire le premier plan. Lorsque l'on parle du culte des ancêtres des Vietnamiens, c'est en général de ce « culte officieux », domestique, dont il est question.

Se vivre en tant que personne vietnamienne, c'est se réaliser en tant que maillon à l'intérieur d'un réseau d'ascendants et de descendants, entre le passé et le futur d'une lignée. C'est pourquoi le culte des ancêtres produit un puissant sentiment d'appartenance au groupe familial. Le sens profond du culte se situe dans cette continuité entre les générations.

⁴ - J'apporte une nuance car, de mon point de vue, les spécialistes des cultures vietnamienne et chinoise ont tendance à privilégier la dimension confucéenne du culte des ancêtres en minimisant ou en faisant abstraction de la dimension pratique de la religiosité populaire.

⁵ - Quand elles n'ont pas été remplacées par de simples photos.

L'enchevêtrement de la parenté et du religieux implique une forte cohésion familiale et sociale. Et, d'une certaine façon, les ancêtres garantissent symboliquement l'ordre social, puisque la société vietnamienne, bien que fortement étatisée⁶, fonctionne ni plus ni moins sur le modèle de la structure familiale.

Les hommages aux défunts à la pagode de Bagneux

La pagode de Bagneux organise depuis plus de trente ans des cérémonies collectives d'hommage aux défunts. Chaque dimanche matin, une animation étonnante s'empare des lieux. L'effervescence communautaire donne à l'observateur le sentiment d'avoir trouvé un morceau de Vietnam transplanté en banlieue parisienne. Le public qui fréquente cette pagode (cent à deux cents personnes environ chaque semaine) est essentiellement constitué de familles qui viennent célébrer les rituels des 49 premiers jours de deuil. Quelques-unes viennent aussi pour l'hommage anniversaire de la mort d'un défunt. Ce n'est jamais tout à fait le même public ; il se renouvelle constamment, pour la simple et bonne raison que les rites de deuil ne durent qu'un temps et que les hommages anniversaires sont toujours des célébrations ponctuelles. Notons aussi que ce n'est pas un public de pratiquants au sens où on l'entend en Occident.

Dans la salle de prière, à côté de l'autel central consacré au Bouddha, deux grands autels réservés aux ancêtres, avec environ 600 photos d'identité de défunts, occupent une place centrale dans l'espace cérémoniel. D'une certaine façon, le Bouddha cohabite avec les défunts, ce qui ne va pas de soi dans un contexte bouddhique. Sur la table de l'un des autels, il y a de grands portraits de défunts qui resteront là durant les 49 jours de deuil ; ils seront ensuite enlevés et remplacés par de petites photos d'identité que l'on insérera dans le tableau de l'autel parmi les innombrables autres photos de défunts. Des offrandes de nourriture sont disposées sur plusieurs plateaux : bols de riz garnis de mets végétariens variés, cuisinés à la vietnamienne par des femmes bénévoles. On trouve également quelques théières et des tasses vont servir aux offrandes de thé.

Les familles arrivent les unes après les autres dans la salle de prière, souvent avec des offrandes de fleurs et de fruits, destinées aux différents autels bouddhiques et aux autels des défunts. Toutes les générations sont présentes : grands-parents, parents et enfants. Avant que l'office ne commence, les proches se retrouvent et discutent, avec sobriété pour les familles en deuil, mais cela n'empêche pas les familles qui sont venues pour un hommage anniversaire d'exprimer une humeur radieuse. Ce qui crée d'ailleurs une étrange atmosphère. On s'étonne parfois de voir participer ensemble des familles qui sont dans un état d'esprit différent, les unes en deuil, les autres heureuses de se retrouver parce qu'elles commémorent une date anniversaire. C'est un peu comme si les familles en deuil dévoilaient leur intimité et que le sentiment d'appartenance ne se limitait plus simplement au cercle familial, mais qu'il s'ouvrait aussi sur le groupe de sympathisants bouddhistes, sur la communauté ethno-religieuse. La pagode donne ainsi l'impression d'être une grande « maison familiale du culte des ancêtres ».

⁶ - Le mécanisme essentiel de régulation sociale d'inspiration confucéenne est d'ordre rituel. Il faut savoir que le confucianisme fonde sa philosophie politique, non pas sur le juridisme, mais sur le ritualisme. L'État existe d'un côté, avec son appareil purement administratif, et la société civile existe de l'autre, avec ses propres structures fondées sur des systèmes de relations interpersonnelles très ritualisées et hiérarchisées où chaque individu se conforme aux rôles et aux devoirs qui lui sont impartis. Le modèle par excellence de cette intégration sociale est la famille (Vandermeersch, *op. cit.*).



Fig.1 : hommage aux défunts à la pagode de Bagneux

La cérémonie commence à 11 heures. Un officiant, qui est un laïc et bénévole de l'association bouddhique de la pagode, énumère une longue liste de noms de défunts ainsi que les noms des proches des défunts qui assistent à l'office. Cette opération d'énumération des noms des morts et des vivants, répétée ensuite par les moines, inscrit symboliquement les participants dans le rituel. La cérémonie se compose de deux séquences rituelles.

La première repose sur la lecture collective d'une prière pour les morts. Les fidèles, face à l'autel du Bouddha, lisent des sutras psalmodiés par un moine et effectuent des séries de prosternations. Les sutras sont des textes censés consigner les enseignements du Bouddha. Ils sont empruntés au sanskrit mais phonétisés en vietnamien et prononcés « à la vietnamienne ». Il s'agit ici de sutras que l'on a coutume de réciter lors des cérémonies funéraires. La prière est adressée au Bouddha Amitabha, le Bouddha de la « Terre pure », censé recevoir tous ceux qui l'ont invoqué dans sa terre de félicité. Dans l'esprit de la plupart des participants, d'après les nombreux entretiens que j'ai pu réaliser, ce qui est recherché lors de la prière, c'est l'accumulation de ce qu'on appelle dans le bouddhisme des mérites. Ces derniers vont favoriser l'élévation de l'esprit du défunt vers le monde des ancêtres ou optimiser les conditions de l'échange symbolique avec l'ancêtre quand il s'agit d'un hommage anniversaire. En général, les participants perçoivent les mérites comme les fruits bénéfiques de bonnes actions qui favorisent leur condition existentielle ainsi que celle de leurs proches.

La seconde séquence de la prière est adressée aux ancêtres. Les fidèles ont changé de place et se sont installés devant les deux grands autels consacrés aux ancêtres. Il y a un autel pour des concessions à durée illimitée et un autre pour des concessions à court ou moyen terme, devant lequel se sont agenouillées les familles en deuil. Dans les premiers rangs, elles portent un bandeau blanc autour du front, le blanc étant la couleur du deuil dans la culture vietnamienne. Les familles qui viennent pour un hommage anniversaire

s'installent un peu en retrait, soit à genoux, soit debout, ou encore devant l'autre autel (concessions à durée illimitée). Le moine, qui est resté au niveau de l'autel du Bouddha, scande une prière à l'aide d'un micro. Les familles sont relativement autonomes dans l'exécution des rites ; et, quand il y a des hésitations, les bénévoles qui assistent le moine donnent des indications. Les fidèles récitent à nouveau des sutras, se prosternent à plusieurs reprises et effectuent des offrandes de thé. Quelques membres de chacune des familles, désignés au préalable, effectuent ces offrandes à tour de rôle. Les personnes font la queue devant l'autel en attendant leur tour. J'ai constaté que l'aîné de la famille conservait un rôle clé, qu'il était souvent le premier à faire l'offrande de thé, comme s'il continuait de jouer son rôle symbolique de chef du culte des ancêtres. Cependant, aujourd'hui, il n'a plus l'exclusivité. Toute personne peut se dévouer si elle le désire. Souvent, des petits-enfants qui désirent rendre un hommage personnel à leur grand-père ou à leur grand-mère se portent volontaires pour effectuer les offrandes de thé, et ce geste est particulièrement apprécié par leurs aînés.

À la fin de la cérémonie, les familles se retrouvent entre elles pour discuter un bon moment dans une atmosphère conviviale. Les participants en profitent aussi pour rendre des hommages individuels en brûlant des baguettes d'encens. Pour la plupart, c'est devenu l'une des rares occasions, voire l'unique occasion dans l'année de réunir et de voir toute la famille. Enfin, un repas à la vietnamienne, végétarien conformément au régime bouddhique, est organisé dans une sorte de salle de réception au sous-sol de la pagode. Toutes les familles se réunissent autour de trois grandes tables et partagent un repas qui clôture l'hommage aux défunts.

L'ancestralité revisitée ?

Les hommages pratiqués à la pagode de Bagnux peuvent donner le sentiment que le culte des ancêtres se perpétue. Notons que l'activité de la pagode dépend entièrement de ces pratiques d'hommage, et qu'elle n'est quasiment fréquentée que le dimanche, seul jour où les familles sont disponibles. Les hommages sont certes réaménagés, déterritorialisés, parce que pratiqués en dehors de l'espace domestique. Mais ils ressemblent par certains côtés à ce qu'était le culte des ancêtres dans le contexte culturel d'origine, en raison, d'une part, de l'importante place qui est réservée aux autels des défunts au sein de la pagode et, d'autre part, de la dimension collective des hommages qui génèrent chaque semaine une grande effervescence communautaire. Les deux références religieuses entrent en contact au sens où le culte des ancêtres tend à faire l'objet d'une réinterprétation en termes bouddhiques. Pour les individus, on peut y voir une double référence partagée : la famille à travers l'ancêtre, et la culture d'origine, l'ethnicité, à travers la communauté des sympathisants.

Mais peut-on pour autant parler d'une réinvention du culte des ancêtres à partir du bouddhisme ? Bien qu'il convienne de ne pas confondre, théoriquement, normes et pratiques, on voit difficilement a priori comment les deux systèmes religieux pourraient véritablement s'interpénétrer. Pour plusieurs raisons. D'abord, l'éthique du bouddhisme – surtout tel qu'il prend forme en France, en particulier chez la jeune génération (Gidoïn, 2014) de plus en plus en phase avec un bouddhisme modernisé et mondialisé (Liogier, 2004) – est fondamentalement individualiste, alors que l'éthique du culte des ancêtres est fondamentalement collective. La doctrine bouddhique fonde ses représentations de l'au-delà sur la croyance au cycle des réincarnations. Comme les religions monothéistes, mais à la différence que celles-ci fondent leurs représentations de l'au-delà sur la croyance en une résurrection qui mène à la vie éternelle, le bouddhisme offre une conception individuelle du destin posthume de chacun. Or les Vietnamiens (comme les Chinois) pensent que leurs morts ne quittent pas définitivement le monde des vivants. Ils restent

attachés à leur groupe de parenté d'origine. Chacun des membres de la famille, vivant ou mort, fait partie intégrante de la lignée qui transcende les générations et traverse le temps. Les individus passent, la lignée demeure.

Par ailleurs, dans la pensée vietnamienne, les notions de destin et de responsabilité sont déterminées par la symbolique filiale et, donc, par le rapport aux ancêtres. Si, dans l'optique bouddhiste, comme dans l'optique chrétienne, c'est l'attitude de chacun durant sa vie qui conditionne son destin posthume, dans l'optique vietnamienne du culte des ancêtres, c'est l'attitude des descendants qui est déterminante. Dans le bouddhisme, on est « damné » dans le cycle des réincarnations pour les fautes qu'on a commises, alors que dans la vision vietnamienne, c'est par les manquements de ses enfants au culte ancestral que le malheur est à craindre. La quiétude posthume de chacun dépend moins de ses actes que de l'exemple que l'on a donné à la génération suivante du culte qui doit être rendu aux générations précédentes.

Enfin, le culte des ancêtres s'intéresse aux ancêtres privés, familiaux, alors que la doctrine bouddhique ne s'intéresse pas aux mémoires particulières. Si elle prend en charge le rapport à la mort, c'est pour la paix des âmes en général, pour leur faciliter le passage dans le monde supra-humain du *samsara*⁷ et favoriser leur réincarnation.

Cependant, cette incompatibilité théorique entre culte des ancêtres et bouddhisme n'empêche nullement une compatibilité pratique. Faisons remarquer qu'au Vietnam, les deux cultes pouvaient se juxtaposer. Dans la plupart des foyers, il y avait à la fois un autel des ancêtres et un autel consacré au Bouddha. En France, alors que le culte des ancêtres est déconnecté du système social qui lui donnait sa raison d'être, le bouddhisme s'adapte particulièrement bien au contexte occidental et attire de plus en plus de fidèles. Il offre alors une légitimité culturelle et un cadre rituel pour rendre hommage aux défunts. Ce qui ne veut pas dire que les deux référents religieux s'interpénètrent au sens où ils fusionneraient. Le bouddhisme tend plutôt, progressivement, pour la plupart des fidèles, à absorber et à assimiler le culte des ancêtres.

Du culte des ancêtres à l'hommage aux défunts

Opposer culte des ancêtres et bouddhisme est en fait un peu artificiel. En réalité, dans la religiosité de la majorité des Vietnamiens, qui est assez flexible et surtout très pragmatique, la frontière entre les deux référents religieux n'est pas totalement étanche. Par exemple, dans l'esprit de famille vietnamien, on trouve cette idée d'un « karma familial », qui est une réinterprétation populaire dans le langage du culte des ancêtres de la notion bouddhique de *karma* (Pottier, 1998 : 895). Il est donc difficile de trancher la question de la nature du bouddhisme pratiqué par les fidèles affiliés à la pagode via le culte des ancêtres : universaliste ou ethnique ? Il est vrai que, dans le contexte culturel d'origine, aujourd'hui encore, le culte des ancêtres, tendanciellement, n'est pas amalgamé avec le culte bouddhique. Mais, dans le contexte post-migratoire, la situation est différente. Certains agencements ou bricolages, au sens où l'entend Bastide (1970), deviennent envisageables. Car lorsque la structure familiale vietnamienne traditionnelle est en proie à des mutations et se trouve déconnectée du système symbolique qui la justifiait et que, par conséquent, le culte des ancêtres perd de son sens, il faut s'adapter, trouver des solutions de rechange.

⁷ - Le *samsara* se caractérise par une suite de renaissances au sein de différents domaines et conditions d'existence, au gré de la rétribution des actes (en sanskrit, *karman*) accomplis par l'être illusionné. Il ne s'agit nullement de lieux dans l'univers où vivraient des êtres mais d'états d'existence successifs conditionnés par l'ignorance, où règnent la souffrance et la frustration à des degrés plus ou moins aigus (Cornu, 2006 : 504).

Toutefois, ce n'est pas parce que les hommages aux ancêtres sont délégués aux moines de la pagode que le culte des ancêtres se perpétue. Il convient plutôt de faire l'hypothèse selon laquelle il s'agit d'un lieu où l'on rend hommage occasionnellement aux défunts et où s'élaborent, dans le même temps, de nouvelles modalités pour une continuité culturelle.

Si un certain flou persiste sur la véritable nature de ces hommages aux défunts, c'est aussi en raison de l'attitude ambivalente des moines de la pagode. De par leur vocation missionnaire (trait commun à toutes les grandes religions universalistes), ces derniers cherchent à fidéliser un maximum de laïcs. Cette vocation a ses raisons pratiques, car l'essor du bouddhisme vietnamien en France (Gidoin, *op. cit.*) est inconcevable sans les dons des fidèles, et la monopolisation des rites funéraires constitue le moyen le plus efficace de fidéliser les laïcs. L'imaginaire du culte des ancêtres est alors insidieusement entretenu. Le terme « culte des ancêtres » est officieusement toléré, mais il n'est pas reconnu officiellement. Les moines, les nonnes et les bénévoles de la pagode parlent, en vietnamien, de prière pour les morts, et même, en français, de messe de requiem, ce qui n'est pas du tout pareil. Dans l'esprit de la grande majorité des fidèles qui ne fréquentent qu'occasionnellement la pagode, à l'occasion des hommages anniversaires aux défunts, ou pour les grandes fêtes populaires telles que le Nouvel An vietnamien, une sorte de flou sémantique perdure.

Il n'en demeure pas moins que le terme « culte des ancêtres » n'est vraisemblablement plus pertinent aujourd'hui. Les hommages que l'on observe dans ces pagodes s'apparentent davantage à des commémorations de défunts, hautement recommandables d'un point de vue éthique mais dépourvues de significations à caractère religieux, comparables à celles de l'idéal type du culte des ancêtres esquissé plus haut. Ce n'est plus tant la mémoire de la lignée que la mémoire de défunts particuliers que l'on honore, celle des parents et grands-parents qu'on a connus, et non celle des ascendants jusqu'à la cinquième génération.

Ce que l'on peut, en revanche, avancer avec certitude, c'est que les hommages organisés à la pagode permettent d'introduire dans le contexte post-migratoire une temporalité de la « tradition », mobilisable et interprétable de différentes façons en fonction des générations. Il faut voir que des années 1970 jusqu'à aujourd'hui, les personnes arrivées en France à un âge avancé désiraient être « ancestralisées », si l'on peut dire, selon les convenances traditionnelles. Et, pour les descendants, c'était bien sûr un devoir de satisfaire cette volonté. L'événement de la mort amène les familles à devoir réaffirmer leur cohésion. La pagode leur offre alors un dispositif rituel transitionnel, compensatoire, permettant de maintenir un lien intergénérationnel. Quoique en réalité il s'agisse plus de pérenniser une continuité culturelle que de réaffirmer la cohésion du groupe à proprement parler. Dans cette perspective interprétative, on passerait d'une dimension religieuse du culte des ancêtres à une dimension plutôt identitaire et culturelle, de ce qui se présente comme des hommages aux défunts, ponctuels et conjoncturels, visant à assurer une loyauté minimale à l'égard de la famille.

Les générations descendantes, du fait de leur socialisation en France, n'ont évidemment plus le même rapport au culte des ancêtres que leurs parents et, a fortiori, que leurs grands-parents. C'est pourquoi il est essentiel de tenir compte des différentes générations pour apprécier les mutations culturelles et la transition entre culte des ancêtres et hommage aux défunts. Pour les anciens, la symbolique de l'ancestralité reste, bien qu'elle soit de plus en plus décalée par rapport à la réalité contemporaine. Le maintien de la relation d'identification avec les défunts donne un sens au vécu, perturbé par les vicissitudes de l'exil, et contient du même coup l'angoisse de mort pour ces personnes âgées qui sont loin de la terre de leurs ancêtres. La mémoire des défunts, entretenue par les prières

quotidiennes des moines et par les cérémonies d'hommage hebdomadaires, compense les différentes formes de rupture avec les origines et permet de maintenir le sujet dans une sorte de chaîne intemporelle, celle de la « lignée » (au sens propre pour les personnes de cette génération), réelle ou réinventée, en lui apportant la stabilité roborative des racines. D'autant plus que les grands-parents et les parents, qui sont nés et qui ont grandi au Vietnam, craignent que les jeunes ne restent pas « véritablement » vietnamiens, ce qui représente à leurs yeux une forme de mort symbolique. On constate, il est vrai, que pour les jeunes, la notion d'ancêtre n'a en général plus aucun sens religieux. Elle est d'ailleurs de moins en moins utilisée, voire plus du tout.

Conclusion

Pour les familles, les commémorations annuelles sont souvent l'unique occasion de fréquenter la pagode et de réunir le groupe de parenté. Cette nouvelle configuration des hommages apporte une réponse pratique au besoin de transmission, au sens où elle favorise et crédibilise la perpétuation des valeurs familiales et culturelles auprès des jeunes générations, le bouddhisme étant positivement perçu dans le contexte occidental. Car la religiosité familiale et le ritualisme confucéen, quatre décennies après l'exil, semblent difficilement résister à l'épreuve du temps. Les modalités de socialisation de la société d'accueil, fondées, pour simplifier, sur l'autonomie de l'individu (De Singly, 2005), ont la plupart du temps, à long terme, des répercussions sur la structure familiale et, cela, dès la seconde génération, c'est-à-dire la première génération de parents dans les années 1980. L'ethos familial a tendance à se résorber et ce n'est pas un hasard si un nombre important de familles font appel aux services des moines. Sans cette solution de rechange, l'« ordre familial confucéen », altéré par les effets de l'acculturation, risque l'entropie.

Les pagodes de la région parisienne, plus particulièrement celle de Bagneux, se sont octroyées le monopole des rites funéraires, en intégrant et en assimilant le culte des ancêtres. Elles ont pu et su canaliser la religiosité populaire incorporée, qui s'exprime à travers des rites de base que tout un chacun maîtrise plus ou moins dans la mesure où ils font partie d'un « substrat culturel ». Longtemps, les rites, en tant que « signifiants », ont assez bien résisté à l'épreuve de la transplantation parce qu'ils font l'objet d'une inculcation dans l'espace domestique, d'un apprentissage qui passe par le corps, et qui s'effectue par conséquent inconsciemment. En principe, en France, la plupart des foyers ont encore, en effet, un autel des ancêtres⁸. Mais, le « signifié » des rites s'est érodé, de telle sorte qu'ils deviennent ou risquent de devenir purement formels, vides de sens. Toutefois, plutôt que d'opposer d'une façon stérile le bouddhisme et le confucianisme, il convient plutôt de faire l'hypothèse selon laquelle l'interpénétration du culte des ancêtres et du bouddhisme vietnamien correspond à un renouvellement et à une redéfinition du contenu de la « ritologie » populaire, où la référence bouddhiste viendrait combler certaines carences de sens selon une relation « paradigmatique de similarité » (Bastide, *op.cit.* : 98-99). Dans cette perspective, le bouddhisme ne se substituerait pas à l'ethos confucéen, il le compléterait en prenant progressivement sa place. Cependant, alors que, dans le culte des ancêtres originel, les hommages avaient une signification fondamentalement religieuse, ils sont réinterprétés et ont désormais de plus en plus une signification purement éthique. Le culte tend à devenir hommage, et la piété filiale, respect.

⁸ - Et de plus en plus désormais, un autel consacré au Bouddha, les deux références se juxtaposant et donnant lieu à des pratiques d'hommage combinées.

Références bibliographiques

Bastide R.,

1970, « Mémoire collective et sociologie du bricolage », *L'Année sociologique*, 21 : 65-108.

Cadière L.,

1992, *Croyances et pratiques religieuses des Vietnamiens*, Paris, École Française d'Extrême-Orient, seconde édition, tome I.

Condominas G.,

1953, « Les sociétés indochinoises – Les Vietnamiens » in Leroi-Gourhan A., Poirier J. (dir.), *Ethnologie de l'Union française*, Paris, PUF, tome 2 : 542-587.

Cornu P.,

2006, *Dictionnaire encyclopédique du bouddhisme*, Paris, Seuil.

Déchaux J. H.,

1997, *Le souvenir des morts. Essai sur le lien de filiation*, Paris, PUF.

De Singly F.,

2005, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin.

Gidoïn J.,

2014, « L'éthique familiale vietnamienne réactualisée par les jeunes générations à partir du bouddhisme en France », *Enfances Familles Générations*, 20 : 46-57.

2015 (à paraître), « Émergence d'un bouddhisme vietnamien de France via les hommages aux défunts » dans les actes du colloque « Transferts culturels France-Vietnam-Europe-Asie », tenu les 4 et 5 juin 2014 à l'université de Versailles-St-Quentin-en-Yvelines et à l'École Normale Supérieure, Éditions Demopolis.

Granet M.,

1998, *La religion des Chinois*, Paris, Albin Michel.

Liogier R.,

2004, *Le Bouddhisme mondialisé. Une perspective sociologique sur la globalisation du religieux*, Paris, Ellipses.

Nguyen-Rouault F.,

2001, « Le culte des ancêtres dans la famille vietnamienne », *Hommes et Migrations*, 1232/26 : 26-33.

