

Université de Montréal

La littérature de jeunesse huttérite

Thèmes, perspectives et perceptions d'une pratique littéraire

Par

Nicolas Groulx

Département de littératures et de langues du monde

Faculté des Arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des Arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de doctorat en Littérature
option Études allemandes

Décembre 2023

© Nicolas Groulx, 2023

Cette thèse intitulée

La littérature de jeunesse huttérite
Thèmes, perspectives et perceptions d'une pratique littéraire

Présentée par
Nicolas Groulx

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Barbara Agnese
Présidente

Nikola von Merveldt
Directrice de recherche

Manuel Meune
Codirecteur de recherche

Regine Strätling
Membre du jury

Patrick Farges
Examineur externe

RÉSUMÉ

La littérature de jeunesse constitue un objet culturel essentiel pour nous aider à cerner une société à un moment précis de son histoire, par exemple à travers les enjeux, les idées ou les grands principes qui l'animent, les changements qui s'y opèrent ou les individus qui la composent. En effet, puisqu'elle a souvent une vocation éducative, elle tend à refléter le contexte social dans laquelle elle est produite, à dépeindre des modèles ou des comportements souhaités, et à transmettre une vision particulière du monde – généralement celle des adultes qui y gravitent.

Cette thèse porte spécifiquement sur la littérature de jeunesse huttérite – jusqu'à maintenant largement méconnue – et s'intéresse aux ouvrages produits par cette communauté établie en territoire canadien et étatsunien depuis plus de 100 ans et dont les pratiques découlent d'une approche rigoriste de l'anabaptisme. Le projet vise essentiellement à illustrer comment et dans quelle mesure ce genre transpose, à l'écrit, l'environnement du groupe, son identité unique et son héritage socioculturel, linguistique, religieux et historique. Pour ce faire, deux éléments ont été utilisés pour former le corpus de recherche : 1) les œuvres, notamment analysées avec une perspective issue de la narratologie, et 2) des questionnaires, construits de manière à recueillir l'opinion de membres de la collectivité et ainsi à comprendre leur vision quant aux différents enjeux (littéraires, langagiers, pédagogiques ou moraux) entourant cette littérature.

D'abord, le projet montre que les auteur·es de la communauté proposent au lectorat des ouvrages où les pratiques présentées et ce que nous pourrions appeler un « savoir-être » huttérite sont valorisés et viennent conforter l'affiliation identitaire et socioculturelle des jeunes à l'huttérisme. Les trames narratives, composées entre autres par les thématiques, les péripéties ou les personnages des récits, véhiculent les grands fondements idéologiques du groupe, témoignent de ce qui est attendu des enfants, notamment leur rôle et leur place dans la collectivité, et les adultes, qui permettent l'accès aux œuvres, exposent dès lors ce qui constitue une lecture appropriée pour les jeunes ou confirment implicitement que certains sujets demeurent sensibles ou tabous.

Ensuite, notre analyse montre comment le plurilinguisme unique des huttérites, qui parlent un dialecte qui leur est propre, l'huttérien, ainsi que l'anglais et l'allemand, se retrouve dans l'objet littéraire, de quelle manière les différentes langues s'y entremêlent, et comment ces livres « interlinguaux » illustrent le « parler multilingue » du groupe. Bien que l'anglais occupe dans les documents un espace considérable et paraisse reléguer l'huttérien à l'arrière-plan, ce

dernier apparaît comme un élément fondamental pour symboliser et légitimer l'univers mental du lectorat. Certain·es auteur·es stipulent même que leur ouvrage s'inscrit dans une démarche visant à maintenir, voire à revitaliser le dialecte, alors que l'anglais prend de plus en plus de place au quotidien.

Si la littérature de jeunesse huttérite semble essentiellement destinée au lectorat de la communauté, elle ne se restreint pas à ce destinataire : elle offre, au contraire, à quiconque le souhaite, l'occasion de découvrir et de démystifier une collectivité dont le parcours original et les contributions littéraires mériteraient de susciter davantage l'intérêt.

Mots-clés : littérature de jeunesse – littérature de jeunesse huttérite – huttérisme – huttérite – huttérien – langue – dialecte – plurilinguisme – sociolinguistique

ZUSAMMENFASSUNG

Kinderliteratur ist ein wesentliches Kulturgut, das uns ermöglicht, eine Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Geschichte zu erfassen. Man kann beispielsweise an die folgenden Punkte denken: die Herausforderungen, die Ideen oder die wichtigen Prinzipien, die diese Minderheitsgruppe anregt, die Veränderungen, die geschehen, oder die Individuen, die sie bilden. Da sie häufig eine pädagogische Aufgabe erfüllt, zielt sie meistens darauf ab, den sozialen Hintergrund widerzuspiegeln, Vorbilder oder gewünschte Verhalten zu schildern oder ein bestimmtes Weltbild zu vermitteln – i.d.R. die Denkweise der Erwachsenen.

Die vorliegende These befasst sich mit der Kinderliteratur der Hutterer*innen – bisher größtenteils unbekannt – und beschäftigt sich mit den Werken dieser Gemeinschaft, die sich seit über hundert Jahren sowohl in Kanada als auch in den USA befindet, und deren Gepflogenheiten auf einer rigoristischen Herangehensweise beruhen. Das Projekt veranschaulicht, wie und inwiefern Kinderliteratur sowohl den gesellschaftlichen Kontext dieser Gruppe als auch ihre einzigartige Identität und ihr soziokulturelles, sprachliches, religiöses und historisches Erbe auf Papier überträgt. Dafür formen zwei Elemente den Forschungskorpus: 1) die Werke, die u.a. mit Hilfe der Narratologie analysiert werden und 2) Fragebögen, die die Meinung einiger Mitglieder der Gemeinschaft sammeln sollten und ihre Weltanschauung bezüglich verschiedener Themen, die diese Literatur betreffen (z.B. literarische, sprachliche, pädagogische oder moralische Fragen), demonstrieren sollten.

Zuerst beweist das Forschungsprojekt, dass hutterische Autor*innen der Leserschaft Bücher bieten, in denen die vorgestellten Herangehensweisen und ein „typisch hutterisches“ Verhalten wertgeschätzt werden und die identische und soziokulturelle Zugehörigkeit der Kinder bestärken. Die Erzählstrukturen der Werke, u.a. die Themen, die Handlungen oder die Figuren, vermitteln die ideologischen Grundlagen der Gemeinschaft und zeigen, was von der Leserschaft erwartet wird, neben ihrer Rolle und ihrem Platz in der Gesellschaft. Die Erwachsenen, die die Werke zugänglich machen, deuten außerdem darauf hin, welche Lektüre für Kinder geeignet ist, und bestätigen dabei implizit, welche Themen nach wie vor sensibel sind oder tabuisiert werden.

