

Journal de la Petite école
#5

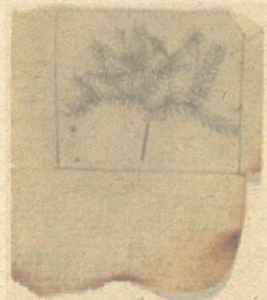
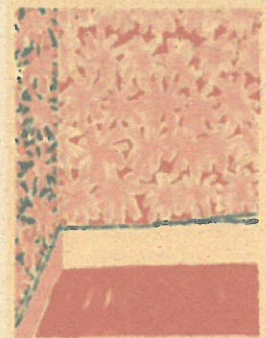
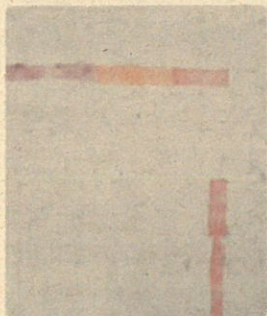
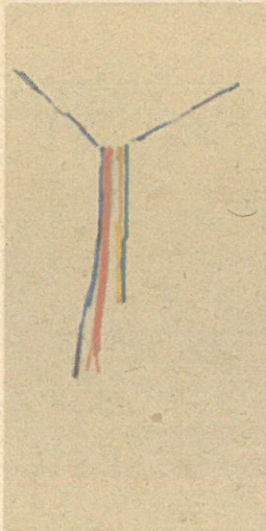
Septembre – décembre 2018

Ce matin Zineb prend un livre et veut le montrer à sa maman.
Celle-ci se lève et quitte l'école.

Sommaire

Ceci est...ceci n'est pas..
La Petite école des devoirs
On en a dit
Regarder Tracer Imaginer
Ailleurs
Boussole
Remerciements

Ceci est - ceci n'est pas ... une école



Ceci est - ceci n'est pas ... une école

Nous ouvrons une nouvelle rubrique dans ce journal : « ceci est.. ceci n'est pas une école ». En effet, où nous situons nous exactement, et puis ce nom... « Petite école » ?? nous demande-t-on sans cesse, avec ou sans majuscule ? Et les chercheurs du Groupe interdisciplinaire de poser la question mais c'est quoi « faire une Petite école », ça veut dire quoi ?

On oscille entre un « discours officiel » qu'on répète inlassablement : « nous ne sommes pas une école alternative, nous ne sommes pas en concurrence avec l'école , nous nous situons en amont de l'école, nous voulons préparer les enfants qui n'ont jamais été à l'école à mieux y rentrer - dans l'école- à pouvoir mieux l'affronter - cette école.

Et pourtant on se sent bien mal à l'aise de les y envoyer ces enfants sans école, hors école, a-scolaires qu'on aimerait tant préserver de toute « scolarisation »...

Peut-être dans un premier temps nous tentons juste de bousculer cette évidence que chaque enfant est un écolier-né. Et, en attendant nous rassurons les parents, inquiets : « oui nous sommes une école, vos enfants en venant chez nous sont en ordre d'obligation scolaire ».

Le Grand Rabbin de Moscou, Moïché Haïm de Yacoblev, est sur son lit de mort, agonisant, et tous les rabbins et apprentis rabbins de son entourage sont réunis autour de son lit, attendant une dernière parole « illuminante ». A un certain moment, le Grand Rabbin sort de son demi-coma et bredouille une phrase plus ou moins inaudible. Tous se rapprochent anxieusement et tendent l'oreille.

Il dit, d'une voix enrouée par l'agonie : La vie est..., et il s'interrompt pour retomber en catalepsie. Tous les rabbins se pressent autour du lit et l'assaillent de questions :

*Grand Rabbin, Grand Rabbin, dites-nous, la vie c'est quoi ?
Qu'est-ce que c'est donc la vie ? Après un nouveau grand*

silence, le Grand Rabbin se soulève sur son oreiller et prononce d'une voix sépulcrale qui laisse augurer l'importance de ce qu'il va révéler, sans doute le résumé de la méditation de toute une vie : La vie est..., et il s'arrête de nouveau. S'extirpant une nouvelle fois de son sommeil, Moïché Haïm s'exclame alors d'une voix impérieuse, avant de retomber de nouveau à bout de souffle sur son oreiller :

La vie est une flèche !

À cette sentence, une effervescence incroyable s'empare de tous et ils vont se répétant les uns aux autres : Moïché Haïm de Yacoblev, le Grand Rabbin de Moscou qui est en train de mourir vient de dire : « La vie est une flèche ! »

La rumeur filant à la vitesse d'un cheval au galop se répand à travers tout Moscou, d'une synagogue à l'autre, puis file jusqu'à Saint-Pétersbourg, puis galope encore jusqu'à Vilnius, puis Varsovie, puis Berlin et Paris... Jusqu'au moment où un apprenti rabbin de Bogotá décide d'aller annoncer la nouvelle à un très vieux rabbin d'origine russe retiré dans une cabane de montagne où il passe son temps à lire la Torah, Yaccov Yoël de Ropchitz, extrêmement réputé pour son savoir et sa sagesse dans les deux Amériques ; et dont il sait, par ailleurs, qu'il fut, à l'école talmudique de Piatigorsk dans sa lointaine jeunesse, le condisciple du Grand Rabbin Moïché Haïm de Yacoblev.

Il lui demande : Vénéré Yaccov Yoël, vous souvenez-vous de votre ami Moïché Haïm qui est devenu Grand Rabbin de Moscou ?

Ah ! Oui ! Que Dieu le protège ! Et pourquoi me demandes-tu cela ? Eh bien ! Parce qu'il est en train de rendre l'âme à Moscou et il a dit ceci que je vous transmets. Je t'écoute.

Il a dit solennellement : « La vie est une flèche ! »

Ah ! Il a dit ça ? Oui vénéré maître, il a dit cela et nous aimerions tous savoir ce que vous en pensez.

Ce que j'en pense ? Ce que j'en pense... eh bien laisse-moi réfléchir... je vous répondrai tout simplement : Non ! La vie n'est pas une flèche !

Aussitôt le rabbin de Bogotá redescend à la ville et transmet la réponse de Yaccov Yoël à la petite communauté hébraïque de l'endroit et, aussi vite qu'elle était venue, la réponse de Yaccov Yoël, reprenant le chemin inverse, est transmise de synagogue en synagogue à travers le monde :

L'ancien camarade de Moïché Haïm, Yaccov Yoël, a dit que lui pensait que la vie n'était pas du tout une flèche ! Houston, Washington, New York, Dublin, Londres, Paris, Varsovie, etc. Toutes les synagogues colportent fiévreusement la précieuse réponse jusqu'à ce qu'elle parvienne enfin dans les faubourgs de Moscou puis pénètre dans la chambre même de Moïché Haïm qui, les yeux entr'ouverts, n'en finit plus d'agoniser.

Aussitôt les différents rabbins présents se précipitent auprès du Grand Rabbin et le tirent de son demi-coma pour lui demander : Moïché Haïm, vous souvenez-vous de Yaccov Yoël de Ropchitz, votre ancien condisciple à la schule de Piatigorsk ? Ah!... Oui... très bien... Il n'est pas encore mort ! Non, il n'est pas encore mort, Moïché Haïm, et lorsqu'on lui a dit que vous aviez dit que la vie était une flèche, il a déclaré : « La vie n'est pas une flèche. »

Ah oui ! répond alors le Grand Rabbin Moïché Haïm de Yacoblev, il a raison, on peut le dire aussi comme ça !

Depuis plusieurs mois, nous cherchons sans relâche à comprendre comment créer une place, ouvrir cette case pour la Petite école au sein du système éducatif qui existe en Belgique.

Nous sommes en effet souvent renvoyé au fait que nous ne sommes pas une "vraie école", nous ne sommes pas ceci, pas non plus cela ... Ces deux premiers mois, au fil de nos rencontres, nous sentons que notre projet interpelle, questionne les acteurs de terrains (directions, PO, instituteurs, responsables pédagogiques, politiques, services sociaux) ... Tous semblent persuadés de la pertinence d'un tel projet et pourtant dans les faits inscrire les enfants dans les écoles reste une priorité, la solution.

Refus de désinscription

En ce début d'année nous nous retrouvons donc principalement avec des enfants qui n'ont pas trouvé d'école, des enfants qui vivant dans une grande précarité sociale n'ont pas de vrai projet scolaire. Alors nous travaillons avec ces enfants là... même si quelque part nous restons convaincues qu'un lieu comme La Petite école serait bénéfique pour des enfants qui ont déjà entamé un parcours scolaire sans y avoir été préparé.

Au mois de septembre, un papa veut inscrire ses quatre enfants chez nous ... Il arrive regarde les locaux, et avant même de s'asseoir repart en disant "ici ce n'est pas une vraie école" ... un mois plus tard ce même papa revient nous voir : "je veux que mes quatre enfants viennent chez vous". Ils nous expliquent que ses enfants étaient inscrits en classe Daspa mais qu'ils n'arrivaient pas à suivre ».

La semaine dernière, la direction de l'école dans laquelle il avait inscrit ses enfants nous contacte, furieuse car le père n'a pas prévenu qu'il désinscrivait ses enfants de son établissement. Elle ne veut rien entendre malgré le fait qu'on lui explique que ces enfants n'étaient pas prêts pour l'école, que le papa n'entend aucunement déscolariser ses enfants mais bien trouver un système qui leur convient mieux dans un premier temps ... A la question de trouver la meilleure solution pour ces enfants, elle nous répond qu'elle va appliquer la loi et donc dénoncer la famille à l'inspection et délivrera au père, au cas où il viendrait désinscrire ses enfants "un refus de désinscription"!

Ce qu'elle fera, menaçant le père de le dénoncer et lui promettant que tout sera mis en œuvre pour aider ces enfants si il les remet à l'école.

Le père retire donc ces enfants de la Petite école pour les remettre dans la « vraie école ».

Nous avons la directrice au téléphone pour lui demandé ce qu'elle a mis en place pour ces enfants, elle nous répond qu'elle les garde désormais après 16H (après 8 heures

d'école !) pour un cours de renforcement en français, « parce que vraiment ce n'est pas possible, il ne parle toujours français...et ils ne font même pas leurs devoirs ! ».

Almaza sait compter jusqu'à 20.

Ce jeudi nous allons à la rencontre d'une énième direction d'école dans le but d'affiner encore notre état des lieux de l'accueil des enfants sans passé scolaire dans les écoles. C'est l'école où a été inscrite Almaza qui était chez nous l'an dernier. Le parcours d'Almaza est intéressant. Il y a deux ans, la papa nous l'inscrit mais elle ne viendra pas, il l'a également inscrite dans une vraie école. Après quelques semaines on se rend compte, l'école et nous, qu'elle n'en fréquente aucune des deux. Impossible de contacter le père à ce propos. Nous ne le verrons plus jusqu'à la rentrée suivante: septembre 2017. Il revient avec son frère cette fois sous prétexte d'inscrire son neveu Ahmad mais il nous supplie de reprendre sa fille. On hésite, sachant "le coup" qu'il a fait l'an passé. On se propose très vite de réessayer et on inscrit la petite Almaza. Elle sera avec son cousin Ahmad, ça la rassurera. En effet, elle viendra avec lui tout au long de l'année mais à raison d'une ou deux fois par semaine maximum. A l'école elle ne le quittera jamais, ne participera pratiquement jamais aux activités proposées, ne restera jamais aux ateliers de l'après-midi et ne parlera presque exclusivement domari avec son cousin. Ce joli babil constitue d'ailleurs la bande-son de la capsule vidéo que Lydie a réalisée.

Pour nous c'est un succès, Almaza a fréquenté régulièrement la Petite école (elle est venue de manière régulière une fois par semaine), elle n'avait plus donc peur de quitter son univers familial, "à la maison, nous dit son père, elle apprend le français à son petit frère", en fin d'année elle ne parlait plus que d'une chose "aller à la grande école".

Au détour de notre conversation avec le directeur, il nous invite à aller voir Almaza dans sa classe. Toc, toc, toc, on

rentre dans la classe...une jeune institutrice est affairée avec une ribambelle d'enfants devant son bureau...chacun à son tour, ils montrent leur cahier à l'enseignante qui les gratifie d'un "très bien, tu as réussi ton défi, tu peux aller à ta place"... A une table, à l'entrée de la classe, deux ou trois élèves semblent "en dehors du coup", taiseux, une feuille de coloriage devant eux, un magic à la main...

Almaza est là...manifestement surprise de nous voir, elle ne sait pas très bien quoi faire, je l'invite à venir nus dire bonjour, je l'embrasse et lui demande tout bas comment elle va...elle me répond juste avec un sourire...ne prononce aucune parole...je sens son malaise - de nous voir ici ?-, je lui dis d'aller vite se rasseoir. Le directeur nous présente, "c'est la Petite école, Almaza était chez elles l'année dernière, elle a fait une année préparatoire là..."...et l'institutrice de répondre: "ah oui j'ai bien vu j'étais contente elle savait compter jusqu'à 20 Almaza en arrivant!"!

Et voilà où nous en sommes...Un enfant préparé à l'école est celui qui sait compter jusqu'à 20! Un enfant scolarisé est un enfant assis à une table avec une feuille à colorier et un magicolor en main.

(Nous extrapolons bien évidemment à partir de quelques instants volés à cette classe, mais nous pensons qu'ils illustrent d'une certaine manière le *malentendu* qui nous occupe).

Alors oui ... nous ne sommes pas une "vraie école", avant tout par le fait qu'ici les apprentissages sont secondaires, un prétexte. Ce que nous cherchons avant tout est de penser l'éducation au sens large, offrir un *environnement favorable* à ces enfants... la Petite école comme espace thérapeutique, pré-institutionnel ... un lieu qui permettrait de prévenir plutôt que d'intervenir, un lieu qui permettrait d'aller vers, de s'accrocher à l'école/les apprentissages plutôt que de la panser.

Bousculer l'évidence de l'école. /

La Petite école, un dispositif qui interroge l'école avec des enfants qui n'ont jamais connu d'école.

La forme scolaire

La tentative Petite école

Organisation

Lieu clos

Lieu ouvert sur la rue /partagé

Grande capacité d'accueil

Petitesse/ petite maison/appartement.

Calendrier fixe (FWB)/ année scolaire

Calendrier qui suit celui de la FWB (l'enveloppe) tout en s'adaptant aux contraintes des enseignants (Intervision, conceptualisation et fabrication d'outils, formation..) et des familles (ramadan, retour au pays, errance)

Inscription en début d'année pour 1 an

Inscription tout au long de l'année (prolongation possible)

Fréquentation obligatoire et assidue

Fréquentation régulière/choix de rester la demi-journée (invitation aux ateliers de l'après-midi).

Savoirs

Mode de transmission écrit (omniprésence de l'écrit)/ enseignement explicite

Mode transmission mixte : oral et écrit (jeu : « écritures attachées »)/ enseignement implicite (imitation)

Impératifs pédagogiques :
Savoirs normés /Apprentissages progressifs

Immersion dans les apprentissages/
expérimentations/savoir « global »
Laisser faire/ errance/ apprentissages passifs.

Evaluation/ résultats tangibles

Auto-évaluation symbolique.

Maitre/élèves

Autorité pédagogique définie (professeur)

Autorité pédagogique diffuse
(prof+parents)

Professeur qualifié, détenteur d'un savoir codifié

Maître « ignorant » mais expérimenté, pas de formation spécifique pour PE, en recherche/
observateur/artisan (fabrique ses outils devant/avec les enfants)
Apprentissage par imitation¹

¹ « Se faire eau » au sens de Deligny est l'un de nos concepts :

Comment/ en quoi « se déguiser » pour se transformer en signe et devenir l'occasion d'une relation, d'un agir.

Un autre dispositif que la classe doit être conçu quand il y a peu d'enfant ou même en général pour certains enfants.

Ils ne peuvent pas alors toute notre attention du fait que les autres ne soient pas là, ne peuvent être soumis à ce surplus de sollicitation, il s'agit dès lors de mettre en scène cette "prise en charge" d'autant mieux en fait, d'autant plus subtilement.

Se mettre en activité pour soi et laisser venir l'enfant...l'inviter de manière détournée à participer à une activité commune...mais réelle faite de gestes élémentaires mais indispensables.