Pottier R.,

1998, « Asie du Sud-Est » in Mattéi J.-F. (dir.), *Encyclopédie philosophique universelle*, Tome 4, « Le discours philosophique », Paris, PUF : 886-911.

1999, « La place du corps dans les processus de socialisation : l'exemple du confucianisme » in Julien M.-P., Warnier J.-P. (dir.), *Approches de la culture matérielle. Corps à corps avec l'objet*, Paris, L'Harmattan.

Vandermeersch L.,

1986, *Le nouveau monde sinisé*, Paris, PUF.

Vu-Renaud M.-H.,

2002, *Réfugiés vietnamiens en France. Interaction et distinction de la culture confucéenne*, Paris, L'Harmattan.

Siena Antonia de Ménonville est en deuxième année de doctorat au laboratoire Canthel de l'université Paris Descartes. Sous la direction d'Alain Pierrot, elle travaille sur les différents usages de l'image dans la tradition orthodoxe éthiopienne.

Mots-clés : arts graphiques – didactique – religieux – esthétique – Éthiopie

The Priest and the Painter: the ambivalent role of Orthodox painting in Ethiopia today

Siena Antonia de Ménonville,
université Paris Descartes

This article compares the ambivalent discourse of a contemporary Orthodox Church painter to that of a priest. Both painter and priest live in Adama (Ethiopia), a city of roughly 300,000 inhabitants situated 100 kilometers to the Southeast of Addis Ababa. Adama, which was the former capital of the Oromo region, can be considered as one of Ethiopia's major crossroads and centers for trucking, as it borders the route from Addis Ababa towards Eastern Ethiopia. Despite the influences brought by trade and transportation, Adama remains predominantly Christian Orthodox¹ with a large number of recently constructed churches with contemporary religious paintings.

Christian Orthodox painting in Ethiopia is a topic that has been previously studied by anthropologists such as Michel Leiris (1996)², Marcel Griaule (2001)³ and Jacques Mercier (1979). The idea that these traditional religious images are meant to play a solely didactic role has been widely promoted:

“Il s'agit de décrire un événement, d'en garder le souvenir et d'en diffuser l'image. L'expansion de cet art est liée à la mémoire du Christ et à l'enseignement des Évangiles.” (Mercier, 1979: 21)

It is not surprising that, in Ethiopia, the function of Orthodox art is a biblical one. As Edward Ullendorff write:

“The biblical atmosphere manifests itself in Ethiopia not only in attitudes, beliefs, and a general quality of life that is forcefully reminiscent of the Old Testament world, but it is also expressed in numerous more tangible ways.” (1967: 3)

One of these more “tangible ways” is the use of images.

¹ - Christianity emerged in Ethiopia in the mid-4th century. The Ethiopian Orthodox Tewahedo Church, as it is officially called, is connected to the Coptic Church of Egypt, which was the first on the African continent, but it has developed its own liturgy, educational system for clergy and laymen, monastic tradition, religious music, and an extensive tradition of commentary and exegesis of the Bible. “Monophysite Christianity, once it had taken root, became not only the official religion of the Ethiopian empire but also the most profound expression of the national existence of the Ethiopians. In its peculiar indigenized form, impregnated with strong Hebraic and archaic Semitic elements as well as pagan residue, Abyssinian Christianity constitutes a storehouse of the cultural, political, and social life of the people. In speaking of this distinctive conglomerate one has to bear in mind three major religious manifestations in Ethiopia – Judaism, paganism and Islam – which are either genetic ingredients of Abyssinian Christianity or at least elements of a long historical symbiosis.” (Ullendorff, 1967: 15)

² - Michel Leiris joined the 1929 Dakar-Djibouti Mission as archivist and secretary and travelled through Ethiopia.

³ - Marcel Griaule, who was also a member of the Dakar-Djibouti Mission, wrote a short study on Abyssinian graffiti.

The priest, or *Abba*⁴, with whom I was able to speak, confirmed this understanding of the religious image. According to him, the role of a painter is to transmit, through images, biblical narrative. That is to say, a painter's function is essentially didactic and knowledge of the Bible indispensable. For the *Abba*, a painter must "know the story or the history of the picture" before he can paint: "Unless he understands he cannot paint⁵." Unequivocally, painting is perceived as a means of religious expression and an instructive tool. This characterization of Orthodox painting seems to border on the schematic. Is it possible to reduce painting, means of expression, to such a limited scope?

The anthropology of art, that envelops the study of Ethiopian Orthodox paintings, should be considered as an evolving discipline. Before the 1960's, anthropologists tended to see art as an "artificial category", meaning that objects were regarded as "ritual objects, functional artifacts, prestige items or markers of status" (Morphy, Perkins, 2006: 8)⁶. As the anthropology of art has developed, "material culture objects" are seen not so much as "passive", but as "integral to the processes of reproducing social relations and developing affective relation with the world" (*Ibid.*: 10).

For Alfred Gell, aesthetics must "make a complete break" (1992: 43) with the anthropology of art, as universal moral discourse should not be a part of this discipline. Nonetheless, A. Gell does recognize that anthropology of art implicates one aspect of aesthetic discourse, namely: "the capacity of the aesthetic approach to illuminate the specific objective characteristics of the art object as an object, rather than as a vehicle for extraneous social and symbolic messages" (*loc.cit.*). In other words, beauty is momentous. Beautifully made objects are the product of technique, and through this technique, objects gain the "power of enchantment" and ensure the "production of the social consequences"⁷. I am interested in the perspective of the artists themselves, and how they use "the power of enchantment" or how this "enchantment" affects them. How are the people who create material objects part of this social dialogue and these social consequences? What status, values and meanings do they ascribe to their own productions?

Zewdu, a painter with whom I have been in contact for the past several years and the central figure of this article, has communicated to me his perceptions of both Ethiopian and Western culture. Zewdu is considered to be Adama's most famous artist and works primarily on commission for various churches. In our first meetings, Zewdu and I discussed his background and training as a painter. During these conversations, Zewdu insisted on his religious approach to painting: to paint was to be close to God, to understand and to communicate biblical texts. As our relationship developed, a different and even transgressive discourse eclipsed his earlier more normative rhetoric. Zewdu began to express an interest in Western religious images and requested that I bring him books on Michelangelo, whom he considers "the most amazing painter". Zewdu and I spent time together looking at the images of Michelangelo, Raphael, as well as early Ethiopian religious art. He expressed his admiration of these Western painters as he pored breathlessly over

⁴ - *Abba* signifies priest (or man with a church function) in Amharic. This particular priest was introduced to me by a friend. The *Abba* lives in the Jesus Church (an Orthodox church in Adama) compounds and survives on the donations of the faithful.

⁵ - Taken from an interview conducted in January 2013. All interviews with the *Abba* were conducted in Amharic and translated by Daniel Birhanu and me.

⁶ - "The art dimension of the object seemed to be epiphenomenal – at worst the projection of European aesthetic values onto objects produced in quite different contexts for quite different purposes." (Morphy, Perkins, 2006: 8)

⁷ - "As a technical system, art is orientated towards the production of the social consequences which ensue from the production of these objects. The power of art objects stems from the technical processes they objectively embody: the technology of enchantment is founded on the enchantment of technology. The enchantment of technology is the power that technical processes have of casting a spell over us so that we see the real world in an enchanted form." (Gell, 1992: 44)

the pages of the books. In these moments, he would communicate his disdain for the traditional Ethiopian images⁸:

“I don't like this. There are so many things wrong here – the proportions, the faces. But I want to copy the ideas and make it in a new way. I can take it and change it to make it better.”⁹

Through our conversations, Zewdu demonstrated a desire to free himself from the constraints of traditions – ironically, this is what Western painters sought after in the late 19th and early 20th century. In the obverse of Zewdu's perception, Western modernist painters conceived of “Primitive art” as a liberating inspiration. As Howard Morphy and Morgan Perkins write:

“Modernism viewed the inspirational works of ‘primitive art’ as exemplars of a universal aesthetic yet simultaneously built in its own assumptions to explain the liberation nature of their forms: ‘primitive art’ expressed the fundamental, primeval psychic energy of man, unconstrained by the academic tradition.” (*Morphy, Perkins, op. cit.*: 5)

Although Zewdu is not attracted to “Primitive art” (indeed, he is attracted to the Western academic traditions), he is “inspired” by the “otherness” of images foreign to his culture. He is constructing his “own assumptions” about the Western traditions. He admires Michelangelo for his freedom, variation, liberties. He experiences Michelangelo as a rupture from his “academic tradition” and he is seduced by the discovery.

In this article, I attempt to unfold the various dimensions of Zewdu's ambivalent relationship to Orthodox painting. I do not propose any comprehensive theories, nor broad reflections on Ethiopian society as a whole; rather, I present my various dialogues with Zewdu (and the *Abba* whom I have previously referred to) as a kind of intimate portrait. I am interested in how these two social actors as individuals interpret the role of images. How does the image, as a cultural object, allow for a didactic, aesthetic and even moral discourse to materialize? At a certain level, the discourse of Zewdu and that of the *Abba* correspond to the assimilated and canonized understanding of painting in the orthodox tradition – demonstrated by similar verbal motifs in their interviews. Still, there are undoubtedly some rather discordant elements that emerge through the comparison of their discourses. It is through our conversations that an ambiguous tension between the continuity of traditional Ethiopian conceptions of art and the disruptive nature of Zewdu's evolving artistic intentions emerged.

Zewdu: background and profile

When I first met Zewdu, he seemed eager to be interviewed and was willing to speak about his artistic development. In the interview, he claimed to have been “attracted to images” since childhood. At the age of sixteen, he “saw a man in the street who had drawn a beautiful image” and was thus “inspired to do as he did”¹⁰. The image that had so “inspired” Zewdu, leaving a “finger print in his mind”, was that of Jesus with his hand on his heart.

“The man was not a painter but painted pictures only for pleasure. He was in fact an accountant, mostly he painted pictures on white pieces of paper for his own enjoyment. I had the opportunity to see his picture – but he stopped painting and continued his job”¹¹.

⁸ - Zewdu showed me an image of the 18th century Gondarian style.

⁹ - Taken from an interview conducted in August 2013 in Adama, Ethiopia. All interviews with Zewdu were conducted in Amharic and translated by Daniel Birhanu and me.

¹⁰ - All excerpts in this section are taken from an interview conducted in August 2013 in Adama, Ethiopia.

¹¹ - Taken from an interview conducted in January 2013.

Zewdu made a distinction between “the man who painted only for pleasure” (painting was not his “job”) and his own maturation as a painter. He closely associates his interest in art, and particularly religious images, with his Christian evolution:

“When I was a child, especially at the age of ten or eleven, I was so rude and noisy. I was often annoying my family and the neighborhood. That is why my family made me go to church so that I would change my behavior. After I attended the Bible lessons a deep and strange thing happened to me – the love of religion and of God was born in my heart. I then started painting to serve God without any payment.”

Zewdu communicated to me that his experience in Sunday school “must have had an effect” on his “interest in painting”, and that it was there, among his fellow Bible students, that his talent was noticed: Zewdu developed his skill by painting pictures for his friends.

“When I first started, I used painting for bad things in the school. That means, when I was a child, I used to paint body parts for my friends on the blackboard in school. It was for fun but it was such a bad thing. However, my friends didn’t expose me to the teacher because I told them that, if they exposed me, I would never draw the pictures for them again. So, they keep it a secret and they were punished for me. But one time, I painted the picture on the board during our break time and my teacher came to the classroom to teach us, she saw the picture on the board but kept quiet. After her class, she asked if someone could paint something for her: she said ‘please children, who can paint for me two girls who are combing their hair for each other?’ All the students responded in one voice... my name! She knew who had painted on the board at the break time. She called me and advised me not to do such things. I stopped that kind of thing completely, started painting church pictures.”

In this narrative told by Zewdu, the act of painting can be used for “bad things”, presumably sexual images.

Although Zewdu did not receive formal training from the priests (as priests “do not know how to paint”) or other church officials, he was introduced to Alegefelege Selam, a church painter who “helped” him with the “different technics necessary for drawing beautiful pictures”. I had heard already about Alegefelege Selam from various other people in the community, as he was considered to be an important and “famous” artist. Zewdu insisted however that most of his training (“75%” according to him) was a result of “practicing alone”, and that he would “refer to other professional pictures” and “copy them at home”.

Zewdu’s particular style adheres to the standards of Orthodox painting, namely it is closely related to the simplified Coptic version of Late Antique and Byzantine Christian art. His figures are typified, even cartoonish, with large almond-shaped eyes. Colours are vivid with a polished application and are symbolic in the Christian tradition¹².

As the majority of the Zewdu’s paintings are scenes taken from the Old Testament, the use of the Bible and his contact with the priests in his church were considered to be valuable resources to him: “I am attending church programs and spend time asking the priests. I read and study the Bible in Sunday school, so that I can know about the history of the arts and also their interpretations.” For Zewdu, priests know the “history of the pictures” and how the images should be represented (the placement of the figure, how the figures should be clothed, and the appropriate colors):

¹² - Blue traditionally stands for purity, virginity and heaven. Red stands for blood (as in the color of sacrifice of martyrs like Jesus). Yellow refers to the sunlight and to gold (heaven, eternity). Green stands between red (hell) and blue (heaven). It signifies balance and new life as well as Eden (paradise) and hope.

"All traditional painting is related to the Bible. Knowing the Bible makes you perfect in the traditional art world. A person who has learned the biblical histories can perfectly paint in the traditional style. The Bible and traditional paintings are the two faces of one coin: that means nothing can separate them into two separate entities. Also peoples are naturally prone to believe that the invisible God exists through visible images of him that have been done by painters. In this way, painting and the church have a great link between them."

The place of religion in the work and life of Zewdu seemed to be not only valuable in terms of his artistic development and practice, but also an underlying element in his relationship with his fellow artists. Zewdu emphasized the connection between the Bible and his paintings, as well as between painting and "holiness":

"The history of the Bible impresses me, and I want to show that. Holiness makes me happy above all things. Other artists have great problems, for example addiction to drugs, alcohol, and the like. But I keep to myself and am away from this because I am trying to do what Bible orders me to do."

These first conversations with Zewdu were conventional and in accordance with the prevailing discourse of Orthodox painting as a solely religious act. The questions of morality, holiness, biblical knowledge and tradition, upon which Zewdu largely defined himself, are part of the predominant discourse and are echoed by the *Abba*.

The *Abba* and the religious historic discourse

The *Abba* I met, who was described to me as "being more educated than a priest", lives inside the Jesus Church compound. He was known to spend "all of his time studying the Bible and other texts" and was considered well-read and knowledgeable in "all things" related to the Orthodox tradition. He was thought to be a "true Orthodox" with deeper and "superior" knowledge to that of his fellow clergymen at the Jesus Church. I was informed as well that there exists a tradition, among certain learned clergy, of "knowing the rules of painting". Though this particular *Abba* might well have had these aforementioned characteristics, Donald Levine writes that "Ethiopian priests have never been particularly noted for their moral qualities¹³" (1965: 169).

From what I was led to understand, the *Abba's* prestige was "unassailable" regardless of his mastery of biblical texts. Let us take for instance the *Abba's* discourse on the "history of painting"; the *Abba* tells us that painting began at the time of the twelve saints¹⁴.

"During that time, there was much opposition to Christianity. They [the Christians] were persecuted by the pagans. These Christian saints tried to hide in caves beneath the earth and they started to paint [on the walls] the history of Jesus – how he was born and his life with Mary. This is when painting begins. During this difficult period, this history

¹³ - "Often they [the priests] are ungenerous and scheming, and ready to exploit their position at the expense of the laity. They are poorly educated in their own tradition, stuttering and misreading sacred texts in a language they have never understood. They are notorious drinkers. Nevertheless, the prestige of the priests was unassailable in Amhara culture. Whatever their personal life, they represented the value of ritual sanctity, which made it possible for the Mass to be performed in the local churches. So long as they had been duly ordained and did not break their lawful marriage bond, they were part of a sacred class." (Levine, 1965: 169-170)

¹⁴ - No exact dates were provided to me during the interview. Nonetheless, the *Abba* may well be referring to the spread of Christianity: "The most important development in the spread of Christianity through the country was the arrival of the Nine Syrian Saints in the later half of the fifth century. They have been gloried in the Ethiopian tradition and commemorations of them remain important in the Ethiopian Orthodox Church calendar, but it is not easy to sift fact from legend." (Henze, 2000: 38)

travelled through the generations. The Christians who believed in God cut their bodies using knives and put salt on their wounds.¹⁵

The *Abba* describes painting as a means of recording history, as a collective memory, but he also indicates that the role of a painter is like that of a scribe. This close connection between scribe and painter in Ethiopia has been well established. Traditionally, priests not only acted as scribes in the copying of religious texts, but illustrated manuscripts (Mann, 2001: 95). In Adama, though the clergy is active in the process of the church's graphic design, they do not act directly as painters. When I questioned Zewdu as to whether he learned from a priest how to paint, he was very direct in his statement: "The priests don't know how to paint." He did include that the priests "know the history of pictures, what is represented, about the colors of the eyes, hair, and how Mary should be dressed". The *Abba* was in agreement: "I cannot draw, but I know the history. So I can lead them in how to draw. I can monitor the painters and can lead them. If I were to draw, I would have to practice. To be an artist, training is very important. I cannot paint but, if a painter paints incorrectly, then I can correct him."

In 1928, Marcel Griaule, who visited Gondar during the Dakar-Djibouti Mission, was able to work with the priest and painter Alaqa Kasa who informed him "des principes d'ordonnement des sujets iconographiques sur les murs des églises, de la symbolique des couleurs, des conditions requises pour peindre, des processus de commande [...]" (Bosc-Tiessé, Wion, 2005: 106). Kasa also mentioned the existence of a book (thought to have disappeared) that explained some of the larger principles of the "métier de peintre" and the history of the themes in religious painting furnished with models (*loc. cit.*). Griaule was able to document Kasa's testimony, though largely biographical, about the act of painting, his own particular background, and the various iconographic themes or the church murals¹⁶. This kind of text referenced by Kasa, or at least a religious text that contained the "canons" for painting, was also mentioned by my acquaintances in Adama, though no one was able to provide me with the actual texts or a summary of their contents. The idea, however, that such texts do indeed exist is known even outside of the church community¹⁷. Regardless of the reality or the survival of these texts, the fact that they are referenced and thought to exist is telling. The veneration of doctrines (artistic or thematic) appears as a collective value among both clergy and laymen. One possible explanation is that historically painters were priests. Today, the harmony of these statements should not be taken as a direct reflection of the permanent accord between the contemporary painter and clergy, but as a kind of *perceived* ideal. Painter and priest alike perpetuate the tradition of the role of the priest in church paintings. Is this an indication of a desire to hold on to a static continuity of the role of the image, like the perpetuation of written traditions through oral veneration of texts? Both Zewdu and the *Abba* confirm the importance of the priests and the prerequisite knowledge of the Bible. Undoubtedly, there exists a strain of continuity in both the function and execution of Orthodox painting. Even so this norm is not without transgression.

Norms and transgressions

It is Zewdu who reveals the fissures in the dominant discourse. Though he acknowledges the importance of the clergy and "holiness" in painting, Zewdu feels constrained by the rigidity of the traditional painting style. He wants to be accepted as a "great" church painter, just as he wants to "innovate" the existing style by using Western techniques.

¹⁵ - Taken from an interview conducted in January 2013.

¹⁶ - See Streclyn S., 1954. Streclyn lists various manuscripts, one of which is a copy of a Kasa's. The manuscript can be found at Bibliothèque nationale de France.

¹⁷ - In various conversations with people outside of the Orthodox Church, I was told about the existence of such texts.

Zewdu's graphic training was not limited to the images found in the Ethiopian Orthodox Church or from other Ethiopian painters. He expressed a particular interest in the work of Michelangelo, saying that his work "helps" him to paint. Instead of wanting monetary compensation for the interviews, he asked me to bring him books on Michelangelo and conveyed his admiration for his work. I asked Zewdu to show me in what ways Michelangelo had "helped" him. He brought forwards a canvas of the Holy Trinity in which there was considerable attention given to the draping of the clothing and to the perception of depth of the stones bordering the bottom of the painting. Zewdu explained that he had "learned" from Michelangelo how to paint draped cloth, to give a sense of depth to his figures. The image itself however – the three figures dressed in red – is described as:

"Le Père, le Fils et le Saint-Esprit sont représentés de manière identique sans qu'aucun détail ni attribut ne les distingue. Ils apparaissent comme trois vieillards avec de longs cheveux blancs flottant sur leurs épaules, représentant la description de la vision du prophète Daniel, le buste surplombant celui qui les regarde." (Bosc-Tiessé, Wion, op. cit.: 94)¹⁸

This image "sous la forme de trois personnes identiques" is thought to have been popular¹⁹ beginning in the 18th century (*loc. cit.*) and cannot be considered as an original composition, nor as a painting solely inspired by Michelangelo.

What is evident is the strong tradition of the images that Zewdu is reproducing: he is part of the continuity of the production of certain types of paintings. Nonetheless, we cannot ignore his individualized deviations – if not in the form of the images he produces then in his discourse from the standardized catalogue of orthodox painting.

In the following dialogue between Zewdu and me a year later²⁰, he deviates further. When asked if, for a painter, it is more important to please other people or to create for his own purposes, Zewdu responded:

"Good²¹. Do you know Alegefelege Selam, the leader and founder of the Art school in Addis? He was my teacher. He had the chance to attend Art school abroad and, when he came back with new ideas, he mixed these ideas with the traditional Ethiopian cultural paintings to make certain improvements. But people confronted him because they felt he diluted the culture; that is why painters are forced to emphasize the cultural aspects. I am interested to create paintings based on my own ideas, but there is a conflict with the Church.



Fig. 1 : The Holy Trinity painted by Zewdu Dirrga

¹⁸ - For more detailed description of Holy Trinity format, see Colin G., 1988.

¹⁹ - See Chojnacki, 1983.

²⁰ - From an interview in September 2014.

²¹ - "Good" signifies that he liked the question.



Fig.2 : The Trinity, 18th century, from Debre Giyorgis Church, South of lake Tana, acquired during the Dakar-Djibouti Mission in Gondar, 1932

The leaders of the Church don't recognize my inventions, they want the tradition. Painters are forced to accept the priests' ideas about painting. That is why it is hard to find new things.

Me — So when you [as a painter] create new things, it is taking something away from the Orthodox tradition.

Z — Yes, and also away from the Bible.

M — For them the influences from European painting are not biblical influences?

Z — That is why Ethiopian painters do not want to create new things, just copy what was there before.

M — But you said that you make changes to the paintings?

Z — But I will keep them until the priests accept and understand their value.

M — Are people against your innovations? Or do they like what you do and change? Still, you are a famous painter, why?

Z — They like what I have copied, the ideas that I have copied. I don't want to upset the priests and their interests. I have new paintings as well, but I do not sell them. I try to upgrade the priests' ideas.

M — Do the priests appreciate those 'upgraded' ideas?

Z — Yes, if they are done in small ways. For example, in this painting, I put Mary in the painting because she was always with Jesus Christ in the Bible, so it made sense. I read about the stories of the Bible so that I can improve the paintings. In the traditional one, well, I can improve it because the proportions need to be corrected; I can do that.

M — Do you have any new paintings from the last time I saw you?

Z — I have this one that I took from the book you gave me. I want to create my own studio, that is why I created it. It is not for a church. I did this one for myself. The priests have not confronted me about it because it is an image of Jesus, but I did it in a new way. The logic is: the Orthodox Church does not want to emphasize the beauty of the picture but instead just the history.”

During this dialogue, I presented Zewdu with a book on Rafael, a painter he had never heard of. His response was as follows:

Z: “I want to work like this painter, but the problem is that the people don't appreciate this work because it is Western. Now, they might understand these things. Before, with Michelangelo, people did not understand his paintings. They would cover them with a cloth.