Danach stellt die Analyse dar, wie die besondere Mehrsprachigkeit der Hutterer*innen, die einen einzigartigen Dialekt (Hutterisch), Englisch und Hochdeutsch sprechen, in den Werken verkörpert wird, auf welche Weise die verschiedenen Sprachen sich mischen, und wie

„interlinguale“ Bücher das „mehrsprachige Sprechen“ dieser Gruppe schildern. Trotz des großen Platzes, den das Englische einnimmt, und des Eindrucks, dass das Hutterische in den Hintergrund rückt, ist der Dialekt in der Tat ein grundlegendes Element, um die Gedankenwelt der Leserschaft zu symbolisieren und zu legitimieren. Einige Autor*innen erwähnen sogar ausdrücklich, dass das Buch zum Erhalten und zur Wiederbelebung des Dialekts beitragen soll – da die englische Sprache immer mehr Platz in ihrem Alltag einnimmt.

Ogleich diese Literatur sich eher an die Kinder der Gemeinschaft zu richten scheint, beschränkt sie sich nicht auf diese Leserschaft. Sie bietet jungen Leser*innen die Möglichkeit, eine Gemeinschaft zu entdecken und zu entmystifizieren, deren einzigartige Geschichte und literarische Beiträge weitaus mehr Interesse erwecken sollten.

Stichwörter: Kinderliteratur – hutterische Kinderliteratur – Huttertum – Hutterer*innen – Hutterisch – Sprache – Dialekt – Mehrsprachigkeit – Soziolinguistik

ABSTRACT

Children’s literature forms an essential cultural asset that can help us understand a society at a specific point in its history, for example the issues, the ideas or the major principles driving it, the changes taking place or the people that are part of it. In fact, because it often has an educational purpose, it tends to reflect the social context in which it is produced, to depict role models or desired behaviours, and to convey a unique vision of the world – generally the one of a group or of a particular society.

This thesis focusses on Hutterite children’s literature – until now largely unknown – and examines the works of this community, which established itself in Canada and in the United States over 100 years ago, and whose religious practices result from a rigorous following of Anabaptism. The research corpus of this thesis is based on two components: 1) books of Hutterite’s children’s literature, analyzed with a perspective from the field of narratology, and 2) surveys, designed to gather the opinions of the Hutterite society, and therefore understand its point of view on different issues concerning this type of literature (literary, language, pedagogical or moral concerns).

First, the study shows that authors from the community offer readership books in which the practices depict what we could call an ideal “Hutterite citizen” reinforcing the identity and the sociocultural affiliation of children to Hutterites beliefs. Narrative frameworks, such as the themes, the plots and the characters in the stories convey the group’s ideological basis, indicating what is expected of children, in particular their role and place in the community. As a result, the Hutterite community, which ultimately decides what books are a suitable reading for children, implicitly confirms that some topics remain sensitive or taboo.

Furthermore, this research shows how the unique multilingualism of the Hutterites, who speak their own dialect, Hutterisch, as well as English and German, is reflected in their children’s literature: children’s literary works, often “interlingual books”, usually combine different languages, using the “multilingual speech” of the group. Although English is predominantly used in Hutterite children’s literature, Hutterites words and phrases appear to emphasize and legitimize Hutterite culture and beliefs. Some authors are proud to highlight the fact their work provides the means of maintaining and even revitalizing the dialect, as the English language is encroaching on their society.

Though Hutterite children’s literature seems to be destined essentially to the

community's readership, it is not limited to it: on the contrary, it offers everyone the opportunity to discover and to demystify a communal group whose journey and literary contributions deserve our attention.

Keywords: children's literature – Hutterite children's literature – Hutterites faith – Hutterites – Hutterisch – language – dialect – plurilingualism – sociolinguistic

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ZUSAMMENFASSUNG	V
ABSTRACT	VII
TABLE DES MATIÈRES	IX
TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	XV
INFORMATIONS GÉNÉRALES ET LISTES DES ABRÉVIATIONS	XVI
Dénominations.....	xvi
Abréviations.....	xvi
Références aux documents du corpus de recherche	xvii
Citations tirées des questions et les erreurs de grammaire, de lexique ou de ponctuation.....	xvii
Traductions vers le français.....	xvii
REMERCIEMENTS	XIX
INTRODUCTION	20
1. LE PROJET DE RECHERCHE	22
Le corpus littéraire huttérite : quel espace pour les jeunes ?.....	22
Pertinence du projet de recherche	24
2. CADRE THÉORIQUE : CORPUS, APPROCHES ET PROBLÉMATIQUES DU PROJET	25
Caractéristiques générales et définition de la littérature de jeunesse.....	25
Corpus du projet : entre documents littéraires et questionnaires sociolinguistiques	28
<i>Les ouvrages de jeunesse : récits, comptines et textes bibliques</i>	28
<i>Les questionnaires : la contribution de membres aux réflexions</i>	30
Problématiques du projet de recherche.....	30
Structure du travail	32
3. LA NARRATOLOGIE ET L'ESTHÉTIQUE DES ŒUVRES LITTÉRAIRES	32
La narratologie : quelle(s) structures(s) narrative(s) en littérature de jeunesse ?	32

Les ouvrages du corpus et la relation texte-image.....	34
Au-delà du texte et de l'image : le paratexte	38
4. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE ET LA PERSPECTIVE DES ADULTES.....	39
Les questionnaires : la parole aux intervenant·es	39
CHAPITRE 1 : L'HUTTÉRISME, D'HIER À AUJOURD'HUI	41
1. L'HUTTÉRISME : PLUS DE 500 ANS D'HISTOIRE.....	41
Les scissions religieuses et les prémices de la pratique hutterite	41
Martin Luther et Ulrich Zwingli : de la Réforme au schisme du mouvement	43
Les premiers déplacements des anabaptistes : du Tyrol à la Moravie	45
L'influence de la Carinthie et le court séjour en Valachie	49
Le séjour dans l'Empire russe.....	50
Les hutterites et l'expérience américaine.....	51
Le Canada et les hutterites : une collaboration parfois conflictuelle	53
2. LES HUTTÉRITES, UN GROUPE MINORITAIRE COMME LES AUTRES ?	56
L'orientation des groupes en matière de tradition(s)	59
<i>La question de l'égalité des sexes</i>	61
<i>Rituels, natalité et départs</i>	62
La langue : un enjeu culturel et identitaire	64
Les hutterites et l'enfance : l'éducation et la place des jeunes.....	66
<i>Le système scolaire hutterite : entre tradition et modernité</i>	66
<i>La jeunesse hutterite : quelles occupations après l'école ?</i>	68
3. L'HUTTÉRISME : LES POINTS SAILLANTS.....	69
CHAPITRE 2 : LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE.....	70
1. LES OUVRAGES DU CORPUS EN BREF.....	70
Les livres-concepts	71
<i>La collection Marty's Adventure (2008, 2010, 2019)</i>	71
Les albums	72
<i>Rachel, a Hutterite Girl (1999)</i>	72
<i>Lindas glücklicher Tag (2006)</i>	72
<i>Flowing through the Seasons (2008)</i>	73
<i>Jewell Adventure (2008)</i>	73