- Rapport prof-élève médiatisé par le savoir-

Le prof fait corps avec son savoir

Classes d'âge

Classe unique : 6-12 (16 ans)

Enseignement de groupe (l'élève est un individu interchangeable)

Suivi individuel des enfants ²avec moments ritualisés collectifs pour favoriser le vivre-ensemble

Corps

Liberté de mouvement limitée.

Pas de contrainte (participation libre aux activités structurées (assises).

Travail du corps structuré, organisé

Récréation supervisée par des « pairs »/défoulement libre.

Tabous : prof/élève

Rapport *maternel*, douceur, réconfort.

² Nous essayons de chacune être référant de quelques enfants, un peu à la manière des « Tsukisoi » décrites par Bettelheim.

Au Japon, dans les cliniques psychiatriques privées, une surveillante de sexe féminin, appelée *tsukisoi*, demeure continuellement auprès du patient; durant la journée, elle prend en charge tous ses besoins physiques et affectifs et dort auprès de lui la nuit... "La présence constante de la *tsukisoi* et d'autres membres du personnel remplace au Japon cette confiance écrasante que l'on accorde ailleurs à des mesures de sécurité telles que les rideaux métalliques, les portes à verrous etc..." Caudill décrit la manière dont une *tsukisoi* aida un patient à sortir d'une crise suicidaire. Il avait réclamé un couteau pour se tuer. ce à quoi elle avait répondu: "j'ai peur que tu ne sois effrayé à la vue du sang s'il coule d'une blessure que tu auras faite à ton propre corps. tu auras peur tout d'un coup de te tuer" et le patient ayant répondu "tu crois" cessa d'avoir envie de se supprimer. la *tsukisoi* ayant compris l'angoisse cachée, s'était adressée à celle-ci et non pas au désir ouvertement exprimé par le patient, de mettre fin à ses jours. Son inquiétude à propos de la douleur que risquait d'éprouver le patient fut suffisante pour convaincre celui-ci que la vie dans ce monde valait la peine d'être vécue.

Satisfaire simplement les espérances illusoires d'un patient, bien loin de l'aider, ne peut que lui nuire.

in Bruno Bettelheim, Un lieu où naître, 1975.

Théorie

Pensée par les sciences de l'éducation

Pensée à partir de l'histoire de l'art, la philosophie, l'anthropologie, la linguistique, la critique historique, la poésie ...

La science détermine ce qui est bon l'enfant
- éducation nouvelle-)

Observer l'enfant et s'y adapter.

Parents/ école

Rapport famille/ administration

Structure petite et familiale, flexible, qui s'adapte. Parents dans l'école : activités parents-enfants / médiation culturelle/travail en réseau : créer un capital confiance transférable

Conclusion

La Petite école pourrait faire penser aux « petites écoles rurales » de l'Ancien régime. C'est à dire des « écoles » *adaptées* à la réalité sociales des familles de paysans (culture orale, travail des champs saisonniers...), ici de migrants peu familiers de l'institution scolaire : lieu dans lequel se noue des formes de relations sociales qui doivent COMPOSER avec ces communautés.

La Petite école comme une « prise de contact » douce, souple, avec notre « culture scolaire ».

La PE est une tentative de COMPROMIS quant à la nécessité d'entrer dans la culture scolaire tout en respectant les logiques sociales et culturelles de ces communautés.

La PE tente ainsi d'amener ces enfants, en douceur, à un nouvel *ordre des choses*.

Bibliographie

Lahire, La forme scolaire dans tous ses états:

https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4217/pdf/SZBW_2008_H2_S229_Lahire_D_A.pdf

Maud Mannoni, Les exclus, Temps modernes, 1974

Elsa ROLAND, Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation

Sur les instituteurs artisans :

<http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/revolteslogiques/revolteslogiques-n03.pdf>

Ilana Löwy, L'UTOPIE PÉDAGOGIQUE DE JANUSZ KORCZAK

<https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-104.htm>

N. Bonani, L'éducation de chacun vs "éducation pour tous"

Matias De Meyer, Techniques et rituels scolaires :

ethnographie d'une école de village au Maroc, 2018.

Ailleurs

Bonjour,

Voici le chapitre en version Word.

La planchette coranique permet de mettre en contraste la spécificité des dispositifs scolaires. C'est la raison pour laquelle j'ai intercalé une section à son sujet entre l'ardoise et le tableau. Cependant, je ne sais pas dans quelle mesure ma description de la planchette est pertinente indépendamment... En fait, j'ai peur que l'on comprenne l'enseignement coranique traditionnelle comme émancipateur, ce qu'il n'est pas non plus... Par ailleurs, la planchette coranique n'est pas un dispositif qu'on retrouve partout dans le monde musulman... Je pense donc qu'introduire un tel extrait mériterait un petit paragraphe introductif. Mais, les délais sont peut-être trop courts pour le faire... À vous de voir.

Merci pour l'invitation ! Je tâcherai d'y être.

À bientôt,

Mathias

La planchette coranique

La tablette coranique est une planche en bois oblongue, haute d'une cinquantaine de centimètres et large d'une vingtaine ou trentaine (on en trouve une image au début du huitième chapitre). Les dimensions peuvent toutefois beaucoup varier, notamment en fonction de l'âge et du degré d'avancement des apprenants. L'ardoise et la planchette se ressemblent dans une certaine mesure : il s'agit dans un cas comme dans l'autre de surfaces rigides et maniables et les écritures qu'on y porte sont effaçables. Il est révélateur, à ce propos, que ces deux écritoirs portent le même nom en arabe dialectal : *lūḥa*.

En marge de ma recherche dans l'école de Tachraft, j'avais souhaité réaliser une ethnographie du *msid*, de « l'école coranique » du village : le lieu d'usage habituel de la planchette coranique. Je n'ai pas pu réaliser ce projet. Cependant, en un sens, j'ai été confronté à cet enseignement et à son dispositif d'écriture emblématique d'une façon très personnelle. Si Elouassi, le directeur de l'école de Tachraft, me montra un soir, la veille d'un retour en Belgique, la tablette coranique qu'il utilisait enfant. On y trouvait encore des versets, écrits de sa main. Il n'avait pas eu l'occasion de mémoriser, enfant, le Coran dans son entièreté et continuait à faire usage de temps à autre de son écritoire. Il me montra ensuite avec beaucoup d'attention comment manipuler la planchette : il prit un chiffon imbibé d'eau pour effacer les inscriptions qui s'y trouvaient et enduisit la surface de bois de noyer avec de la glaise. Il descendit, ensuite, à la cuisine pour la faire sécher en la tenant face à un poêle, puis prépara l'encre. Dans la foulée de ses explications, il écrit la sourate *al-'alaq*. Puis, à ma grande surprise, m'offrit sa planchette et m'invita à mémoriser le Coran. Aujourd'hui encore, lorsque j'appelle le directeur depuis la Belgique pour prendre de ses nouvelles, il me

demande si je continue d'utiliser sa planchette. Je reviendrai plus longuement dans le dernier chapitre sur ce don et ses implications, ainsi que sur les raisons qui m'ont empêché de mener à bien mon projet d'ethnographie croisée de l'école et du *msid*.

Il s'agit ici, surtout, de noter que la planchette coranique occupe une place particulière dans ma réflexion. C'est avec elle, et non avec une ardoise, que j'ai matériellement terminé ma recherche : c'est avec elle que je suis rentré du terrain. Mais, inversement, la planchette coranique a aussi précédé ma recherche sur l'école, mon arrivée à Tachraft. En effet, c'est en m'intéressant à l'histoire de l'enseignement islamique traditionnel que j'ai été amené à réfléchir à la spécificité de l'ordre scolaire, à sa dissémination et à la façon dont il a transformé le rapport à l'Islam (De Meyer 2015).

Avant de présenter la planchette coranique, il convient de spécifier le statut de la comparaison entre cet écritoire et l'ardoise, car ces deux dispositifs occupent des places fort inégales dans ma recherche. D'abord, parce que l'objectif poursuivi consiste, avant tout, à mettre en exergue la spécificité de l'ardoise, son agentivité propre ; la façon dont elle participe à produire l'ordre scolaire. La tablette coranique sert, dans cette perspective, à marquer un contraste pour mieux « comprendre » l'ardoise. Il ne s'agit pas d'étudier la planchette coranique « pour elle-même ». La comparaison est inégale, ensuite, car le « matériau » dont je dispose pour décrire les deux termes est de nature différente. J'ai décrit l'ardoise à partir d'observations directes et récurrentes, glanées tout au long de mon séjour dans l'école de Tachraft. Je dois, par contre, me contenter de données « moins directes » pour présenter la tablette coranique, car je n'ai pas pu mener l'ethnographie du *msid* du village. C'est

sur base de la littérature que repose donc, pour partie, ma présentation de la tablette coranique.¹

On peut lire dans ces travaux comment les enfants mémorants préparent leurs planchettes ; comment le *fqih*, le maître coranique, y inscrit les versets et comment les enfants s'efforcent de les mémoriser ; comment, ensuite, après avoir correctement récité les versets de mémoire, les enfants les effacent avec de l'eau que, parfois, ils boivent (Fortier 1998) ; comment lors de la cérémonie marquant la fin de l'effort de mémorisation, on écrit sur la planchette (cette fois directement sur le bois en non sur la glaise) en lettres calligraphiées des versets du Coran (Messiek 1993 : 81, Eickelman 1985), etc. Ces travaux sont fort intéressants, mais ils restent souvent enfermés dans leur spécificité culturelle et géographique et font rarement référence aux débats épistémologiques qui traversent les sciences sociales. Arrêtons-nous brièvement sur le récent article de Robert Launay « Writing boards and blackboards » qui introduit un ouvrage collectif au titre éponyme *Islamic Education in Africa: Writing Boards and Blackboards* (2016). Dans ce texte au titre suggestif pour l'approche que j'entends adopter ici, l'anthropologue, spécialiste de l'Afrique de l'Ouest, invite à porter une attention particulière à la matérialité des enseignements dans le monde musulman. Il écrit en effet que « les planchettes coraniques et les tableaux noirs ne font pas que symboliser deux systèmes d'éducation différents, mais, en un sens plus profond, les incarnent matériellement » (2016 : 1). Launay ébauche, un peu plus loin, une comparaison entre ces deux dispositifs : il relève un certain nombre

¹ On trouve une ancienne description de l'usage de la planchette chez Joseph Desparmet (1939 [1905]) à propos de l'Algérie : voir tout particulièrement la section du premier chapitre intitulée « La planchette, l'encre arabe, le qalam ». On citera également le texte d'Édouard Michaux-Bellaire (1911) datant de la même époque et portant sur l'enseignement coranique au Maroc. Dans la littérature anthropologique plus récente, on peut se référer à Wagner et Spratt (1986), Boyle (2004) et El Ahmadi et Kchirid (2007) pour le Maroc, Fortier (1998, 2016) pour la Mauritanie, Colonna (1987) pour l'Algérie, Ware (2014) pour le Sénégal et Messick (1993 : 105-6) pour le Yémen.

d'oppositions (craie/encre, usage collectif/individuel, statique/mobile). Cette comparaison est intéressante, mais la portée du propos reste, somme toute, fort limitée. Concrètement, la présentation des caractéristiques matérielles du tableau et de la planchette occupe à peine deux ou trois paragraphes (voir en particulier les pages 3 à 5). Par ailleurs, Launay ne fait guère référence aux *material studies* ou à d'autres courants anthropologiques qui permettraient de pousser plus avant la réflexion. Enfin, il convient d'interroger le statut même de sa comparaison, ce que l'auteur ne fait pas. Pourquoi, en effet, comparer la planchette coranique au tableau, plutôt qu'à l'ardoise ou aux autres supports d'écriture de l'école ? En effet, une différence importante réside en ce fait essentiel qu'à « l'école coranique », la planchette est « traditionnellement » l'unique dispositif d'écriture (sur ce point, voir Fortier 1998, 2016), alors qu'à l'école, on trouve, en plus des tableaux, des ardoises, des manuels, des cahiers, des feuilles volantes, etc.² L'ardoise est à mon sens un meilleur point d'amorce pour une telle comparaison. Il n'est pas anodin d'ailleurs, comme on l'a noté ci-dessus, qu'elle porte en arabe dialectal le même nom que la planchette coranique. Cependant, la comparaison entre le *msid* et l'école ne s'arrêtera pas là ; elle se poursuivra lorsque je discuterai, plus loin, du tableau d'école et, dans les prochains chapitres, des manuels et cahiers.

Une dernière précision sur le statut de la comparaison entre l'ardoise et la planchette coranique s'impose. En comparant les deux institutions dont ces deux écritoirs émanent, je présente implicitement au moins l'école et le *msid* comme deux « systèmes » indépendants l'un de l'autre. Je ferai de même dans les autres chapitres de cette deuxième partie. Il s'agit, ce faisant, de rendre visibles des différences, de penser la

² On trouve chez Messick (1993 : 105-6) l'ébauche d'une comparaison entre, d'une part, la planchette coranique et, de l'autre, le tableau *et* l'ardoise

spécificité de l'école. J'ai toutefois conscience des limites d'une telle approche, car dans les faits l'école et le *msid*, loin d'être indépendants l'un de l'autre, se sont mutuellement transformés et « cohabitent » aujourd'hui encore. À Tachraft, par exemple, un certain nombre d'enfants mémorisent le Coran parallèlement à leur fréquentation de l'école publique. Avec la dissémination de l'école, le *msid* est devenu une institution parascolaire. Qui plus est, « l'école » coranique a parfois repris les dispositifs d'écriture de l'école. On y trouve aujourd'hui souvent des tableaux noirs par exemple. Mais, inversement, comme en témoigne déjà le don de la planchette coranique par le directeur, l'enseignement « traditionnel » marque lui aussi l'école. Cette forme d'enseignement est fort respectée par une majorité des maîtres d'école de Tachraft. Je consacre mon dernier chapitre aux rapports concrets et souvent ambigus qui lient l'école primaire et le *msid*. J'y présente aussi la façon dont l'école coranique s'est « modernisée », ainsi que les différents types « d'écoles coraniques » qui existent aujourd'hui.

Décrivons succinctement une séance « type » d'enseignement « traditionnel » du Coran. On trouve dans un *msid* des enfants dont l'âge peut varier de quatre à quinze ans plus ou moins (et parfois des personnes beaucoup plus âgées encore). Le *fqih* et les enfants sont assis sur des nattes posées au sol. Le maître coranique écrit sur les tablettes individuelles de chacun des versets différents selon leur avancement respectif. Habituellement, l'enfant tient le pot d'encre dans lequel le *fqih* replonge régulièrement son *qalam*. Le *fqih* ou bien un enfant plus âgé ou plus avancé lit alors à voix haute les versets inscrits sur la planchette. L'enfant va alors s'asseoir avec sa planchette dans un « coin » de la pièce pour mémoriser les versets en les récitant à voix haute, souvent en se balançant d'avant en arrière. Les enfants progressent ainsi chacun à leur rythme, tout en étant enveloppés par le brouhaha des récitations de leurs camarades.

Comme je l'ai mentionné ci-dessus, la planchette est historiquement le seul dispositif d'écriture présent dans le *msid*. Les maîtres coraniques qui travaillent encore aujourd'hui avec des planchettes insistent souvent sur ce fait : ils interdisent l'introduction d'exemplaires du Coran dans ce lieu. La transmission doit se faire de la mémoire du *fqih* à celle des enfants sans autre intermédiaire que la planchette.