M — But that was a long time ago?

Z — People, in our country, are like how it was before. Now, I have a place to do such things. I want to do sculptures and paintings outside of the Bible. People can come and see them.

M — So, not biblical paintings?

Z — Biblical paintings! But not in the traditional way.

M — These paintings of Raphael are not modern. They were painted in the 16th century.

Z — But some of the ideas of the Bible are not the same as in Ethiopia. In our country, we cannot show the bodies. It is not good for us. Raphael gave a sex to angels and muscles to man. This must have a meaning for him but we cannot understand that.

M — Why is the body considered bad in the Ethiopian tradition?

Z — There is no muscle in the Bible. Michelangelo must have done it that way to show the power of the holy men, but in our culture painters cannot consider this as holy people mostly pray. They are fasting so they don't have muscle like that. They are tiny and they wear many clothes to cover their body. This means that the Orthodox does not consider these things [the nudity and muscles of Michelangelo] as a beautiful and good thing.”

Zewdu is “enchanted” – using Gell's term – by Western paintings. He values them because they transgress the norms of traditional Ethiopian standards and because they are inaccessible. He cannot show this interest outright, but must resort to hiding elements in his work until “they are ready” to “accept these things”. Zewdu is able to communicate a sensitivity towards both Western and Ethiopian aesthetics. He is able to judge values of both. The idea of discerning aesthetic values across cultures has been a topic undertaken by Sally Price. She states: “I would argue that subscribers to the universality of aesthetic response have saddled their theory with an implicit and potentially disquieting corollary” (1989: 35). This corollary is that while “primitive” societies have the ability to create objects that are judged to be aesthetic masterpieces by other (Western) cultures; they do not have the ability to make similar judgments about objects made by people outside of their own cultures. S. Price points out that, if one assumes that “all cultures allow for aesthetic response [which] particular individuals in each society develop to varying degrees” (*Ibid.*: 34), then an aesthetically sensitive individual from any culture should be qualified to comment on the art of any other culture. Zewdu is indeed “commenting” on art from both his own and another culture. He goes even further: he is trying to alter the course of the development of Ethiopian Orthodox painting (“I will keep them [the paintings] until the priests accept and understand their value”). He is able to make judgments about time and chronology (“People in our country are like how it was before”), just as he is able to understand cultural, religious and interpretive differences (“This must have a meaning for him [Michelangelo] but we cannot understand that”).

Beauty, pleasure and morality

We cannot disregard the reoccurring theme of beauty in Zewdu's discourse. Zewdu's evident pleasure²² in forms of painting, the mastery of technique and in the originality of composition are not negligible. Nonetheless, the *Abba*, in his interview, informs us that paintings are not created to be beautiful but informative or, more precisely, religiously informative:

"There are a lot of painters, but painters who draw for the church have to have knowledge of history. Others draw different paintings, out of the church. There are people who create religious images, but these people try to make paintings too beautiful. Their emphasis is on the beauty, not on the direct history. This is bad."

The judgment of the *Abba* is firm. "This is bad" is not morally ambiguous. The *Abba* sees the desire to "try to make paintings too beautiful" as sinful, as if to be "enchanted" by the form, as opposed to the function, were dangerous. The debate of the role of images in Christianity is long standing: this kind of argument against religious images (or images that "emphasize beauty") can be found in Philo Judaeus (1963), and the early Christian writers Origen, Clement of Alexandria, and the Byzantine critics.

David Freedberg writes that images that are "more or less artistic and more or less beautiful" bring "the ethical connotations of images right to the fore" (1989: 63). He adds that "ethical issues proceed from two deep-rooted assumptions [...] that the highest form of beauty is spiritual and therefore severed from the earthly and the material [...] on the grounds that beauty softens and corrupts" (*loc. cit.*). We find ourselves in the "nexus between awareness of the beauty of art and the slackening of moral fiber" (*loc. cit.*). "The slackening of moral fiber" is an accurate summary of the *Abba's* thinking: "In this time, painters are focused on beauty and go towards the wrong way of painting by missing the exact meaning and history. It is the wrong way".

As priests no longer serve as painters, there appears to be a clash between religion and art. A flagrant example of this conflict can be seen in the use and function of color. The *Abba* and Zewdu, the painter, both speak about colors as having a symbolic value and about the knowledge of the colors as being part of the "knowledge of priests". Zewdu admits that though "the priests don't know how to paint", they do know about "the history of the pictures" and "about the colors". Yet, when asked "in what ways are the colors important in these paintings", Zewdu answers: "Colors are what make our painting speak what we think; we select colors to show happiness, bright future, deep sorrow and the like". This demonstrates a very different relationship to color than what Zewdu's more formal response indicates. Here, Zewdu confides his personal emotional connection to color, referencing what he feels – happiness and sorrow. There is no mention of doctrine, but rather of emotion. These aspects of the paintings are what frighten the *Abba*: images that "focus on beauty", that generate emotive responses. These images allow for the material world, as opposed to the spiritual world, to take precedence.

Legitimacy

Zewdu's attempts to prove his skills as an artist by both Ethiopian and Western standards merit exploration. He wants to be respected and valued by the Church, his fellow artists, as he wants to change the tradition of Orthodox painting. In other words, he is seeking

²² - Pleasure as an element and function of art is described by Franz Boas as part of its most basic characteristics: "The very existence of song, dance, painting and sculpture among all tribes known to us is proof of the craving to produce things that are felt as satisfying through their form, and [of the] capability of man to enjoy them." (1983: 9)

legitimacy across different terrains. Zewdu shows the paintings that he is working on to me, explaining the changes he made to the composition (the position of the hands, the child in the corner, Mary's clothes). I asked him about the history of the painting²³:

Me: "Whose painting is this originally?"

Zewdu — This idea [of the painting] is not from one person. People change it all the time, from year to year, so many things. Even people will copy my changes and improvements.

M — You are part of a moving tradition? You are not required to copy exactly what you see? You can make changes?

Z — The reason why I am not copying the painter who created this image before me is because I feel ashamed. Mostly I want to copy Michelangelo and other such painters, but the painting style of other Ethiopians is what I have to produce so, so it is not a problem for me to copy him [Michelangelo]. But also I want to add something new and surprising to my paintings.

M — You put a personal element in your paintings? Do you want to be recognized for your independent style?

Z — Mostly I am interested in learning from those painters that I consider to be better, to be masters, so I cannot talk about my independence. But I have experience with these images [the Orthodox images] and I can do many things with them. I am not surprised by the artists who live in Ethiopia. I know their work, it is not of great interest."

Unable to directly respond to the question about recognition, Zewdu, nonetheless, alludes to his mastery of the repertoire of Orthodox images and his desire to "add something new" to his paintings. He is dismissive of his fellow Ethiopian artists and "ashamed to copy from them". I was curious if other painters within the framework of Orthodox imagery were also breaking with tradition.

Me: "Do you think that is true of all painters in Ethiopia today? Do they all want new things?"

Z — Not at all. Some of them follow business. Some of them to improve their biblical knowledge and some of them to be famous. Here, in Ethiopia, artists are not encouraged to try new ways, so they don't want to change the tradition. But Western artists are encouraged.

M — In the Ethiopian tradition, how did artists work?

Z — By copying. Copy, copy, copy. It was the order of the Church. The Western men, though, gave time to their paintings, to develop new ideas... five or six years. But here, in Ethiopia, people are copying because they are forced by the economic system. They need to do this to have business, they don't have the time to innovate and create new things."

Though Zewdu disdains Ethiopian artists that "copy, copy, copy", he recognizes that to be able to sustain themselves, painters must be legitimate. While in his atelier, I noticed a canvas of intricate knotted motifs and asked him if he had created the design himself. Zewdu responded:

"I just took it from another painting. Anyway, people are not interested in this kind of frame²⁴. They are more interested in the images of the painting itself; sometimes I rearrange the colors and designs. But I depend on people's commissions, so I am not worried about such things as it does not interest them. I want to protect the people's interests."

²³ - From an interview in September 2014.

²⁴ - Although we are discussing a painted canvas, Zewdu indicates that it is frame as sections of the canvas will be cut up and used to 'frame' other paintings.

How can we interpret his response? While contemptuous that other artists copy, he does not see this detail as particularly worthy of a creative appropriation. He is sensitive to his client's interests and feels the need to satisfy their expectations – an understandable reaction. Still, Zewdu contradicts himself again. While looking at the book on Raphael, he becomes excited.

“It is Saint Peter and John! I understand from the picture what Bible story it is. I like pictures that have action, movement... I will spend all night studying these pictures. They are so wonderful for me. This book means a great thing for me. There are no books like this in Ethiopia and I have not had the chance to have these books before. And now this book even belongs to me. I don't want any money, these books give me everything I could ask for. In the future, by reading this book, I will be the one who can paint in this way. It is so extraordinary.”

The value of the book outweighs monetary considerations; with it, Zewdu will be able to legitimize his place as a “skilled” painter. He thinks of himself as being the only one (in Ethiopia, as doubtful as this is) to have the possession of this kind of book. It is “extraordinary”: Zewdu's aspirations are to find legitimacy within the context of the existing Orthodox painting tradition while, at the same time, transcending it to incorporate his aesthetic preferences.

Conclusion

Despite certain parallels in the discourse of Zewdu and the *Abba*, we cannot conclude that both actors approach the act of painting, or the creation of religious images, from the same perspective. To a certain extent, the discourse of both painter and priest correspond to a canonized understanding of painting in the Orthodox tradition – demonstrated by the use of similar verbal motifs in their interviews. Still, there are discordant elements that emerge through the comparison of their discourses. Zewdu's perspective is far more ambivalent than that of the *Abba*. The distinction between the didactic and the aesthetic is, for him, inconsistent: Zewdu acknowledges the priest's role as someone who “knows the stories”, but feels he can make corrections or adjustments if necessary (“I read about the stories of the Bible, so that I can improve the paintings”). Not only can he make corrections, but he expresses his dissatisfaction with the “traditional” images (“I don't like this. There are so many things wrong here”). To complicate the discourse even further, while Zewdu wants to “change” and “upgrade” Orthodox paintings, he admits to needing to serve the “interest” of his clients (“But I depend on people's commissions so I am not worried about such things as it does not interest them”). Though he says that the “story” and the “symbolism” behind the painting are important, he is moved by the colors and their emotive qualities (“Colors are what make our painting speak what we think. We select colors to show happiness, bright future, deep sorrow and the like”).

There is a parallel dimension to Zewdu's discourse on aesthetics: that of the painter as an individual. Zewdu pronounces the act of creation in an individualistic sense, as a luxury (“They need to do this [copy paintings] to have business, they don't have the time to innovate and create new things”). Zewdu himself, however²⁵, is able to create paintings that he “keeps for himself until people are ready” (“I want to do sculptures and paintings outside of the Bible. People can come and see them”). Though these paintings are not commissioned pieces, but a result of his individual incentives, he still ultimately wants recognition. These paintings he does for “himself” (though also for other people) are both “outside the Bible” and “biblical paintings”: how is this possible? But this is just one contradiction in a long series!

²⁵ - Perhaps due to his relative local fame in Adama.

The paragon of these inconsistencies – which in my mind suggest a moralistic undertone that has been present throughout – are the final words I exchanged with Zewdu on the subject of incorporating Western themes and methods in Orthodox painting. I had asked him if it would be problematic for him to have books on Western painting, if he was not allowed to use the ideas in his paintings. He responded²⁶:

Zewdu: “Yes. You can do these things [use Western images] for nightclubs, but the Church is so strict.

Me — You are allowed to create things for nightclubs?

Z — Yes, I do such work. From time to time I do this.”

In no previous conversation had he alluded to producing work for nightclubs. He had made out his own rectitude to be exemplary (“Holiness makes me happy above all things. I am trying to do what Bible orders me to do”). Here, once again, we find incongruity: Zewdu judges harshly from a moralistic standpoint his fellow artists for “alcohol and addiction to drugs” but, still, he is willing to create “attractive” Western images (images that are not permitted in the confines of Orthodox art) for nightclubs (traditionally thought of as a place of decadence, sin and carnal pleasures!).

Using the analogy of Zewdu and the *Abba* as actors on a stage, I am tempted to interpret Zewdu’s part as being both scripted and off script – as though the actor in a moment of fervor, in front of his audience abandons his lines for improvisational self-expression. However, Zewdu has not abandoned the play: he is enthusiastic about being a church painter. There is a willingness to conform to the norms of the didactic dogma of Orthodox art, just as he is *reactive* to the aesthetic pleasure of Western art. H. Morphy (1994) describes a person’s aesthetic reaction to an object as being comprised of two parts: the fairly objective perception of the physical characteristics of an object and the relation of those characteristics to a subjective set of cultural connotations. The former reaction may be universal, but the latter is not. He compares perceiving an object’s attributes to receiving an electric shock: noticeable, but meaningless. As H. Morphy states: “The properties of [an] object are not in themselves aesthetic properties... They become aesthetic properties through their incorporation within systems of value and meaning that integrate them within cultural processes” (1994: 673).

Maybe the “system of values”, that H. Morphy refers to – one in which the *Abba* feels a loss of control –, is one in which the artist has taken on not only a technical role, but the role of interpretation. The power of an image is also the power that the creator of that image allows it to have. Is Zewdu, as a creator of images, a usurper of power, of “tradition”? Is the *Abba*’s discourse so dogmatic because he needs to maintain some power in this domain? I would like to conclude with a quotation. Donald Levine writes: “The Abyssinian moral order rests primarily upon two pillars: the profession of Christianity and the institution of respect” (1965: 104). What if the painter, as a layman, has the power, through the use of images, to upset this order?

²⁶ - From an interview conducted in November 2014.

Bibliographical referencies

- Boas F.**,
1983 (1927), *Primitive Art*, New York, Dover Publications.
- Bosc-Tiessé C., Wion A.**,
2005, *Peintures sacrées d'Éthiopie : Collection de la Mission Dakar-Djibouti*, St-Maur-des Fossés, Éditions Sepia.
- Chojnacki S.**,
1983, *Major Themes in Ethiopian Painting : Indigenous Developments, the Influence of Foreign Models and their Adaptation from the 13th to the 19th century*, Weisbaden, Franz Steiner Verlag GMBH.
- Colin G.**,
1988, « Le syntaxaire éthiopien – mois de Hedar », *Patrologia Orientalis*, 44/3 : 237-412.
- Freedberg D.**,
1989, *The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gell A.**,
1992, “The technology or enchantment and the enchantment of technology” in Coote J. and Shelton A. (eds.), *Anthropology, Art, and Aesthetics*, Oxford, Clarendon Press: 40-63.
- Griaule M.**,
2001 (1933), *Silhouettes et graffiti abyssins*, Paris, Larose.
- Henze P.**,
2000, *Layers of Time: A History of Ethiopia*, New York, Palgrave.
- Leiris M.**,
1996, *Miroir de l'Afrique*, Paris, Gallimard.
- Levine D.**,
1965, *Gold and Wax: Traditions and Innovation in Ethiopian Culture*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mann C.**,
2001, “The Visitor’s Voice” in Haile G. et alii (eds), *Ethiopian Art: The Walters Art Museum*, Surrey, Third Millenium Publishing Limited: 90-114.
- Mercier, J.**,
1979, *Rouleaux magiques éthiopiens*, Paris, Éditions du Seuil.
- Morphy, H.**,
1994, “The Anthropology of Art” in Ingold T. (ed), *Companion Encyclopaedia to Anthropology*, London, Routledge: 648-685.
- Morphy H., Perkins M.**,
2006, *The Anthropology of Art: a Reader*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- Philo Judaeus**,
1963, *De confusione linguarum*, Paris, Éditions du Cerf.
- Price S.**,
1989, *Primitive Art in Civilized Places*, Chicago, University of Chicago Press.
- Streclyn S.**,
1954, *Catalogue des manuscrits éthiopiens (Collection Griaule)*, Tome 4, Paris, Imprimerie nationale.
- Ullendorff E.**,
1967, *Ethiopia and the Bible*, London, Oxford University Press.

Maître de conférences HDR au département d'anthropologie de l'université d'Aix-Marseille, **Jean-Marc de Grave** est actuellement en délégation CNRS à l'Institut de Recherche sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine (IRASEC), où il effectue des enquêtes sur la transmission des valeurs et des pratiques sociales chez les lycéens de Java Centre en Indonésie.

Mots-clés : initiation rituelle – lycées – apprentissage relationnel – valeurs sociales – éducation – Indonésie

Contenu d'apprentissage, environnement social et relation humaine. Une analyse comparative à partir de Java (Indonésie)

Jean-Marc de Grave,

Institut de Recherche sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine

L'image de l'acquisition de savoirs, telle qu'on la trouve traditionnellement à Java, présente un lien privilégié avec un père classificatoire, lien qui conduit au mariage avec la fille de celui-ci. Cette image exprime précisément la dimension socialisante de l'apprentissage comme mode relationnel conséquent. On appelle localement ce mode *nyantri*, à savoir apprendre auprès d'un maître et au sein d'un groupe, le second aspect étant aussi très important dans la mesure où l'apprentissage est communautaire. C'est là une image extrême – car emblématique – du rapport qui s'établit entre le maître (père classificatoire) et l'élève, et dans la perspective d'une étude des modes de transmission, on peut l'opposer à d'autres images extrêmes comme celle des formations à distance répandues en Occident, lesquelles ne nécessitent de rencontrer personne ou presque.

Dans le cas *nyantri* – notion d'origine hindo-bouddhiste ancienne, reprise dans le cadre des communautés musulmanes locales –, la relation est plutôt dense puisque l'élève se trouve intégré à une communauté d'apprentissage explicite et physiquement présente : un père (maître), une mère (maîtresse ou épouse du maître), des frères et/ou des sœurs aîné(e)s et/ou cadet(te)s (en regard de l'apprentissage), sans compter les tantes et les oncles (les cogénérationnels du maître ou de la maîtresse), tous classificatoires : l'apprenti a ainsi peu de chance de se retrouver seul. À l'inverse, l'autodidacte de l'enseignement à distance a peu de chance de ne pas se retrouver seul. À ce titre, il se présente comme un cas poussé de valorisation de l'action individuelle isolée du contexte social global au travers des contacts ponctuels et discontinus qu'il établit dans des milieux sociaux non homogènes entre eux. Cette non-homogénéité s'élabore grâce à une émancipation accrue du contenu d'apprentissage, conférant à ce contenu de nombreuses possibilités de manipulation dans le temps et dans l'espace.

Voici donc deux pôles qui correspondent à deux modes d'apprentissage. Ils révèlent deux types de rapport à l'utilisation des savoirs et deux types de conception sur la finalité de ces mêmes savoirs. En schématisant, dans la première tendance, les savoirs ne sont pas distingués

(ou comparativement peu) de l'environnement social dans lequel ils évoluent, là où, dans la seconde, les savoirs sont isolés à un degré élevé du contexte relationnel de l'espace¹ social considéré. Les liens sociaux et la dimension culturelle font partie intégrante de la première tendance, là où ils se voient réduits à leur plus simple appareil dans la seconde.

Entre ces deux configurations, j'ai travaillé sur les systèmes de transmission de pratiques et de savoirs javanais, indonésiens et plus largement malais. Il s'agit notamment des modes d'apprentissage de l'initiation rituelle javanaise, des écoles indonésiennes et malaisiennes d'arts martiaux, de la danse javanaise et, plus récemment, d'écoles musulmanes et de lycées indonésiens. Les travaux attenants à ces recherches permettent d'envisager les deux pôles que je viens d'évoquer en termes de formalisation/non-formalisation des savoirs et des modes d'apprentissage. À partir des acquis analytiques obtenus sur la base de ces études, je propose ici de développer l'ébauche d'une réflexion plus générale sur le statut des savoirs en rapport à la notion de « contenu ».

Dans la première partie de l'article, je m'intéresserai au rapport qui s'établit entre l'herméticité relative des domaines sociaux et certains systèmes d'apprentissage se caractérisant par une forme de sociabilité qui en vient à nier une dimension ou une présence intégrale de l'espace, du temps et des autres. J'illustrerai ce propos par l'exemple du développement de l'initiation rituelle javanaise dans les réseaux socio-politiques et religieux contemporains comme cas d'étude d'intégration d'une pratique sociale donnée (l'initiation) et de son corpus de savoirs/savoir-faire à des domaines sociaux en cours d'autonomisation.

Ceci me conduira à parler dans la partie suivante des exemples de modes de transmission de cette initiation rituelle, mais aussi de ceux de lycées indonésiens pour développer l'analyse. Celle-ci propose en particulier une critique de l'approche « théorie-pratique » en faveur d'une approche du rapport aux savoirs axée non pas sur les contenus en tant qu'éléments ultimes du processus de transmission, mais les contenus en tant qu'incluant de façon significative l'ancrage social de leur constitution, de leur circulation et de leur transmission.

Les résultats de l'analyse sont donc à comprendre au sein d'une comparaison des systèmes étudiés et non en termes de valeur absolue (de Coppet, 1992)². Considérer le caractère manipulable des contenus comme introduisant un écart entre savoirs et ancrage social permet de mieux comprendre comment ces derniers se positionnent les uns les autres au sein des logiques sociales. Ceci doit corollairement contribuer à prendre le recul nécessaire par rapport aux approches utilitaristes sur l'éducation en milieu scolaire et plus généralement sur les savoirs, qu'ils soient scolaires ou non.

La concurrence relationnelle entre les différents domaines du social

Entre les deux extrêmes d'un mode de transmission localisé dans une communauté d'apprentissage bien déterminée et d'un mode de transmission qui s'élabore dans un environnement très impersonnel, nous avons les systèmes de formation standardisés – parmi lesquels le système scolaire formel – et leurs éventuelles contradictions. On cherche souvent la contradiction et le mauvais fonctionnement là où l'on a appris à les voir : dans les contenus (d'apprentissage), dans leur organisation (les programmes) ou encore dans l'inadaptabilité de ces contenus par rapport à un cadre social plus large. La réponse à ces

¹ - Il faut prendre ici « espace » au sens étymologique où Georges Condominas (1980) l'utilise, c'est-à-dire incluant à la fois le temps et l'étendue.

² - Il s'agit aussi, de fait, d'une comparaison implicite (Dumont, 1983) avec mon contexte social d'appartenance puisque, pour l'analyse, je fais appel à ma propre langue et à la connaissance de faits sociaux similaires observés dans la société française.

questionnements se situe davantage, à mon sens, dans la direction d'une reconnaissance beaucoup plus aboutie de l'interinfluence étroite du système éducatif et du modèle social de référence.

Durkheim – en critiquant Kant et les partisans d'une éducation idéale – pointe cet aspect du doigt :

« Elles [les définitions qui concernent l'éducation] partent de ce postulat qu'il y a une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes indistinctement ; et c'est cette éducation universelle et unique que le théoricien s'efforce de définir [...]. À quoi peut servir d'imaginer une éducation qui serait mortelle pour la société qui la mettrait en pratique ? » (1995 : 43)

Son raisonnement inclut bien sûr le lien de l'éducation à l'ensemble des institutions et des pratiques sociales existantes, sans lesquelles « un système éducatif n'a rien de réel par lui-même » (*loc. cit.*).

Mais dans cette explication de la conformation du système éducatif comme dépendant de son intégration aux domaines englobants « de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. » (*Ibid.* : 46), Durkheim semble omettre – au moins en partie – l'influence en retour de ce système sur ces domaines. En sus de cette influence, il faut aussi parler de la persistance de ce système au travers des changements extérieurs immédiatement visibles qui le concernent.