<i>Playing like Timothy (2011)</i>	74
<i>Make a Rabbit (2010)</i>	74
Le livre d'hymnes, de poèmes ou de comptines.....	74
<i>Es lauft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen (2008)</i>	74
Les bibles de jeunesse.....	75
<i>La collection biblique Hutterischa Bibl Tschichtln</i>	75
Les livres du corpus : quelle(s) lecture(s) pour quel(s) lectorat(s) ?.....	76
<i>Une littérature destinée aux huttérites et non-huttérites</i>	76
2. L'ENFANCE HUTTÉRITE : COMMENT SE MANIFESTE-T-ELLE ?.....	78
Représentations, rôle et place de l'enfant chez les huttérites.....	79
<i>L'enfance huttérite : une période teintée de joie de vivre</i>	79
<i>L'enfant de la colonie : un personnage statique, ancré dans sa réalité immédiate</i>	81
<i>La colonie : « l'Arche de Noé » des enfants</i>	84
<i>Les jeunes protagonistes à travers le prisme de pratiques socioculturelles huttérites</i>	86
<i>La voix et la perspective narratives : des stratégies pour s'identifier aux personnages</i>	92
Le jeu chez les huttérites : un outil de formation socioculturel déterminant.....	93
<i>Le jeu chez les huttérites : place et enjeux particuliers</i>	94
<i>Le jeu comme « liant » de la cohésion sociale</i>	95
<i>Les limites du jeu face à la centralité des « vraies tâches »</i>	98
<i>Le jeu : espace (formateur) de transgression de l'interdit</i>	100
3. LES ADULTES DE LA COLONIE : QUEL TYPE DE PERSONNAGE ?.....	102
Place et caractéristiques de l'autorité huttérite.....	102
<i>L'adulte : vers une conception (huttérite) d'un personnage littéraire (parfois) négligé</i>	103
<i>Les figures d'autorité de la colonie : la place des parents et des autres membres</i>	104
<i>Les adultes et l'huttérisme : une affiliation socioculturelle (visuellement) marquée</i>	107
<i>Le travail : marqueur social récurrent chez les adultes</i>	109
Les adultes : une contribution littéraire complexe.....	111
<i>L'autorité huttérite : une approche de bienveillance</i>	111
<i>Les figures d'autorité : des pratiques parfois moralisantes</i>	112
4. LES ŒUVRES DE JEUNESSE HUTTÉRITE : QUEL ARCHÉTYPE DU MASCULIN ET DU FÉMININ ?.....	114
La représentation des genres en littérature de jeunesse : une avenue pertinente ?.....	115
Quel espace pour le masculin et le féminin dans le corpus ?.....	117
<i>Des œuvres majoritairement féminines, mais des personnages plutôt masculins</i>	117

<i>Une représentation paritaire des identités de genre</i>	119
<i>La représentation du masculin et du féminin huttérite : les habits, une marque stéréotypée</i>	121
<i>Les protagonistes masculins : des représentations sociales nécessairement stéréotypées ?</i>	121
<i>Les jeunes filles des récits : quelle représentation du féminin ?</i>	123
<i>Les jeunes et les rapports sociaux : une question de genre</i>	125
<i>Les adultes des récits : des représentations normées de la masculinité et de la féminité</i>	126
<i>Les adultes de la colonie : des stéréotypes... et quelques nuances</i>	128
5. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE : LES POINTS SAILLANTS	129
CHAPITRE 3 : LANGUE(S) ET LITTÉRATURE	130
1. BREF PORTRAIT SOCIOLINGUISTIQUE DES COLONIES HUTTÉRITES	131
La diglossie chez les huttérites : l’huttérien, systématiquement la « variété basse ».....	131
Variété linguistique chez les huttérites : entre alternance codique et emprunt	132
2. PRATIQUES LINGUISTIQUES EN LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE : CORPUS D’ÉTUDE, ENJEUX ET IMPLICATIONS	133
<i>Jewell Adventure</i>	135
<i>Playing like Timothy</i>	135
<i>Flowing through the Seasons</i>	136
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	136
<i>La série Marty’s Adventure</i>	137
<i>Lindas glücklicher Tag</i>	138
<i>Make a Rabbit</i>	138
<i>Es läuft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen</i>	139
<i>La série biblique Hutterischa Bibl Tschichtln</i>	139
Le choix de la langue : entre littéarité et expression de l’univers mental.....	139
<i>L’huttérien : la (délicate) transposition de l’oralité à l’écrit</i>	140
<i>Les classes de mots et leur emploi : la matérialisation de pratiques langagières</i>	142
<i>Les mots de l’univers mental huttérite : des référents culturels symboliques</i>	144
L’huttérien en littérature ou la légitimité de la « littéarité de l’oral ».....	147
<i>Écrire le/en dialecte : entre stratégie de maintien linguistique et instrument de légitimation</i>	148
<i>Les œuvres du corpus : des textes réellement consultés ou des efforts caducs ?</i>	150
<i>Les livres de jeunesse huttérites ou comment favoriser l’émergence d’une littérature en dialecte</i>	153
<i>Les comptines et les bibles de jeunesse : l’oralité des textes sacrés et folkloriques en dialecte</i>	155

3. LANGUES ET LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE : LES POINTS SAILLANTS..... 157

**CHAPITRE 4 : LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE :
PERCEPTIONS ET VOLONTÉ DE LA COMMUNAUTÉ 159**

1. UNE VOIX AU CHAPITRE POUR LA COMMUNAUTÉ HUTTÉRITE 159

Qui sont les personnes répondantes ? 159

Place et rôle de la littérature de jeunesse huttérite 160

La communauté et ses habitudes de lecture..... 160

Une littérature pour les huttérites et les « autres Canadien·nes »..... 161

La littérature pour enfants et les questions de langues 162

L^{ANG}, la langue privilégiée du lectorat et L^H, le premier choix des intermédiaires 162

Œuvres unilingues ou plurilingues : une préférence (toute en nuances) pour l'huttérien..... 164

Les origines de l'auteur·e : un facteur déterminant ? 167

La littérature de jeunesse et les questions linguistiques : espace(s) et perspective(s)..... 168

Les intermédiaires et la littérature de jeunesse de la collectivité : les contenus souhaités, les
thèmes tolérables et les « infréquentables » 171

Les intermédiaires huttérites : pour une représentation (morale) du réel..... 171

La littérature de jeunesse huttérite : quels tabous ?..... 173

**2. LES INTERMÉDIAIRES HUTTÉRITES ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : LES POINTS
SAILLANTS 174**

CONCLUSION..... 175

**1. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE : SES THÈMES, SES PERSPECTIVES ET LES
PERCEPTIONS DES INTERMÉDIAIRES..... 175**

Les ouvrages et leurs grands thèmes ou quand la littérature révèle le monde de/à l'enfant 176

Perspectives (socio)linguistiques des textes : l'huttérien, l'anglais et l'allemand face à la littérarité du
« parler multilingue » 177

Les intermédiaires huttérites et leur(s) perception(s) de la littérature de jeunesse 177

Les œuvres de la collectivité : quelles pistes de réflexion futures ? 178

**2. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE COMME OUTIL PÉDAGOGIQUE : REPENSER
LA PLACE DU DIALECTE DANS LE CURSUS SCOLAIRE ?..... 179**

La littérature de jeunesse huttérite en classe : une stratégie pédagogique à explorer ? 179