Dans la littérature sur l'école coranique, les auteurs insistent sur le fait que cet enseignement ne consiste qu'à faire mémoriser les enfants : il n'est jamais question d'expliquer le sens des versets. Les enfants d'ailleurs ne comprennent pas la langue coranique. L'exégèse du texte saint est une science à part entière qui est traditionnellement l'objet d'un enseignement spécifique dispensé bien après avoir mémorisé le Coran. Mais, laissons de côté cette question qui a le plus souvent interpellé les commentateurs de l'enseignement traditionnel islamique pour nous tourner vers les dispositions spatiales, chronologiques et disciplinaires pendant une séance d'enseignement du Coran.³

On remarque d'abord que la disposition spatiale dans le *msid* est relativement lâche. Pendant les récitations communes du

³ L'article de Dupret et De Lavergne (2008) se distingue de la littérature habituelle sur l'enseignement coranique. En effet, plutôt que de décrire cet enseignement en général, ces deux auteurs proposent une description minutieuse du « déploiement pratique de l'interaction pédagogique » dans une école coranique en Haute-Égypte. Ils présentent les déplacements du maître coranique pendant une séance et les rapports corporels qui lient les enfants à celui-ci pendant les corrections. Il n'existe pas à ma connaissance de description comparable d'une école coranique marocaine. Or, les pratiques de mémorisation du Coran varient beaucoup d'une région à l'autre du monde musulman. Le Maghreb, par exemple, se distingue du Moyen-Orient par son insistance particulière sur la mémorisation du Coran et d'autres textes canoniques. Eickelman (1992), qui a mené des recherches au Maroc et à Oman entre 1970 et 1990, souligne que dans ce dernier pays il était rare qu'un savant ait mémorisé le Coran dans son entièreté, alors qu'au Maroc tout maître coranique « de quartier » le connaissait par cœur du début à la fin. Il faut signaler également le travail en cours d'Anouk Cohen et d'Anis Fariji. À partir d'un travail ethnographique à Salé et dans le Souss, ils cherchent à décrire minutieusement les pratiques de mémorisation du *msid*. Ils accordent notamment une place centrale à la matérialité de cette forme d'enseignement, en particulier à la planchette.

Coran, les apprenants s'assoient en cercle. Un tel agencement spatial est diamétralement opposé à celui d'une classe. Dans un cercle, il n'y a pas de devant et de derrière : il n'y a pas d'opposition spatiale entre le maître et l'ensemble de ses disciples. Un cercle, en outre, invite les apprenants à « s'entre-regarder », ce qui est également très différent de la classe où tous sont disposés pour regarder, en un face à face, le maître et son tableau. Par ailleurs, un cercle est une disposition spatiale « ouverte » : il peut se dilater ou se contracter en fonction des allers et venues des enfants.⁴ Il faut toutefois souligner que la disposition en cercle est relativement ponctuelle dans le *msid*. En effet, pendant le travail de mémorisation, les enfants s'adossent parfois contre un des murs de la pièce et tiennent du bout du bras leur planchette devant eux ou bien placent celle-ci contre le mur et s'assoient face à elle. Ils tournent donc le dos à la pièce. Il arrive parfois aussi que les enfants placent deux planchettes l'une contre l'autre – comme on le ferait pour un château de carte – de sorte qu'elles se maintiennent mutuellement ; les deux enfants se placent de part et d'autre. En fonction des places disponibles, les enfants adoptent l'une ou l'autre de ces postures. Quoiqu'il en soit, nous n'avons pas affaire à un espace directionnel ni sériel. Dans le *msid*, il n'y a pas de bancs pour « tenir » les enfants dans leur « cellules » ni de tableau pour fixer les regards de l'ensemble du groupe.

Il faut noter, en outre, que les enfants se déplacent pendant les séances. Ils demandent régulièrement à un camarade plus âgé de vérifier si leur lecture est correcte. Lorsqu'ils ont terminé de mémoriser les versets inscrits sur leur planchette, ils s'approchent un par un du *fqih* pour lui réciter à voix haute les passages mémorisés. Si la récitation est correcte, le maître les envoie effacer à l'extérieur leur planchette

⁴ À propos du cercle (*halqa*) dans l'enseignement traditionnel musulman, on trouve de belles remarques chez Messick (1993 : 105).

avec de l'eau et l'enduire de glaise. Après quoi, ils retournent auprès du *fqīh* pour qu'il écrive les prochains versets à mémoriser. On le voit, il y a une proximité physique ponctuelle, mais récurrente entre les enfants et le maître. La planchette passe physiquement de la main de l'enfant à celle du maître et vice-versa. Soulignons par ailleurs que les corrections se font oralement : l'enfant doit répéter de vive voix les versets mémorisés.⁵ Or, ce passage obligé par la parole, à lui seul, rend inenvisageable une disposition panoptique : on ne peut pas, d'un coup d'œil, juger de l'aptitude de plusieurs enfants.⁶ Étant données la proximité physique, la prévalence de la voix et la disposition peu contraignante de l'espace, le *msid* a beau être une institution lettrée, elle n'est pas une institution panoptique.

La gestion du temps à « l'école » coranique est, elle aussi, plus lâche qu'en classe. Tous les enfants n'y apprennent pas en même temps les mêmes versets ; tous ne doivent pas se présenter en même temps auprès du maître. Il n'y a pas de synchronie dans l'enseignement. Certes, on organise parfois des récitations collectives du Coran qui permettent aux apprenants de se corriger mutuellement et aux plus faibles d'apprendre de leurs camarades plus avancés (Cohen & Fariji 2018). Néanmoins, dans une large mesure, l'effort de mémorisation se fait chacun à son rythme. De même, alors que le calendrier scolaire est strict, il n'y a pas à proprement parler de « rentrée des classes » au *msid*. Les enfants peuvent quitter « l'école » coranique pendant quelques mois et la réintégrer plus tard, précisément parce que chacun peut y avancer à son rythme. Aujourd'hui, cependant, comme je l'ai indiqué et comme j'y reviendrai dans le dernier chapitre,

⁵ Par simplicité, je laisse ici de côté les modalités d'enseignement de l'écriture du Coran.

⁶ Michael Gallagher (2010) soutient à partir d'une petite enquête ethnographique dans une école primaire en Grande-Bretagne que l'institution scolaire est tout autant panoptique que « panacoustique ». Sans nier que la surveillance à l'école se fasse aussi au moyen de l'ouïe, ce sens n'est pas aussi capitalisateur que la vue. Il n'est pas possible en écoutant de contrôler en quelques instants les propos que tiennent une multiplicité d'enfants : il ne me semble pas possible, à cet égard, d'établir un parallélisme entre panoptisme et « panacoustique ».

cette institution est marquée par l'école. Concrètement, même si la gestion du temps y reste plus lâche, on ne se rend au *msid* que lorsqu'on ne va pas à l'école. C'est-à-dire avant d'avoir atteint l'âge de six ans. Ou bien, pendant la scolarité, avant ou après les heures de cours ou pendant les vacances. La gestion du temps de « l'école » coranique est aujourd'hui marquée, en négatif, par le rythme scolaire.

Abordons enfin l'aspect disciplinaire et plus précisément la question de la compétition. Dans l'enseignement « traditionnel », il y a indéniablement de la compétition : certains enfants sont plus doués que d'autres, mémorisent plus rapidement que d'autres. De même, il y a souvent une pression familiale qui pèse sur les enfants pour qu'ils mémorisent le Coran et les enfants qui ne mémorisent pas bien ou suffisamment rapidement risquent des punitions corporelles. Cependant, la compétition n'est pas permanente ou structurelle, dans la mesure où l'on n'y enseigne pas à tous, en même temps, les mêmes versets. Par ailleurs, les moments d'interrogation sont davantage prévisibles : les enfants vont voir leur maître quand ils ont mémorisé les versets à apprendre ou bien en début de journée avant d'effacer les versets mémorisés la veille. Certes, l'enseignement « traditionnel » peut être très sévère et particulièrement exigeant pour les enfants. Cependant, il convient surtout de souligner qu'au *msid*, il n'y a pas de comparaison permanente et structurelle de tous les enfants.⁷ Il est révélateur à cet égard que dans cette institution d'enseignement, il n'est pas question de tricherie. Dans la mesure où les enfants doivent présenter oralement leur avancement face au *fqih*, il n'est pas possible – cela n'a pas de sens – de « souffler » une bonne récitation du Coran. Par ailleurs, puisque les enfants avancent tous à leur rythme, c'est plutôt l'entr'aide qui est

⁷ Cuban et Tobin (1994) décrivent en des termes similaires les formes d'enseignement qui existaient aux États-Unis avant la diffusion de l'institution scolaire moderne.

promue : les apprenants plus avancés corrigent ceux qui le sont moins.

On pourrait rétorquer à propos de l'accent que je mets sur la matérialité que l'ardoise et la tablette coranique sont deux dispositifs matériellement semblables qui produisent pourtant des effets très différenciés. Par conséquent, la matérialité de ces deux dispositifs ne serait pas un point de départ adéquat pour l'analyse de leurs milieux d'enseignement respectifs. Trois remarques à ce propos. Prenons d'abord en considération chacun de ces dispositifs d'écriture pour eux-mêmes. Décrivons plus précisément leurs caractéristiques matérielles et les potentialités d'action, les *affordances* qu'elles offrent. Dans un cas comme dans l'autre, nous avons affaire à des surfaces d'écriture portables, maniables et effaçables. Mais, ici s'arrêtent les ressemblances. La tablette coranique, souvent faite de bois de noyer, est plus grande de taille, plus épaisse et plus lourde que l'ardoise scolaire. Ces caractéristiques matérielles différentes sont loin d'être anodines. À cause de son poids et de sa taille, la tablette coranique est un objet que l'on tient habituellement posé sur les genoux ou, comme je l'ai mentionné ci-dessus, que l'on pose contre un mur. S'il fallait utiliser une planchette coranique en classe pour produire une disposition panoptique, les enfants peineraient sans doute à les tenir du bout des bras, au-dessus du front. En outre, à cause de leur taille, les tablettes coraniques couperaient les lignes de perspectives entre le maître et les enfants. Enfin, pour effacer une tablette, il faut la passer sous l'eau en la frottant avec un tissu. Il faut ensuite l'enduire d'une glaise et la faire sécher pendant quelques minutes au soleil avant de pouvoir l'utiliser à nouveau. Ces contraintes matérielles imposent un rythme spécifique à la planchette : elle ne peut servir, comme l'ardoise, à des *drills*. À ce propos, l'usage d'un stylet en bois qu'il faut régulièrement replonger dans l'encre impose, lui aussi, un rythme relativement lent. En contraste, en classe, on voit les enfants effacer leur ardoise

avec une petite éponge, ou bien simplement avec le bas de la main ou, encore, avec le revers de la manche avant de griffonner à nouveau avec leurs morceaux de craie. Remarquons, dans une même veine, que bien qu'effaçable, le caractère relativement pérenne de l'écriture à l'encre sur une planchette coranique lui permet de servir de modèle pour une journée, voire plusieurs journées de travail de mémorisation. Cette stabilité confère une autorité aux écritures saintes : les enfants ne peuvent pas les modifier par inadvertance comme des inscriptions à la craie qui s'effacent au simple contact avec la main. Le maître coranique peut grâce à l'encre mieux contrôler les inscriptions coraniques, ainsi que le moment de leur effacement. Il faut également souligner que la craie est beaucoup moins précise que le *qalam*. On ne peut pas écrire autant de versets sur une surface de même taille avec ces deux outils d'écriture. La craie, plus grossière est, pour reprendre une expression de Derrida (1967a : 60), une « substance d'écriture » plus pratique pour une lecture à distance. On le voit, les matérialités de chacun de ces deux objets induisent des rythmes et des possibilités d'action fort contrastés et marquent les inscriptions qu'elles portent.

Par ailleurs, il faut souligner que les planchettes coraniques n'ont jamais exactement la même forme : leur découpe artisanale fait qu'elles sont toujours légèrement différentes les unes des autres (Messick 1993 : 105). Les planchettes coraniques ne sont pas interchangeables, contrairement aux ardoises qui sont produites mécaniquement. Je reviendrai sur cet aspect lorsque je présenterai dans le prochain chapitre les manuels de classe. Ces derniers, à l'instar des ardoises, sont aussi des objets parfaitement interchangeables. Bien plus, les maîtres demandent aux enfants de les conserver dans leur état original, de les « marquer » le moins possible, car ils doivent être récupérés en fin d'année pour être redistribués l'année suivante. Les planchettes coraniques, par contre, sont des objets personnels que l'on « investit », que

l'on garde longtemps et que l'on transmet souvent à des proches.

Enfin, il convient de replacer les dispositifs dans leur milieu respectif. La matérialité d'un objet s'inscrit toujours dans un réseau qui est lui-même également matériel. L'ardoise est, en fait, indissociable des bancs, des tableaux, de l'estrade, etc. C'est procéder à une abstraction que de l'extraire de ce réseau. Elle est un point nodal, un point singulier dans le maillage des dispositifs scolaires. Elle n'a de sens qu'à l'intérieur de celui-ci. L'environnement d'un objet fait partie de sa matérialité, comme je l'expliquerai plus précisément dans le prochain encart. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai décidé d'insérer la présente description de la planchette coranique *entre* l'ardoise et le tableau. Comme je l'ai souligné dans ma discussion de l'article de Launay, il faut comparer la planchette coranique à « l'écologie » des dispositifs d'écriture scolaires, et non simplement à un dispositif d'écriture ponctuel de l'école, fut-il aussi emblématique que le tableau.

On en a dit

Bonjour "la petite école" :-)

Je repense à notre discussion de mercredi et me dis que dans nos échanges, je n'ai pas pu vous dire ce qui, à mon sens, faisait toute la plus-value du projet par rapport à un accueil ordinaire en milieu scolaire (Daspa ou non). La période est houleuse et les doutes et remises en question bien légitimes... pourtant j'ai l'intime conviction que vous êtes "dans le bon". La structure a tout lieu d'exister car elle répond à des besoins auxquels, à l'intérieur du cadre, nous ne parvenons pas à répondre. Pointer les spécificités du projet pédagogique de la PE par rapport à l'accueil scolaire ordinaire est (et c'était votre point 3, je pense), un très bon vecteur pour le défendre car cela positionne la PE comme un organe qui répond aux limites du système et vient donc soutenir le projet plus global qui est l'augmentation de la qualité de l'accueil pour le public le plus fragile scolairement.

Les 4 spécificités qui me parlent le plus sont - la place réelle faite aux parents (base nécessaire pour que le lien de confiance avec l'école "s'emmanche" correctement). - la "dé-complexion" par rapport aux apprentissages (l'audace de s'éloigner, pour un temps, de ces exigences) - la souplesse de fonctionnement (il est d'usage de prendre rdv, Mohamed n'a pas pris rdv, on reçoit Mohamed) - l'approche très globale de l'enfant et le peu d'intervenants autour de lui (ce qui augmente son sentiment de sécurité).

Sandrine, enseignante Daspa.

Petite Ecole : an educational path for migrant kids

"No one leaves home unless home is the mouth of a shark."

— Warsan Shire

[Petite Ecole](#) (literally: the small school) is an unexpected place. Hidden in a big street, close to the Brussels' main train station, the school is a little jewel and peaceful oasis in a chaotic and noisy neighbourhood.

Upon entering the school, I find Mélanie preparing the kids' activities for the day after, and my attention is suddenly caught by the drawings hung in the main room "These are the rhymes that kids love repeating because they have the feeling of being able to speak French" says Mélanie with a smile. Started as a volunteering initiative in 2015, and turned into a more stable reality in 2017 thanks to a mixture of public and private funding, the Petite Ecole is an educational initiative aimed at promoting access to education for children who have had little or no previous schooling. It offers to them a safe space where the teachers act as benevolent observers.

"With the migration crisis, many families arrived in Belgium. Some of them are illiterate and entering school is often a huge problem for their kids" explains Melanie "so our purpose is to accompany those families during their approach to schools and also to prevent school dropout".

Young refugee children come from a wide variety of backgrounds marked by significant stress and hardship. Poverty, physical and emotional stress factors combine with gaps in language learning to seriously affect their future educational trajectories and integration into a new society.

Research shows that these children need a safe and stress free environment. Jack Shonkoff, Director of the [Center on the Developing Child at Harvard University](#), Jack Shonkoff, highlights two aspects that represent the foundations of almost everything we know on childhood development: "First,

healthy brain development in babies and young children requires the consistent availability of a stable, responsive, and supportive relationship with at least one parent or primary caregiver. Second, high and persistent levels of stress can disrupt the architecture of the developing brain and other biological systems, with serious negative impacts on learning, behavior, and lifelong physical and mental health." Petite Ecole follows the kids for an undefined and flexible time period. "This year children that started in September will stay with us during a whole school year. Sometimes, we also have kids that begin in January and, in this case, they will have 6 months experience." explains Mélanie. "We welcome a maximum of 12 children per year".

The days spent in this place always follow the same structure and rituals. The repetition allows children to situate themselves in time and space: the welcoming, the class circle all together and so on. "At noon, the workshop and the end-of-day circle invariably punctuate our daily rhythm" continues Mélanie. "This very precise timeframe reassures our children. Everyone knows what is happening and can engage fully in the present moment with no fear."