Les exemples sur lesquels j'ai travaillé illustrent bien ces allers-retours avec, notamment, le processus de formalisation très poussé de l'initiation rituelle javanaise (et plus largement indonésienne et malaise) qui prend la forme d'écoles d'arts martiaux modernes (de Grave, 2001). Il s'agit, en particulier, de la reprise systématique de cette pratique, très répandue, par les différentes tendances religieuses de l'archipel, non seulement l'islam traditionaliste des écoles coraniques – qui l'a, selon toute vraisemblance, héritée de la période hindo-bouddhiste précédente – mais aussi l'islam réformé et le catholicisme. Le caractère très populaire de ces écoles, en particulier jusqu'à la fin des années 1990, tient au fait qu'elles sont à la base intégrées aux systèmes de valeurs et aux conceptions rituelles et cosmologiques, mais qu'elle se présente aussi sous des formes adaptées à la modernité, notamment aux conceptions sportivantes. Les réseaux politiques formels, pour des raisons de sécurité policière mais aussi et surtout pour des raisons de notoriété, se sont de fait – durant la période de pré-indépendance des années 1940, la période d'indépendance de 1945-1948, puis de post-indépendance des années 1950 à 1998 – fortement attachés aux réseaux traditionnels et aux groupes modernes des arts martiaux aujourd'hui glosés sous le terme générique de *pencak silat*.

Il en va de même pour les réseaux économiques – avec l'organisation de cours pour les employés des entreprises et des bureaux et le sponsoring de manifestations sportives ou culturelles liées. Dans la même perspective, l'armée, la police, les services publics ou privés emploient des instructeurs, et les groupes politiques ou religieux importants ont leur propre école ou service de sécurité, les deux se recoupant souvent. C'est ainsi que, dans les années 2000, on a pu assister à l'affrontement d'hommes politiques de haut niveau pour se disputer âprement la direction de la fédération nationale de *pencak silat* (de Grave, 2013). L'un d'entre eux, Prabowo, effectivement devenu chef de cette fédération en 2003, a été le principal concurrent de l'actuel président aux élections de 2014.

Au travers de ma recherche, j'ai pu montrer comment les systèmes de transmission de ces groupes se sont construits de façon concomitante à la progression des pratiques scolaires, du mode organisationnel des écoles d'arts martiaux japonaises, des milieux sportifs. On trouve

dans ces systèmes de transmission des marques effectives d'emprunts au contexte scolaire (importance de l'écrit et du programme formel, pratique de l'examen et valorisation du résultat formel, coupure nette entre les enseignants et les élèves, séparation conceptuelle marquée des activités corporelles d'avec les activités mentales ou émotionnelles) et vice versa (présence marquée de ces arts martiaux en milieu scolaire, influence sur les autres pratiques corporelles, influence de l'éthique sociale qu'ils véhiculent).

Si nous définissons l'initiation comme passage ritualisé obligé pour l'accession au statut d'adulte – passage qui consacre l'incorporation des pratiques et des savoirs jugés importants au sein du groupe référent –, le mode initiatique pratiqué doit s'adresser à la (quasi) totalité des jeunes gens intéressés. De ce point de vue, l'école, et en particulier le lycée qui voit ces derniers devenir majeurs, est devenue pour l'Indonésie et pour les régions qui la constituent ce que l'initiation rituelle a été aux Javanais et à d'autres groupes régionaux à un moment donné de leur histoire. L'apprentissage de et l'adaptation à l'environnement cosmologique considéré comme important par les Javanais pour leurs enfants ne le cèdent en rien à l'apprentissage de et l'adaptation à l'environnement social, politique et économique dans le cadre de l'inculcation des valeurs ultimes indonésiennes. Même si les deux processus se chevauchent, on serait bien en peine de dire quel ensemble de valeurs de référence est le plus important aux yeux des personnes concernées à un temps t donné.

Ainsi, pour revenir à cette idée d'allers-retours entre les pratiques liées à des systèmes d'apprentissage et la constitution de domaines du social, il convient de procéder à un effort accru pour montrer précisément où et en quoi ce système de transmission (pratiqué à l'école, dans les groupes d'arts martiaux, de danse et dans tout type de contexte d'apprentissage) produit en grande partie ce modèle social, et où et en quoi ce modèle oriente ou s'efforce d'absorber ce système, ce qui implique de se pencher un tant soit peu sur les questions éthiques et pratiques concomitantes.

En gardant ces questions à l'esprit, je m'appuierai ici sur une des contradictions dont j'ai décrit le processus au travers de différents cas d'étude scolaire (de Grave, 2012b) que je reprends dans la sous-partie suivante : *on désapprend paradoxalement les relations sociales* (ne pas confondre avec la politesse ou le respect des valeurs) dans les systèmes de formation formels de type scolaire, *on les désapprend comme norme de la sociabilité* avant de réapprendre, par l'expérience, à savoir se comporter avec les autres tout en sachant garder ses distances tel qu'on l'a intégré dès l'école³.

On apprend aussi à l'école la validité quasi universelle des savoirs enseignés (censés être plutôt immuables), avant de désapprendre cela dans l'enseignement supérieur, où l'on doit se familiariser avec cette idée nouvelle (pour l'élève) que les sciences – lorsqu'elles ne sont pas transposées pour en faciliter la compréhension – sont en perpétuel mouvement conceptuel⁴. Cette compréhension nouvelle représente fréquemment une véritable révolution interne pour les étudiants débutants qui doivent s'adapter à un nouveau mode de rapport au savoir.

Ces paradoxes ne se sont pas produits d'un seul coup. Ils sont notamment liés à la survalorisation du contenu des savoirs⁵ en lien avec les valeurs sociales dominantes. Dans

³ - L'isolement de l'élève au milieu de la foule de ses camarades de classe face à l'autorité de l'enseignant est l'aspect le plus marquant de ce désapprentissage-apprentissage.

⁴ - Sur ce point, voir notamment Rorty : « Non vocational higher education [...] is [...] a matter of inciting doubt and stimulating imagination, thereby challenging the prevailing consensus » (1989 : 200). Pour une discussion approfondie de la position de Richard Rorty, voir Pierrot, 2012b.

⁵ - Sur ce point, voir de Grave, 2014.

le dialogue des pratiques et des valeurs, ces dernières se voient progressivement réorientées au point de laisser place à d'autres valeurs correspondant à d'autres pratiques (rituelles, religieuses, martiales, scientifiques, gestionnaires...); petit à petit, les pratiques et valeurs se transforment, certains attributs se transmettent d'un domaine à un autre, d'autres sont relégués à l'arrière-plan ou bien disparaissent (Dumont, 1976 et 1983).

Dans le processus de transmission scolaire, certaines pratiques ne sont pas reconnues comme telles car elles nous concernent de trop près pour que l'on puisse les distinguer. Il en va de la sorte pour l'échange relationnel et, avec lui, les modes d'apprentissage qui nous semblent la chose la plus naturelle du monde, mais qui varient de façon marquée d'une région à l'autre, d'un pays à l'autre et, a fortiori, d'un continent à l'autre, sans oublier d'une époque à l'autre; on peut facilement constater cet écart d'une génération à la suivante: les techniques de transmission et le rapport au savoir changent, la génération qui suit semble souvent moins habile que celle qui la précède, aveugle aux modifications implicites qui interviennent progressivement au fil des heures et au fil des ans, et aveugle sans doute aussi à sa propre perte de mémoire de certains éléments du passé.

Plus spécifiquement, qu'advient-il lorsque, au travers de la pratique scolaire (combinée à celle des obligations professionnelles des parents), les coupures relationnelles de l'élève d'avec sa famille, son voisinage et, le cas échéant, sa culture et sa langue d'origine ont été normalisées? Une tension de désapprentissage-réapprentissage, telle celle relevée ci-dessus, certes. Mais, *quid* lorsque le contenu devient de plus en plus abstrait du donné empirique social et environnemental (au simple sens d'environnement physique et social immédiat) et ce de façon quasi systématique? Que devient le regard que l'on jette sur ses proches durant les deux ou trois heures de la journée qu'il nous reste, dans le meilleur des cas, à passer avec eux?

Par rapport à ce processus où les personnes sont prises dans des logiques plus ou moins hermétiquement séparées – famille, école, travail, loisirs... –, il n'y a sans doute pas eu un âge d'or du relationnel, mais différents cas comparables qui situent leurs modes de relation respectifs à des niveaux différents, correspondant à des logiques différentes. La question étant de savoir s'il existe des contextes propices à un relationnel qualitatif dont certains paramètres peuvent être objectivement repérés au travers du triple rapport à l'espace, au temps et aux autres.

Il apparaît ainsi que, en comparant différents systèmes d'apprentissage, quelque chose de primordial se joue au niveau de l'interstice: apprendre (à l'école) en privilégiant le relationnel (humain qualitatif)/apprendre en privilégiant le contenu d'apprentissage (égalitarisme laïque républicain, pourvu de caractéristiques à tendances normatives marquées). Privilégier le contenu exprime deux éléments potentiellement positifs: égalitarisme des chances, évitement des abus (favoritisme, fraude, harcèlement...). Mais les effets secondaires ou pervers concomitants ne sont pas ou sont mal pris en considération. Ainsi, à l'égalitarisme des chances correspondent l'anonymat, le glissement vers une forme d'élitisme au détriment de ceux pour qui le système instauré n'est pas adapté et la part non réductible de subjectivisme des évaluateurs. À l'évitement des abus correspondent la rigidité des rapports, la décontextualisation des relations et l'abstraction des savoirs à transmettre⁶.

Dans ce cadre général, on peut s'interroger sur la dimension négativement socialisatrice de l'impact de la passivité et – pire – de l'échec: que deviennent les rapports humains et l'aisance d'expression développés hors classe? Quelles conséquences les blocages relationnels et cognitifs suscités en classe ont-ils sur la vie globale de l'élève⁷? Quelle

⁶ - Sur ce dernier point, voir Goody: « La mémorisation mécanique d'une série est une chose complexe et délicate à apprendre, et le fait d'y parvenir relève plutôt d'une aptitude assez spéciale » (1994: 188).

⁷ - Sur ce point, voir McDermott, 1993.

influence exercent-ils sur les savoirs qu'il a incorporés et appris par lui-même, dont la valeur passe à l'arrière-plan lorsque l'activité scolaire tente d'accaparer son attention de façon hégémonique ? Cette influence si marquée fait constater à Joffre Dumazedier (1988) que les activités de loisir pratiquées en dehors de l'école – je rajouterai celles de travail, aussi, pour les grands adolescents – sont plus formatives que les activités scolaires pour développer les capacités de prise de décision, de persévérance et de responsabilité, bref, pour que les élèves développent leur volonté propre.

L'observation passive de l'enseignement octroyé en classe et des échanges verbaux qui se réduisent aux têtes de classes et aux enseignants peut ainsi être assimilée à un processus d'acculturation, c'est-à-dire à une introduction trop massive d'éléments extérieurs dans un système de transmission donné. Le procès opère alors au niveau individuel, mais peut aussi s'étendre à tout ou partie du groupe constitué par la classe : ceux qui n'entrent pas ou peu dans l'espace d'échange qui s'établit en rapport au travail scolaire. Outre le fait qu'ils n'incorporent pas de nouvelles données significatives, celles qu'ils possèdent se voient dévalorisées de fait, comme peuvent l'être les savoirs d'un peuple colonisé par un autre peuple qui prétend ses savoirs supérieurs, ou comme ceux des membres d'un village ou d'un quartier à qui on prétend imposer un projet de développement sans (trop) s'intéresser à leurs préoccupations et à leurs besoins réels. Le travail en groupe peut alors atténuer cet effet acculturant en réintroduisant du contextuel là où il fait, parfois cruellement, défaut ; l'échange humain produit de fait du contextuel. Pourquoi, dès lors, le situer en bas de la hiérarchie ?

Ce type d'excès, auxquels sont soumis tous les membres jeunes d'une société, se présente ainsi comme une véritable initiation d'entrée dans le monde adulte – un monde adulte particulier, socio-culturellement marqué pour être plus précis. Victor Turner (1991) en a relevé les caractéristiques (partiellement reprises d'Arnold Van Gennep) de séparation et d'isolement du monde social, puis d'agrégation au monde adulte, passage lors duquel les valeurs sont inversées du fait des mises à l'épreuve et lors duquel les apprentis de l'ordre social sont considérés sur un pied d'égalité. Les élèves qui acceptent le mieux ces excès initiatiques s'inscrivent ainsi dans le processus sélectif – induit par la force des logiques sociales qui dépassent la simple volonté individuelle – des nouvelles formes d'élitisme issues de l'adaptation à un tel contexte d'apprentissage. De ce point de vue, l'obligation morale de scolarité – socialement beaucoup plus importante que l'obligation officielle, car articulée à la mise en pratique des valeurs sociales actives – inscrit l'école comme le fait initiatique majeur des sociétés qui obligent leurs enfants à y séjourner.

Les enfants y apprennent ainsi le modèle relationnel commun⁸. On leur donne aussi la possibilité de se préparer à s'introduire dans un domaine spécialisé, technique, scientifique, littéraire ou autre, ce qui les fait contribuer à la constitution, à l'entretien et à la perpétuation de domaines sociaux séparés. Cette séparation (Dumont, *op. cit.* ; Durkheim, 1905) induit à son tour la difficile communication d'un domaine (niveau macro : politique, religieux, économique...) ou d'un sous-domaine (niveau micro évoqué plus haut : famille, quartier, travail...) à un autre. La spécialisation par disciplines, quant à elle, induit les effets secondaires relevés précédemment comme l'anonymat, la rigidité des rapports et l'élitisme latent. Spécialisation précoce des matières et séparation des domaines complexifient la transmission des savoirs/savoir-faire comme si les processus de formalisation peinaient à

⁸ - Selon Rorty : « so education up to the age of 18 or 19 is mostly a matter of socialization - of getting the students to take over the moral and political common sense of the society as it is » (1989 : 199).

faciliter communication, diffusion et échanges au sein d'un social dont la complémentarité apparaît de plus en plus difficile à préserver.

Outre les exemples d'initiation rituelle javanaise que je reprends dans la partie suivante, ceux de lycées indonésiens que je vais comparativement présenter expriment ces glissements latents. La variété des cours et l'absence généralisée de lien entre les matières enseignées y produisent certains des effets relevés ci-dessus : importance du contenu théorique, apprentissage de la non-cohérence des sous-domaines comme norme... La tendance à l'isolement de la personne, du fait de la domination non discutable de l'enseignant et de l'interdiction pour les élèves de communiquer entre eux, connaît néanmoins dans certaines institutions une sérieuse adaptation et mise en question, comme nous allons le voir. Ainsi, si l'individuation reste la marque des établissements et des systèmes qui insistent sur le contenu d'apprentissage, la description de lycées dans lesquels la circulation relationnelle est valorisée, malgré l'importance accordée au programme national, indique pourtant que les rapports sociaux peuvent aussi être sérieusement pris en considération dans le cadre des enseignements ; les relations sociales qui y sont développées ne se limitent pas à un ensemble de rapports interpersonnels, mais s'inscrivent bien dans un espace donné et dans un temps donné – eux aussi valorisés et non considérés comme simples supports utilitaires –, constituant avec eux un environnement véritable.

Le partage effectif du savoir : ni théorie, ni pratique

Dans un contexte où les secteurs sont clairement séparés les uns des autres, la notion de contenu et les pratiques attenantes facilitent le passage de ces entités (les contenus) d'un secteur à un autre (les savoirs scientifiques vers le cadre scolaire ou vers d'autres supports de vulgarisation notamment, ou encore leur utilisation à des fins politiques, économiques et plus largement idéologiques). En fait, cette notion même de contenu d'apprentissage implique une perspective bien particulière et idéologiquement marquée, où prévaut l'idée problématique d'autonomie. En effet, les savoirs les plus avancés représentent l'aboutissement d'une école de pensée, d'une ou plusieurs lignées de chercheurs. L'autonomie, s'il en est, n'existe que dans les milieux dans lesquels ces savoirs sont appliqués, transposés, réadaptés, récupérés, réutilisés, déformés. Il s'agit donc bien d'une autonomie toute relative.

Le principal problème reste que l'idée d'autonomie s'est imposée et qu'elle poursuit son chemin dans les méandres des centres de diffusion de l'information (les médias et Internet notamment) – soumis à une pression idéologique plus ou moins forte selon les cas, mais toujours soutenue – qui la colportent sans toujours prendre en considération les contingences de contextualisation. Le centre de diffusion principal de cette idée – puisque c'est à partir de lui que la norme s'instaure de façon massive chez les sujets sociaux – n'est autre que l'école moderne. On y développe la conception de savoirs à tendance fixe, générale, impersonnelle, mais on y omet généralement de spécifier qu'ils se sont réifiés au travers d'un processus de transposition (la didactique) qui puise pourtant à la source des savoirs scientifiques de nature mouvante et liés à une généalogie bien identifiée⁹.

En arrière-plan de ces idées vernaculaires du contenu et de ce qui s'y rapporte réside la partition générative dichotomique « théorie-pratique », très discutée dans le champ sociologique¹⁰. On y trouve notamment la survalorisation des savoirs par rapport aux savoir-faire (Sigaut, 2003 ; Mauss, 1993), la dévalorisation de la dimension pratique par

⁹ - Sur les questions de transposition en contexte scolaire, voir Caillot et Maury, 2003.

¹⁰ - Voir Bourdieu, 2000 ; Guille-Escuret, 2003 ; Sigaut, 2003 ; Billeter, 1984.

rapport à la théorie (Bourdieu, 2000), au point d'en oublier que la théorisation revêt aussi une dimension pratique. Je ne m'étends pas sur ces aspects que j'ai déjà abordés ailleurs (de Grave, 2012b : 195, notamment). Pour synthétiser, disons que du point de vue de la transmission, l'opposition ne fait pas sens dans la mesure où l'incorporation du savoir obéit à des lois similaires à celles du savoir-faire. Parmi ces lois, il y a notamment celle – comme l'a souligné Maurice Bloch (1991) – d'une assimilation qui s'établit progressivement avant que les automatismes ne viennent confirmer l'intégration définitive au schéma corporel. L'école permet ce type d'intégration, mais bien plus, semble-t-il, pour ce qui a trait à l'assimilation des éléments se rapportant au lieu, au temps et aux autres qu'à l'assimilation de savoirs dont le contenu et les logiques changent continuellement.

De ce fait, j'ai été conduit à constater (de Grave, 2012a : 29) que, si dans les sociétés post-industrielles occidentales la pratique apparaît généralement encore comme l'enfant déshérité de la théorie¹¹, il en va autrement dans les sociétés d'Asie orientale et méridionale, étudiées dans le collectif que j'ai coordonné (*id.*, 2012a et 2012b), pour lesquelles la réflexion existe surtout en référence à l'action empirique et au contexte, ce qui suppose un rapport bien particulier au social et au monde (rapport qui s'exprime de différentes façons dans les milieux lettrés et dans les groupes à tradition orale de la région). Un peu d'eau a coulé sous les ponts depuis les années 2000, lors desquelles les terrains liés à ce collectif ont été effectués. On assiste à une certaine revalorisation des filières professionnelles ou techniques en Occident tandis que les pays d'Extrême-Orient sont gagnés par le virus de l'excellence académique, comme l'indiquent notamment le rapport de 2013 du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (*Program for International Student Assessment* ou PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et les observations que l'on peut faire *in situ* concernant l'éducation. Néanmoins, ces processus en cours n'empêchent pas le recours, en Asie, à des codes relationnels de rapport aux autres, au temps et au lieu, codes qui marquent la région considérée et plus particulièrement, pour ce que je connais le mieux, l'Indonésie.

C'est ainsi que l'on peut, par exemple, constater comparativement que la perte de signes corporels de référence et de déférence – liée à la dévalorisation des pratiques corporelles – joue un rôle certainement non négligeable dans le processus d'abstraction du rapport intégré à la temporalité, à l'espace et aux autres, de même qu'elle en est un révélateur¹². Cette perte, relative s'entend, consommée en Occident, semble s'immiscer là-bas (de Grave, 2012a : 40). Néanmoins, dans ce que j'observe au quotidien sur mon propre terrain, il est clair que des modes relationnels spécifiques perdurent, qui ne laissent pas transparaître d'opposition marquée « théorie-pratique » et confirment l'appartenance à une collectivité. À ce propos, je voudrais directement évoquer la conception javanaise *nyantri* citée en introduction comme étalon comparatif permettant de mieux mesurer l'écart qui s'établit entre les savoirs et leur ancrage social. Suivant cette conception, ce qui est mis en avant, c'est le mode relationnel de l'« élève » (*santri*) en tant qu'il « agit en élève » (*nyantri*) auprès d'un maître et au sein d'une communauté, les échanges ayant lieu entre les différents membres de cette communauté bien plus que directement avec le maître. Dans cette perspective, le savoir est celui du groupe concerné ; on peut même dire qu'il s'assimile à ce groupe (en parallèle à une personne marquante et représentative du groupe, tel un maître).

¹¹ - Voir Bourdieu, 2000 ; Sigaut, 2003 ; Singleton 2004 : 32.

¹² - Sur le recul relatif et le maintien des modes d'expression corporels et sociaux de la déférence en Extrême-Orient, voir Rennesson, 2012 ; Chicharro, 2012 ; Gibeault, 2012 et Leucci, 2012.

La communauté en question peut être organisée en réseau (à l'exemple des écoles religieuses de la période hindo-bouddhiste et, aujourd'hui, des écoles musulmanes) ou non (concernant tout type d'activité artistique, artisanale, littéraire...). En lien avec ce type de rapport social s'inscrit l'idée suivant laquelle tout savoir n'a de sens que s'il est mis en pratique par la communauté au sein de laquelle il circule. La conception du savoir thésaurisé ne fait pas sens ou très peu – à l'opposé des conceptions patrimonialisantes très en vogue aujourd'hui – et cet état de fait transparait notamment dans le vocabulaire lui-même tel qu'il reflète les pratiques : *nyantri* (« agir en élève »), mais aussi *ngèlmu* (« agir pour connaître ») qui est toujours utilisé à la forme verbale active en javanais.

J'ai évoqué en début de texte les différents contextes d'apprentissage, régis par ce mode relationnel et conceptuel, sur lesquels j'ai travaillé pour retenir dans le cadre de cet essai les groupes d'initiation rituelle et les lycées. Comme je l'ai montré de façon synthétique, l'approche comparative de différents cas d'étude a permis de relever des glissements conceptuels et pratiques dans ces deux types d'activités. C'est ainsi que, concernant l'initiation rituelle, les élèves, à qui sont transmis toute une cosmologie et les cultes attenants par un maître javanais, ses assistants et leur communauté d'appartenance, développent un rapport aux autres, à l'espace et au temps, rapport que je qualifie rétrospectivement d'« intégré » (de Grave, 2012b), dans la mesure où il fait consensus. J'ai pu estimer cet aspect consensuel par contraste avec les groupes – de différentes obédiences religieuse, politique ou autres, que j'énumère en première partie de ce texte – qui ont adapté cette initiation à leurs contingences idéologiques. Dans un cas, l'adaptation s'intègre aux conceptions de l'islam : les cultes locaux, les rapports vernaculaires au temps et à l'espace ne sont pas ou sont peu pris en compte¹³. Le mode relationnel s'en trouve alors fortement modifié au point que l'on se rapproche d'une conception dans laquelle le contenu joue proportionnellement un rôle plus important que précédemment. Le savoir, quoique s'inscrivant dans une généalogie revendiquée, y est beaucoup plus formalisé et indifféremment transmissible par telle ou telle personne, même si le maître et ses assistants gardent des prérogatives marquées.