BIBLIOGRAPHIE 183

ANNEXE 1	201
Questionnaire en anglais.....	201
ANNEXE 2	224
Questionnaire en allemand.....	224
ANNEXE 3	248
Glossaire huttérien allemand-français (en ordre alphabétique).....	248
ANNEXE 4	252
Les langues des documents du corpus	252
ANNEXE 5	253
Liste des termes en huttérien ou en allemand.....	253
ANNEXE 6	254
Catégories grammaticales des mots en huttérien ou en allemand.....	254
ANNEXE 7	255
Domaines de référence des termes	255
ANNEXE 8	256
Occurrence des termes en huttérien ou en allemand.....	256

TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

<i>Figure 1 : Illustration de Playing like Timothy</i>	87
<i>Figure 2 : Image tirée de Es lauft e Meisl</i>	88
<i>Figure 3 : Dessin de Jewell Adventure</i>	89
<i>Figure 4 : Image de Jewell Adventure</i>	90
<i>Figure 5 : Dessin de Jewell Adventure</i>	96
<i>Figure 6 : Illustration de Flowing through the Seasons</i>	96
<i>Figure 7 : Illustration de Jewell Adventure</i>	105
<i>Figure 8 : Image tirée de Playing like Timothy</i>	108
<i>Figure 9 : Illustration de Jewell Adventure</i>	109
<i>Figure 10 : Les œuvres selon le genre des auteur·es ou des illustratrices et illustrateurs</i>	117
<i>Figure 11 : Le genre des protagonistes des récits (par image)</i>	119
<i>Figure 12 : Le genre des protagonistes (par individu)</i>	120
<i>Figure 13 : Illustration tirée de Marty's Adventure: a Hutterite Shapebook</i>	123
<i>Figure 14 : Illustration de Rachel, a Hutterite Girl</i>	137
<i>Tableau 1 : Les œuvres du corpus</i>	70
<i>Tableau 2 : Informations sur les langues des œuvres du corpus</i>	134
<i>Tableau 3 : Termes en L^H ou en L^{ALL} (dans les œuvres en L^{ANG})</i>	135
<i>Tableau 4 : Les classes de mots des termes en L^H ou en L^{ALL}</i>	142
<i>Tableau 5 : Domaine de références des mots en L^H ou en L^{ALL}</i>	144
<i>Tableau 6 : Occurrence des termes (en L^H ou en L^{ALL}) présents dans plus d'un ouvrage</i>	145
<i>Tableau 7 : Type d'ouvrages consultés par les jeunes hutterites</i>	160
<i>Tableau 8 : Livres familiers aux répondantes</i>	161
<i>Tableau 9 : Préférences linguistiques des intermédiaires (Q²⁴)</i>	163
<i>Tableau 10 : Présence de L^{ANG} et de L^H dans les œuvres unilingues (Q²⁶-Q²⁷)</i>	165
<i>Tableau 11 : Opinions sur la publication de documents en L^{ANG} (Q³¹)</i>	166
<i>Tableau 12 : Langues et thématiques (Q³⁶)</i>	168
<i>Tableau 13 : Influence de L^H, de L^{ANG} et de L^{ALL} dans les textes de jeunesse hutterites (Q³³-Q³⁵)</i>	170

INFORMATIONS GÉNÉRALES ET LISTES DES ABRÉVIATIONS

Dénominations

Le projet est axé autour de la littérature de jeunesse produite par une communauté qui, en allemand, porte le nom de *Hutterer* et parle un dialecte communément appelé *Hutterisch*. En anglais, le terme généralement employé pour ces deux réalités est *Hutterite*, quoique l'appellation utilisée pour leur dialecte soit parfois *Hutterite German* ou *Hutterisch*. En français, plusieurs traductions se sont imposées sans distinction apparente : il y a *buttérien·ne* ou *buttérîte* pour les membres de la communauté religieuse concernée et *buttérien*, *buttérîte*, *allemand carinthien* ou *allemand buttérien* pour leur dialecte.

Pour notre contribution, nous avons opté pour les dénominations qui nous apparaissent les plus cohérentes et qui permettent de mieux distinguer les individus et la langue (ce qui est laborieux avec l'utilisation du terme *buttérîte* pour les deux réalités). Ainsi, nous utilisons *buttérîte* lorsque nous renvoyons aux membres qui pratique *l'buttérisme*, et à *buttérien* pour désigner leur système linguistique.

Abréviations

Dans un souci de lisibilité, des abréviations sont parfois utilisées pour 1) les titres de quelques livres du corpus et 2) les variétés linguistiques de la communauté.

TITRE COMPLET	TITRE ABRÉGÉ
<i>Es lauft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen</i>	<i>Es lauft e Meisl</i>
<i>Flowing through the Seasons</i>	<i>Flowing through the Seasons</i>
<i>Hutterischa Bibl Tschichtlen 1</i>	<i>Bibl 1</i>
<i>Hutterischa Bibl Tschichtlen 2</i>	<i>Bibl 2</i>
<i>Hutterischa Bibl Tschichtlen 3</i>	<i>Bibl 3</i>
<i>Jewell Adventure</i>	<i>Jewell Adventure</i>
<i>Lindas glüklicher Tag</i>	<i>Lindas glüklicher Tag</i>
<i>Make a Rabbit</i>	<i>Make a Rabbit</i>
<i>Marty's Adventure: a Hutterite shape book</i>	<i>Marty's Adventure</i>
<i>Marty's Colour Adventure: a Hutterite colour book</i>	<i>Marty's Colour Adventure</i>
<i>Marty's Counting Adventure: a Hutterite Number Book</i>	<i>Marty's Counting Adventure</i>
<i>Playing like Timothy</i>	<i>Playing like Timothy</i>
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	<i>Rachel</i>

LANGUE OU DIALECTE	FORME ABRÉGÉE
huttérien	L ^H
anglais	L ^{ANG}
allemand	L ^{ALL}

Références aux documents du corpus de recherche

Pour éviter d'alourdir le texte – et parce que la majorité des livres de jeunesse du projet ne contiennent pas de numéro de page –, seul le titre de l'œuvre (en italique) est indiqué lorsque nous nous y référons. Dans le cas des références aux questionnaires du corpus, seul le numéro de la question est spécifié (Q^{numéro}) afin de garantir l'anonymité des personnes répondantes et éviter tout recoupement qui permettrait de les identifier.

Citations tirées des questions et les erreurs de grammaire, de lexique ou de ponctuation

Dans un souci de respecter l'intégralité de la pensée des individus qui ont complété le questionnaire, les citations textuelles ont été recopiées telles quelles, ce qui signifie que les erreurs ont aussi été reprises. Aucune indication (*sic*) n'est donc ajoutée pour les signaler, le cas échéant.