While she goes on describing the different learning and teaching activities, she is suddenly interrupted by two young girls and their father, who enters and asks some information on homework. Melanie replies with ease, a signal that she knows the family very well. "These girls were attending the Petite Ecole last year" she says "we try to keep a relationship with them and ensure a proper follow up with the schools that receive our kids".

Then, the phone rings. It's a teacher from a school that received a child from the Petite Ecole. He needs to speak to Melanie about the student's progression and difficulties.

This is part of the follow up activities that Petite Ecole engages in once the children have entered a new school.

The whole project is built around three pillars: reception and accompaniment of children towards learning, cultural mediation with families, and the research laboratory.

After initially trying methods focusing on the children's freedom and creativity, they noticed that this approach was not working properly, as kids seemed to be fearful at school. In Melanie's opinion, the space these children were given to fill with their own curiosity and desires was destabilising rather than reassuring. For this reason, they changed approach and created a model classroom with strong structural features - six tables facing a blackboard - designed to reinforce the child's perception of a safe learning environment. "From now on, our aim was to represent a reassuring and secure school to the children".

Another innovation in the Petite Ecole method is the families' involvement. Every morning, parents and children are welcomed with a breakfast, parents' meetings are organised with interpreters every month, and registrations are done after a long interview. "When we face sensitive situations, we organise a kind of private interview with families involving a cultural mediator from their community. This mediation is indispensable. "

In the Petite Ecole activity report, Mr Kazemzadeh, doctor of the [migrant mental health center EXIL](#), underlines that "leaving the country of origin implies significant initial resources". These resources will be mainly used by the family to face the difficult process of mourning the loss of their community.

No culture prepares its members to emigrate and experience such deep cultural uprooting. Petite Ecole tries to facilitate this difficult transition between two worlds by accompanying children and family in this challenging new start.

Athour: Anna Maria Volpe, David Crosier

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/petite-ecole-educational-path-migrant-kids_en

LA PETITE ECOLE

PROJET DE DOCUMENTAIRE

DE LYDIE WISSHAUPT-CLAUDEL

Novembre 2018

Un an ! Un an déjà que la Petite Ecole a ouvert pour la première fois ses portes à notre équipe de tournage. Chaque mois depuis, ce projet documentaire que je mène au long cours se poursuit, avec endurance et enthousiasme. Au fil des mois, une matière d'une grande richesse s'accumule et permettra, je l'espère, de faire le récit de cette aventure inédite.

Cette année a été pleine de surprises, de magie, d'imprévus et de moments très intenses. Au fil des mois et des périodes de tournage, notre travail a consisté à épouser et garder trace au mieux, avec les moyens d'expression qui sont les nôtres, de la réalité complexe de ce projet, en transformation constante, autour d'une équipe qui agit en permanence et sans répit sur tous les fronts à la fois, dépassant largement le cadre scolaire et les questions pédagogiques.

Nous avons d'abord passé beaucoup de temps au sein des murs de la Petite Ecole. Je me rends compte avec le recul que ce dispositif de tournage « à l'intérieur » m'a servi de cadre de départ. Nous avons apprivoisé cet espace circonscrit. Pour moi, il a eu ce rôle apaisant qu'il a aussi pour les enfants finalement. Puis, dans un second temps, j'ai réalisé qu'il nous fallait sortir, nous aussi.

Le projet Petite Ecole se déroule sur deux ans pour chaque enfant. Il s'agit désormais d'allier au sein de notre récit, à la fois le quotidien de l'école et la manière dont le suivi des anciens se met en place, quelle forme il prend : au

travers des entretiens réguliers des membres de l'équipe avec les institutrices/teurs des anciens élèves, mais aussi à travers le projet de Petite Ecole des Devoirs, devenu hebdomadaire et mené par Lucie et Louise. Nous avons d'ores et déjà eu de beaux moments d'émotion à voir revenir ces anciens, toutes les semaines, passer une heure à relire une comptine déchiffrée en classe, ou simplement avoir plaisir à reprendre possession, « pour rien », de cet espace qui est le leur, dirait-on, pour toujours.

D'autres nouveaux aspects du projet se sont présentés à nous : notamment le projet de seconde antenne, mais aussi l'ouverture du trio Juliette-Marie-Mélanie à Nathalie, arrivant avec son expérience d'institutrice, mais aussi, comme les trois autres, avec son intuition et sa force de conviction. Enfin, le projet de partenariat avec les écoles – les « grandes », les « vraies », entend-on ... – qui ouvre énormément de questions logistiques mais aussi philosophiques, encore et toujours.

Le film se construit donc aujourd'hui entre le quotidien de l'école et l'ouverture à ce réseau, que l'équipe tisse finement et patiemment, élargissant ses champs d'action, de recherche et de réflexion jusqu'à ceux de la philosophie et de l'anthropologie.

Tout travail documentaire au long cours comme celui-ci requiert une capacité d'adaptation au réel, à ce qui advient. Parer à l'imprévu constant des événements de la vie fait partie intégrante du processus d'écriture. Cela dit, au contact de Juliette, Marie, Mélanie et Nathalie, je découvre que c'est aussi et avant tout une des qualités principales requises pour mener à bien un projet comme la Petite Ecole. Jour après jour, il faut tenir le cap, agrandir ou raccourcir la barque, épouser le mouvement des vagues, avec le plus de calme possible, même si c'est parfois dur... Surtout, tenter de

toujours voir comme fertile tout obstacle qui s'élève face à nous. Ce qui apparaît comme une difficulté ouvre l'imaginaire, pousse à chercher plus loin dans ses retranchements, à prendre conscience de ses limites. Je suis encore chaque jour frappée de leur capacité à faire face à l'imprévu : demain y aura-t-il 2 enfants ou 11 ? comment organiser la journée en fonction de cette réalité de terrain, toujours imprévisible et différente ?

La force de ce qui a été créé ici passe aussi par ce constat : à l'observation du moindre geste, je vois de l'apaisement et de l'apprentissage : qu'il s'agisse de tracer une lettre ou de tranquillement beurrer sa tartine, qu'il s'agisse de pouvoir librement regarder sans avoir à faire, à écouter sans avoir à dire... Je vois l'enfant qui est libre de faire sa vie, et elles qui l'observent en se transformant jour après jour à son contact, elles qui se détachent encore et toujours de leurs prérequis, aprioris et propres conditionnements.

Ce lieu est, désormais. Il est sorti du champ des possibles ou de l'utopie. Et bien que le projet cherche encore une forme durable (même si son essence est certainement de toujours évoluer), ce qui advient ici est déjà bel et bien là. Le film, je l'espère, retranscrira au plus juste, l'avènement de ce lieu, et pourra témoigner de la trace de ce qui s'est passé, ces deux années durant, pour nous, pour elles, et pour la trentaine d'enfants et leurs familles, qui seront passés par là.

L'objet du film ne sera pas de décrire comment on fait école autrement (même si cet aspect sera évidemment présent). Bien plus, il cherchera à questionner ce qui *fait* école, ce que *faire école* contient, recouvre ou encore perpétue, à l'image des questions que soulève elle-même la Petite Ecole. Par exemple : est-ce que l'école est la meilleure des choses

pour elle, pour lui ? Que peut-on inventer d'autre ? Quelle forme cela peut-il prendre ? Ici, il ne s'agit pas tant du « comment apprendre » mais bien plus de « quoi apprendre », et puis surtout « pourquoi apprendre » ?

Au-delà de raconter l'initiative incroyable de ces femmes et de leur acharnement, il s'agit vraiment de soulever des questions difficiles, parfois inaudibles. Quelle que soit la forme qu'elle prend, toute œuvre artistique a ce potentiel, et il faut s'en saisir. C'est ma responsabilité d'autrice, et c'est un enjeu situé à la hauteur de la confiance que m'accordent et me renouvellent contamment Marie, Juliette, Mélanie, Nathalie et tous les enfants, leurs familles, et les autres interlocuteurs de la PE qui nous accueillent. Je profite de cette occasion pour, à nouveau, les remercier pour cette confiance sans prix, qui me permet d'être à leurs côtés.

Regarder Tracer Imaginer

Ballet dans l'atelier : Khaled sort de l'atelier, Ahmad y entre ... Ahmad en sort, Khaled y retourne et complète les dessins de son frère ... Aller - retour de l'un puis de l'autre pour venir ajouter quelques traits de pinceaux sur ces peintures à quatre mains. Ils finissent par se poser tous les deux dans l'atelier.

Enseignant-observateur

Cette année nous avons décidé de *baliser* nos observations aux travers de différents concepts tirés, arrachés de nos lectures.

Cette *tactique* de lecture nous la pratiquons depuis longtemps. Elle était au cœur de notre métier d'enseignant à la « Grande école » et à l'origine de notre dispositif de « cours modestes ». Nous retirons des notions de leur contexte et nous nous les approprions, nous les déformons au besoin, nous leur redonnons vie dans le contexte qui est le notre.

Notre méthodologie est simple : dans la bibliothèque de la Petite école nous avons installé un meuble à tiroirs. Chaque tiroir contient la description écrite d'un « concept », nous y glissons au fil des jours des observations, des extraits de textes, des images, des documents qui, d'une manière ou d'une autre, peuvent « ouvrir » ce concept.

Pour ce numéro du Journal nous vous dévoilons le contenu de quelques tiroirs :

ECRITURE ATTACHEE¹

Nom donné à l'écriture sélective rituelle. Une écriture qui est donc attachée à une institution rituelle.

Il s'agit d'écriture pratiquée par les prophètes et les chamanes amérindiens qui permettait de stabiliser des discours rituels précis et d'accroître le prestige et l'autorité de l'institution rituelle qui en assurait la transmission. Elle servait de support aux chants et aux chartes mais le contenu était déjà connu par cœur.

Cette écriture était appréhendée comme une succession de figures ou d'images symboliques qui chacune correspondait à une partie sélectionnée d'un discours, à un « mot » issu d'un chant rituel.

¹Source : Pierre Déléage, *Inventer l'écriture*, Les Belles lettres, 2013



Appropriation

Les pictogrammes de la Petite école. Avant de pouvoir entrer dans le code de la langue que nos enfants ne pratiquent pas encore nous décidons de quand même partager un code commun dès ce début d'année. Nous créons des pictogrammes pour illustrer les différents moments de la journée. D'autres pour évoquer les « émotions » que nous pouvons ressentir en début de journée et que nous les invitons à partager lors du cercle du matin ; et enfin, les pictogrammes de la charte de l'école. Ces dessins sont réalisés à la main et à l'aquarelle par les enseignantes sur du papier très fin soigneusement épinglé au mur pour des raisons esthétiques certainement mais également pour évoquer le caractère *fragile* et éphémère de toute codification...

SE FAIRE EAU²

Comment/ en quoi « se déguiser » pour se transformer en signe et devenir l'occasion d'une relation, d'un agir. Un autre dispositif que la classe doit être conçu quand il y a peu d'enfant - ou même en général pour certains enfants -. En effet, ils ne peuvent pas recevoir toute notre attention du fait que les autres ne soient pas là, ils ne peuvent être soumis à ce surplus de sollicitation, il s'agit dès lors de mettre en scène cette "prise en charge" d'autant mieux, de manière détournée.. Se mettre en activité pour soi et laisser venir l'enfant...l'inviter de manière tacite à participer à une activité commune...mais réelle faite de gestes élémentaires mais indispensables.

² Source : Bertrand Ogilvie, Postface au livre *Cartes et lignes d'erre Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*

Dans Ce Gamin, là, Deligny dit ainsi: «lui, ne s'y mettait pas dans l'eau/ il regardait/ et nous y avons pensé/ puisque d'autre/ il n'y en avait pas/ pour lui/ comment faire / pour nous faire eau à ses yeux».

Appropriation

Ce matin nous accueillons Khadra, elle était scolarisée dans une Athénée depuis le mois de septembre en première différenciée. Elle n'a jamais été à l'école, elle a 13 ans, elle est syrienne. C'est la préfète qui a pris contact avec nous a proposé ce partenariat. « Khadra n'apprend rien depuis qu'elle est arrivée, elle s'enferme dans un mutisme et reste imperméable à nos apprentissages » nous dit-on en substance. Le projet de mettre Khadra chez nous pour une période d'observation d'abord est accepté par le père qui souhaite le meilleur pour sa fille mais surtout, - encore et toujours - quelle apprenne vite le français. Ils s'inquiète surtout de savoir si tout en fréquentant la Petite école, sa fille sera bien « en ordre » d'obligation scolaire, il s'inquiète que l'école la mette « absente » alors qu'elle est chez nous. Nous le rassurons par un engagement écrit de l'école. Khadra sera toute seule pour son premier jour à la Petite école. Ca tombe bien, nous pouvons lui faire passer son test de positionnement tranquillement. Marie s'en charge, je m'installe à la table d'à côté pour peindre. J'entreprends de réaliser des copies de nos pictogrammes à la main et à l'aquarelle pour le présent journal. Formes géométriques simples, de nombreux cercles que je trace à l'aide d'un rouleau de Tessa, des couleurs que j'appose en grande quantité sur ce papier recyclé si fin...Souvent Khadra se tourne vers moi, lorgnant les « dessins » ...sans doute attirée par les couleurs ou la simplicité des gestes, la rapidité de l'exécution, la grande quantité d'exemplaires réalisés en peu

de temps : *repères fixes, répétitifs et obsédants* dont parle Deligny ? *Gestes répétitifs mais indispensables* ?

UMWELT³

L'umwelt serait le monde environnant constitué d'une série plus ou moins large d'éléments porteurs de significations ou de « marques ».

Tout milieu est une unité close en elle-même qui résulte du prélèvement sélectif d'une série d'éléments ou de marques.

Nous imaginons trop souvent que la relation qu'entretient un sujet animal déterminé avec les choses de son milieu ont lieu dans le même espace et dans le même temps que celles qui nous lient aux objets de notre monde humain. Cette illusion repose sur la croyance en un monde unique où se situeraient tous les être vivants. Un tel monde unique n'existe pas, pas plus qu'un temps et un espace égaux pour tous les êtres vivants.

« Explorer les situation de domestication ou d'élevage comme des lieux d'entre-capture au sein desquels de nouveaux umwelt se créent et se chevauchent. Ce sont des lieux qui rendraient perceptibles la porosité des mondes et la flexibilité de ceux qui les peuplent. » (in Vinciane Depret , Que diraient les animaux...)

Appropriation

On pressent un enjeu énorme à la Petite école entre l'espace et les enfants, reflet sans doute de la relation entre ce que l'enfant ressent à l'intérieur de son corps et ce qu'il

³Source : Giorgio Agamben, L'ouvert.

manifeste à l'extérieur d'une part mais aussi et, c'est le plus évident, son appropriation du lieu comme territoire.

« Le schizophrène éprouve des difficultés à situer les frontières de son corps. Il définit mal ce qui appartient à sa propre personne. Le premier précurseur du moi est ce que l'on appelle le corps-moi. Ce n'est que lorsque l'esprit mûrit et saisit alors ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de nous-mêmes que ces deux parties deviennent distinctes dans l'expérience qui se produit à l'intérieur de notre corps et de notre moi. Mais le moi et le corps demeurent si étroitement liés dans l'inconscient que nul ne peut « perdre la tête » s'il est véritablement sur de son « corps...Les schizophrènes et d'autres individus atteints de troubles moins graves éprouvent, sans en avoir conscience, le besoin de frontières sûres. Pour apaiser leur désarroi et donner une forme à leur absence de forme, ils réclament des structures apparentes et la sécurité qui accompagne celles-ci » (in Bruno Bettelheim, *Un lieu où renaître.*)

Comme en écho, l'observation de Mélanie : « Khaled et Ahmad, jumeaux de 6 ans, frappent, donnent des coups dans les murs, les portes, les fenêtres, les objets pour éprouver leurs limites, estimer quand ils vont se briser...et ça y est, un petit pot en verre se casse, comme une flèche, Khaled va chercher la ramassette. »

Mais aussi ceux de Marie à propos de Zineb, 10 ans, qui vit au Samu social avec sa maman, son frère et sa petite sœur.