Ces tendances – rapport comparativement indifférencié au temps, au lieu, aux personnes et aux savoirs – sont exacerbées dans l'autre cas d'étude d'un groupe marqué par l'idéologie d'État indonésienne, qui a développé le mode initiatique javanais en pratique sportive et de santé (*id.*, 2001 : 209-287). Nous trouvons là une forme de contenu formalisé à l'extrême, au point d'atteindre un degré de standardisation comparable à celui qui est généralement élaboré en milieu scolaire. On peut dire, à propos de ce dernier cas d'étude, que les caractéristiques uniformisantes qui émanent de l'État-nation, même si elles ne revêtent pas une forme complètement univoque, recourent les constatations relevées par Alain Pierrot concernant les politiques d'apprentissage de la langue nationale en France (2002) et ailleurs (2012a : 11), ou encore celles de Benoit Gaudin (2009) à propos du processus de sportivisation des arts martiaux dans le monde. Il apparaît que le mode de transmission scolaire moderne non musulman, qui prend son essor dans la population indonésienne dès le début du XX^e siècle¹⁴, « fait école », c'est-à-dire que, à l'instar des écoles d'arts martiaux modernes évoquées plus haut, ses caractéristiques sont reprises dans le cadre d'activités non scolaires.

Cet aspect de standardisation poussée nous conduit au contexte scolaire qui représente non seulement le principal concurrent des activités de l'initiation rituelle en Indonésie, mais

¹³ - Voir de Grave, 2001 : 147-207 et 2008 : 95-106.

¹⁴ - Pour des données statistiques à ce sujet, voir de Grave, 2012b : 182-183.

de façon plus large – comme cela apparaît dans la partie précédente – le nouveau mode initiatique adapté aux contingences de la modernité. J'ai ainsi mené une recherche ethnographique dans cinq lycées indonésiens situés dans la même région de Java que mes enquêtes sur l'initiation rituelle. Je dois dire que ces enquêtes ont été grandement aidées par celles qui ont porté sur les modes d'apprentissage précédents et qu'elles ont aussi éclairé des points restés quelque peu obscurs concernant l'initiation.

Deux de ces cinq lycées utilisent un mode d'apprentissage tutoriel axé sur le travail en groupe qui, comparativement aux autres lycées, développe chez les élèves à la fois le sens de la responsabilité, de l'autonomie et de la sociabilité. Quoique évoluant dans un environnement très formalisé, les lycéens s'approprient effectivement l'espace et la temporalité du lycée. Ce mode de travail en groupe correspond à la politique pédagogique utilisée et il joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage, même s'il n'est pas seul en cause. Les matières et les activités facultatives par rapport au programme national permettent aux jeunes de s'investir et se responsabiliser, confirmant par là, encore une fois, la constatation de J. Dumazedier (*op. cit.*) suivant laquelle les loisirs (même s'il s'agit ici plutôt de matières facultatives à choix) jouent un rôle capital dans le processus de responsabilisation des jeunes.

Ce caractère intégratif du mode relationnel engendré (notons que ce mode voit aussi une mise en relation positive des différentes générations lycéennes qui en viennent à se soutenir les unes les autres) va à l'encontre de constatations effectuées ailleurs en France, où le cadre scolaire est présenté en termes de contrainte, notamment temporelle (Audigier, 2007). C'est à partir de cette observation et de mes études préalables que j'ai pu préciser la notion de « relation intégrée » du rapport au temps, à l'espace et aux autres (de Grave, 2012b). Je développais, en effet, une interprétation des rapports relationnels comme se voyant réduits dans les contextes d'apprentissages formalisés, mais ces deux exemples de lycées intégratifs montrent que, même si cette tendance est marquée, elle n'a rien d'univoque. Par contre, en constatant que ces deux lycées sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats de la ville de Yogyakarta, la question se pose de savoir où se situe la réussite : dans les résultats du classement ou bien dans l'apprentissage que les élèves font d'un certain aspect du social ?

Pour y voir un peu plus clair à la fois sur la place de la dimension informelle des relations et de l'apprentissage au sein de l'école, ainsi que sur la complémentarité éducative (incluant l'apprentissage de la socialisation) des contextes scolaires et non scolaires, mes enquêtes à venir seront centrées sur les lycéens en tant que personnes sociales et non en tant qu'élèves. Il s'agira, par ce biais, d'en apprendre plus sur ces aspects, notamment du point de vue des élèves et des responsables des lycées.

Concernant les deux lycées que je viens de décrire succinctement, nous pouvons déjà constater que nous nous trouvons dans la même configuration que le système *nyantri*, dans la mesure où il est très difficile, voire impossible, de séparer un prétendu contenu d'apprentissage d'une communauté d'apprentissage et d'un environnement social. Il apparaît ensuite que l'aptitude socialisante est éducable et transmissible en contexte formel et, qu'à l'intégration positive du rapport au temps, à l'espace et aux autres, il convient clairement d'ajouter celle du rapport au(x) savoir(s).

Conclusion. La lutte sociale des contenus : modèles de contenus/contenus dérivés, contenus intégrés/contenus intégrant

L'idée de départ de cet article consiste à explorer un aspect particulier de mes recherches sur les systèmes d'apprentissage et sur le rapport qui s'établit entre les éléments formels et non formels de ces systèmes, à savoir la place des contenus en rapport aux modes relationnels. Au fil de l'analyse développée, il apparaît que la circulation des contenus est tributaire de la séparation marquée des domaines et sous-domaines sociaux : ils se transforment en passant d'un domaine à l'autre (du milieu scientifique au milieu des médias ou au milieu scolaire, par exemple). Dans la perspective de Louis Dumont (*op. cit.*) qui a montré comment l'économique reprenait des attributs du politique et du religieux, nous pourrions dire que les contenus portent avec eux des attributs – généralement valorisants, à l'instar des savoirs scientifiques, ce qui justifie leur attrait – de leur contexte d'origine. Une compétition des domaines s'élabore ainsi, qui vise à valoriser le rayonnement de contenus reflétant des savoirs dont certains dominant, d'autres non, d'autres sont ignorés ou non reconnus et d'autres encore disparaissent. La transformation saccadée qui s'établit lors du passage d'un domaine à l'autre est concomitante aux saccades qui caractérisent le passage d'un contexte relationnel à un autre – du cadre familial au cadre scolaire, par exemple.

Si l'on considère les relations restreintes d'un contexte partiel, il apparaît comme étant très difficile d'élaborer des rapports qualitatifs qui ne seraient limités ni par l'espace (accès limité à un seul type d'activité donnée : travail, loisirs, étude...), ni par le temps (horaires limités pour élaborer une activité donnée). L'analyse pose que la pratique d'utilisation de contenus d'apprentissage est en adéquation avec ce mode limitatif des contextes et des activités, lequel mode limitatif est porteur d'effets secondaires (rigidité relative des rapports, élitisme recomposé, abstraction poussée des savoirs) qui revêtent les caractéristiques d'une activité initiatique à laquelle tous les membres de la communauté doivent se soumettre. Dans cette perspective, la survalorisation du contenu d'apprentissage apparaît comme étant idéologiquement marquée par les contextes sociaux où se pratique la division poussée des domaines et se caractérise par une certaine forme d'autonomie du contenu lui-même. C'est ainsi que les systèmes de transmission javanais, islamo-javanais et indonésiano-javanais d'initiation rituelle que j'ai étudiés révèlent la transposition d'un savoir local, à la base inséparable du mode relationnel javanais de rapports sociaux inscrits dans un temps et un espace propres, vers un système de valeurs musulman et vers un système de valeurs indonésien nationaliste¹⁵. Cette transposition se traduit par la mise au point de contenus d'apprentissage standardisés similaires – dans leurs caractéristiques d'autonomisation par rapport à un ancrage social déterminé – à ceux que l'on fait circuler dans les milieux scolaires. Il apparaît d'ailleurs, comme nous l'avons vu, que ce processus caractéristique du contexte scolaire a fait « tâche d'huile » sur nombre d'activités locales, parmi lesquelles celles d'initiation, concurrencées par l'école moderne qui s'est imposée comme nouveau mode initiatique pour les jeunes Indonésiens.

Enfin, nous avons vu comment la description de lycées indonésiens m'a conduit à mettre au jour des modes de transmission ne survalorisant pas le contenu d'apprentissage au détriment du lien relationnel qui s'établit entre les différents membres de certains de ces lycées. Nous avons ensuite vu comment ce lien participe du mode d'appropriation

¹⁵ - Il faut comprendre, ici, « nationaliste » dans le sens où on l'entend localement, c'est-à-dire s'inscrivant dans la suite d'une lutte anti-coloniale imbuée de patriotisme.

effectif des savoirs et de celui d'un rapport intégré au temps et à l'espace local de la communauté du lycée, rappelant par là les caractéristiques du mode d'apprentissage traditionnel *nyantri* javanais.

L'étude de l'ensemble de ces systèmes d'apprentissage révèle ainsi différents cas de figure :

- un système ancré dans un contexte socio-culturel homogène en matière de rapport au temps, à l'espace, aux autres et aux savoirs (l'initiation rituelle javanaise) ;
- une forme de système intégré à une idéologie universaliste dans laquelle temps, espace et rapports sociaux sont décalés par rapport aux autres types d'activité sociale ou séparés d'eux (les écoles d'initiation rituelle transposées en contextes musulman ou nationaliste, devenant écoles d'arts martiaux) ;
- un système moderne de type scolaire qui intègre positivement les rapports au temps, à l'espace, aux autres et aux savoirs (deux des lycées que j'ai étudiés) ;
- un système moderne de type scolaire dans lequel les rapports au temps, à l'espace, aux autres et aux savoirs se présentent, comparativement au précédent, en termes de contrainte relative (d'autres lycées).

Cette ébauche de classification propose donc de mesurer l'intégration sociale sur les quatre critères du temps, de l'espace, des autres et des savoirs pour parler de relation intégrée ou non à différents degrés. Concernant la valeur des savoirs et des contenus d'apprentissage comme un aspect important de l'intégration sociale (et, dans son prolongement, de la compréhension du système de valeurs de la société ou du groupe considéré), il faut ici insister sur la valorisation des enseignements ultimes de l'initiation. Il semble bien que l'habitude avec laquelle nous considérons l'école nous fait perdre de vue le rôle essentiel qu'elle joue dans le processus d'intégration de valeurs pratiques ultimes par les enfants et les jeunes personnes, c'est-à-dire de pratiques orientées vers une idéologie dont l'aspect éthique fait consensus. Il est certain, comme le décrit Pierre Bourdieu au travers de son œuvre, que des visées utilitaristes combinées à des logiques d'intérêt de classes jouent un rôle central dans la routinisation de l'école et la perte de vue d'un consensus pratique. Mais, il se peut aussi, de façon non contradictoire, que l'aspect initiatique de l'école s'accompagne d'une forme de non-reconnaissance explicite de sa propre dimension initiatique, laquelle semble aller de soi, à l'instar de l'échange relationnel et des modes d'apprentissage. Ce qui transparait dans les processus décrits – qu'ils soient scolaires ou d'initiation rituelle –, c'est qu'on peut remplacer progressivement les contenus par d'autres contenus (et d'autres pratiques) différents¹⁶ (participant ainsi à l'accession des classes émergentes et au renouvellement des élites), tant et si bien que l'on pourrait parler d'une certaine forme de compétition des contenus et se poser la question de savoir jusqu'à quel point cette compétition influence les tendances d'une organisation sociale donnée.

Si l'on reprend l'idée de reproduction à l'identique développée par Jack Goody (1994)¹⁷, quelques remarques complémentaires peuvent être présentées au niveau des pratiques et de la transmission des valeurs. Dans l'optique de l'analyse de J. Goody, les textes sacrés

¹⁶ - La description détaillée de l'initiation rituelle javanaise dans son aspect le plus traditionnel (de Grave, 2001 : 18-98) indique une intégration d'éléments austronésiens, hindo-bouddhistes et soufis qui révèle aussi une modification du contenu sur le temps long.

¹⁷ - Il la développe en suivant une approche comparative qu'il a opérée entre le mythe du Bagré des LoDagaa du Ghana transmis oralement et ce qu'il appelle, donc, le principe de reproduction à l'identique qui s'est répandu en Occident, suite à la diffusion du texte de la Bible depuis le Moyen Âge comme support central des commentaires qui viennent s'y greffer.

des religions du Livre portés à l'écrit ont, dans le temps, établi une forme de modèle non seulement de pratique de communication et de transmission du savoir, mais aussi – et surtout, à mon avis – un modèle abouti de support d'apprentissage décentré et, pour beaucoup, désolidarisé de ses référents socio-culturels. Ce modèle d'autonomie idéelle et idéalisée a très probablement fortement contribué à la pratique de survalorisation du contenu d'apprentissage réifié tel qu'on l'utilise à l'école (même si des efforts ont été réalisés ces dernières décennies pour assouplir ces aspects réifiants). L'ambiguïté réside alors, de manière générale, dans le besoin de changement de formes que l'on peut observer à l'extérieur du cadre scolaire (mais qui menace la stabilité relative de l'institution scolaire).

La compétition des contenus révèle ce besoin de changement. Celui-ci passe par le processus de formalisation d'imitation du modèle ultime, de sa perduration inconsciente dans le temps tout du moins telle qu'elle se prolonge dans le modèle scolaire. L'ambiguïté relevée traduit la volonté de proposer un précédent pouvant prétendre au mérite de reproduction à l'identique, dans un contexte démocratique et égalitariste où les modèles référents peuvent être repris et copiés à l'envi. La nature profonde de cette ambiguïté réside dans le fait que l'autonomie complète vis-à-vis de l'ancrage social est impossible à réaliser dans la pratique. Cela explique les saccades observées plus haut dans l'analyse lors du passage d'un contexte social à un autre, puisque *les savoirs se retrouvent en quête d'une orientation stable et surtout signifiante*. Cela explique aussi le processus inversement complémentaire de la pénétration des éléments locaux au sein de la logique intégrative de formation standardisée des contenus, par exemple la reprise d'éléments endogènes javanais liés à l'initiation rituelle dans les champs idéologiques de l'islam et de la nation indonésienne.

Cet essai aura, je l'espère, sensibilisé le lecteur à l'importance de prendre en considération les modes d'apprentissage et, plus particulièrement, la question des contenus et la validité relative de l'idée de contenu lorsqu'on l'aborde comparativement. Si l'on se penche, pour terminer, sur l'aspect éthique lié à cette idée, il apparaît que la manière dont on considère des contenus comme pouvant être autonomes d'un ancrage social (ce que l'on appelle, par exemple, un contenu idéologique, politique ou religieux), il est clair que l'introduction de « contenus » non adaptés dans une communauté – introduction endogène à une nation donnée ou bien exogène – peut potentiellement s'avérer dangereuse ; pourtant, la compétition des contenus abordée plus haut conduit à une multiplication poussée de ce type de pénétration.

À ce sujet, peut-on parler d'une forme d'hégémonie qui s'établit au travers de la dissémination des contenus : écriture, matières obligatoires, matières survalorisées, livres religieux, scientifiques ou profanes, information, doctrines idéologiques ? Ou bien encore d'une compétition des contenus qui dépasse l'ordre social lui-même ? Ce qui semble certain, c'est que le libre arbitre relatif des membres sociaux est conditionné par des contenus, que ces contenus revêtent une orientation éthique toute relative en valeur absolue lorsqu'ils sont pris dans un engrenage compétitif englobant, que ces mêmes contenus, enfin, sont amenés à servir de support aux classes sociales et aux domaines sociaux émergents.

Références bibliographiques

Audigier F.,

2007, « Temps subi, temps construit » in Roditi É., Lahanier-Reuter D. (dir.), *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion : 15-30.

Billeter J.-F.,

1984, « Pensée occidentale et pensée chinoise : le regard et l'acte » in Galey J.-C. (dir.), *Différences, valeurs, hiérarchie. Textes offerts à Louis Dumont*, Paris, Éditions de l'EHESS : 25-51.

Bloch M.,

1991, « Language, Anthropology and Cognitive Science », *Man*, 26/2 : 183-198.

Bourdieu P.,

2000 (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.

Condominas G.,

1980, *L'espace social à propos de l'Asie du Sud-Est*, Paris, Flammarion.

Caillot M. et Maury S.,

2003, « Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir » in Caillot M. et Maury S. (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert : 13-32.

Chicharro G.,

2012, « De la gymnastique à l'art graphique. Apprentissage et enseignement dans les écoles élémentaires chinoises » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 157-178.

De Coppet D.,

1992, « Comparison, a universal for anthropology: from 're-presentation' to the comparison of hierarchies of values » in Kuper A. (ed.), *Conceptualizing Society*, London, Routledge.

De Grave J.-M.,

2001, *Initiation rituelle et arts martiaux. Trois écoles de kanuragan javanais*, Paris, L'Harmattan.

2008, « L'initiation martiale javanaise : opposition entre javanisme et islam », *Techniques & culture*, 48 : 85-123.

2012a, « Introduction : Perspective comparative des questions d'éducation et d'apprentissage » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 27-49.

2012b, « Éducation scolaire et non scolaire en Indonésie. Qualité relationnelle et formalisation » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 179-204.

2013, « Sportivisation des arts martiaux et contexte sociopolitique. Le cas du *pencak silat* en Indonésie », *Staps*, 100 : 15-34.

2014, « Quel est le contenant des savoirs ? Réflexions d'après les modes d'apprentissage javanais », *Moussons*, 23 : 55-79.

Dumazedier J.,

1988, *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Paris, Méridien Klincksieck.

Dumont L.,

1976, *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard.

1983, *Essai sur l'individualisme*, Paris, Seuil.

Durkheim É.,

1905, *L'évolution pédagogique en France*. URL :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf

1995 (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Gaudin B.,

2009, « La codification des pratiques martiales. Une approche socio-historique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 179/4 : 4-31.

Gibeault D.,

2012, « Réception pour un cadavre. Transmission et extériorité en Chine » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 79-104.

Goody J.,

1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires de France.

Guille-Escuret G.,

2003, « Efficacité technique, efficacité sociale. Le technique est-il dans le social ou face à lui ? », *Techniques & culture*, 40 : 1-34.

Leucci T.,

2012, « L'apprentissage de la danse en Inde du Sud et ses transformations au XX^e siècle. Le cas des *devadâsî*, *râjadâsî* et *nattuvanâr* » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 127-156.

Mauss M.,

1993, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques » in *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France : 145-279.

McDermott R.,

1993, « The Acquisition of a Child by a Learning Disability » in Lave J., Chaiklin S. (eds), *Understanding Practice. Perspective on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press : 269-305.

Pierrot A.,

2002, *Grammaire française de l'intégration ou jeu de langage et mythologie*, Paris, Fabert.

2012a, « Le silence des aînés » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 7-25.

2012b, « Individualisation et socialisation, Rorty contre Dewey » in Hans-Drouin A.-M. (dir.), *Philosophie de l'éducation. Itinéraires américains*, Paris, L'Harmattan : 121-167.

Renneson S.,

2012, « Du corps entraîné aux boxeurs entraînants. La question de la transmission dans la boxe thaïlandaise » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 105-126.

Rorty R.,

1989, « Education without Dogma », *Dissent*, 36/2 : 198-204.

Sigaut F.,

2003, « La formule de Mauss », *Techniques & Culture*, 40 : 153-168.

Singleton M.,

2004, *Critique de l'ethnocentrisme. Du missionnaire anthropophage à l'anthropologue post-développementiste*, Paris, Parangon.

Turner V.,

1991 (1969), *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*, Ithaca, Cornell University Press.

Originaire de São Paulo, **Chantal Medaets** mène depuis 2009 une recherche doctorale en anthropologie de l'éducation à l'université Paris Descartes, au sein du Canthel, sous la direction d'Alain Pierrot. Son étude porte sur les processus de transmission et d'apprentissage dans des villages le long du fleuve Tapajós, en Amazonie brésilienne.

Mots-clés : Amazonie – *ribeirinhos* – apprentissage – transmission – éducation

Aiguiser son regard : apprendre à apprendre sur les berges du Tapajós

Chantal Medaets,
université Paris Descartes

Maurice Bloch souligne, avec une certaine ironie, qu'en dépit de l'importance du changement social et de l'intérêt que lui portent les anthropologues, les changements ne peuvent avoir lieu que sur un fond de continuité. Cette « permanence des choses », qu'il estime être infiniment plus intéressante que leur transformation¹, est assurée par l'apprentissage, par le fait que la plus jeune génération se réapproprie certains acquis des générations précédentes. Cette transmission a lieu sous de multiples formes, intentionnelles ou pas : les recommandations explicites des parents à leurs enfants, « la force de l'exemple », l'observation et les actions explicitement éducatives des institutions, au premier rang desquelles se trouve l'école. La variété de ces formes a d'ailleurs conduit Tim Ingold à critiquer l'usage même du terme « transmission », dans la mesure où ce terme décrirait mal la plupart de ces processus vécus entre les individus. La notion de transmission évoque, selon lui, une idée de continuité culturelle ancrée sur la « passation de contenu » d'une génération à l'autre (Ingold, 2000 : 165), alors que, dans la plupart des situations d'apprentissage, le processus se rapprocherait plutôt de celui d'une « redécouverte guidée » (*id.*, 2001 : 138).

Les modalités non institutionnelles des processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'apprentissage vécu dans les relations familiales et communautaires quotidiennes en dehors de toute institution éducative, font l'objet de ma recherche doctorale et du présent article. Diluée dans les interactions ordinaires, la transmission s'y fait de manière continue, dans les plus petits détails des gestes accomplis, paroles et silences partagés. Très éloignée de la logique didactique des institutions, en particulier de celle de l'école, cette circulation quotidienne de savoirs, pratiques et habitudes se fait par intégration progressive et « étalée dans le temps » (Pierrot, 2012 : 24) dans une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991)².

¹ « To me change is uninteresting for the simple reason that there's no good reason why everything shouldn't be changing continually, since culture is an uninterrupted flow of transmissions. The only interesting thing is why things can last, that is what is odd » (Bloch, 2013 : 3).

² Notons que pour ces auteurs l'expression « communauté de pratique » ou « communauté de pratiquants » n'implique pas nécessairement « a co-presence, a well defined identifiable group, or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understanding concerning what they are doing and what does that mean to their lives and to their communities » (Lave et Wenger, 1991 : 98).

Bien évidemment, l'intérêt des sciences sociales pour ces processus est loin d'être nouveau, comme en témoignent les « techniques du corps » de Mauss (1993), l'*habitus* bourdieusien (1980) ou encore la notion d'*enskillment* proposée par Ingold (2000). Ma propre analyse porte sur les processus que je nommerai dorénavant, de manière interchangeable, « apprentissage quotidien » ou « apprentissage non institutionnel », tels que j'ai pu les observer dans deux villages au bord du fleuve Tapajós, Pinhel et Parauá, dans l'État du Pará, au Brésil. Ce qui m'a initialement conduite dans cette région amazonienne n'était pourtant pas l'intérêt pour ces échanges ordinaires mais, au contraire, mon implication dans l'enseignement institutionnel (scolaire) dispensé dans ces villages.

Insérés dans l'État-nation brésilien, ces villages, distants parfois de plus de 24 h de bateau de la ville la plus proche (Santarém), ont tous une école primaire. Comme dans d'autres régions reculées du Brésil, les écoles primaires publiques ont commencé à être installées à partir de la fin des années 1980 et la scolarisation est devenue un fait massif dans les années du gouvernement Fernando H. Cardoso (1995-2000)³. Entre 2005 et 2008, j'ai été successivement enseignante puis conseillère pédagogique dans les écoles situées en zone rurale de cette région. Au cours de cette expérience, j'ai été confrontée au même type d'inconfort rapporté par Jean Lave dans ses études sur les artisans-tailleurs au Libéria, pour lesquels l'usage quotidien des mathématiques était radicalement différent des activités mathématiques réalisées à l'école (Greenfield et Lave, 1979 ; Lave, 1988). Au Tapajós, le contraste était évident entre la « logique interne » selon laquelle se construisent les savoirs pour cette population et celle des formes à partir desquelles les savoirs scolaires lui sont présentés. C'est l'expérience de ce « malentendu » culturel provoqué par les modalités dominantes de la transmission qui m'a conduite à m'intéresser aux manières d'apprendre et de transmettre propres à ces villageois, en dehors du cadre scolaire.