Traductions vers le français

Le projet de recherche s'intéresse à des œuvres et à une communauté multilingues, ce qui se reflète également dans la pluralité des langues utilisées dans le travail. Si l'anglais ne constitue pas un défi particulier et que divers outils facilitent et rendent possible la compréhension de l'allemand (même pour des gens qui ne la connaissent peu ou pas), l'huttérien, de son côté, demeure un dialecte peu commun pour lequel il n'existe pas de dictionnaire ou d'ouvrages de références officiels vers lequel se tourner. Pour cette raison, les termes ou les passages cités ont systématiquement été traduits vers le français. Les traductions proposées dans le travail reposent presque exclusivement sur celles vers l'anglais qui se trouvent dans les glossaires des ouvrages étudiés. Certaines traductions vers le français sont parfois celles du chercheur lorsqu'un ouvrage ne propose pas d'équivalent en anglais. Dans ce cas, nous demandons aux lectrices et lecteurs de bien vouloir nous excuser pour les possibles approximations, omissions involontaires ou erreurs de traduction.

*À Liliane, Léa,
Marie-Michelle
et mes parents.*

REMERCIEMENTS

Mener à bien un doctorat nécessite forcément de s'entourer de gens qui croient au projet et qui, à leur manière, le soutiennent tout autant que la personne dont le nom se retrouve en frontispice. Cette thèse n'y fait pas exception et j'ai pu compter sur l'aide précieuse et indispensable de plusieurs ami·es, connaissances et collègues qui m'ont permis de concrétiser ce projet. J'espère que vous saurez vous reconnaître. Je vous dis un gros merci.

Je souhaite particulièrement remercier deux personnes qui ont largement contribué au succès de mon doctorat : Nikola von Merveldt et Manuel Meune. Leur support, leurs commentaires constructifs et leur rétroaction continue m'ont amené à me dépasser, à développer un intérêt marqué pour la recherche et, je l'espère, à apporter une contribution intéressante à notre compréhension de la littérature de jeunesse et de la communauté huttrite. Je vous remercie infiniment pour tout ce que vous avez fait pour moi. Merci, merci et merci !

Je tiens également à remercier le Département de littératures et de langues du monde de l'Université de Montréal et plus précisément la section d'Études allemandes pour le soutien, entre autres par différentes bourses, durant toutes ces années. Cela a grandement facilité les différentes étapes du projet, a enlevé un poids financier et m'a permis de terminer mon parcours avec une (certaine) quiétude d'esprit. Également, je souligne la généreuse contribution du Cégep de Saint-Laurent qui m'a aussi soutenu financièrement dans la réalisation de mes objectifs. Je remercie également les huttrites qui ont participé au projet de recherche. Sans votre aide et votre contribution, le projet n'aurait pas la portée qu'il a. Merci !

Le projet, dédié essentiellement à la littérature de jeunesse, a grandement évolué en cours de route, essentiellement avec l'arrivée et la contribution de deux expertes qui m'ont amené à expérimenter cette littérature différemment et à dépasser « ma » lecture (qui n'est pas la même que la « leur »), et m'ont montré à quels points nos lectures se complémentent, s'alimentent mutuellement, ce qui témoigne de la profondeur insoupçonnée et de la richesse de la littérature de jeunesse – trop souvent négligée ou considérée à tort comme une simple paralittérature. À mes deux lectrices qui m'ont appris à lire avec leur perspective, Liliane et Léa, merci.

À ma fidèle lectrice et correctrice qui a su m'épauler à chaque instant, Marie-Michelle. Merci pour ta patience et ta compréhension ; tu as fait un nombre incalculable de compromis pour que je puisse mener ce projet à terme. Merci infiniment ! À mes parents qui m'ont inculqué les valeurs qui m'ont permis de mener à bien ce projet, un énorme merci.

INTRODUCTION

« *La littérature de jeunesse n’amuse qu’afin de montrer, par le truchement du merveilleux et de l’insolite, le monde tel qu’il est.* »
(Prince, 2009, p. 23)

Bien qu’elle semble quelquefois oubliée du milieu universitaire, à en juger par le peu d’espace qui lui est lui accordé – et qu’elle soit, dans certains cas, considérée à tort comme une littérature qui n’en est pas une –, la littérature de jeunesse représente néanmoins un genre qui occupe une place appréciable dans le domaine littéraire. À certaines occasions, elle crée même un véritable engouement et, à l’échelle individuelle, elle peut aussi marquer durablement. Arrêtez votre lecture quelques instants et prenez le temps de vous remémorer une œuvre de jeunesse de votre enfance dont vous vous souvenez particulièrement. Quelle œuvre vous vient en tête ? Est-ce que l’exercice ravive des émotions ressenties lors de la première lecture ou est-ce que ce souvenir éveille une certaine nostalgie ? Probablement, car cette littérature crée souvent un lien émotionnel pérenne.

Instinctivement, le terme « littérature de jeunesse » nous incite à associer cette littérature à la lecture et aux jeunes. Or, ce genre ne se cantonne ni à un acte précis ni à un seul groupe d’individus, car les ouvrages de jeunesse constituent les premiers écrits avec lesquels le lectorat interagit, bien avant de posséder des aptitudes lui permettant de lire. Pour les plus jeunes, par exemple, il y a sur le marché des livres texturés ou en matériaux que nous pouvons plier, mouiller ou mâchouiller, c’est-à-dire des ouvrages dont la finalité n’est pas simplement la lecture. Nathalie Prince, auteure du livre *La littérature de jeunesse*, le souligne et en témoigne lorsqu’elle utilise l’expression de « littérature du non-texte », puisque plusieurs ne sont constitués que d’illustrations, et qu’elle emploie le néologisme « l’objet livre » pour décrire certains documents, qui sont autant, sinon plus, des objets de jeu que des livres (2021, p. 36-38). De plus, cette littérature transcende l’enfance, puisqu’il n’est pas rare que des adultes, pour toutes sortes de raisons, lisent des ouvrages classés « jeunesse » et relisent sporadiquement un livre marquant, avec, parfois, une perspective différente, voire une expérience renouvelée.

Christian Poslaniec, auteur de *(Se) former à la littérature de jeunesse*, lui attribue deux caractéristiques qu’il nomme la « double postulation » : d’abord, l’intention d’instruire en (s’)amusant, et ensuite, l’idée qu’un ouvrage puisse être considéré à la fois comme œuvre artistique et culturelle (2008, p. 47-48). Cette caractérisation qu’il propose, surtout l’évocation

d'une « œuvre culturelle », illustre ultimement que le terme utilisé pour définir cette littérature induit en erreur sur ses répercussions (individuelles et collectives) et ses mérites (littéraires, pédagogiques, culturels, sociohistoriques, etc.), ce qui ne rend justice ni à son influence considérable dans le développement des individus ou des collectivités, ni à la légitimité des ouvrages qui la composent. À bien des égards, cette littérature exerce une influence notable et porte en elle des traits culturels déterminants, comme l'écrit Kimberley Reynolds (2011), professeure de littérature de jeunesse, dans *Children's Literature : A Very Short Introduction* :

Because its primary medium is language, and in the course of learning to read children are acquiring much of the vocabulary and many of the concepts they use to think about themselves and the world around them, writing for the young has considerable potential to influence what its intended readers regards as normal, good, acceptable, important, unjust, or to be feared. (p. 34)

En d'autres mots, une œuvre de jeunesse constitue une manifestation littéraire d'une identité qui s'inscrit dans une vision particulière du groupe qui la produit, et elle invite le lectorat à observer le monde avec cette perspective spécifique du milieu où se matérialise l'ouvrage. Un texte pour la jeunesse témoigne donc de ce qu'une collectivité considère comme approprié (pour les jeunes) et il tend entre autres à conforter une certaine pensée socioculturelle, religieuse ou politique par exemple. Conséquemment, la littérature de jeunesse symbolise une « mémoire communicative », par le dialogue établi entre les auteur·es et les destinataires, et une « mémoire culturelle », par cette recherche d'une continuité dans la pensée collective (Assmann, 2011, p. 6-7). Certes, peu importe le contexte dans lequel elle se concrétise, la littérature de jeunesse joue un rôle significatif, mais elle pourrait être d'autant plus déterminante pour des collectivités minoritaires – parfois grandement affectées par l'influence de la majorité – qui tentent de pérenniser leurs pratiques.