« Zineb colle une étiquette avec son nom sur un des tiroirs à concept, le vide de son contenu et le replace dans un autre ; déplace également tous les livres d'une des planches de la bibliothèque pour les replacer sur une autre « celui-ci c'est le mien ». A l'entrée de l'école, sur le mur qui encadre la porte à droite, elle appose également une étiquette nominative de billet à la manière d'une mézouza...elle qui n'a pas de maison. »

Et enfin, cette observation-ci : « Jeudi, au moment de la collation, Khaled ne veut pas manger ... il est fâché car je lui ai retiré son assiette qu'il voulait jeter par terre. Il se lève, va dans la cuisine faire une bêtise ... qui se transforme en cadeau !

Il prend des serviettes et en distribue à tout le monde, en sème partout : dans les casiers, sur les bancs, sur les meubles .. ce petit ballet se terminera sur le trottoir, Khaled sort, interpelle les passants pour leur offrir une de ses serviettes rouges ! ».

LE PRIX DE LA FIANCEE⁴

Les procédés opératoires concrets (méthodes de calcul par exemple).

Chez les LoDagaa, au nord du Ghana, les enfants non scolarisés décomptaient avec beaucoup d'habileté une grande quantité de coquillage (cauris) mais ils étaient très maladroits dans la multiplication. L'idée même de multiplication n'était pas absente, ils savaient bien que 4 tas de 5 cauris faisaient 20. Mais ils ne disposaient pas mentalement de tables toutes faites. Parce que la « table » est un moyen d'origine « écrite » qui facilite l'exercice « oral » de l'arithmétique (idem pour la soustraction et encore plus la division). La différence ne se situe donc pas au niveau de la pensée ou des mentalités, elle est surtout dans les moyens matériels de la communication.

Mais pourquoi la plupart des LoDagaa étaient-ils donc si rapides pour compter une grande quantité de cauris ? Dans cette société, les prestations matrimoniales se montent normalement à 20000 cauris. La vingtaine devient donc l'unité de base des calculs ultérieurs.

⁴Source: Jack Goody, La raison graphique, Minuit, 1977.

Quand on demande à quelqu'un de calculer. Il demande de compter quoi ? Car selon les objets à compter, on se sert de procédés différents. On ne compte pas le bétail comme on compte les cauris.

Remarque : Ce n'est pas une question d'abstraction ou pas mais la mise en œuvre de ces concepts se fait de plusieurs manières qui sont liées aux circonstances de la vie quotidienne. La scolarisation et l'apprentissage de l'écriture *décontextualisent* les savoirs (abstraction). C'est aussi ce que dénoncent les penseurs des New literacy studies⁵ mais en matière de procédés d'écriture : chaque société serait lettrée à sa façon.

Observation de Marie : Khaled "doit" dessiner une main, un pied ... il n'y parvient pas ... il place sa main et la contourne de son crayon, il fait la même chose avec son pied. Les enfants regorgent d'astuces, de tactiques pour arriver à leur fin..

⁵ Lire à ce propos la brillante thèse de Mathias De Meyer : *Ethnographie d'une école de village au Maroc*, 2018.

La Petite école des devoirs



Portrait d'enfant : Shams Alezzou

Shams (7 ans) est rentrée à la Petite école en septembre 2017 avec sa grande sœur Sidra (12 ans). Elle a passé une année complète avec nous. Elle a fréquenté l'école de manière extrêmement régulière.

Shams était en Belgique avec sa famille (son père, sa mère et sa grande sœur) depuis plus de deux ans avant de s'inscrire à la Petite école. Elle n'a jamais été à l'école auparavant ni en Belgique, ni ailleurs. Elle a quitté son pays, la Syrie, trop petite et a vécu un parcours migratoire de plusieurs années.

Shams est entourée d'une famille aimante et très protectrice. C'est son Papa qui est notre interlocuteur privilégié. Il conduit et vient rechercher ses filles tous les jours à l'école. Lui qui n'a pas beaucoup été à l'école non plus, fréquente un cours d'alphabétisation de manière assidue et prend plaisir à partager ses acquis en français avec nous. Shams est élevée en domari¹ mais parle parfaitement l'arabe. La famille a cependant toujours caché cette identité dom aux étrangers que nous sommes.

Dès son entrée à la Petite école Shams a fait preuve d'une grande autonomie, elle a tout de suite pu effectuer des tâches minutieuses, des tracés précis. Elle avait une bonne tenue de son crayon mais aucune connaissance ni des lettres, ni des chiffres. Elle pouvait se concentrer sur des tâches complexes et complètement nouvelles pour elle (reproduire une figure en utilisant les repères spatiaux d'un quadrillage par exemple). Elle ne parlait pas un mot de français mais sa perspicacité lui permettait de vite nous comprendre. Mais ce qui nous a tout de suite fasciné c'est son imaginaire, sa créativité.

¹ Langue indo-européenne parlée par les Doms

A partir d'une consigne et du matériel, Shams réinvente le monde.

Shams et son corps. Shams est pleine et rempli constamment. Que ce soit avec la couleur, la terre, l'espace de sa table, le bac à sable² Shams comble le vide. Si les enfants choisissent généralement quelques objets pour les disposer en une petite scène dans le sable, Shams, elle, prend tous les objets de l'étagère pour les enfouir dans la matière. En classe, Shams renverse, s'étale sur son banc tant et si bien qu'à la fin de l'heure, son banc est souvent perpendiculaire aux autres et le sol jonché de pelures de gomme ou de crayon, de bouts de papier et surtout...de ses mouchoirs³. Petite poucette, Shams laisse des traces.

Quand elle travaille, elle est (sauf quand cela est trop difficile ou qu'elle est encombrée affectivement par une situation extérieure) très concentrée et persévérante. Elle veut souvent faire les choses seule et s'y reprendre autant de fois que cela lui semble nécessaire : Shams gomme, efface, recommence à l'infini. Elle est souvent la dernière en classe. Elle comprend vite et a une mémoire prodigieuse. Elle s'est très vite débrouillé en français oral. Elle est entrée rapidement dans la graphie des lettres mais s'est montrée plus réticente à l'entrée dans la compréhension/utilisation du code en tant que tel.

² Nous disposons à la Petite école d'un tiroir (60CM/2M) rempli de sable fin et d'une étagère de petits objets de toute sorte que les enfants peuvent choisir afin de réaliser leur compositions dans le sable. Nous nous sommes inspirées de la technique du SANP PLAY THERAPY pour mettre à disposition ce bac à sable. Nous nous gardons cependant d'interpréter les réalisations des enfants.

³ Shams a été enrhumée un peu près toute l'année. Elle avait constamment le nez encombré, elle utilisait une grande quantité de mouchoirs qu'elle laissait trainer un peu partout.

Participer aux activités structurées (classes et ateliers) relève, à la Petite école, du choix des enfants. En revanche tous les moments collectifs (cercles, repas, sieste, rituels) sont « obligatoires ». Shams est très autonome là aussi. Elle se connaît et sait quand elle est capable de suivre ou non une activité. Elle était aussi l'unique petite fille de sa classe à être capable de se retirer (s'écouter) dans le coin du repos quand elle sentait qu'elle en avait besoin (énervement, conflit, fatigue...).

Shams est très sociable, disponible et serviable. Que de fois n'a-t-elle pas été acheter le pain ou les fruits toute seule au magasin du coin, n'a-t-elle pas préparé la collation collective. Elle passait beaucoup de temps dans l'atelier peinture. En fin d'année, elle était capable et de le mettre en place et de le ranger toute seule.

Les moments libres (pour la récréation du midi, les enfants de la Petite école sont emmenés pendant une petite heure au parc ou dans une salle de sport avec des étudiants de l'Institut Sainte Marie) représentaient pour Shams un moment de défoulement physique intense. Elle a souvent été en conflit violent avec les autres enfants pendant ces jeux libres. Elle en revenait toujours très essoufflée et fâchée.

Petite fille tout en contraste, entre la rondeur de son corps parfois encombrant et la finesse de ces réalisations, la douceur de ses yeux rieurs et la colère lors des jeux d'extérieur, la volonté d'apprendre, de se dépasser et ses caprices de petite dernière.

Que cette entrée à la grande école lui permette de développer tous ses potentiels et d'apaiser ses contradictions.

Pour répondre à la question *un an à la petite école...et après ?*

Nous mettons en place un suivi des enfants sous la forme d'un tutorat. Ce suivi commence par une rencontre, en début d'année, avec les institutrices des enfants que nous avons accueillis l'année précédente. Lors de cette rencontre, nous leur partageons nos observations à partir d'une farde de transition comportant un descriptif du projet, quelques travaux réalisés en fin d'année et un portrait écrit de l'enfant. Ce moment particulier nous permet de mieux comprendre la réalité des enseignantes et leur permet de découvrir le parcours de l'enfant, son histoire, sa situation familiale.

Suite à cette première entrevue, nous mettons en place avec elles notre partenariat. Nous leur proposons de glisser dans le cartable chaque mercredi une leçon, un livre, une comptine ou une information à transmettre à la famille.

Les enfants seront pris en charge chaque semaine par Lucie et Louise. Elles sont les personnes relais qui tout au long de l'année sont en contact avec les enseignantes. À travers elles, le capital confiance des familles envers la PE est transposé à la grande école, elles font le lien entre l'enfant, ses apprentissages, l'école et la famille.

Voici ce qu'en disent Louise et Lucie, animatrices de la PED

En juin dernier, nous fermions la Petite Ecole des Devoirs et posions le constat suivant : le format de cette école des devoirs ne correspond plus à l'idée première d'accompagnement et de soutien scolaire des anciens de la Petite Ecole.

Passent les deux mois d'été et en septembre, avec Marie, Juliette et Mélanie, nous décidons de repenser l'ensemble et de mettre en place un réel système de suivi et accompagnement

des anciens de la PE, de rencontrer les enseignants de chacun et d'organiser, tous les mercredis après-midi une permanence, tant pour les enfants que pour leurs parents.

Nous (Louise et Lucie), par le biais de la Petite Ecole, proposons désormais un suivi d'un an supplémentaire, suivi bercé entre retrouvailles et moments de partage. Les Petits Ecoliens de l'année passée se retrouvent le mercredi midi, autour de leurs livres et leurs sourires. Nous les accompagnons dans leurs devoirs, revenons sur des leçons apprises ou des faiblesses qu'ils peuvent découvrir au sein de la grande école, nous répondons à leurs questions multiples et à celles de leurs parents. De plus, avec l'aide de traducteurs, il nous est possible de communiquer les informations importantes aux parents et/ou aux enseignants. De la sorte, nous remplissons la fonction de relais entre les familles et les écoles afin que l'enfant reste dans un cadre doux et retrouve une forme de stabilité propre à la Petite Ecole.

Dès début octobre, nous rencontrons d'abord les élèves par l'écrit, nous lisons les beaux portraits faits par Marie, Mélanie et Juliette et ensuite, nous les rencontrons en vrai.

Nous faisons la connaissance de Shams et Sidra et de leur papa Abdou, la connaissance d'Ahmad, d'Abdelazziz, des deux frères Nourredin et Youssef et nous retrouvons Gouro que nous connaissions depuis déjà un an.

Progressivement, nous apprenons à nous connaître et créons une relation, Shams et Sidra nous font tout de suite confiance, Ahmad pas à pas, Nourredin et Youssef semblent se plaire à la permanence mais ne viennent que sporadiquement et Abdelazziz est parfois plus hostile à notre présence ; doucement nous allons apprendre à nous connaître.

Depuis un peu plus d'un mois maintenant, nous retrouvons toutes les semaines cet apaisement et douceur propres au lieu et au projet et nous avançons dans la rencontre avec les enfants. Nous avons hâte de continuer et c'est heureuses que nous revenons chaque mercredi à la Petite Ecole.

Lucie & Louise

Boussole

Ce vendredi au parc, Khaled est allongé sur la balançoire qui à la forme d'un nid, il se laisse tranquillement bercer. Avec trois autres enfants on joue au chat, Ahmad rigole beaucoup, c'est la première fois qu'un sourire se dessine sur le visage de cet enfant. On s'arrête, Mohamed demande d'écouter mon coeur qui bat, Ahmad s'approche de moi, lui aussi veut poser son oreille pour écouter mon coeur ... il me regarde avec douceur et puis c'est reparti ... on court les uns après les autres.

5

Esquisse d'une théorie de la pratique

Donner à (re)lire à plus de quarante ans de distance l'*Esquisse d'une théorie de la pratique* n'a pas pour but essentiel de rendre disponibles des textes devenus introuvables d'un auteur connu. Plus profondément, il s'agit de pénétrer avec un regard neuf dans la forge de l'ethnologue et du sociologue, dans cet atelier, inscrit à jamais dans l'histoire de la décolonisation algérienne, où se sont élaborés les concepts majeurs d'une théorie du monde social qui tente toujours aujourd'hui de briser les fausses alternatives qui empêchent les sciences de l'homme de remplir leur tâche de connaissance et d'émancipation.

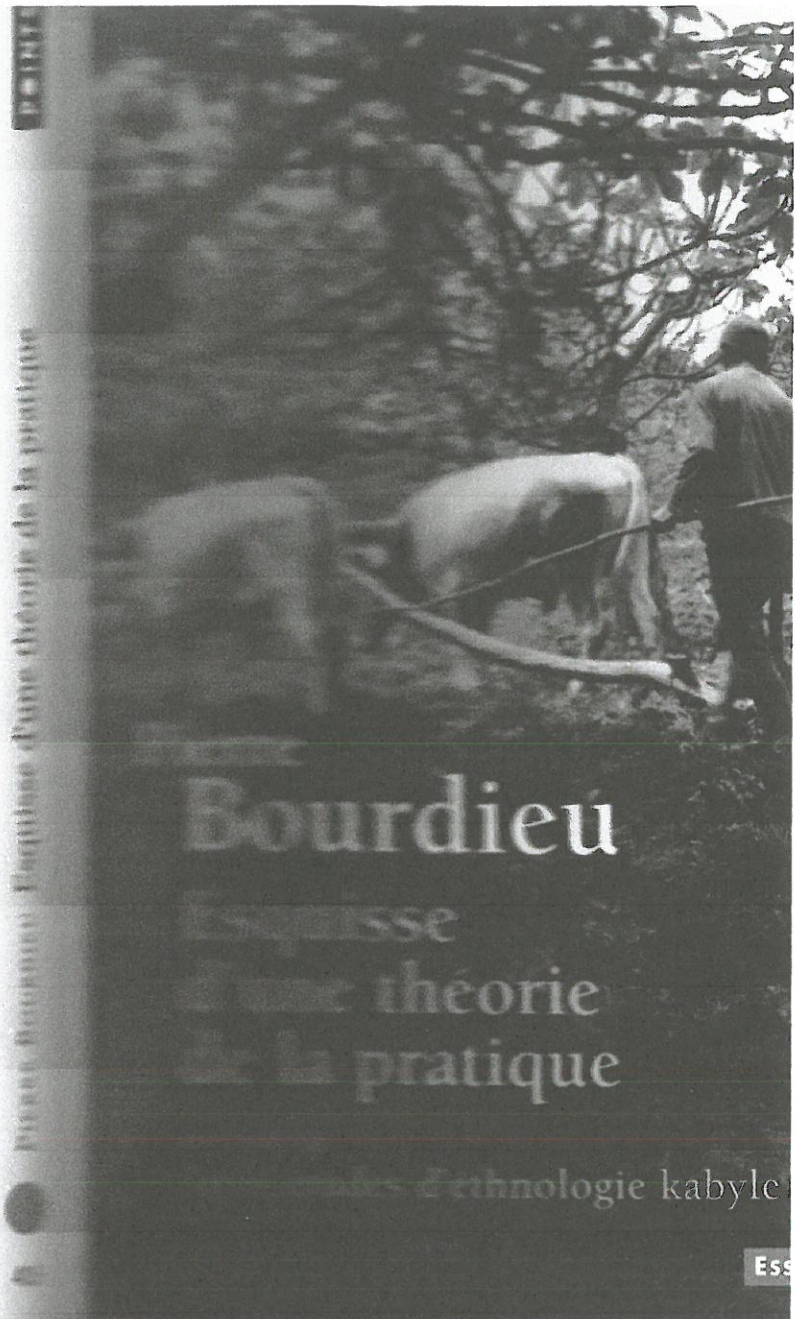
Pierre Bourdieu (1930-2002)

Professeur de sociologie au Collège de France, il a écrit de nombreux ouvrages qui ont une influence majeure dans les sciences sociales aujourd'hui.



www.lecerclepoints.com
 Couverture : Photo de Pierre Bourdieu.
 Éditions Points, 25 bd Romain-Rolland, Paris 14
 ISBN 978.2.7578.5317.7/Imp. en France 06.15

10,50€



Ess

même lorsqu'il recevait la dot, au terme, le plus souvent, d'un « marchandage » acharné (*Aït Hichem*). Plus la part rendue était importante, plus on en tirait d'honneur, comme si, en couronnant la transaction par un geste généreux, on entendait convertir en échange d'honneur un marchandage qui ne pouvait être aussi ouvertement acharné que parce que la recherche de la maximisation du profit matériel s'y dissimulait sous la joute d'honneur et sous la recherche de la maximisation du profit symbolique³².