Le terrain d'étude

Nous sommes en Amazonie, État du Pará, dans la région du cours inférieur du fleuve Tapajós (un des affluents de l'Amazone). La population qui y habite est répartie dans des villages qui peuvent varier de petits hameaux de moins de cent foyers à des agglomérations beaucoup plus importantes, comme celle de Parauá avec ses 2 500 habitants. Plus d'une heure de navigation sépare des unes des autres la plupart de ces *comunidades* (« communautés »), terme utilisé par les habitants eux-mêmes pour nommer les villages. Une grande partie des habitants réside dans des « maisons de projet », logements sociaux récemment construits par le gouvernement et qui ont remplacé la majorité des anciennes habitations en paille.

³ Pour que le taux de scolarisation atteigne pratiquement les 100% (99,6% en 2010), il a fallu attendre le gouvernement de Luiz I. Lula da Silva, qui a augmenté les aides sociales sous la forme de bourses. Les familles sont rémunérées si et seulement si leurs enfants vont à l'école. La *bolsa escola* a été revalorisée et intégrée dans le programme *bolsa família* en 2003.



© Lucie Robieux, janvier 2011

Fig. 1 : vue de Pinhel⁴

À Pinhel et à Parauá, comme dans les autres villages de la région, les habitants parlent le portugais, la langue nationale. Aux produits de l'agriculture vivrière (principalement le manioc), de la pêche, de la chasse et de l'élevage de quelques bovins s'ajoutent les revenus provenant des programmes sociaux à visée redistributive (significativement augmentés depuis le gouvernement Lula⁵). Les salaires des quelques postes d'emploi publics existants (instituteurs, concierge de l'école, agents de santé, sages-femmes, maçons chargés de la construction des logements sociaux) contribuent également à la circulation monétaire locale. Les deux villages où j'ai réalisé mes enquêtes sont intégrés dans une unité de conservation nationale, la Resex Tapajós-Arapiuns⁶, et ses habitants sont considérés par les organisations gouvernementales (ICMBio : Institut Chico Mendes de conservation de la biodiversité ; Inbra : Institut national de la colonisation et de la réforme agraire) comme des « populations traditionnelles⁷ », *caboclos* (population rurale métisse) ou *ribeirinhos* (riverains du fleuve).

- ⁴ Toutes les photographies présentées dans l'article ont été remises en main propre aux familles qui ont approuvé leur utilisation dans le cadre de publications scientifiques.
- ⁵ À ce jour, les allocations peuvent aller de 77 à 252 reais (25 à 85 euros environ) par famille, en fonction de ses revenus et du nombre de personnes à charge (http://www.caixa.gov.br/voce/social/transferecia/bolsa_familia/como_receber.asp). Sous le gouvernement de Fernando Henrique Cardoso, le montant était de 15 reais par enfant, une famille pouvant obtenir jusqu'à 45 reais (Loi de 2001, n°10.2019, article 4).
- ⁶ Les « réserves extractivistes » (Resex) sont des unités territoriales de protection environnementale qui permettent de maintenir en leur sein les anciens habitants de ces lieux, classés alors comme des « populations traditionnelles ». Catégorie foncière créée en 1989 (Loi n° 7.804), les Resex sont supposées rendre compatibles « l'intérêt écologique de conservation environnementale et l'intérêt social d'amélioration de la qualité de vie des familles qui y habitent ». (<http://www.ibama.gov.br/resex/resex.htm>). La Resex Tapajós-Arapiuns a été créée en 1998.
- ⁷ Durant les deux dernières décennies, le Brésil, et la région amazonienne en particulier, a connu un processus de réorganisation foncière important, avec la création de plusieurs unités territoriales de conservation. Dans ce scénario, les négociations entre ceux qui ont pour priorité la préservation de l'environnement et ceux qui revendiquent le droit des anciens habitants de ces territoires à continuer à y vivre ont contribué à faire émerger la catégorie de « populations traditionnelles » (Barreto Filho, 2006 ; Santilli, 2005). Considérées comme des « groupes culturellement différenciés [...] qui utilisent des territoires et des ressources naturelles comme condition de leur reproduction culturelle, sociale, religieuse, ancestrale et économique » (Loi de 2007, décret n°6040, art. 3-1), ces populations ont finalement vu leur situation foncière régularisée grâce à la création des Resex, les « réserves extractivistes », mentionnées dans la note précédente.

Leur histoire est, comme on peut s'y attendre, profondément marquée par l'occupation coloniale de l'Amazonie qui, à partir du XVII^e siècle, a entraîné une forte mortalité des populations indigènes, mais a aussi stimulé les unions entre les colons portugais et les Amérindiens. Il y a également eu un apport d'esclaves africains, bien qu'en moindre nombre comparativement à d'autres États brésiliens. Cette histoire violente, et déjà bien documentée⁸, comporte d'importantes variations régionales. Par exemple, l'influence *nordestina* (migrants venus du nord-est du pays) indigène ou encore africaine est plus ou moins significative selon les cas ; en outre, les habitants de chaque localité interprètent ces multiples influences selon leur propre perception du passé et en fonction de leurs intérêts et choix présents. Ainsi, dans la région de cette étude, quarante huit *comunidades* revendiquent actuellement une identité amérindienne (Peixoto *et al.*, 2012 ; CITA), neuf celle de *quilombola* (descendants d'esclaves noirs) (CPISP, 2012) et d'autres se considèrent « simplement *paraenses* » (de l'État du Pará), ou comme le dit un de mes interlocuteurs : « On est bien des enfants de tout ce mélange. » Ces différentes interprétations du passé colonial engendrent des conflits. À Pinhel, les habitants se divisent entre ceux qui supportent le mouvement de demande de reconnaissance ethnique (depuis 2001, ils se réclament de l'ethnie Maytapu⁹) et ceux qui ne veulent surtout pas entendre parler « de ces histoires d'être Indien ». Ce différend peut parfois opposer (violemment) des membres d'une même famille. À Parauá, le « mouvement indien » (*movimento indígena*) n'a pas obtenu de partisans et les habitants n'ont pas leur langue dans la poche pour critiquer ceux qui ont fait ce choix. Être considéré, ou se considérer soi-même, Maytapu, *caboclo* ou « population traditionnelle » n'est pas anodin. Cependant, définir le rôle qu'il conviendrait d'attribuer dans les conduites des habitants à ce qu'on peut considérer comme leur « identité ethnique » m'obligerait à rentrer dans des considérations théoriques et des hypothèses dont l'examen excéderait largement les limites et l'ambition du présent article. Disons seulement que le lien n'est pas immédiatement perceptible¹⁰.

La vie dans la *juquira*¹¹

Comme souvent dans des contextes ruraux, les enfants au Tapajós participent très tôt aux activités liées au travail agricole et domestique¹². Dès qu'ils sont capables de marcher, et quand ils ne sont pas à l'école, ils accompagnent leurs parents aux jardins (*roçado*) ou les aident dans les différentes phases du processus de production de la farine de manioc. Dès l'âge de huit ou neuf ans, les enfants aident également à la pêche (et pêchent aussi seuls) et pour les garçons, généralement à partir de dix ans, à la chasse (bien que ces âges varient beaucoup d'une famille à une autre, et même d'un enfant à un autre).

⁸- Voir, entre autres, Carneiro da Cunha, 1992 ; Harris, 2001 ; Monteiro, 2001 ; Nugent, 1993 ; Porro, 2007.

⁹- Pour une description détaillée de ce processus, voir Vaz, 2010 et Stoll, 2014.

¹⁰- Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, la plupart des pratiques ne sont pas explicitement associées à une revendication de type identitaire (par exemple, « je bois du *tarubá* car je suis Indien »). La question des revendications identitaires apparaît plutôt dans les réunions et discussions politiques. Elle est reprise par ailleurs dans certains rituels précis, récemment réaménagés (Stoll, 2013 ; Vaz, 2010), et visible dans des comptines introduites depuis peu à l'école par les partisans du « mouvement indigène ». A contrario, techniques, savoir-faire, la plupart des musiques et même les rituels thérapeutiques ne font pas l'objet d'une revendication identitaire. Sur ces processus d'ethnogenèse dans la région de cette étude, voir Boyer, à paraître ; Oliveira, 2006 ; Peixoto *et al.*, 2012 ; Stoll et Folhes, 2013 ; et Vaz, 2010.

¹¹- Mot d'origine tupi désignant le sel, « *juquira* » est utilisé localement et dans d'autres régions d'Amazonie comme synonyme de *capoeira*. *Capoeira*, un terme également d'origine du tupi, signifie dans le dictionnaire et dans l'usage courant « jardin abandonné » ou « ce qui a déjà été un jardin » (Bueno, 2008).

¹²- Almeida, 1986 ; Brandão, 1983 ; Nieuwenhuys, 1996 ; Rosenberg et Freitas, 2002 ; Woorthman, 2001.



© Chantal Medaets, octobre 2010

Fig. 2 : épluchage du manioc



© Chantal Medaets, octobre 2010

Fig. 3 : des enfants partent pêcher

La plupart des filles, à partir de dix ans, maîtrisent déjà les activités ménagères (laver le linge, cuisiner, faire le ménage et s'occuper des plus jeunes frères et sœurs) et, souvent, en sont les responsables, surtout s'il s'agit de la fille aînée. Cette routine de travail entre les jardins et le fleuve est appelée par les villageois la vie dans la *juqira*. Dans cet article, je présente une réflexion sur l'enfance et les processus d'apprentissage dans le cadre de vie de la *juqira*.

Il est bien connu que, dans des contextes ruraux, l'apprentissage des activités productives s'effectue par la participation croissante des novices à ces activités¹³. Mais comment ce processus se passe-t-il plus exactement ? Est-ce que les *ribeirinhos* (riverains) du Tapajós peuvent nous apprendre quelque chose à ce sujet ? Le récit d'une journée de travail permettra d'introduire l'analyse.

¹³ - Almeida, 1986 ; Andrade, 1991 ; Lave et Wenger, 1991 ; Paradise et Rogoff, 2009 ; Pessanha Neves, 1999 ; Rogoff *et al.*, 2003 ; Woortmann, 2001.

Seu Zezinho (71 ans) et Dona Marilza (68 ans) s'en vont ce jour d'octobre 2010 à leur jardin torréfier la farine de manioc et je les accompagne. Antonio (40 ans), leur unique fils habitant toujours le village, vient les aider et emmène avec lui ses deux filles de quatre et six ans, Zilane et Zilma¹⁴. L'aînée, âgée de douze ans, est restée avec sa mère pour « aider aux choses de la maison ». João, un autre habitant du village, accompagne le groupe et percevra un salaire journalier pour sa contribution (qui pourrait également être compensée par une journée de travail d'un des membres de la famille de Zezinho en rétribution). Il est venu avec son épouse, Celeste, et ses six enfants ; le plus jeune a deux ans et le plus âgé dix-sept. Nous marchons deux heures durant en suivant le sentier, y compris le garçonnet de deux ans, porté par sa mère à de très rares moments seulement. Une fois sur place, les enfants sont chargés de différentes tâches qu'ils accomplissent entre leurs jeux et les bains dans l'*igarapé* (cours d'eau). Tous les enfants aident, à des degrés différents, en tamisant la pâte de manioc et en allant chercher des outils lorsqu'ils sont sollicités par les adultes. Everton, huit ans, fait la vaisselle. Luis, Janaína et Anderson, quant à eux, âgés respectivement de six, quatre et deux ans, font levier sur le long manche en bois pour presser le manioc.



© Lucie Robieux, janvier 2011

Fig. 4 : des enfants font levier sur le manche en bois pour presser le manioc

Luis, six ans, balaie le sol. Everton et Henrique (âgés de huit et dix ans) sont envoyés sarcler un petit carré de terre et Elder, dix-sept ans, en sarcle un autre un peu plus grand, non loin de là. Zilma aide sa grand-mère à presser le *cupuaçu* (fruit local) pour préparer une boisson. Tous ramassent des fagots de branchages pour le four, mais seul Henrique aide à allumer le feu et à le maintenir à bonne température. C'est lui également qui rappelle ses frères et sœurs lorsqu'ils s'éloignent un peu trop.

¹⁴ - Les noms propres cités ont été soit conservés soit changés, en fonction du souhait des personnes (ou des parents, dans le cas des enfants) concernées.



© Lucie Robieux, janvier 2011

Fig. 5 : Henrique surveille le feu

Elder, fils aîné de João, partage avec son père et Antonio la tâche de remuer constamment la farine sur la plaque du four (une activité que l'effort et à la chaleur du four rendent harassante). Mais, lors de l'échaudage, moment où João étale sur le four la pâte de manioc encore humide qui deviendra la farine, tous l'observent simplement. João me parle avec fierté de la participation d'Elder au travail : « Il aide beaucoup en tout. Que Dieu le garde... », et, voyant que la seule étape à laquelle il ne participe pas est l'échaudage, je demande s'il maîtrise déjà cette tâche : « Non, pas encore », répond le père. « Et tu n'essayes pas ? », dis-je sur un ton de plaisanterie au fils, « Mais... s'il ne sait pas encore... », me répond toujours le père.

Tout cela est entrecoupé de jeux spontanés entre les enfants (jouer aux billes, avec les mains, dessiner sur le sable, ou tout simplement courir l'un après l'autre), de bains dans l'*igarapé*, et d'une de leurs activités préférées, jeter des pierres dans les arbres pour en faire tomber les fruits.



© Lucie Robieux, février 2011

Fig. 6 : Zilma joue aux billes

Sur le chemin du retour, la farine (qui constitue le fardeau le plus lourd) est transportée sur le vélo d'Antonio et tout le monde aide pour le reste. Les enfants portent des outils, un panier avec des assiettes, une machette, une poule qui doit revenir du jardin à la maison, un peu de tapioca. En chemin, on s'arrête pour cueillir de l'açaï (fruit de palmier) et Henrique se propose pour monter sur le palmier. Celeste, sa mère, le regarde en silence, puis se tourne vers Elder, le frère aîné d'Henrique, pour revenir au plus jeune et lui dire : « Non. Ton frère y va. » Quelque temps auparavant, alors qu'Henrique et une amie de dix ans étaient seuls avec moi, ils n'ont eu aucune difficulté pour grimper sur le palmier haut de douze mètres pour cueillir de l'açaï...

Toutes ces tâches sont attribuées aux enfants par les adultes et, bien qu'à aucun moment il n'apparaisse explicitement une quelconque intention éducative, il est évident qu'elles comportent une dimension d'apprentissage. « L'enfant fait, et fait, et il s'habitue (*se acostuma*) », commente Idaliana (42 ans). Elle exprime une idée partagée par beaucoup, je l'ai, en effet, entendu d'innombrables fois ici et là. *Se acostumar* (« s'habituer, prendre de bonnes habitudes ») et, inversement, *tirar o mau costume* (« empêcher que des mauvaises habitudes s'installent ») sont des expressions familières très fréquemment

utilisées pour parler des processus d'apprentissage. L'utilisation du verbe *se acostumar* (« s'habituer ») plutôt que celui de *aprender* (« apprendre ») prend d'ailleurs tout son sens si l'on considère le terme d'« habitude » dans l'acception que lui confère Dewey (2007 : 40-42), c'est-à-dire non pas comme un ensemble de réflexes mécaniques, mais comme une action intelligente et contextualisée.

Or, bien que la dimension éducative soit évidente, il me semble que la finalité principale de la participation des enfants à ces activités n'est pas, pour les adultes, l'apprentissage en soi, mais, plus vraisemblablement, le succès dans la réalisation de l'activité. Comme le souligne Vermonden au sujet de l'activité de la pêche en Indonésie, « le but premier de l'activité est de ramener du poisson » (Vermonden, 2011 : 67), et la participation de l'enfant a lieu dans la mesure où celui-ci peut réellement aider, c'est-à-dire réussir dans l'activité entreprise – ou tout au moins ne pas déranger. Ainsi, par exemple, Thiago, père de cinq enfants qui ont entre deux ans et demi et dix ans, n'a pas pour habitude d'emmener les garçons à la pêche : « Quand je suis seul, le travail est plus efficace (*rende mais*) », explique-t-il. C'est également le cas de Darlon (28 ans) et Carlos (31 ans), qui partent pêcher avec la fille du premier, Aliene (10 ans), mais pas avec celle du second (du même âge qu'Aliene et sa grande amie), qui est triste de rester sur les berges et de nous voir partir. Selon ces adultes, elle « n'assure pas bien encore... » et pourrait les gêner. Si nous revenons à la journée de travail de torréfaction décrite ci-avant, on trouve également deux situations où des novices sont exclus d'une certaine activité en fonction de leur présumée incompétence. Elder maîtrise tout le processus de production de la farine de manioc sauf l'échaudage et son père n'ose pas le laisser essayer cette tâche (et Elder lui-même ne se permet pas de le demander non plus), car selon les mots de son père, « il ne sait pas encore ». Henrique se voit interdire par sa mère Celeste de cueillir de l'*açai*, tandis que son frère aîné peut monter au sommet du palmier compte tenu de sa plus grande expérience et compétence.

Les conditions de la participation

Partant de ces exemples, il est possible de dégager un premier aspect plus général de la modalité d'apprentissage à l'œuvre dans ces villages ou, plus exactement, une imbrication entre deux aspects. D'une part, il existe une dimension éducative (perceptible à l'observation et assumée par les *ribeirinhos* eux-mêmes) dans la participation aux tâches collectives. D'autre part, cette participation n'est pas stimulée mais, au contraire, elle est soumise à bon nombre de conditions, de prérequis. On apprend en participant, mais personne ne favorise cette participation ; elle peut même être découragée¹⁵. Si cette articulation peut paraître contradictoire, elle n'en est pas pour autant contre-productive du point de vue de l'apprentissage. En effet, l'observation a montré que les enfants ne se décourageaient pas de ces rebuffades mais, au contraire, les prenaient comme des défis, puisqu'ils ne perdaient pas une occasion de s'entraîner seuls ou de se lancer une fois de plus, le bon moment venu, dans une autre tentative d'incursion dans l'activité encadrée par les plus expérimentés. Il faut préciser que, dans ce contexte, participer aux tâches adultes n'est pas perçu comme une obligation mais plutôt comme une source de fierté : fierté d'être capable de collaborer et d'être reconnu pour cela. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que ces obstacles posés à la participation pourraient, en définitive, non pas décourager l'apprentissage mais y inciter dans la mesure où le désir de participer éveillerait celui d'apprendre.

¹⁵ – J'explore ailleurs, de manière plus systématique, les obstacles dressés à la participation des novices dans ces villages (Medaets, à paraître).

Pour plusieurs auteurs, la motivation à apprendre est intrinsèque au processus de construction identitaire : s'intégrer dans la communauté dans laquelle nous vivons serait la force motrice de l'apprentissage, autrement dit, le désir (voire la nécessité) d'appartenir et d'être reconnu serait suffisant pour pousser à l'effort d'apprendre¹⁶.

Lave et Wenger (*op. cit.*), deux auteurs dont les travaux ont grandement nourri les réflexions sur l'apprentissage non institutionnel, rappellent que la motivation à apprendre ne doit pas être résumée à l'espérance utilitaire et immédiate d'acquérir la maîtrise ponctuelle d'une compétence (*skill*) ou d'une tâche spécifique. Sans nier l'importance d'une telle maîtrise, ce qui est en jeu, selon eux, c'est un sens plus profond de la valeur de l'apprentissage comme marqueur d'appartenance à une « communauté de pratiquants ». S'identifier au rôle de l'adulte compétent de cette communauté serait fondamental pour inciter à l'apprentissage (*Ibid.* : 111). Delbos et Jorion¹⁷ font également référence à l'importance de cette identification : « Ce qui assure ce progrès [de l'apprentissage], c'est le fait de 's'y voir', c'est cette image de soi-même en position anticipée de maîtrise » (1984 : 144). « Se voir » dans le rôle de l'adulte compétent, se projeter dans la position prestigieuse et hiérarchiquement supérieure de celui qui maîtrise pleinement les codes de la communauté dans laquelle il évolue, voilà, du point de vue de ces auteurs, des éléments qui doivent assurer la motivation pour apprendre.

En s'appuyant sur la théorie de la pratique de Bourdieu (1972, 1980) et en la confrontant avec des situations ethnographiques d'apprentissage non institutionnel (apprentis tailleurs au Libéria, sages-femmes et timoniers en devenir au Canada et nouveaux-arrivants au sein de groupes d'alcooliques anonymes aux États-Unis), Lave et Wenger proposent une « théorie générale de l'apprentissage situé » (*op. cit.* : 30). Leur idée fondamentale est que l'apprentissage ne serait pas une activité « en soi », indépendante de la pratique, mais plutôt un sous-produit de celle-ci : l'apprentissage ne serait en fait pas autre chose que l'évolution de la participation de l'individu dans une pratique donnée¹⁸. Dans ce processus de participation progressive, ces auteurs soutiennent que les novices n'auraient de place légitime qu'à la périphérie de l'activité (« *legitimate peripheral participation* »), le rôle d'observateur étant le premier et le plus typique de cette participation périphérique. Ce cadre analytique s'accorde bien avec les scènes ethnographiques présentées ici et offre des éléments très pertinents pour les comprendre. Au Tapajós, pour qu'un novice ait le droit de participer à une activité, un certain degré de maîtrise est exigé de sa part, en quelque sorte « d'entrée de jeu ». L'observation périphérique est poussée à l'extrême.

Néanmoins, comme l'indiquent également Lancy (1996 : 22-30), Odden et Rochat (2004 : 196-197) et Odden (2007), il me semble que Lave et Wenger, parce qu'ils considèrent que la participation est une condition absolument centrale de l'apprentissage, éludent ce qui se déroule de manière beaucoup plus discrète que le *learning by doing*, auquel l'idée de participation renvoie. Cette sous-estimation du rôle joué par l'observation et, plus largement, par toute posture dite « passive » mais que je préfère appeler posture réceptive,

¹⁶ - Delbos et Jorion, 1994 ; Dewey, 1947, 2007 ; Lancy, 2008 ; Lave et Wenger, 1991 ; Paradise et Rogoff, 2009.

¹⁷ - Dans un ouvrage fondateur sur la « transmission des savoirs », les auteurs partent d'une description des processus d'apprentissage des métiers de la mer en France (paludier, conchyliculteur et pêcheur côtier), pour proposer une réflexion de portée générale sur « le savoir pratique et sa transmission » (Delbos et Jorion, 1984 : 7).

¹⁸ - « In our view, learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere: social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics » (Lave et Wenger, 1991 : 34-35). Il n'est ainsi pas étonnant que, dans les travaux postérieurs de Jean Lave, nous voyions la notion d'apprentissage s'effacer au profit de descriptions du processus d'intégration identitaire à une communauté de pratique (Lave, 2001 ; Brougère, 2008 : 58).

est fréquente dans les travaux qui examinent l'apprentissage quotidien à partir du cadre analytique dit « socio-constructiviste ». Dans le sillage des recherches de Vygostky (1978), les auteurs tendent plutôt à mettre l'accent sur l'expérimentation active de l'enfant, considérablement soutenu par les personnes plus expérimentées qui le côtoient¹⁹.