La présente thèse, qui a pour thème la littérature de jeunesse, se consacre plus spécifiquement aux textes de jeunesse d'une communauté présente au Canada et aux États-Unis, pour qui le recours à cette littérature représente une pratique plutôt récente. Ses membres, connu·es sous le nom d'huttérites, pratiquent l'huttérisme, une doctrine regroupant les dernières communautés anabaptistes encore existantes, avec les amishs et les mennonites¹ (Hostetler et

¹ Le mennonisme tire son nom de Menno Simons, un prêtre catholique né aux Pays-Bas, qui a rejeté certaines pratiques de l'Église catholique et rejoint le mouvement anabaptiste vers 1535 (von Schlachta, 2020, p. 53-54). Il est un fervent défenseur de l'indépendance de la religion face au politique et, sous son égide, plusieurs communautés anabaptistes voient le jour. Des années plus tard, les membres issus de celles-ci se font attribuer le qualificatif de « mennonites » (Urry, 2006, p. 21). De son côté, la pratique amish voit le jour en 1693, lorsque des mennonites, notamment Jakob Ammann, reprochent à certains membres de la congrégation un laisser-aller qu'il tente de corriger par des réformes : Astrid von Schlachta souligne entre autres la séparation de la société et de l'Église protestante, et

Huntington, 1980, p. 1). Selon les chiffres de 2019, on évalue à 53 000 le nombre d'individus qui vivent dans les colonies qui composent la communauté huttérite (Evans, 2021, p. 111). Bien que les doctrines amishs, mennonites et huttérites résultent d'une même mouvance (dont l'anabaptisme en est la pierre angulaire) et que certaines pratiques s'apparentent, l'huttérisme se démarque particulièrement, car la vie communale et le principe de la communauté de biens sont indissociables de son identité et de ses us et coutumes² (Katz et Lehr, 2012, p. 4).

1. Le projet de recherche

Le corpus littéraire huttérite : quel espace pour les jeunes ?

Nous y reviendrons, mais les œuvres pour jeunes témoignent d'un tournant pour la collectivité et de l'intérêt qu'elles représentent pour les membres et comme objet d'étude : un survol de la littérature constituée par les huttérites permet effectivement de voir la place inédite qu'elle occupe dans le corpus littéraire du groupe et sa contribution originale à notre compréhension de l'huttérisme.

La littérature huttérite se manifeste surtout en huttérien, la langue maternelle des membres, mais elle est aujourd'hui aussi généralement accessible en anglais. Elle s'inscrit dans une pratique qui se matérialise dans un imposant ensemble de textes, caractérisés par une variété des modes et des supports. Deux des ouvrages de la communauté, fréquemment exploités comme source d'informations historiques, s'intitulent *Das große Geschichtsbuch der hutterischen Brüder* et *Das kleine Geschichtsbuch der Hutterischen Brüder*³ (von Schlachta, 2008, p. 13). Ces ouvrages rédigés par des huttérites contiennent des témoignages éloquents du contexte historique, social et politique entre le 16^e et le 19^e siècle, tels que vécu par les fidèles et, jusqu'au début du 20^e siècle, ils étaient recopiés de manière manuscrite (Peters, 1967, p. 120-122). Les œuvres de la collectivité ne se limitent toutefois pas au seul domaine de l'écriture : la littérature orale constitue un vaste ensemble qui contribue grandement à mieux comprendre l'huttérisme⁴. En fait, le corpus littéraire des huttérites, plutôt hétéroclite, se compose d'une quantité considérable de connaissances transmises au fil des siècles, tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans un article sur le sujet,

la célébration plus fréquente de l'Eucharistie. Puisque Jakob Ammann n'arrive pas à faire entendre ses idées et qu'il considère que le mennonisme se dirige dans la mauvaise direction, lui et des gens autour de lui s'en distancient, ce qui mène à la pratique amish, laquelle est d'abord surtout concentrée en Alsace (2008, p. 221; 2020, p. 202-203).

² Les éléments significatifs de l'huttérisme sont décrits à la section [L'orientation des groupes en matière de tradition\(s\)](#).

³ Les deux ouvrages ont été traduits en anglais. Voir Hutterian Brethren (1987a, 1987b) et Waldner et al. (1947).

⁴ Par exemple, nous retrouvons des publications comme le livre *Hutterite Songs*, qui porte essentiellement sur le répertoire des chansons de la collectivité. Voir Martens (2002).

Robert Friedmann en brosse le portrait général :

Just as we today get our secular knowledge out of textbooks, the Hutterites got their wisdom out of their living experience, the oral teachings of their elders, and the reading of these codices. They contained a wide variety of content: chronicles, theological tracts, creeds, catechisms, letters written to brethren active in the work of the Lord, or written by brethren in jail and facing death at the stake, admonitions and consolations, hymns, farewells of all kinds, tracts by [...] leaders [...], and then again medical recipes and advice, regulations governing trades and crafts, pedagogical regulations, Bible concordances, even a bit of geography of the Holy Land, also highly cherished brief sketches of church history, excerpts from Eusebius or Josephus, the history of the deviations of the papal church, favorite stories of the Israelites from the Old Testament or the Apocrypha. (1946, p. 149)

L'héritage littéraire accumulé par la communauté a permis au milieu académique d'en tirer des éléments de recherche fort pertinents qui nous permettent d'observer comment l'huttérisme s'inscrit entre autres dans une continuité ethnoreligieuse, sociolinguistique et culturelle particulière. Nous dénombrons notamment des travaux portant sur des volets historiques, des problématiques médicales, des questions liées à la langue ou à certaines productions culturelles uniques⁵. Parallèlement, nous observons ce qui semble être une quasi-absence – ou à tout le moins une présence peu soutenue – d'une littérature écrite dédiée à la jeunesse huttérite et le peu d'intérêt académique pour celle-ci⁶. Certes, le corpus littéraire des huttérites comprend quelques publications pour jeunes, mais celles-ci occupaient jusqu'à maintenant une place marginale. La communauté a par exemple publié un document à teneur religieuse destinée à répondre aux questions que peuvent se poser les jeunes, intitulé *Einige Fragen und ihre Beantwortung für die reifere Jugend* (Die hutterischen Brüder in Amerika, 1968), et a répété l'exercice en 1985 avec *Kurze Fragen für Kinder in der Schule* (Die hutterischen Brüder in Amerika, 1985).