Paris, janvier 1960

CHAPITRE II

La maison ou le monde renversé¹

L'homme est la lampe du dehors, la femme
la lampe du dedans.

L'intérieur de la maison kabyle présente la forme d'un rectangle qu'un petit mur à claire-voie s'élevant à mi-hauteur divise, au tiers de sa longueur, en deux parties : la plus grande, exhaussée de 50 centimètres environ et recouverte d'un enduit d'argile noire et de bouse de vache que les femmes polissent avec un galet, est réservée aux humains, la plus étroite, pavée de dalles, étant occupée par les bêtes. Une porte à deux battants donne accès aux deux pièces. Sur la murette de séparation sont rangés d'un côté les petites jarres de terre ou les paniers d'alfa dans lesquels on conserve les provisions destinées à la consommation immédiate – figues, farines, légumineuses –, de l'autre, près de la porte, les jarres d'eau. Au-dessus de l'écurie, se trouve une soupente où sont accumulés, à côté d'ustensiles de toute sorte, la paille et le foin destinés à la nourriture des animaux, et où dorment le plus souvent les femmes et les enfants, surtout en hiver². Devant la construction maçonnée et percée de niches et de trous, qui est adossée au mur de pignon, appelé mur (ou, plus exactement, « côté ») du haut ou du *kanun*, et qui sert au rangement des ustensiles de cuisine (louche, marmite, plat à cuire la galette et autres objets de terre cuite noircis par le feu) et de part et d'autre de laquelle sont placées de grandes jarres

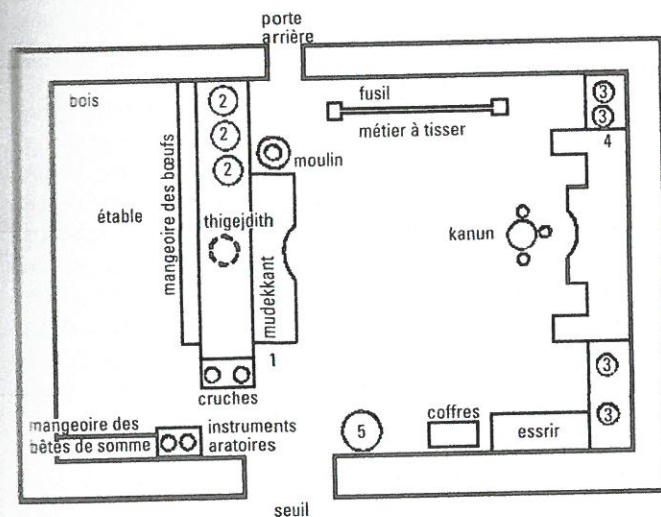
HONNEUR			DÉSHONNEUR			SACRÉ
POINT D'HONNEUR	HONNEUR	RESPECTABILITÉ	ACTION DE DÉSHONNEUR	ÉTAT DE DÉSHONNEUR	CRIME CONTRE L'HONNEUR	
nif if anzaren thirzi nennif	el'ardh lahiya riya elhachma amesrur (adj.) amahrur nessar el'ali	essar nur thaqbaylith thizugza thiruila chi'a	bahdel 'ayer achuwah hachchem afdhah Noms d'action : abahdel elbahadla ahachchem thukxa nessar thukxa laqdhah thirzi laqdhah thirzi el hurma	hachma thilbhadlith thim'ayrith chuha elfadhha itswa'ayer (adj.) inahcham	el'ar al'ib elkhazzwa tikhzi lahram	elhurma elharam

* Voir le chapitre « Le sens de l'honneur », p. 19.

La maison ou le monde renversé

63

de grain, se trouve le foyer, cavité circulaire de quelques centimètres de profondeur en son centre, autour de laquelle trois grosses pierres destinées à recevoir les ustensiles de cuisine sont disposées en triangle³.



1 : filet à fourrage vert ; 2 : jarres de légumes secs, figues ; 3 : jarres de grains ;
4 : lampe, vaisselle, tamis ; 5 : grande jarre de réserve d'eau.

Devant le mur qui fait face à la porte et qui est appelé, le plus souvent, du même nom que le mur de façade extérieur donnant sur la cour *tasga*⁴, ou encore mur du métier à tisser ou mur d'en face (on lui fait face lorsque l'on entre), est dressé le métier à tisser. Le mur opposé, celui de la porte, est appelé mur de l'obscurité, ou du sommeil, ou de la jeune fille, ou du tombeau⁵ ; une banquette assez large pour recevoir une natte déployée y est adossée ; elle sert d'abri au petit veau ou au mouton de la fête, parfois

au bois ou à la cruche à eau. Les vêtements, les nattes et les couvertures sont suspendus, dans la journée, à une cheville ou à une traverse de bois, contre le mur de l'obscurité ou bien déposés sous la banquette de séparation. Ainsi, on le voit, le mur du *kanun* s'oppose à l'étable comme le haut et le bas (*adaynin*, étable, provient de la racine *ada* le bas), et le mur du métier à tisser au mur de la porte comme la lumière aux ténèbres : on pourrait être tenté de donner à ces oppositions une explication strictement technique, puisque le mur du métier à tisser, placé face à la porte, elle-même tournée vers l'est, est le plus fortement éclairé et que l'étable est effectivement située en contrebas (la maison étant le plus souvent construite perpendiculairement aux courbes de niveau, pour faciliter l'écoulement du purin et des eaux usées), si nombre d'indices ne suggéraient que ces oppositions sont le centre de faisceaux d'oppositions parallèles qui ne doivent jamais toute leur nécessité aux impératifs techniques et aux nécessités fonctionnelles⁶.

La partie basse, obscure et nocturne de la maison, lieu des objets humides, verts ou crus – jarres d'eau déposées sur des banquettes de part et d'autre de l'entrée de l'étable ou contre le mur de l'obscurité, bois, fourrage vert –, lieu aussi des êtres naturels – bœufs et vaches, ânes et mulets –, des activités naturelles – sommeil, acte sexuel, accouchement – et aussi de la mort, s'oppose, comme la nature à la culture, à la partie haute, lumineuse, noble, lieu des humains et en particulier de l'invité, du feu et des objets fabriqués par le feu, lampe, ustensiles de cuisine, fusil – symbole du point d'honneur viril (*ennif*) qui protège l'honneur féminin (*hurma*) –, métier à tisser, symbole de toute protection, lieu aussi des deux activités proprement culturelles qui s'accomplissent dans l'espace de la maison, la cuisine et le tissage. Ces relations d'opposition s'expriment à travers tout un ensemble d'indices convergents qui les fondent en même temps qu'ils reçoivent d'elles leur

sens. C'est devant le métier à tisser que l'on fait asseoir l'invité que l'on veut honorer, *qabel*, verbe qui signifie aussi faire face et faire face à l'est⁷. Lorsqu'on a été mal reçu, on a coutume de dire : « Il m'a fait asseoir devant son mur de l'obscurité comme dans un tombeau. » Le mur de l'obscurité est aussi appelé mur du malade et l'expression « tenir le mur » signifie être malade et, par extension, oisif : on y dresse en effet la couche du malade, surtout en hiver. Le lien entre la partie obscure de la maison et la mort se révèle encore au fait que c'est à l'entrée de l'étable que l'on procède au lavage du mort⁸. On a coutume de dire que la soupente, tout entière faite de bois, est portée par l'étable comme le cadavre par les porteurs, *tha'richth* désignant à la fois la soupente et le brancard qui sert au transport des morts. Aussi comprend-on que l'on ne puisse sans lui faire offense offrir à un hôte de dormir dans la soupente qui entretient avec le mur du métier à tisser la même opposition que le mur du tombeau.

C'est aussi devant le mur du métier à tisser, face à la porte, en pleine lumière, que l'on assoit, ou mieux que l'on expose, à la façon des plats décorés qui y sont suspendus, la jeune épousée, le jour du mariage. Si l'on sait que le cordon ombilical de la petite fille est enterré derrière le métier à tisser et que, pour protéger la virginité d'une jeune fille, on la fait passer au travers de la chaîne, en allant de la porte vers le mur du métier à tisser, on voit la fonction de protection magique qui est impartie au métier à tisser⁹. Et de fait, du point de vue de ses parents masculins, toute la vie de la fille se résume en quelque sorte dans les positions successives qu'elle occupe symboliquement par rapport au métier à tisser, symbole de la protection virile¹⁰ : avant le mariage, elle est située derrière le métier à tisser, dans son ombre, sous sa protection, comme elle est placée sous la protection de son père et de ses frères ; le jour du mariage, elle est assise devant le métier à tisser, lui tournant le dos, en pleine lumière, et, par la suite, elle

s'assoira pour tisser, le dos au mur de la lumière derrière le métier : le gendre n'est-il pas appelé « le voile des hontes », le point d'honneur de l'homme étant la seule protection de l'honneur féminin ou, mieux, la seule « barrière » contre la honte dont toute femme enferme la menace (« La honte, c'est la jeune fille »)¹¹.

La partie basse et obscure s'oppose aussi à la partie haute comme le féminin et le masculin : outre que la division du travail entre les sexes (fondée sur le même principe de division que l'organisation de l'espace) confie à la femme la charge de la plupart des objets appartenant à la partie obscure de la maison, le transport de l'eau, du bois et du fumier par exemple, l'opposition entre la partie haute et la partie basse reproduit à l'intérieur de l'espace de la maison celle qui s'établit entre le dedans et le dehors, entre l'espace féminin, la maison et son jardin, lieu par excellence du *haram*, c'est-à-dire du sacré et de l'interdit, et l'espace masculin¹². La partie basse de la maison est le lieu du secret le plus intime à l'intérieur du monde de l'intimité, c'est-à-dire de tout ce qui concerne la sexualité et la procréation. A peu près vide le jour, où toute l'activité – exclusivement féminine – se concentre autour du foyer, la partie obscure est pleine la nuit, pleine d'humains, pleine aussi de bêtes, les bœufs et les vaches ne passant jamais la nuit dehors à la différence des mulets et des ânes, et elle n'est jamais aussi pleine, si l'on peut dire, qu'à la saison humide, où les hommes couchent à l'intérieur et où les bœufs et les vaches sont nourris à l'étable. On peut ici établir plus directement la relation qui unit la fécondité des hommes et du champ à la partie obscure de la maison, cas privilégié de la relation d'équivalence entre la fécondité et l'obscur, le plein (ou le gonflement) et l'humide attestée par l'ensemble du système mythico-rituel. En effet, alors que le grain destiné à la consommation est conservé, on l'a vu, dans les grandes jarres de terre cuite adossées au mur du haut, de chaque côté du foyer, c'est dans la partie obs-

cure qu'est déposé le grain réservé à la semence, soit dans des peaux de mouton ou des coffres placés au pied du mur de l'obscurité, parfois sous la couche conjugale, soit dans des coffres de bois placés sous la banquettes adossée au mur de séparation, où la femme, normalement couchée contrebas, du côté de l'entrée de l'étable, vient rejoindre son mari. Si l'on sait que la naissance est toujours renaissance de l'ancêtre, le cercle vital (qu'il faudrait appeler *cycle de génération*) se refermant sur lui-même toutes les trois générations (proposition qui sera démontrée plus loin), on comprend que la partie obscure puisse être à la fois et sans contradiction le lieu de la mort et de la création ou de la naissance comme résurrection¹³.

Mais il y a plus : c'est au centre du mur de séparation entre « la maison des humains » et « la maison des bêtes » que se trouve dressé le pilier principal, soutenant la poutre maîtresse et toute la charpente de la maison. Or la poutre maîtresse reliant les pignons et étendant sa protection de la partie masculine à la partie féminine de la maison (*asalas alemmas*, terme masculin) est identifiée de façon explicite au maître de la maison, tandis que le pilier principal, tronc d'arbre fourchu (*thigejdith*, terme féminin) sur lequel il repose, est identifié à l'épouse (les Beni Khellal l'appellent *Mas'uda*, prénom féminin qui signifie « l'heureuse »), leur emboîtement figurant l'accouplement (représenté dans les peintures murales, comme l'union de la poutre et du pilier, par deux fourches superposées)¹⁴. La poutre principale, qui porte la toiture, est identifiée au protecteur de l'honneur familial : elle est souvent l'objet d'offrandes et c'est autour d'elle, à la hauteur du foyer que s'enroule le serpent, « gardien » de la maison : symbole de la puissance fécondante de l'homme et aussi de la mort suivie de résurrection, il est parfois représenté dans la région de Collo par exemple) sur les jarres de terre maçonnées par les femmes, enfermant le grain pour la semence. On dit aussi qu'il descend parfois dans la m

son, dans le giron de la femme stérile, en l'appelant mère, ou qu'il s'enroule autour du pilier central, s'allongeant d'une torsade après chaque tétée¹⁵. A Darna, selon René Maunier, la femme stérile attache sa ceinture à la poutre centrale ; c'est à cette poutre que l'on suspend le prépuce et le roseau qui a servi à la circoncision ; lorsqu'on l'entend craquer on s'empresse de dire « que ce soit du bien », parce que cela présage la mort du chef de famille. A la naissance d'un garçon, on fait le vœu qu'« il soit la poutre maîtresse de la maison » et quand il accomplit le jeûne rituel pour la première fois il prend son premier repas sur le toit, c'est-à-dire sur la poutre centrale (afin, dit-on, qu'il puisse transporter des poutres).

Nombre de devinettes et de dictons identifient explicitement la femme au pilier central : « La femme, c'est le pilier central. » A la jeune mariée, on dit : « Que Dieu fasse de toi le pilier planté solidement au milieu de la maison. » Une autre devinette dit : « Elle se tient debout et n'a pas de pieds. » Fourche ouverte vers le haut et non posée sur ses pieds, elle est la nature féminine, féconde ou, mieux, fécondable¹⁶. Dans l'Aurès, c'est contre le pilier central (*hiji*) que sont entassées les outres pleines de grains et qu'est consommé le mariage¹⁷.

Ainsi, résumé symbolique de la maison, l'union de *asalas* et de *thigejdith*, qui étend sa protection fécondante sur tout mariage humain, est en quelque sorte le mariage primordial, mariage des ancêtres qui est aussi, comme le labour, le mariage du ciel et de la terre. « La femme, c'est les fondations, l'homme, la poutre maîtresse », dit un autre proverbe. *Asalas*, qu'une devinette définit comme « né dans la terre et enterré dans le ciel », féconde *thigejdith*, plantée dans la terre, lieu des ancêtres, maîtres de toute fécondité, et ouverte vers le ciel¹⁸.

La maison s'organise selon un ensemble d'oppositions homologues : feu : eau :: cuit : cru :: haut : bas :: lumière : ombre :: jour : nuit :: masculin : féminin :: *nif* : *hurma* ::

fécondant : fécondable :: culture : nature. Mais en fait les mêmes oppositions existent entre la maison dans son ensemble et le reste de l'univers. Considérée dans son rapport avec le monde extérieur, monde proprement masculin de la vie publique et du travail agricole, la maison, univers des femmes, monde de l'intimité et du secret, est *haram*, c'est-à-dire à la fois sacrée et illicite pour tout homme qui n'en fait pas partie (de là l'expression usitée dans les priations de serment : « que ma femme – ou ma maison – ne devienne illicite – *haram* – si... ») cf. chap. I (p. 52). Liée du sacré gauche, de la *hurma*, à laquelle sont attachées toutes les propriétés associées à la partie obscure de la maison, elle est placée sous la sauvegarde du point d'homme masculin (*nif*), comme la partie obscure de la maison est placée sous la protection de la poutre maîtresse. Toute violation de l'espace sacré prend dès lors la signification sociale d'un sacrilège : ainsi, le vol dans une maison haïe est traité dans les coutumiers comme une faute très grave, au titre d'offense au *nif* du chef de famille et de contrainte à la *hurma* de la maison et par là de toute la communauté¹⁹.