Apprendre à participer

Pour continuer l'analyse, je propose à présent d'introduire de nouvelles données empiriques qui aborderont justement l'importance d'attitudes « réceptives » dans le processus d'apprentissage tel qu'il est vécu par les habitants du Tapajós. Elles apporteront d'autres éléments représentatifs de cette modalité d'apprentissage, qui s'appuie quasi exclusivement sur l'initiative des novices et dans laquelle les « experts » restent très économes de toute transmission explicite de savoirs aux moins expérimentés. Trois expressions locales vont nous servir d'entrée en matière : « Je n'ai appris de personne » (*Não aprendi de ninguém não*), « Il suffit de regarder pour savoir le faire » (*Só de olhar já sabe fazer*) et la question « Tu assures ? » (*Tu garante ?*). L'articulation entre ces différents points, sous forme de conclusion, sera faite après une très brève description de l'utilisation de chacune de ces expressions.

« Je n'ai appris de personne »

Au cours de mon travail de terrain, le fait que plusieurs personnes aient affirmé avoir appris « toute seule » telle ou telle activité a retenu mon attention. À un enfant fabriquant un jouet en paille, par exemple, je demande : « Et qui t'a appris cela ? », « Personne ! », me répond-il aussitôt. De même, un artisan, expert dans l'art de construire des pirogues et dont l'oncle exerçait également cette profession, affirme n'avoir jamais « appris de personne ». Il explique : « Lui [son oncle] ne m'a jamais enseigné [...]. C'est venu comme ça, dans ma tête. Un jour, j'ai décidé de commencer à en faire et j'en ai fait. » Au cours de deux chantiers de construction de bateaux que j'ai pu suivre, le travail était réalisé, en silence, par un « maître » (*mestre*), ou un apprenti-maître, et un apprenti. L'apprenti faisait son travail sans poser de questions, s'arrêtant parfois pour observer le maître. Ce dernier restait concentré sur son propre travail (tailler les pièces par exemple) et, de temps à autre, regardait de loin son apprenti. De très rares fois, j'ai vu le maître intervenir sur le travail d'un apprenti : ce n'était alors pas pour le corriger mais pour se substituer à lui. Quand le maître estimait que son apprenti n'était pas en train d'exécuter correctement l'activité, il ne le corrigeait pas mais, simplement, l'éloignait pour achever lui-même le travail. Le novice, souvent d'un air discrètement contrarié, se contentait de regarder son supérieur agir.

« Il suffit de regarder »

Il est commun de dire au Tapajós de quelqu'un d'intelligent qu'« il lui suffit de regarder pour savoir faire » (*só de olhar já sabe fazer*) ou d'affirmer, comme j'ai aussi pu l'entendre, « si je regarde bien quelqu'un faire une chose, j'apprends » (*se eu olho 'bemzinho' alguém fazer uma coisa, eu aprendo logo*). Dans des conversations spontanées sur les processus d'apprentissage, on fait souvent référence à des comportements d'observation ou d'écoute.

¹⁹ - Le concept de « zone de développement proximale », proposé par Vygotsky invite spécialement à cette interprétation. Il indique l'ensemble des actions que l'enfant ne serait capable d'accomplir qu'avec l'aide d'une personne plus expérimentée. Cet étayage (*scaffolding*) des plus expérimentés a souvent été interprété comme une attitude nécessairement collaborative et bienveillante de ceux-ci envers le sujet apprenant (à ce titre l'expression « *side by side* » forgée par Paradise et Rogoff (2009) pour expliquer le rapport entre « expert » et « sujet apprenant », est exemplaire). Mes données montrent au contraire des « experts » beaucoup moins complaisants à l'égard des apprenants.

Argemiro (42 ans), chef de chantier, explique ainsi de quelle manière il a appris son métier : « Je les regardais faire et ensuite j'arrivais à le faire moi-même. Personne ne me disait rien. » Marciano, musicien à Pinhel, raconte ainsi son processus d'apprentissage musical (chant et tambourin) :

« Pour apprendre, lorsqu'ils chantaient, je restais à les écouter. [...] Parce que, pour moi, pour apprendre quelque chose... s'il est en train de chanter et que je chante aussi, je n'entends rien. Mais s'ils chantent pendant que je suis juste en train de battre le rythme ici, mais attentif à la chanson, c'est plus facile d'apprendre. [...] Il m'a fallu presque deux ans où je ne faisais que les accompagner, avant que moi-même je chante ou joue²⁰. »

À l'approche d'une fête, des jeunes filles m'ont invitée à répéter des danses avec elles. Nous avons passé des heures à écouter les airs les plus joués dans les fêtes et nous sommes restées pratiquement tout le temps immobiles ! À la fin de notre après-midi de « répétition », seul un couple avait dansé, Dilma et Luis. Ils étaient considérés comme étant les meilleurs danseurs, et pour que nous apprenions, il nous a fallu les observer. Personne n'a tenté de les imiter pendant qu'ils dansaient. Nous sommes d'ailleurs restées, la plupart du temps, allongées sur un lit. Ce n'est qu'à la fin de notre séance que Dilma, que nous avons regardée tout ce temps, nous a invitées à se joindre à Luis et à elle. Cependant, seule Glenda a été effectivement incitée à se rapprocher des deux danseurs : aux yeux de Dilma, en effet, elle « assure » (*garante*) déjà. Finalement, personne n'a insisté pour que je les rejoigne sur la « piste de danse ».

“ Tu garante ? ”

Dans cette région de l'État du Pará, on utilise le verbe *garantir* (« assurer ») pour affirmer que l'on sait, ou que l'on est capable de réussir quelque chose, usage que je considère assez significatif de la modalité d'apprentissage qui prédomine localement. Lorsqu'une personne s'estime non seulement capable de réaliser telle ou telle activité, mais qu'elle sait pouvoir l'accomplir parfaitement, on utilisera ainsi le terme *garantir* (« assurer »). D'autres expressions courantes en portugais renvoient également à l'idée de connaissance, d'une maîtrise d'une technique ou d'un savoir, comme *poder fazer* (« pouvoir faire ») ou *ser capaz* (« être capable »). En revanche, *garantir* exprime une certitude par rapport à la maîtrise de l'activité. À ma connaissance, ce verbe n'est pas utilisé dans ce sens dans d'autres régions du pays. Étymologiquement, il renvoie à *garantia* (« garantie », « assurance »). Dans le Tapajós, quand on répond par l'affirmative à la question *tu garante ?*, c'est bien que l'on atteste de sa propre compétence. C'est alors que les personnes plus expérimentées concèdent à ceux qui le sont moins de participer : « assurer » son geste, c'est bien la condition essentielle à la participation.

Dans cette région, maîtriser une activité est une condition pour l'intégrer. Il est, par exemple, fréquent qu'un enfant soit écarté d'une activité parce qu'il n'en a pas la maîtrise complète, ou en tout cas, parce que les adultes le pensent. « Laisse ça, tu n'assures pas ! », dit Marilza à son petit-fils de six ans, qui essaie « d'ouvrir la paille » (procédé nécessaire à l'utilisation de celle-ci pour la couverture des bâtiments). Rappelons-nous également l'exemple du frère cadet à qui la mère a refusé de monter cueillir de l'*açaí*. Autre exemple également déjà évoqué, la fille de Carlos restée sur la berge parce qu'elle n'« assurait » pas encore suffisamment. Dans le cas de la danse, Glenda est invitée à danser parce que la danseuse reconnue comme la plus compétente pense que Glenda, elle aussi, « assure ».

²⁰ - Entretien réalisé le 17 octobre 2011.

Pour pouvoir participer, il faut avoir « fait ses preuves ». Au travers de l'invitation ou de la simple permission à intégrer une activité, la compétence est ratifiée et consacrée. Par là, le résultat de l'apprentissage lui-même est reconnu.

Conclusion

Pour acquérir compétence et savoir-faire, l'observation apparaît, sur mon terrain d'étude, comme un outil privilégié d'apprentissage. L'entrée en activité n'a lieu qu'à partir du moment où l'on peut « assurer » qu'on peut la mener à bien et, ainsi, rassurer les autres sur cette capacité. Du côté des apprenants, on observe longuement, attentivement et on pose peu de questions. Du côté des « maîtres », on se préoccupe moins d'expliquer que de bien faire. C'est probablement la raison pour laquelle plusieurs personnes rencontrées affirment avoir « appris toutes seules » des savoirs aussi distincts que la fabrication d'un jouet en paille ou la construction de bateaux. Parce qu'en effet, si c'est en observant que l'on apprend, observer dépend moins de l'action didactique des personnes plus expérimentées que d'une posture active de l'apprenant. Pour que l'observation puisse jouer ce rôle central dans l'apprentissage, il faut que le regard soit éduqué, qu'il s'aiguisse avec le temps. Il faut que l'attention soit éduquée, c'est-à-dire entraînée, pour devenir précise. Cet « entraînement » s'opère par l'exposition continue à des situations dans lesquelles l'enfant n'a d'autre solution qu'observer.

Ce processus est qualifié par Tim Ingold (2000, 2001, 2011) d'« éducation de l'attention », expression qu'il a empruntée à James Gibson et à laquelle il accorde une place centrale dans ses travaux sur les processus d'apprentissage. Ingold suggère que l'éducation (ou l'apprentissage) se réalise par l'invitation à « aligner les mouvements de son attention de manière à entrer en résonance avec l'action des autres » (*Id.*, 2001 : 144). Dans cette perspective, l'attention serait guidée vers certaines situations, objets, paysages, mouvements. Ce « guidage » n'est pas forcément le fait d'interventions intentionnelles des « guides », mais il résulte le plus souvent de l'interaction entre le sujet moins expérimenté et les personnes et l'ensemble du milieu animé et inanimé qui l'entoure. Cette approche me paraît pertinente pour comprendre les interactions éducatives des *ribeirinhos* avec lesquels j'ai travaillé. Il me semble que leur attention est en effet éduquée vers l'exercice d'une observation minutieuse, soit de leur environnement naturel, soit des gestes de leurs « maîtres ». Au lieu d'un apprentissage par questions et explications, c'est le regard ou, plus généralement, l'ensemble des sens qui sont éduqués. L'enfant est plus stimulé à voir et à percevoir qu'à demander.

Cette observation confirme d'ailleurs les analyses d'Alain Pierrot (2012, 2013) sur le statut du langage dans les processus d'apprentissage qu'il qualifie d'informels. Cet auteur met en avant le rôle secondaire joué par le langage (ou, en tout cas, le métalangage avec fonction explicative) dans tout apprentissage en dehors de la discipline de l'écriture. Pour lui, le « silence des aînés » (*id.*, 2011) caractériserait cette relation entre « maître » et apprenants dans les situations d'apprentissage non institutionnelles.

David Lancy (2008, 2010) a également insisté sur la centralité de l'initiative de l'apprenant dans les processus d'apprentissage. Il critique systématiquement la perspective selon laquelle des efforts de transmission intentionnelle seraient indispensables à tout apprentissage. À partir d'une large révision de la littérature ethnographique, il fait le constat qu'« apprendre tout seul » (2010) est une situation beaucoup plus courante que celle de la relation d'enseignement intentionnelle. Lancy dénonce l'universalisation d'un modèle d'apprentissage qu'il juge parfaitement ethnocentrique et qui, selon lui, induit voire contraint, par l'application de politiques publiques, les parents à agir en « professeurs » didactiques de leurs enfants : « Ce qui est en quelque sorte le modèle populaire de développement de l'enfant des sociétés WEIRD [Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic] s'est transformé en une 'théorie scientifique' qui se voit renforcée par des politiques publiques » (*ibid.* : 2)²¹.

²¹ - « What is basically the WEIRD 'folk' model of child development has been transformed into a 'scientific theory' whose forces is augmented via explicit government policies. »



© Lucie Robieux, février 2011

Fig. 7 : Samantha observe sa mère échauder la farine de manioc

À l'inverse des orientations actuelles de la didactique occidentale (et, donc, de la didactique scolaire), les adultes au Tapajós empêchent l'expérimentation de l'enfant ou y font obstacle, conditionnant sa participation à une contribution effective et compétente. Pour autant, en agissant de la sorte, ils *peuvent* stimuler l'apprentissage ; non pas celui qui se réalise « par essais et erreurs », « en mettant la main à la pâte » ou encore « en suivant une explication » ; mais celui qui procède par l'observation intelligente, par une perception aigüe et aiguisée. Ainsi, dans les pratiques de transmission et d'apprentissage dans le bas Tapajós, on entend rarement (pour ne pas dire jamais) : « Viens ici que je t'explique », « C'est en se trompant que l'on apprend », ou encore : « Continue d'essayer et tu vas y arriver ». L'injonction, ici, est : « *Tu garante ?* »

Références bibliographiques

Almeida M.,

1986, « Redescobrimo a familia rural brasileira », *Revista brasileira de ciências sociais*, 1/1 : 66-83.

Andrade M.,

1991, « Violências contra crianças camponesas na Amazônia » in de Souza Martins J. (ed.), *O massacre dos inocentes*, São Paulo, Hucitec : 130-158.

Barreto Filho H.,

2006, « Populações Tradicionais : introdução à crítica da ecologia política de uma noção » in Adams et al. (eds.), *Sociedades caboclas amazônicas : modernidade e invisibilidade*, São Paulo, Annablume : 109-144.

Bloch M.,

2013, « An Extraordinary Fact », *Anthropology of This Century*, 7 [en ligne]. Disponible sur : <http://aotcpress.com/articles/extraordinary-fact>. Visité le 20 aout 2013.

Bourdieu P.,

1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*, Genève-Paris, Droz.

1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

Boyer V.,

(à paraître), « Énoncer une 'identité' pour sortir de l'invisibilité : la circulation des populations entre les catégories légales (Brésil) ».

Brandão C.,

1983, *Casa de escola : cultura camponesa e educação rural*, São Paulo, Papirus.

Bueno S.,

2008, *Vocabulário tupi-guarani português*, São Paulo, Vidalivros.

Brogère G.,

2008, « Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné », *Pratiques de formation – analyses*, 54 : 49-63.

Carneiro da Cunha M.,

1992, *História dos índios no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras/FAPESP/SMC - Secretária Municipal de Cultura de São Paulo.

Delbos G., Jorion P.,

1984, *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Dewey J.,

1947, *Expérience et éducation*, Paris, Bourrelrier. 2007 (1922), *Human Nature and Conduct: an Introduction to Social Psychology*, New York, Cosimo.

Greenfield P. et Lave J.,

1979, « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire », *Recherche, Pédagogie et Culture*, 44/8 : 16-35.

Harris M.,

2001, *Life on the Amazon: the Anthropology of a Brazilian Peasant Village*, Londres, British Academy.

Ingold T.,

2000, *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*, Londres-New York, Routledge. 2001, « From transmission of representation to education of attention » in Whitehouse H. (ed.), *The Debated Mind*, Londres-New York, Berg Publishers: 113-153. 2011, *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*, Londres, Routledge.

Lancy D.,

1996, *Playing on the Mother-Ground: Cultural Routines for Children's Development*, New York, Guilford Publications.

2008, *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*, Cambridge, Cambridge University Press.

2010, « 'Learning from Nobody' : The Limited Role of Teaching in Folk Models of Children's Development », *Childhood in the Past*, 3 : 50-72.

Lave J.,

1988, *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.

2001, « Getting to be british » in Holland D. et Lave J. (eds.), *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Oxford, J. Currey.

Lave J. et Wenger E.,

1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mauss M.,

1993 (1934), « Les techniques du corps » in *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Medaets C.,

À paraître, « Despite adults: learning experience on the Tapajós riverbanks », *Ethos journal*.

Monteiro J. M.,

2001, *Tupis, tapuias e historiadores : estudos de história indígena e do indigenismo*, Dissertação para obtenção do título de livre docência (équivalent en France du HDR) Campinas, UNICAMP.

Nieuwenhuys O.,

1996, « The paradox of childlabor and anthropology », *Annual Review of Anthropology*, 25 : 237-251.

Nugent S.,

1993, *Amazonian Caboclo Society: an Essay on Invisibility and Peasant Economy*, Oxford, Berg.

Oliveira N.,

2006, *The Political Significance of Non-Tribal Indigenous Youth's Talk on Identity, Land, and the Forest Environment: an Amazonian Case Study from the Arapiuns River, Brazil*, Canberra, Australian National University, thèse de doctorat.

Odden H.,

2007, *The Acquisition of Cultural Knowledge of Hierarchy by Samoan Children*, Atlanta, Emory University, thèse de doctorat.

Odden H. et Rochat P.,

2004, « Observational learning and enculturation », *Educational and Child Psychology*, 21/2 : 39-50.

Paradise R. et Rogoff B.,

2009, « Side by side: learning by observing and pitching in », *Ethos*, 37/1 : 102-138.

Peixoto R., Arenz K. et Figueiredo K.,

2012, « O movimento indígena no baixo Tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito », *Novos Cadernos do NAEA*, 15/2 : 279-313.

Pessanha Neves D.,

1999, *A Perversão do Trabalho Infantil*, Niterói, Intertexto.

Pierrot A.,

2012, « Le Silence des Aînés » in de Grave J.-M. (éd.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.

2013, « Compétence, oralité et écriture » in Leguy C., Bornand S. (éds.), *Compétences et Performances*, Paris, Karthala.

Porro A.,

2007, *Dicionário etno-histórico da Amazônia colonial*, São Paulo, Editora da USP.

Rogoff, B., Paradise R., Arauz R. M., Correa-Chávez M. et Angelillo C.,

2003, « Firsthand Learning Through Intent Participation », *Annual Review of Psychology*, 54/1 : 175-203.

Rosemberg F et Freitas R.,

2002, « Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação », *Educação & Realidade*, 27/1 : 57-64.

Santilli J.,

2005, *Socioambientalismo e novos direitos*, São Paulo, Peirópolis.

Stoll E.,

2013 « 'Preto velho de salambé, cachimbo na boca, chinelo no pé' : a 'brincadeira dos pretos' do baixo Tapajós (Amazônia brasileira) », Communication à la X^e Réunion d'Anthropologie du Mercosur, Córdoba, Argentine, 10-13 juin 2013.

2014, *Rivalités riveraines : territoires, stratégies familiales et sorcellerie en Amazonie brésilienne*, Paris, École pratique des hautes études (EPHE), Thèse de doctorat.

Stoll E. et Folhes R.,

2013, « Frères ennemis : la participation à l'épreuve des factions en Amazonie brésilienne », *Cahiers des Amériques latines*, 72-73/1-2 : 141-160.

Vermonden D.,

2011, « Apprendre à pêcher ou pêcher pour apprendre ? Dynamique des communautés de pratique sur les rivages de l'Est indonésien » in de Grave J.-M. (éd.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.

Vaz F.,

2010, *A Emergência étnica de povos indígenas no baixo rio Tapajós, Amazônia*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFBA), thèse de doctorat.

Vygotski L.,

1978, *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Woortmann K.,

2001, « O Modo de produção doméstico em duas perspectivas : Chayanov e Sahlins », *Série Antropologia*, Universidade Federal de Brasília, 293 : 436-472.

Documents officiels et sites consultés

Loi de 2001, n°10.219, « Cria o programa nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa escola”, e dá outras providências ». Visité le 20 juin 2014. URL :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/LI0219.htm

Loi de 2007, décret n°6040, Institui a política de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Visité le 20 juin 2014. URL :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

CITA, Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns. Visité le 20 juin 2014. URL :

<http://citastm.blogspot.fr>

CPISP, Comissão Pró-Índio de São Paulo. Visité le 20 juin 2014. URL :

http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/pa/pa_comunidades_amazonas_luta.html

« La *saúva* a-t-elle volé ? » Scènes de jeux à Parauá et Pinhel

par Chantal Medaets & Lucie Robieux,

Ce portfolio est extrait du projet ethnographique et photographique *Parauá, le temps des grandes vacances*, réalisé en janvier et février 2011 et exposé à Paris en mars 2012 à l'Espace Lhomond. Ce projet est le fruit de la collaboration de Lucie Robieux, photographe parisienne, et Chantal Medaets, doctorante brésilienne rattachée au Centre d'Anthropologie Culturelle (CANTHEL) de l'université Paris Descartes.

Il s'ancre dans les recherches de terrain menées par cette dernière, entre 2009 et 2012, au Brésil, au sein des communautés rurales de Pinhel et Parauá, dans la région du bas Tapajós, un affluent de l'Amazone. Ces recherches se concentrent sur le mode de vie des enfants de cette zone, en particulier les relations entre eux et leurs aînés, leurs modalités de travail, d'apprentissage et de jeu. Les photographies présentées ici offrent un aperçu de cette dernière dimension.

Dans cette région comme ailleurs, jouer est une manière privilégiée d'explorer et de connaître le monde environnant. En se racontant, par exemple, des histoires de bêtes enchantées, comme le font couramment parents et grands-parents, les enfants s'approprient créativement des éléments du quotidien des adultes qu'ils côtoient. Le jeu permet également d'appivoiser leur environnement naturel : chasser la *saúva*, une fourmi volante qui apparaît une fois l'an dans la forêt, est un jeu collectif très prisé.

Par leur ressemblance avec les jeux enfantins pratiqués dans d'autres régions du monde, certains jeux du bas Tapajós – taper dans les mains, jouer aux billes, bricoler un lance-pierre semblent échapper à tout déterminant culturel et géographique. Ils étonnent par leur récurrence dans des contextes très variés.

Les photographies présentées ont été remises aux familles qui ont approuvé leur utilisation dans le cadre de publications scientifiques. Les prénoms et surnoms des personnes ont donc été conservés.

« Et si on se racontait des histoires ? »

L'invitation est courante entre enfants des communautés du Tapajós. Savoir bien conter, savoir captiver son auditoire sont des qualités grandement appréciées. Sourds aux éclats de voix alentour, Cabecinha et ses cousins boivent les paroles de Samara. Ils veulent connaître le sort des trois chasseurs dont elle parle, aux prises avec les bêtes enchantées de la forêt. Avec ses intonations, ses gestes expressifs et ses silences, Samara leur donne vie.

Ses histoires, Samara s'en est elle-même imprégnée en écoutant Dona Darcy et ceux qui aiment raconter des histoires dans la communauté. Des plus petits aux plus âgés, tous aiment l'heure du conte, là où leur propre vie – exploits ou mauvais coups du sort – est mise en scène et se fond dans les légendes de leur imaginaire métissé. Dans l'histoire de Samara, les trois chasseurs sont chargés de parfum, d'alcool et de miroirs... des cadeaux typiquement offerts aux saints d'une religion afro-brésilienne, le *candomblé*. Ici, il s'agit d'amadouer la *Curupira*, monstre qui peuple la forêt avec des esprits d'aïeux indiens et les loups-garous des colons européens.



Samara raconte une histoire



Dona Darcy

Les toupies

Plínio quitte rarement son *pião*, une toupie à ficelle. Il le jette inlassablement à terre d'un geste précis. Son père, Paulo, a fini de travailler et lui épargne de le rembobiner.

Est-ce une question de mode, est-ce une question de saison ? Dans tous les cas, les enfants sont formels : « C'est comme ça, il y a un moment où il faut trouver le meilleur bois, un couteau et se fabriquer un *pião*. » En fin de journée, les garçons font la démonstration de leur adresse sous le regard des plus jeunes qui s'entraînent aussi. Si la toupie est bien lancée, elle tourne suffisamment vite pour passer de paume en paume. La conserver en mouvement est alors une prouesse collective.



Paulo et son fils Plínio

Se faire des jouets

Quand il s'agit de jouer, l'imagination des enfants est sans limite. Ils mélangent sans complexe neuf et vieux, plastique et végétal et détournent l'usage des objets courants. Une canette de bière découpée et fixée sur un bout de bois ou une feuille taillée avec soin et posée au bout d'une épine seront des hélices : elles se mettront à tourner, à force de réglages fins, si on court à toute vitesse entre les maisons.