Or, un changement s'opère : l'huttérisme, qui subit des pressions provenant de l'influence qu'exercent le monde extérieur et certaines forces à l'intérieur de la collectivité, se voit contraint à se redéfinir et à offrir à ses membres une approche renouvelée, ce qui explique une volonté de revitalisation particulièrement notable chez les jeunes (von Schlachta, 2008, p. 232). Un désir de transmission des pratiques s'observe et l'émergence récente et plus soutenue de publications pour jeunes paraît coïncider avec ce phénomène. Le *Hutterian Brethren Book Centre*, une institution qui a pour mandat de contribuer à la publication de documents de la communauté

⁵ Certains titres portant sur les volets historiques reviennent fréquemment : voir Gross (1965), Hostetler (1974), Janzen et Stanton (2010) et Katz et Lehr (2012). Pour les questions de santé dans la communauté, voir Morgan (1983). L'enjeu de la langue se voit bien décrit dans Lorenz-Andreasch (2004). Helen Martens s'est longtemps intéressée aux productions orales (musicales) des huttérites. À ce sujet, voir Martens (1972, 1974, 2002).

⁶ Pour avoir un aperçu des travaux de recherche menés jusqu'à la fin des années 90, voir Kriztinkovich (1998).

pour ses membres ou pour des gens extérieurs aux colonies, témoigne de ce changement de paradigme et y contribue activement. Son approche se veut novatrice, comme souligné sur son site Web : « Since then [1992] we have grown in to a multi-faceted resource centre that not only provides Anabaptist Hutterite and German language materials, but also facilitates creating more culturally sensitive resources for Hutterites and beyond. » (Hutterian Brethren Book Centre, 1^{er} et 2^e paragraphes) Grâce à l'énergie déployée par cette institution, plusieurs ouvrages ont été publiés depuis les années 2000 : un survol du catalogue Web montre qu'il existe une quantité appréciable de publications conçues par la collectivité que nous pouvons nous procurer (des documents sur l'histoire ou la pratique de l'huttérisme, des CD de chansons ou de contes, des documents religieux, etc.)⁷. Sur le site, on trouve entre autres une section concernant les textes destinés aux jeunes, ce qui attire l'attention sur une manifestation culturelle que nous retrouvons jusqu'à maintenant très peu dans le corpus littéraire de la communauté : la littérature de jeunesse.

Pertinence du projet de recherche

Pourquoi s'intéresser à la littérature de jeunesse de cette communauté ? D'abord, parce qu'elle n'a, à notre connaissance, fait l'objet d'aucune recherche approfondie et que personne ne semble s'être véritablement penché sur ces textes. Pourtant – et cela constitue une seconde raison de s'y attarder – ces œuvres offrent l'opportunité de mieux cerner la situation actuelle de l'huttérisme. En fait, le projet repose sur la prémisse que celles-ci permettent d'accéder différemment à la vision (idéologique) et à la pensée du groupe, de mieux cerner la place et le rôle des enfants dans la collectivité, ainsi que de mettre en lumière les procédés littéraires utilisés pour maintenir ou valoriser la pratique huttérite, car ce genre littéraire, quasi systématiquement soutenu par des adultes, tend à refléter le milieu dans lequel il est présent (Galway, 2011, p. 6-7)⁸. Une des raisons qui explique ce phénomène est que ce type d'ouvrage représente l'extension des « pratiques culturelles » (« cultural practices ») du groupe qui le produit, ce qui signifie que les œuvres offrent la possibilité d'examiner ce qui anime la communauté à un moment précis de son histoire (Stephens, 2017, p. 138). John Stephens, professeur émérite et auteur d'articles

⁷ À ce sujet, voir <https://www.hbbookcentre.com/books?category=Hutterite%20History>. Hutterian Brethren Book Centre. Le nom qui ressort probablement le plus est celui de Linda Maendel, une membre résidant dans la colonie de Elm River au Manitoba, et qui a récemment publié un livre pour adultes ainsi que plusieurs ouvrages pour les enfants, incluant des bibles en huttérien (Maendel, 2015, p. 165). En plus, elle tient un blog régulièrement mis à jour : Maendel, L. *Hutt-Write Voice*. <http://hutt-writevoice.blogspot.com/>

⁸ Qui plus est, les enfants ont généralement peu d'influence sur le choix des lectures qui leur sont données, entre autres à cause des multiples intervenant·es impliqué·es avant qu'une publication ne se retrouve entre les mains des destinataires et parce que les jeunes « ont toujours été soumis aux choix des adultes » (Knight, 2007, p. 510).

portant sur la littérature de jeunesse – surtout en lien avec la thématique de l'idéologie –, avance qu'un récit cherche entre autres à socialiser les jeunes en fonction de leur environnement social⁹ :

If a child is to take part in society and act purposively within its structures, he or she will have to master the various signifying codes used by society to order itself. The principal code is language, since language is the most common form of social communication [...]. A narrative without ideology is unthinkable: ideology is formulated in and by language, meanings within language are socially determined, and narratives are constructed out of language. The use of story as an agent of socialization is a conscious and deliberate process. (1992, p. 8-9)

En d'autres mots, John Stephens, comme d'autres¹⁰, soutient qu'un livre pour jeunes n'est pas exempt de l'idéologie de la collectivité (qui le produit et le consomme), et qu'il contribue conséquemment à une construction identitaire et sociale de l'enfant en adéquation avec les besoins et les attentes des autres membres de son milieu.

Ainsi, le projet ne vise ni à (re)définir ce qui constitue la littérature de jeunesse, ni à comparer les littératures de jeunesse – une entreprise bien trop ambitieuse –, ni à attester de la légitimité ou de la qualité morale des publications, mais plutôt à illustrer comment et dans quelle mesure le médium manifeste l'identité et la vision de l'huttérisme au lectorat. L'objectif de la thèse consiste par conséquent à faire appel à la littérature de jeunesse pour mettre en lumière de quelle manière les œuvres dépeignent et véhiculent certaines thématiques ou valeurs, quelques-unes étant probablement observables dans les documents de jeunesse « mainstream », alors que d'autres pourraient s'avérer spécifiques au groupe, comme le principe communal, la pratique religieuse, la représentation de l'enfance (huttérite) ou le rapport aux langues des pratiquant·es.