On n'est fondé à dire que la femme est enfermée dans la maison que si l'on observe simultanément que l'homme en est exclu, au moins le jour. Sitôt le soleil levé, il doit en été se tenir au champ ou à la maison d'assemblée ; hiver, s'il n'est au champ, au lieu d'assemblée ou sur banquettes placées à l'abri de l'auvent qui surmonte la porte d'entrée de la cour. La nuit même, au moins pendant la saison sèche, les hommes et les garçons, dès qu'ils sont circoncis, couchent à l'extérieur de la maison, soit près des meules, sur l'aire à battre, au côté de l'âne et du mu entravés, soit sur le séchoir à figues, soit en plein champ plus rarement à la *thajma'th*²⁰.

Celui qui demeure trop à la maison pendant le jour suspect ou ridicule : c'est « l'homme de la maison » comme on dit du gêneur qui reste parmi les femmes et

« couve à la maison comme une poule dans son nid ». L'homme qui se respecte doit se donner à voir, se placer sans cesse sous le regard des autres, les affronter, faire face (*qabel*). Il est l'homme parmi les hommes (*argaz yer irgazen*)²¹. De là l'importance que revêtent les jeux de l'honneur, sorte d'action théâtrale, accomplie devant les autres, spectateurs avisés qui connaissent le texte et tous les jeux de scène et sont capables d'apprécier les moindres variantes. On comprend que toutes les activités biologiques – manger, dormir, procréer – soient bannies de l'univers proprement culturel et reléguées dans l'asile de l'intimité et des secrets de la nature qu'est la maison²², monde de la femme, vouée à la gestion de la nature et exclue de la vie publique. Par opposition au travail de l'homme, accompli au-dehors, le travail de la femme est voué à rester obscur et caché (« Dieu le dissimule », dit-on) : « Au-dedans, elle n'a pas de cesse, elle se débat comme une mouche dans le petit-lait ; au-dehors (au-dessus), rien n'apparaît de son travail. » Deux dictons très semblables définissent la condition de la femme qui ne saurait connaître d'autre séjour que le tombeau supra-terrestre qu'est la maison et la maison souterraine qu'est le tombeau : « Ta maison, c'est ton tombeau » ; « la femme n'a que deux demeures, la maison et le tombeau ».

Ainsi, l'opposition entre la maison et l'assemblée des hommes, entre la vie privée et la vie publique, ou, si l'on veut, entre la pleine lumière du jour et le secret de la nuit, recouvre très exactement l'opposition entre la partie basse, obscure et nocturne de la maison et la partie haute, noble et lumineuse²³. L'opposition qui s'établit entre le monde extérieur et la maison ne prend son sens complet que si l'on aperçoit que l'un des termes de cette relation, c'est-à-dire la maison, est lui-même divisé selon les mêmes principes qui l'opposent à l'autre terme. Il est donc à la fois vrai et faux de dire que le monde extérieur s'oppose à la maison comme le masculin au féminin, le jour à la nuit, le

feu à l'eau, etc., puisque le deuxième terme de ces oppositions se divise chaque fois en lui-même et son opposé²⁴.

Bref, l'opposition la plus apparente masculin (ou jour, feu, etc.) / féminin (ou nuit, eau, etc.) risque de dissimuler l'opposition masculin / [féminin-masculin/féminin-féminin], et du même coup l'homologie masculin/féminin : féminin-masculin/féminin-féminin. On voit par là que la première opposition n'est qu'une transformation de la deuxième, qui suppose le changement de système de référence au terme duquel on cesse d'opposer le féminin-féminin au féminin-masculin pour opposer l'ensemble qu'ils constituent à un troisième terme : féminin-masculin/féminin-féminin → féminin (= féminin-masculin + féminin-féminin) / masculin.

Microcosme organisé selon les mêmes oppositions et les mêmes homologies qui ordonnent tout l'univers, la maison entretient une relation d'homologie avec le reste de l'univers ; mais, d'un autre point de vue, le monde de la maison pris dans son ensemble est avec le reste du monde dans une relation d'opposition dont les principes ne sont autres que ceux qui organisent tant l'espace intérieur de la maison que le reste du monde et, plus généralement, tous les domaines de l'existence. Ainsi, l'opposition entre le monde de la vie féminine et le monde de la cité de hommes repose sur les mêmes principes que les deux systèmes d'oppositions qu'elle oppose. Il s'ensuit que l'application à des domaines opposés du *principium divisioni* qui constitue leur opposition même assure une économie et un surcroît de cohérence, sans entraîner en contrepartie la confusion entre ces domaines. La structure du type $a : b :: b1 : b2$ est sans doute une des plus simples et de plus puissantes que puisse utiliser un système mythico-rituel puisqu'elle ne peut opposer sans unir simultanément, tout en étant capable d'intégrer dans un ordre unique un nombre infini de données, par la simple application indéfiniment réitérée du même principe de division.

s'ensuit encore que chacune des deux parties de la maison (et, du même coup, chacun des objets qui y sont déposés et chacune des activités que l'on y accomplit) est en quelque sorte qualifiée à deux degrés, soit premièrement comme féminine (nocturne, obscure, etc.) en tant qu'elle participe de l'univers de la maison, et secondairement comme masculine ou féminine en tant qu'elle appartient à l'une ou l'autre des divisions de cet univers. Ainsi, par exemple, quand le proverbe dit « l'homme est la lampe du dehors, la femme est la lampe du dedans », il faut entendre que l'homme est la vraie lumière, celle du jour, la femme la lumière de l'obscurité, l'obscur clarté ; et l'on sait par ailleurs qu'elle est à la lune ce que l'homme est au soleil. De même, par le travail de la laine, la femme produit la protection bénéfique du tissage, dont la blancheur symbolise le bonheur²⁵ ; le métier à tisser, instrument par excellence de l'activité féminine, dressé face à l'est comme la charrue, son homologue, est en même temps l'est de l'espace intérieur en sorte qu'il a, à l'intérieur du système de la maison, une valeur masculine comme symbole de protection. De même encore le foyer, nombril de la maison (elle-même identifiée au ventre d'une mère), où couve la braise, feu secret, dissimulé, féminin, est le domaine de la femme, investie d'une autorité entière pour tout ce qui concerne la cuisine et la gestion des réserves²⁶ ; c'est auprès du foyer qu'elle prend ses repas, tandis que l'homme, tourné vers le dehors, mange au milieu de la pièce ou dans la cour. Toutefois, dans tous les rites où ils interviennent, le foyer et les pierres qui l'entourent tiennent leur efficace magique, qu'il s'agisse de protéger du mauvais œil ou de la maladie ou de provoquer le beau temps, de leur participation à l'ordre du feu, du sec et de la chaleur solaire²⁷. La maison elle-même est dotée d'une signification double : s'il est vrai qu'elle s'oppose au monde public comme la nature à la culture, elle est aussi culture sous un autre rapport ; ne dit-on pas du chacal,

incarnation de la nature sauvage, qu'il ne fait pas de maison ?

La maison et, par extension, le village²⁸, le pays pleuré (*la'mmara* ou *thamurth i'amaran*), l'enceinte peuplée d'hommes, s'opposent sous un certain rapport aux champs vides d'hommes que l'on appelle *lakhla*, l'espace vide et stérile ; ainsi, selon Maunier, les habitants de Tadderte Djeddid croyaient que ceux qui construisent hors de l'enceinte du village s'exposent à l'extinction de leur famille ; la même croyance se retrouve ailleurs et l'on n'a fait exception que pour le jardin, même s'il est éloigné de la maison (*thabhirth*), pour le verger (*thamazirth*) ou le séchoir à figues (*tarha*), lieux qui participent en quelque sorte du village et de sa fécondité. Mais l'opposition n'exclut pas l'homologie entre la fécondité des hommes et la fécondité du champ qui sont l'une et l'autre le produit de l'union du principe masculin et du principe féminin, du feu solaire et de l'humidité terrestre. C'est en effet cette homologie qui sous-tend la plupart des rites destinés à assurer la fécondité des humains et de la terre, qu'il s'agisse de la cuisine, strictement soumise aux oppositions qui organisent l'année agraire et par là aux rythmes du calendrier agricole, ou des rites de renouvellement du foyer et des pierres (*iniyen*) qui marquent le passage de la saison sèche à la saison humide ou le début de l'année, ou plus généralement, de tous les rites accomplis à l'intérieur de la maison, image réduite du topocosme : lorsque les femmes interviennent dans les rites proprement agraires c'est encore l'homologie entre la fécondité agraire et la fécondité humaine, forme par excellence de toute fécondité, qui fonde leurs actions rituelles et leur confère leur efficace magique. On n'en finirait pas d'énumérer les rites accomplis à l'intérieur de la maison qui n'ont que l'apparence de rites domestiques parce qu'ils tendent indirectement à assurer la fécondité du champ et la fécondité de la maison. Il faut en effet que la maison soit plei-

pour que le champ soit plein, et la femme contribue à la prospérité du champ en se vouant, entre autres choses, à accumuler, à économiser et à conserver les biens que l'homme a produits et à fixer en quelque sorte dans la maison tout le bien qui peut y entrer. « L'homme, dit-on, est comme la rigole, la femme comme le bassin », l'un apporte, l'autre retient et conserve. L'homme est « le crochet auquel sont suspendus les paniers », le pourvoyeur, tel le scarabée, l'araignée ou l'abeille. Ce que l'homme a apporté, la femme le range, le protège et l'épargne. C'est la femme qui dit : « Manie ton bien comme un tison. Il y a aujourd'hui, il y a demain, il y a le tombeau ; Dieu pardonne à celui qui a laissé et non à celui qui a mangé. » « Mieux vaut, dit-on encore, une femme épargnante qu'une paire de bœufs au labour. » Comme le « pays plein » s'oppose à l'« espace vide » (*lakhla*), le « plein de la maison » (*la'mmara ukham*), c'est-à-dire, le plus souvent, « la vieille » qui épargne et accumule, s'oppose au « vide de la maison » (*lakhla ukham*), le plus souvent la belle-fille²⁹. En été, la porte de la maison doit rester ouverte tout le jour pour que la lumière fécondante du soleil puisse pénétrer et avec elle la prospérité. La porte fermée, c'est la disette et la stérilité : s'asseoir sur le seuil, c'est, en l'obstruant, fermer le passage au bonheur et à la plénitude. Pour souhaiter à quelqu'un la prospérité, on dit : « que ta porte demeure ouverte » ou « que ta maison soit ouverte comme une mosquée ». L'homme riche et généreux est celui dont on dit : « sa maison est une mosquée, elle est ouverte à tous, pauvres et riches, elle est de galette et de couscous, elle est pleine » (*tha'mmar*) ; la générosité est une manifestation de la prospérité qui garantit la prospérité. La plupart des actions techniques et rituelles qui incombent à la femme sont orientées par l'intention objective de faire de la maison, à la façon de *thigejdith* qui ouvre sa fourche à *asalas alemmas*, le réceptacle de la prospérité qui lui advient du dehors, le ventre qui, comme la terre, accueille

la semence que le mâle y a fait pénétrer, et, inversement, de contrecarrer l'action de toutes les forces centrifuges capables de déposséder la maison du dépôt qui lui a été confié. Par exemple, il est interdit de donner du feu le jour de la naissance d'un enfant ou d'un veau ou encore lors des premiers labours³⁰ ; à la fin du battage, rien ne doit sortir de la maison et la femme fait rentrer tous les objets prêtés ; le lait des trois jours qui suivent le vêlage ne doit pas sortir de la maison ; la mariée ne peut franchir le seuil avant le septième jour qui suit son mariage ; l'accouchée ne doit pas quitter la maison avant le quarantième jour ; le bébé ne doit pas sortir avant l'Aïd Seghir ; le moulin à bras ne doit jamais être prêté, et le laisser vide c'est attirer la famine sur la maison ; on ne doit pas sortir le tissage avant qu'il ne soit achevé ; comme les prêts de feu, le balayage acte d'expulsion, est interdit pendant les quatre premiers jours des labours ; la sortie du mort est « facilitée » afin qu'il n'emporte pas avec lui la prospérité³¹ ; les « premières sorties », par exemple, celle de la vache, le quatrième jour après le vêlage, ou celle du petit-lait, sont marquées par des sacrifices³². Le « vide » peut résulter d'un acte d'expulsion ; il peut aussi s'introduire avec certains objets comme la charrue qui ne peut entrer à la maison entre deux journées de labour ou les chaussures du labourer (*arkassen*) qui sont associées à *lakhla*, à l'espace vide, ou avec certaines personnes, comme les vieilles parce qu'elles apportent avec elles la stérilité (*lakhla*) et que nombreuses sont les maisons qu'elles ont fait vendre et celles où elles ont introduit des voleurs. A l'opposé, nombre d'actes rituels visent à assurer l'« emplissement » de la maison, comme ceux qui consistent à jeter dans les fondations, sur la première pierre, après avoir versé le sang d'un animal, les débris d'une lampe de mariage (dont la forme représente un accouplement et qui joue un rôle dans la plupart des rites de fécondité) ou à faire asseoir la jeune mariée, à son entrée dans la maison, sur une out

pleine de grains. Toute première entrée dans la maison est une menace pour la plénitude du monde intérieur que les rites du seuil, à la fois propitiatoires et prophylactiques, doivent conjurer : la nouvelle paire de bœufs est reçue par la maîtresse de maison – *thamgharth ukham* –, c'est-à-dire, on l'a vu, « la plénitude de la maison », la *mmara ukham* –, qui place sur le seuil la peau de mouton où l'on dépose le moulin à bras et qui reçoit la farine (*alamsir*, appelé aussi la « porte des denrées », *bab errazq*). La plupart des rites destinés à apporter la fécondité à l'étable et, par là, à la maison (« une maison sans vache est, dit-on, une maison vide ») tendent à renforcer magiquement la relation structurale qui unit le lait, le vert-bleu (*azegzaw* qui est aussi le cru, *thizegzawth*), l'herbe, le printemps, l'enfance du monde naturel et de l'homme : à l'équinoxe de printemps, lors du retour d'*azal*, le jeune berger qui participe doublement de la croissance du champ et du bétail, par son âge et par sa fonction, cueille, pour le suspendre au linteau de la porte, un bouquet de « tout ce que le vent agite dans la campagne » (à l'exception du laurier-rose, utilisé le plus souvent à des fins prophylactiques et dans les rites d'expulsion, et de la scille qui marque la séparation entre les champs); on enterre aussi un nouet contenant du cumin, du benjoin et de l'indigo au seuil de l'étable en disant : « Ô vert-bleu (*azegzaw*), fais que le beurre ne décline pas ! » On suspend à la baratte des plantes fraîchement cueillies et on en frotte les ustensiles destinés à recevoir le lait³³. L'entrée de la jeune mariée est, entre toutes, lourde de conséquences pour la fécondité et la plénitude de la maison : alors qu'elle est encore assise sur le mulet qui l'a transportée depuis la maison de son père, on lui présente de l'eau, des grains de blé, des figues, des noix, des œufs cuits ou des beignets, autant de choses (quelles que soient les variantes selon les lieux) associées à la fécondité de la femme et de la terre, et elle les lance en direction de la maison, se faisant ainsi précéder, en

quelque sorte, par la fécondité et la plénitude qu'elle doit apporter à la maison³⁴. Elle franchit le seuil portée sur le dos d'un parent de l'époux ou parfois, selon Maunier, sur le dos d'un Noir (jamais en tout cas sur le dos de l'époux qui, en s'interposant, intercepte les forces mauvaises capables d'affecter sa fécondité, dont le seuil, point de rencontre entre des mondes opposés, est le siège : une femme ne doit jamais s'asseoir auprès du seuil en tenant son enfant ; le jeune enfant et la jeune épousée ne doivent pas le fouler trop souvent.

Ainsi, la femme, par qui la fécondité advient à la maison, contribue pour sa part à la fécondité du monde agraire : vouée au monde du dedans, elle agit aussi sur le dehors en assurant la plénitude au dedans et en contrôlant au titre de gardienne du seuil, ces échanges sans contrepartie que seule la logique de la magie peut concevoir par lesquels chacune des parties de l'univers entend recevoir de l'autre que le plein tout en ne lui offrant que le vide³⁵.