Une autre feuille attachée au bout d'une ficelle deviendra un cerf-volant si le vent se lève. Associés, le goulot d'une bouteille en plastique et un morceau de ballon de baudruche pourront servir de lance-pierre. Comme ailleurs, les billes font partie des jouets des enfants de Parauá. Elles se gagnent ou se perdent, sur le sol ratissé de la cour, qu'il vente ou qu'il pleuve.



L'hélice de Wendel



Jonas et son lance-pierre



Les billes après la pluie

Jouer ensemble

Ronde, jeux du chat et de la marelle sont prisés. Les enfants du Tapajós se livrent à ce jeu de mains universel : le plaisir de frapper dans les mains de l'autre, en rythme et de plus en plus rapidement semble le même partout. Victime d'un fou-rire, Ana-Paula perd pied.



Natalia et Ana-Paula



La ronde

Le football

L'après-midi, garçons et filles se retrouvent pour jouer au football sur les terrains de la communauté. À deux ou à plusieurs. Avec, éventuellement, une boîte de conserve enrubannée de tissu pour faire office de balle et des cailloux, des tongs ou des branches pour former les buts.

Très jeune, chacun rejoint un club de la communauté, en tant que joueur ou fervent supporter. Il y a cinq clubs à Parauá, avec autant de salles des fêtes pour célébrer les vainqueurs et remercier les spectateurs. Des championnats féminins et masculins sont organisés entre des communautés voisines, c'est le prétexte le plus courant pour s'y rendre en famille. Les finales sont des événements : tous ceux qui ne sont pas sur le terrain s'habillent bien pour l'occasion.

Les enfants comme les adultes supportent, en plus de l'équipe locale, une équipe de Rio de Janeiro ou de São Paulo. L'équipe nationale est la seule qui réunit tous les supporters de Parauá. Ses matches sont suivis avec passion devant les quelques télévisions de la communauté.



Gol !

Jouer les musiciens

Pour accompagner leur interprétation du répertoire musical local, Cabecinha et ses frères ont installé une « batterie » collective dans la cour de la maison. Parfois, la voix de Cabecinha se détache et ses frères reprennent le refrain en chœur, à tue-tête. Après chaque chanson, essoufflés et satisfaits de leur prestation, ils réalignent les boîtes de conserve qui composent la « batterie ». Passant par là, un cousin choisit un bâton par terre et les rejoint en cours de chanson. Un autre arrive et danse. On les entend à plusieurs maisons de là. Aucun voisin ne se plaint du bruit d'enfants qui chantent et jouent.



Wendel, Henrique, Pirulito et Cabecinha

La chasse aux fourmis

La *saúva* est une grande fourmi volante et éphémère, elle ne vole que trois jours par an en forêt. Son arrivée provoque l'euphorie des enfants. Elle devient alors le cœur de leurs préoccupations : « La *saúva* a-t-elle volé ? »

Une dérogation parentale spéciale est nécessaire pour partir les chasser en forêt, dans les environs immédiats des maisons. Habituellement, les enfants n'ont pas le droit d'y aller seuls. Dès qu'un enfant a aperçu une *saúva*, il prévient les autres. De petits groupes partent alors vers la forêt, à la fois excités et craintifs : la *saúva* (*Atta sexdens*) mord jusqu'au sang. Elle se laisse attraper en vol, amadouée par des incantations. Les enfants tapent aussi sur les fourmilières - « leurs royaumes » - sur le bord des sentiers.

Kenedy a deux ans. C'est la première fois qu'il en attrape une. Excité et fier, il l'exhibe à ses frères comme un trophée. Ensuite, il l'enferme et puis l'écoute bouger à l'intérieur d'une vieille boîte de chocolat en poudre, en souriant, l'oreille collée au couvercle. Il la conservera vivante jusqu'au dîner. Grillée et salée, elle sera mangée avant le repas, comme celles de ses frères.



Kenedy et sa saúva

Cahier d'aquarelles d'un terrain à Mayotte. Soins de l'enfant et de la mère

par **Rose-Marie Bénard,**
université Paris Descartes

Le dessin à l'aquarelle et à l'encre ainsi que les croquis sur le vif sont au cœur des méthodologies mises en œuvre lors de mes enquêtes ethnographiques, menées entre 2012 et 2014 aux Comores et à Madagascar, dans le cadre de ma thèse, qui porte sur le corps féminin et les cancers gynécologiques. Ils s'inscrivent en ligne directe dans l'histoire de l'anthropologie en tant qu'outils au service du regard et de l'observation participante. Outre leurs aspects purement descriptifs et esthétiques, ils sont le support d'une interprétation « à plusieurs voix » des pratiques et des représentations corporelles populaires et magico-religieuses. Ils servent de médias de communication et constituent des instruments pédagogiques en santé publique.



Les rites de puberté

Le mariage traditionnel

L'ostentation caractéristique du grand mariage comorien met en valeur les rôles féminins dans cette société ambivalente. Elle est, en effet, matrilocale et polygame.



La culture matérielle traditionnelle

Les représentations corporelles

Le corps féminin exprime des signes à interpréter. La virginité peut se lire au niveau du *didzo la puedza* (« l'œil de poulpe »), c'est-à-dire de la malléole externe des chevilles, seul endroit visible du corps. Sa transformation est donc synonyme de perte de virginité.

Le mauvais œil

La grossesse ne se dit pas aux Comores. Le corps est vulnérable, surtout celui de la femme enceinte, sujet de convoitise et de jalousie. La maternité est fortement valorisée et confère des prérogatives importantes sur les hommes. La naissance consacre l'union et élève la femme au rang d'adulte. Le regard focalisé, inquisiteur, du groupe social sur la femme enceinte est révélé par l'expression « les yeux de la honte » qu'utilisent les anciens.



Le mauvais oeil

La naissance et le premier cri

L'accouchement est désormais sous contrôle médical à Mayotte, assurant ainsi des soins de haute technicité propres à mesurer les risques foëto-maternels. En complément, des rites visent à purifier le nouveau-né de toute souillure.

Dans la culture mahoraise, la mère doit éviter de regarder son enfant à la naissance. Le premier cri de l'enfant est accueilli par le sourire et le soulagement des *manzemies* (accompagnantes) de l'accouchée.



Présentation du nouveau-né



Le premier cri

Les phénomènes d'acculturation de la toilette du nouveau-né

La médecine hospitalière vise à préserver l'homéostasie et l'intégrité de l'enveloppe corporelle. Il s'agit d'apprendre à la mère, parfois multipare, de préserver le corps des infections. Mais, au domicile, d'autres pratiques ont cours, parfois contradictoires avec celles de la biomédecine. Les orifices du corps sont objets, dans les deux sphères, d'attentions particulières qui n'ont pourtant pas les mêmes objectifs. Le monde invisible magico-religieux se déploie autour du nouveau-né, apprivoisé par une ritualité omniprésente.



La toilette du nouveau-né à la maternité



La toilette traditionnelle

La toilette du nouveau-né aux Comores

Aux Comores, les techniques de maternage sont parfois en rupture avec celles prescrites par la biomédecine.

La gestuelle ancestrale (empaument sous l'aisselle et séchage du nouveau-né) fait partie d'un *ethos* incorporé inconsciemment par les jeunes filles. Ainsi, on envoie en l'air le nourrisson pour le sécher.



Scène de vie quotidienne, Anjouan

Le massage traditionnel du nouveau-né

Le massage du nouveau-né fait partie d'un jeu entre la mère et l'enfant. Cette manipulation du nourrisson est faite de pressions digitales, de force et de douceur, assurant ainsi la construction d'un schéma et d'une image corporels spécifiques et socialement attendus. Ils favorisent l'endormissement, l'apprentissage de l'autre et notamment la maîtrise de la peur.



Les massages du nouveau-né

L'enfouissement du placenta

Le placenta et le cordon ombilical qui lui est relié sont enfouis, enveloppés dans une grande feuille, appelée les « bras de l'enfant », ou sous une noix de coco, dans la cour domestique. Cette pratique peut varier selon les appartenances villageoises, dont les rites s'apparentent dans le sud de Mayotte à ceux des Sakalaves de Madagascar. Par ailleurs, le cordon mis en haut annonce de nouvelles grossesses. Dans le cas contraire, le cordon vers le centre de la terre signe un arrêt de la fécondité selon les interprétations populaires.

Les tradithérapeutes

La phytothérapie et le recours aux ancêtres, d'origine Sakalave, interviennent dans la prise en charge de la grossesse et de la petite enfance. La grossesse est avant tout un phénomène surnaturel, dans la mesure où elle est autorisée ou non par les *djinn*s.



Portrait de phytothérapeute et traitement du *muamussi* :
entité nosologique, maladie qui « prend la place de l'enfant »



Le culte tromba malgache à la pointe Mahabou, Mayotte



Ancêtre sakalave



Une possédée

Les rites de protection de l'enfant

L'enveloppe charnelle du nouveau-né doit être protégée par une toilette aux plantes nauséabondes et par le *hirisi* (amulette propre à éloigner les mauvais esprits). L'intérieur du corps est aussi défendu en faisant sucer par le nouveau-né le cordon ombilical – celui resté accroché au nombril du nouveau-né qui met une dizaine de jours à sécher et à tomber –, broyé après dessiccation sur une pierre de corail. Ce rite propitiatoire doit soulager le nourrisson des désordres intestinaux du type de la colique.



Le *hirisi*



La légende du hirisi

Francis Affergan, *Le Moment critique de l'anthropologie,* Paris, Hermann, 2012

Le dernier livre de Francis Affergan est beaucoup moins un livre d'anthropologie, ou même d'anthropologie théorique, que de philosophie de l'anthropologie. C'est aussi un livre rétrospectif sur les trois ou quatre dernières décennies de l'histoire de la discipline, sur lesquelles l'auteur porte un regard extrêmement critique, voire désabusé. Aussi constitue-t-il un document d'importance pour un historien et un épistémologue des sciences humaines et sociales, et c'est sous ce double rapport que j'en propose la lecture suivante.

Bien que mineure (du point de vue de la sociologie de la discipline), il existe en effet une puissante tradition qu'on pourrait qualifier de « wittgensteinienne » en anthropologie. Aussi une lecture soigneuse du *Moment critique de l'anthropologie* exige-t-elle un certain nombre de préalables sans lesquels le propos et la démonstration seront probablement énigmatiques à la plupart des lecteurs. Au fil de la plume, on en repère trois. Le premier de ces préalables, voire de ces prérequis, est sans conteste une lecture des notes sur le *Rameau d'or* de Frazer prises par Wittgenstein¹, qu'on pourra utilement compléter du commentaire qu'en a donné Philippe de Lara², qui, là encore conformément à une tradition française bien établie, transpose et développe beaucoup des arguments de Wittgenstein pour saisir l'originalité des procédés dont Evans-Pritchard se

servait pour étudier la sorcellerie chez les Zandé. Le second, bien que Francis Affergan ne le cite pas, c'est le livre capital de Peter Winch, *L'idée d'une science sociale et son rapport à la philosophie*³, traduit il y a peu d'années en français, sans lequel on ne pourrait pas être tout à fait sensible à la proximité intime de la pratique de l'anthropologie et de la philosophie, mais aussi, plus étrangement, de l'anthropologie, y compris dans ses dimensions empiriques et observationnelles, au ras des choses, des actions, des expressions, avec la philosophie de Wittgenstein. Le troisième, c'est tout cet ensemble complexe de réflexions inspirées de Wittgenstein qui ont fécondé une autre approche du terrain anthropologique, et singulièrement dans les situations de désastres, de crises, de faillite des identités traditionnelles, que nous associons facilement à l'irruption de la modernité, voire de l'hypermodernité, dans les pays émergents, dans le monde post-colonial, dans les cultures soumises au chamboulement vertigineux de la mondialisation. Je pense tout particulièrement au dialogue entre l'indianiste Veena Das et le représentant le plus éminent de cette pensée « anthropologique » de Wittgenstein, Stanley Cavell⁴, autour d'un thème qui a constamment retenu l'attention de Francis Affergan : l'indicible de la violence, et l'attention soutenue au retissage vital et permanent d'une vie ordinaire, cela même que la violence ne cesse de menacer du dedans.

¹ Ludwig Wittgenstein, 1982, *Remarques sur le Rameau d'or de Frazer* (suivi de Jacques Bouveresse, *L'animal cérémoniel : Wittgenstein et l'anthropologie*), Lausanne, L'Âge d'homme.

² Philippe de Lara, 2005, *Le rite et la raison : Wittgenstein anthropologue*, Paris, Ellipses.

³ Peter Winch, 2009, *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*, traduction Michel le Du, Paris, Gallimard.

⁴ Veena Das, 2006, *Life and Words, Violence and the Descent into the Ordinary*, avant-propos de Stanley Cavell, University of California Press.

Le Moment critique de l'anthropologie apparaît ensuite comme la suite logique de l'entreprise de retour sur le terrain, trente ans plus tard, qui a fait l'objet du précédent livre de l'auteur : *Martinique. Les identités remarquables*⁵. Et ceci pour deux raisons. La plus évidente, c'est l'appareil conceptuel mobilisé : « formes de vie », « pragmatique », voilà en effet des termes clés du néo-wittgensteinisme contemporain. Quant aux subtiles analyses sur l'identité « transitive », elles renvoient à un autre inspirateur philosophique de Francis Affergan, Paul Ricœur. Mais il y a une seconde raison, moins évidente, et sur laquelle je me permets de spéculer. *Le Moment critique de l'anthropologie* étend à l'ensemble de la cité un certain nombre de leçons qui viennent de l'expérience que l'auteur s'est construite en fréquentant une culture « créole ». Un antillaniste, c'est ainsi un anthropologue bien bizarre : on peut difficilement lui faire croire que les identités tant individuelles que culturelles se développent par une sorte d'enchâssement contraint à l'intérieur de dispositifs sociaux et langagiers suspendus à des règles immuables, à la syntaxe cristalline. Ou encore, pour rappeler une des analyses magistrales de Francis Affergan sur les animaux à la Martinique (le coq, le lapin, le chien), on ne le verra pas facilement opposer le linguistique et le non-linguistique, ou traiter les « formes de vie » comme étant essentiellement des ensembles de règles et d'interprétations d'ordre conventionnel, des jeux de langage désinsérés des corps et de leur vie naturelle, de leur histoire, voire des espèces animales et végétales avec lesquelles nous partageons le monde. L'animal, par exemple, qui ne parle pas, figure dans le monde martiniquais, comme un être d'autant plus signifiant ! Il y a, au contraire, chez Francis Affergan, un parti pris résolu en faveur d'une anthropologie activement holiste et expressiviste, que *Le Moment critique de l'anthropologie* généralise au-delà des leçons du monde créole. Peut-être même *Le Moment critique*,

n'est-il que cela : la généralisation, la systématisation des positions épistémologiques dont la pertinence a été testée d'abord sur la Martinique, en proposant cette perspective antillaniste comme une perspective de refondation pour toute la discipline. C'est pourquoi, s'il ne fallait retenir qu'une formule de ce dernier ouvrage, je retiendrais celle-ci : « Le moment historique d'un tournant [celui de l'anthropologie d'aujourd'hui, en crise] est peut-être parvenu à son terme : étudier non plus des identités enchâssées dans des sociétés et des cultures, mais des jeux insérés dans des 'mondes'. Le monde ne tire son sens que des règles selon lesquelles les sujets qui y appartiennent jouent⁶. » Je me permets de la gloser librement : Il faut désormais étudier comment des totalités ouvertes sont insérées dans des totalités ouvertes de rang supérieur, ce qui les expose à la dissolution, peut-être même à l'anomie, si elles ne se saisissent pas du grouillement contradictoire, ou polyphonique, des multiples règles grâce auxquelles les choses et les hommes transforment leur identité, intériorisant sans cesse, comme sur le fil du rasoir, une altérité qui menace à tout moment de les altérer et même de les anéantir – dure condition de la modernité.

Le pas franchi par *Le Moment critique de l'anthropologie*, à cet égard, consiste à méditer sur les conditions de l'*aggiornamento* épistémologique, et sans doute aussi institutionnel, à quoi l'anthropologie d'aujourd'hui est conviée. Wittgenstein et ses disciples contemporains n'y sont plus convoqués comme des instruments de travail, ou des excitants intellectuels puissants ; ce sont désormais des interlocuteurs avec lesquels Francis Affergan se penche, fort soucieux, sur l'établi de l'anthropologue, et avec qui il discute en détail de la pertinence ou de la désuétude des nombreux outils qui s'y sont empilés en désordre. *Le Moment critique*, en ce sens, ne prêche pas simplement un retour aux fondamentaux de la

⁵- Francis Affergan, 2006, *Martinique. Les identités remarquables. Anthropologie d'un terrain revisité*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁶- Francis Affergan, 2012, *Le Moment critique de l'anthropologie*, Paris, Hermann, p.108.

discipline, ni non plus à ses pères fondateurs (tel Mauss). Il attaque frontalement ce qui lui apparaît comme des dévoiements de la discipline, beaucoup moins liés à la médiocrité ou aux erreurs de tel ou tel anthropologue, qu'aux sollicitations exorbitantes que font peser sur eux des terrains empiriques en pleine mutation, avec un effet d'affolement qui retentit jusque dans leurs théories. Il faut attendre la fin du livre pour en voir assez expressément désignées les figures, soit, sans grande surprise d'ailleurs, l'anthropologie cognitive (dont les travaux de Pascal Boyer sur la religion servent ici d'index) et cette spectaculaire inversion « perspectiviste » du point de vue anthropologique occidental sur (contre) lui-même, qui se revendique d'Eduardo Viveiros de Castro (même si Francis Affergan ne cite pas une seule fois Bruno Latour, pourtant son adversaire le plus évident sur ce point).

Comment ne pas perdre la tête, quand on ne peut plus appliquer les anciennes catégories de sujet ou de personne, de culture ou de société, voire de parenté ou d'autorité politique ? Faut-il jeter le bébé avec l'eau du bain ? Francis Affergan, qui préfère remonter aux principes qui ont présidé à la fabrication de certaines de ces notions, voit bien combien l'anthropologie cognitive contemporaine a plus ou moins pris le relais, sinon la relève du projet de la syntaxe abstraite promise par l'anthropologie structurale. Il faut en faire le « deuil ». Mais ce n'est pas la seule tendance théorique dont il faille faire son deuil. L'expressivisme incarné dont se réclame l'auteur en anthropologie voudrait aussi sonner le glas du primat traditionnel accordé à la représentation. L'anthropologie qu'il appelle de ses vœux est une anthropologie du « post-symbolique ». La notion est d'une extrême richesse, et je ne suis pas tout à fait sûr d'en saisir les articulations au complet. Peut-être faudrait-il déjà, en première analyse, mettre en avant l'idée de Francis Affergan selon laquelle seul un holisme dynamique (ce que j'identifiais plus haut comme une perspective cherchant toujours à intégrer des totalités ouvertes dans des totalités ouvertes de rang supérieur) nous délivrera du traitement habituel du monde symbolique, celui de la religion, de

l'art, du pouvoir et de l'autorité, qui est presque systématiquement analytique. Car ce traitement s'est avéré, ces trente dernières années en anthropologie, absolument incapable de prendre en charge le caractère fondamentalement déséquilibré, contradictoire, sans cesse remis en jeu et en cause par les acteurs eux-mêmes, des grandes oppositions sur lesquelles reposait ce monde symbolique. Le holisme dynamique en question n'est pas du tout, cependant, la découverte du *fait* désormais plus ou moins banal que les sociétés et les cultures sont des tous hiérarchisés. C'est une perspective qui nourrit plutôt la *méthode* de l'anthropologue, et qui le met enfin au contact de cet objet incroyablement mobile (et, pour certains, affolant) qu'est la transformation contemporaine des objets traditionnels de l'anthropologie. Ils vieillissent. Ne vieillissons pas avec eux.

La conclusion de l'ouvrage soulève la question éminemment délicate de ce que peut devenir, à relativement court terme, la pratique savante de l'anthropologie, dans un monde où l'affolement des savants n'est pas loin de recouper celui des décideurs politiques, et celui de l'opinion publique, face aux enjeux de l'éclatement, de la dispersion de l'humain, dans des cultures et des civilisations qu'on se représente trop facilement comme engagées dans une lutte à mort. Car comment créer de l'altérité (et l'anthropologue, dans une autre belle formule de Francis Affergan, c'est quelqu'un « qui crée de l'étranger » !), sans créer en même temps de l'incommensurable ? On dira que la question est aussi vieille que l'anthropologie. Mais dans un monde où l'exotique est à la fois partout et nulle part, où chaque trait de la mondialisation se localise et se singularise en accélérant à l'infini l'altération de ce que les anthropologues de la tradition considéraient il y a peu comme des témoignages préservés d'une humanité extra-moderne, la vieille question a bien plutôt l'air d'une question de principe, qu'il faut reposer sur nouveaux frais.

Pierre-Henri Castel,
CNRS

L' HOMME

Revue française d'anthropologie

213



janvier/mars 2015

In Memoriam

Éric Jolly – Geneviève Calame-Griaule (1924-2013)

Marie-Élisabeth Handman – Nicole-Claude Mathieu (1937-2014)

Études & Essais

Erwan Dianteill – Hérode africain.
L'Épiphanie à Porto-Novo (Bénin)

Steven Prigent – Ces enfants qui se souviennent de leur vie antérieure. Convocations de certains défunts et nouages de partenariats à Thnaot Chum (Cambodge)

Jacques Mercier – Aux confins de l'anthropologie et de la philosophie. Propos sur l'interrogation en abyme d'un magicien éthiopien : "Qu'est-ce que le rêve ? Qui suis-je ?"

Alfred Adler – Anthropologie et histoire

À propos

Bogumil Jewsiewicki – Dévoiler le regard

REVUE TRIMESTRIELLE PUBLIÉE PAR LES ÉDITIONS DE L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES

VENTE au numéro en librairie 20 euros – DIFFUSION Volumen

RÉDACTION Laboratoire d'anthropologie sociale, 52 rue du Cardinal-Lemoine 75005 Paris

Tél. (33) 01 44 27 17 30 – L.Homme@chess.fr



L'université Paris Descartes

Avec ses 9 Unités de Formation et de Recherche (UFR) et son IUT, l'université Paris Descartes couvre l'ensemble des connaissances en sciences de l'homme et de la santé. Seule université francilienne réunissant médecine, pharmacie et dentaire, son pôle santé est reconnu en Europe et dans le monde entier pour la qualité de ses formations et l'excellence de sa recherche.



Le PRES Sorbonne Paris Cité

Sorbonne Paris Cité a été le premier Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) à voir le jour à Paris. Créé par décret du 10 février 2010, il a pour objectif de renforcer le potentiel des établissements membres en matière de recherche et de formation.

Sorbonne Paris Cité associe quatre universités (Sorbonne Nouvelle, Paris Descartes, Paris Diderot et Paris 13) et quatre grandes écoles ou instituts (Sciences Po, l'École des Hautes Études en Santé Publique, l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales et l'Institut de Physique du Globe de Paris). Ces établissements renommés ont décidé d'unir leurs forces pour créer ensemble d'ici 2016 une nouvelle université unifiée.



L'université Bordeaux Segalen

L'université Bordeaux Segalen est principalement centrée sur les sciences de la santé, de la vie et de l'Homme, elle constitue aujourd'hui le pôle biologie santé d'une université de Bordeaux en pleine évolution. Membre fondateur du PRES (Pôle Recherche et Enseignement Supérieur) université de Bordeaux, l'établissement s'est engagé en décembre 2010 sur la voie de la création d'un établissement unique bordelais avec les universités Bordeaux I et Bordeaux 4, Sciences Po Bordeaux et l'IPB (Institut Polytechnique de Bordeaux).



université Paris Descartes, 2015

n° ISSN 2274-1011

Dépôt légal : 2015

Achevé d'imprimer en avril 2015

numéro 3

2015 - *Ne peut être vendu*