Mais l'un ou l'autre des deux systèmes d'opposition qui définissent la maison, soit dans son organisation interne, soit dans son rapport avec le monde extérieur, trouve porté au premier plan selon que l'on considère la maison du point de vue masculin ou du point de vue féminin : tandis que, pour l'homme, la maison est moins un lieu où l'on entre qu'un lieu d'où l'on sort, la femme ne peut que conférer à ces deux déplacements, et aux définitions différentes de la maison qui en sont solidaires, une importance et une signification inverses, puisque le mouvement vers le dehors consiste avant tout pour elle en acte d'expulsion et que le mouvement vers le dedans, c'est-à-dire du seuil vers le foyer, lui incombe en propre. La signification du mouvement vers le dehors ne se voit jamais aussi bien que dans le rite qu'accomplit la mère, au septième jour de la naissance, « pour que son fils soit courageux » : enjambant le seuil, elle pose le pied droit sur

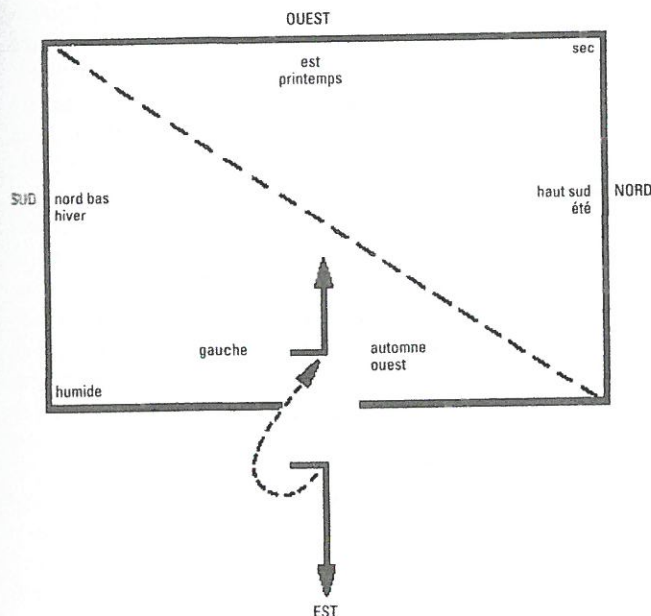
peigne à carder et simule un combat avec le premier garçon qu'elle rencontre. La sortie est le mouvement proprement masculin, qui conduit vers les autres hommes, et aussi vers les dangers et les épreuves auxquels il importe de *faire front*, en homme aussi rugueux, quand il s'agit d'honneur, que les pointes du peigne à carder³⁶. Sortir ou, plus exactement, ouvrir (*fatah*) est l'équivalent de « être au matin » (*sebah*). L'homme qui se respecte doit sortir de la maison dès le point du jour, la sortie hors de la maison, au matin, étant une naissance : d'où l'importance des choses rencontrées qui augurent de toute la journée, en sorte qu'il vaut mieux, en cas de mauvaise rencontre (forgeron, femme portant une outre vide, cris ou dispute, être difforme), « refaire son matin » ou « sa sortie ». Par exemple, un homme digne, conscient de ses responsabilités, doit se lever tôt : « Qui ne conclut pas ses affaires tôt le matin ne les conclura jamais » ; ou encore : « Le *şuq*, c'est le matin » ; « Qui dort jusqu'au milieu d'*azal* (moment le plus chaud, à la mi-journée) trouvera le marché désert ». En toutes choses, le matin est le moment de la décision, après la nuit consacrée au repos. Le matin est en rapport d'homologie avec la chance, le bien, la lumière. « Le matin, dit-on, c'est la facilité. » Se lever de bon matin, c'est se placer sous des augures favorables (*laftah*, l'ouverture de bon augure). Celui qui se lève tôt est à l'abri des rencontres qui portent malheur ; celui qui s'engage le dernier sur la route, au contraire, ne peut avoir d'autre compagnon que le borgne qui attend le plein jour pour partir ou le boiteux qui est à la traîne. Se lever au chant du coq, c'est placer sa journée sous la protection des anges du matin et leur rendre grâce ; c'est, si l'on peut dire, se mettre en état de grâce, c'est faire en sorte que les « anges décident en ses lieu et place ».

On comprend dès lors l'importance qui est accordée à l'orientation de la maison : la façade de la maison principale, celle qui abrite le chef de famille et qui comporte une

étable, est presque toujours orientée vers l'est ; la porte principale – par opposition à la porte étroite et basse réservée aux femmes, qui s'ouvre vers le jardin, à l'arrière de la maison – étant communément appelée la porte de l'est (*thabburth thacherqith*) ou encore la porte de la rue, la porte du haut, la grande porte³⁷. Étant donné l'exposition des villages et la position inférieure de l'étable, la partie haute de la maison, avec le foyer, se trouve au nord, l'étable au sud et le mur du métier à tisser à l'ouest. s'ensuit que le déplacement par lequel on se dirige vers la maison pour y entrer est orienté d'est en ouest, à l'opposé du mouvement par lequel on en sort, conforme à l'orientation par excellence, vers l'est, c'est-à-dire vers le haut, lumière, le bon et le bien : le laboureur oriente ses bœufs vers l'est au moment de les atteler et de les dételer ; il commence à labourer d'ouest en est ; de même, les moissonneurs se disposent face à la *qibla*, et c'est face à l'est qu'est égorgé le bœuf du sacrifice. On n'en finit pas d'énumérer les actions qui s'accomplissent conformément à l'orientation cardinale, c'est-à-dire toutes les actions d'importance qui engagent la fécondité et la prospérité du groupe³⁸. Si l'on revient maintenant à l'organisation intérieure de la maison, on observe que son orientation est exactement l'inverse de celle de l'espace extérieur comme si elle avait été obtenue par une demi-rotation autour du mur de façade ou du seuil pris comme axe. Le mur du métier à tisser, auquel on fait face, sitôt le seuil franchi, et qui est éclairé directement par le soleil le matin, est la lumière du dedans (comme la femme est la lampe du dedans), c'est-à-dire l'est du dedans, symétrique de l'est extérieur, dont il tient sa clarté d'emprunt³⁹. La face interne et obscure du mur de façade représente l'ouest de la maison, lieu du sommeil, qu'on laisse derrière soi lorsqu'on s'avance de la porte vers le *kamun*, la porte correspondant symboliquement à la « porte de l'année », début de la saison humide et de l'année agraire. Et de même,

deux murs de pignon, le mur de l'étable et le mur du foyer, reçoivent deux sens opposés selon qu'on considère l'une ou l'autre de leurs faces : au nord extérieur correspond le sud (et l'été) de l'intérieur, c'est-à-dire le côté de la maison que l'on a devant soi et à sa droite lorsque l'on entre en faisant face au métier à tisser ; au sud extérieur correspond le nord (et l'hiver) intérieur, c'est-à-dire l'étable, située derrière et à gauche lorsqu'on se dirige de la porte vers le foyer⁴⁰. La division de la maison en une partie obscure (côtés ouest et nord) et une partie lumineuse (côtés est et sud) correspond à la division de l'année en une saison humide et une saison sèche. Bref, à chaque face externe du mur (*essur*) correspond une région de l'espace intérieur (ce que les Kabyles désignent par *tharkunt*, c'est-à-dire, à peu près, le côté) qui détient un sens symétrique et inverse dans le système des oppositions internes ; chacun des deux espaces peut donc être défini comme la classe des mouvements effectuant un même déplacement, c'est-à-dire une demi-rotation, par rapport à l'autre, le seuil constituant l'axe de rotation. On ne comprendrait pas complètement le poids et la valeur symbolique qui sont impartis au seuil dans le système, si l'on n'apercevait pas qu'il doit sa fonction de frontière magique au fait qu'il est le lieu d'une inversion logique et que, au titre de lieu de passage et de rencontre obligé entre les deux espaces, définis par rapport à des mouvements du corps et à des trajets socialement qualifiés⁴¹, il est logiquement le lieu où le monde se renverse⁴².

Ainsi, chacun des univers a son orient et les deux déplacements les plus chargés de significations et de conséquences magiques, le déplacement du seuil au foyer, qui doit apporter la plénitude et dont l'effectuation ou le contrôle rituel incombe à la femme, et le déplacement du seuil vers le monde extérieur qui, par sa valeur inaugurale, enferme tout ce que sera l'avenir et en particulier l'avenir du travail agricole, peuvent s'accomplir conformément à



l'orientation bénéfique, c'est-à-dire d'ouest en est⁴³. La double orientation de l'espace de la maison fait que l'on peut à la fois entrer et sortir du pied droit, au sens propre et au sens figuré, avec tout le bénéfice magique attaché à cette observance, sans que soit jamais rompue la relation qui unit la droite au haut, à la lumière et au bien. La demi-rotation de l'espace autour du seuil assure donc, si l'on permet l'expression, la maximisation du bénéfice magique puisque le mouvement centripète et le mouvement centrifuge s'accomplissent dans un espace ainsi organisé qu'il y entre face à la lumière et que l'on en sort face à la lumière⁴⁴.

Ces deux espaces symétriques et inverses ne sont pas interchangeables mais hiérarchisés, l'espace intérieur

n'étant précisément que l'image inversée, ou le reflet dans un miroir, de l'espace masculin⁴⁵. Ce n'est pas par hasard que seule l'orientation de la porte est explicitement prescrite, l'organisation intérieure de l'espace n'étant jamais consciemment appréhendée et moins encore voulue comme telle par les sujets⁴⁶. L'orientation de la maison est primordialement définie de l'extérieur, du point de vue des hommes et, si l'on peut dire, par les hommes et pour les hommes, comme le lieu d'où sortent les hommes. « Une maison prospère par la femme ; son dehors est beau par l'homme. » La maison est un empire dans un empire, mais qui reste toujours subordonné parce que, lors même qu'il présente toutes les propriétés et toutes les relations qui définissent le monde archétypal, il reste un monde à l'envers, un reflet inversé⁴⁷. « L'homme est la lampe du dehors, la femme la lampe du dedans. » L'apparence de symétrie ne doit pas tromper : la lampe du jour n'est qu'apparemment définie par rapport à la lampe de la nuit : en fait, la lumière nocturne, masculin féminin, reste ordonnée et subordonnée à la lumière diurne, à la lampe du jour, c'est-à-dire au jour du jour. « L'homme espère en Dieu, la femme attend tout de l'homme », « La femme, dit-on encore, est tordue comme une faucille » ; aussi la plus droite de ces natures gauches n'est-elle jamais que redressée. La femme mariée trouve aussi son orient, à l'intérieur de la maison de l'homme, mais qui n'est que l'inversion d'un occident : ne dit-on pas « la jeune fille, c'est l'occident » ? Le privilège accordé au mouvement vers le dehors, par lequel l'homme s'affirme comme homme en tournant le dos à la maison pour faire face aux hommes en choisissant la voie de l'orient du monde, n'est qu'une forme du refus catégorique de la nature, origine inévitable du mouvement pour s'en éloigner.

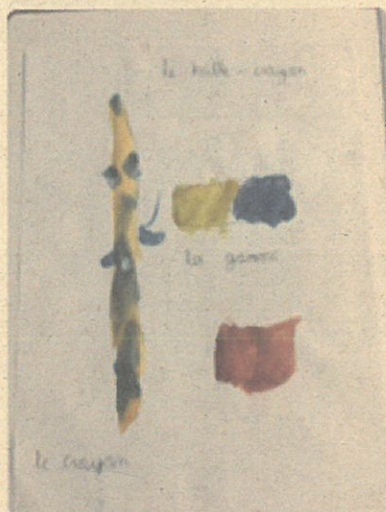
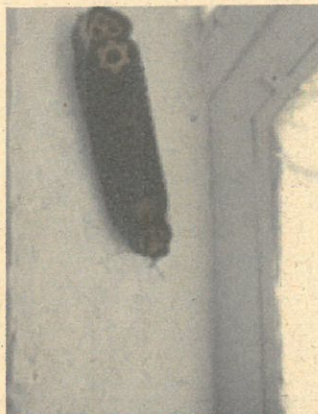
Paris, 1963-1964

CHAPITRE III

La parenté comme représentation et comme volonté

Les garçons jouent à la *qochra* les premiers jours du printemps. En cercle autour d'une balle de liège (*qochra*) et munis d'un bâton bout recourbé, ils commencent par désigner au sort celui d'entre eux qui gardera la balle et en sera le « père » : celui-ci se place près de la balle, sa « fille », qu'il doit défendre, s'efforçant d'éviter qu'elle ne sorte du cercle la « maison ». Les autres joueurs tentent au contraire de pousser du bâton la balle hors du cercle. Si la « fille » touche directement le joueur ou si le « père » réussit lui-même à toucher avec son bâton, en disant « c'est la fille », le joueur touché devient le « père » de la balle et libère le premier joueur de cette fonction. Le plus habile peut s'emparer de la « fille » égarée et la prendre pour « femme ». Si le « père » ne parvient pas à ramener sa « fille » dans la « maison », on dit qu'il vieillit et on raille sa faiblesse en chantant « Il a vieilli, il a vieilli, il est monté à Be Kelleb, il a mangé toute une galette avec une gourde de petit-lait. » Il arrive aussi qu'un joueur attache la balle sous la chemise du vaincu ainsi identifié à une fille à qui on a fait un enfant. Il n'est pas rare que le « père », humilié, aille jusqu'à pleurer.

Jeu rituel recueilli à Aïn Agh



Merci à,

Khaola El Rifai, Zineb El Houmi, Eismael Emarli, Joseph Beni, Wagner-Hatfield, Claude Ghutmann, Luca Lucian-Claudiu, Jacques Feron, Christine Durand-Havenith, Katharine Ratnoff, Félicien Rioufol, Txomin Vergez, Michel Van Zeveren, Antoine Janvier, Elsa Roland, Thibaut Demeyer, Matthias Demeyer, Gregory Cormann, Martin, Patricia Emsens, Alia Helo, Dominique Emsens, Muriel Jallet, Stephanie Lippens, Elisabeth Hers, Van Parys Sarah, Lydie Wisshaupt-Claudiel, Colin Leveque, Thomas Grimm-Landsberg, Chloé Goldschmidt, Lucie Donckier, A.T. Kearney, Céline Debruycker, les élèves de l'Institut Sainte-Marie, Céline Cortembos, la troupe des Tequila Boulettes, Patrick Collin, Louise Audouin, Anton Drutskoy, Ana Drutskoy, Claire Deveux, Marc Janssen Bennynck, Marc Nolet, Jean-Pierre Duquenne, Jean Descampe, Yves De Cartier, Bruno Herin, Ghislain de Schaetzen, Françoise Rostenne, Guillaume d'Arschot, Denis De Neuville, Dupret-Van Der Haegen, Giraldo Arcinegas, Baudouin Meyers, Emmanuel Carton de Tournai, Jean-Louis Gouverneur, Eric de Neve de Roden, Yves de Liedekerke de Pailhe, Simeon SPRL, Visart de Bocarme, Bened De Jamblinne De Meux, Vincent Laurencin, Olivier Belenger, Catherine Goldberg, Jean Baisier, Arnaud Bozzini, Marion Beeckmans, Eric Mercenier, Hélène De Fabribeckers, Edith Carbonez, Alizée du Bus de Warnaffe, Sandrine Rousseau, Charles Poncelet et Caroline Van Caloen, Cathy Verbyst, Gisèle Ayala Frisch, Librairie Tropismes, Catherine Marneffe, Sarah Turine, Aly Sassi, Aurélie Bieswal, Van Pottelbergh Céline, Vital Marage.

Projet réalisé grâce au soutien de la **Fédération Wallonie-Bruxelles**, du **Fonds Joseph Schepers - Germaine Lijnen** géré par la Fondation Roi Baudouin et de **Degroof Petercam Foundation**.

Le Fonds Lydia Chagoll - Pour un sourire d'enfant - Le Fonds Lippens et Le Fonds Alcuin gérés par la Fondation Roi Baudouin

Tout don, quelle que soit sa taille, constitue une contribution importante pour nous dans le travail mené au quotidien par notre équipe.

Grâce à ce fonds, vos dons, petits ou grands, seront centralisés et investis directement dans nos activités au bénéfice des enfants. Ceux-ci sont désormais déductibles fiscalement à partir de 40 euros.

Compte IBAN de la Fondation Roi Baudouin : **BE10.0000.0000.0404**

Communication structurée : **017/0900/00065**