2. Cadre théorique : corpus, approches et problématiques du projet

Caractéristiques générales et définition de la littérature de jeunesse

Afin de saisir l'enjeu premier autour duquel s'articule la présente thèse – la littérature de jeunesse –, il faut d'abord en définir précisément les caractéristiques, car le terme suscite parfois

⁹ Une citation de John Stephens montre cet enjeu où le lectorat est invité à adopter la vision du monde des adultes : « Writing for children is usually purposeful, its intention being to foster in the child reader a positive apperception of some socio-cultural values which, it is assumed, are shared by author and audience. These values include contemporary morality and ethics, a sense of what is valuable in the culture's past (what a particular contemporary social formation regards as the culture's centrally important traditions), and aspirations about the present and future. Since a culture's future is, to put it crudely, invested in its children, children's writers often take upon themselves the task of trying to mold audience attitudes into 'desirable' forms, which can mean either an attempt to perpetuate certain values or to resist socially dominant values which particular writer oppose. » (1992, p. 3)

¹⁰ Perry Nodelman et Mavis Reimer abondent dans ce sens : « As its name implies, children's literature is a body of texts defined by its intended audience. What it is and how adults think about it intertwined with society's ideas about children – about who they are and how and what they need to read. » (2003, p. 79)

des débats autour du concept même, de ce qu'il représente et de ce qu'il (ou de ce qui le) constitue¹¹. Cette difficulté résulte entre autres d'une mécompréhension, car l'expression

« littérature de jeunesse » désigne [tantôt] des livres, tantôt des lectures, c'est-à-dire des produits, tantôt des activités. Ce paradoxe permet d'apercevoir une confusion continuellement nourrie par les pratiques de tous les acteurs concernés, des éditeurs aux lecteurs en passant par les créateurs et les médiateurs les plus divers [...] : la confusion entre genres et supports. (Martin et Martin, 2009, p. 16)

Danielle Thaller, spécialisée dans cette discipline littéraire, explique aussi cette méprise par la nature « polysémi[que] du mot "Littérature" » (1996, p. 33). En effet, le substantif réfère à plusieurs réalités et à une variété de genres, lesquels peuvent grandement contraster – pensons par exemple à des dénominations comme la littérature de l'exil, la littérature policière, la littérature allemande, la littérature germano-canadienne, la littérature scientifique, etc.¹² Dans ce cas, qu'est-ce qui constitue de la littérature de jeunesse ? Les techniques littéraires, les supports, les thématiques, le niveau de langue ou bien le public cible ?

Dans son livre *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*, Perry Nodelman, professeur émérite et chercheur prolifique dans le domaine, dresse une liste de caractéristiques qu'il estime inhérentes à cette littérature et que nous avons tendance à lui associer spontanément : la simplicité des textes, une incitation claire à s'identifier au(x) personnage(s) et une légitimation de l'autorité parentale sur l'enfant, pour n'en nommer que quelques-unes (2008, p. 76-81). Dans les faits, les recherches démontrent qu'il s'agit en fait de plusieurs littératures que l'on cherche à « isoler de la "littérature". » (Prince, 2010, p. 14, 24) À cet égard, Johanne Prud'homme, professeure en poétique et herméneutique de la littérature de jeunesse, souligne qu'elle « considère comme "littérature" les œuvres d'imagination écrites à l'intention d'un jeune public » et invite à éviter « les comparaisons qui ne manquent pas de le desservir – celles avec le sacrosaint corpus de "la" littérature – » et donc « de considérer ses œuvres en regard de l'ensemble *sui generis* qu'elles composent. » (2013, p. 80) Conséquemment, deux éléments semblent déterminants pour ce genre littéraire : 1) l'intention et 2) les destinataires.

Tout d'abord, l'objectif d'une œuvre constitue l'élément le plus révélateur et distinctif de ce type de texte. Danielle Thaler l'expose lorsqu'elle écrit que « [c]e sont donc [l]es intentions qui font de la littérature de jeunesse [...] une littérature conçue par les adultes s'adressant à de futurs

¹¹ Bien que l'article date, Louis Porcher a écrit un texte dont le titre, *La littérature de jeunesse : une réalité ambivalente*, évoque clairement cette ambiguïté. Voir Porcher (1983).

¹² D'autres facteurs expliquent aussi cette confusion, comme le caractère transgénérique des œuvres de jeunesse, c'est-à-dire le fait qu'elles tendent à changer de support : concrètement, il n'est pas rare qu'un livre se retrouve sous forme de jouet ou fasse l'objet d'une adaptation cinématographique, etc. (Martin et Martin, 2009, p. 17)

adultes puisque toute formation est un processus tourné vers l'avenir et qui tend vers le terme qu'il s'est fixé. » (1996, p. 34) Elle met en évidence deux visées claires de ces ouvrages, « l'une étant souvent proclamée – l'initiation à la littérature – l'autre n'étant que très rarement avouée bien que fondamentale – la morale. » (1996, p. 34) En effet, ces publications visent, à divers degrés selon l'œuvre ou les intentions de son (ou de ses) auteur·e(s), à professer un (ou des) principe(s), car on tend à y « tirer parti des enjeux de projection ou d'identification pour orienter les mentalités des jeunes » (Chelebourg et Marcoin, 2007, p. 69). Cette idée de « façonner » le lectorat apparaît évidente, car la littérature de jeunesse exerce une fonction de socialisation et agit comme miroir d'une moralité que l'autorat cherche à inculquer¹³.

Ensuite, cette littérature est marquée par un phénomène unique et qui s'explique par cette fonction moralisatrice : la présence délibérée de deux codes littéraires, soit d'un premier destiné aux jeunes, et d'un second, réservé aux adultes (Nikolajeva, 2015, p. 61). Puisque les jeunes en sont les destinataires, l'occurrence de codes qui leur sont spécifiques ne surprend guère. L'existence du second résulte de la fonction des adultes (que nous appellerons intermédiaires) qui font avant tout de la « médiation » – pour reprendre le terme de Heinz-Heino Ewers, professeur spécialiste de la littérature de jeunesse –, une expression qui qualifie le rôle des adultes en tant qu'intermédiaires qui doivent (dés)approuver l'accès au médium et la communication entre l'autorat et le lectorat (2008, p. 103; 2009, p. 28-29)¹⁴. Lorsque Danielle Thaler écrit qu'une caractéristique de la littérature de jeunesse est l'initiation à la morale, elle réfère sans doute à ce phénomène où les intermédiaires cherchent à fournir des lectures qui reflètent un système de valeurs qui leur apparaît valide et en adéquation avec le leur. Ainsi, une œuvre qui n'aurait pas les qualités nécessaires ou qui serait considérée comme inacceptable pourrait se voir sanctionnée, voire censurée (Ewers, 2008, p. 101-102).

La prise en compte de ces caractéristiques permet d'établir ce qui forme le genre – sans

¹³ C'est entre autres pour cette raison qu'elle fait souvent l'objet de débats et est continuellement scrutée, car « [l]a vigilance dont elle fait l'objet est en fait à la mesure de l'influence qu'on lui prête sur les jeunes esprits : nulle part les idées "subversives" de tous bords n'apparaissent à leurs détracteurs aussi pernicieuses que lorsqu'elles sont adressées à la jeunesse. » (Chelebourg et Marcoin, 2007, p. 73) Elle est donc souvent soumise aux aléas du climat ou des mouvements sociopolitiques, comme nous l'observons actuellement par exemple aux États-Unis où les demandes de censure de certains textes sont en hausse (1269 en 2022, contre 729 en 2021) et que « [l]a grande majorité (86 %) sont des livres de littérature jeunesse, et plus de la moitié (58 %) concernent des livres enseignés ou disponibles à l'école. » (Agence France-Presse, 2023, 2^e et 3^e paragraphes)

¹⁴ Selon Heinz-Heino Ewers, il existe deux types d'intermédiaires (adultes) dans ce genre littéraire : « a 'neutral mediator' and a 'mediator who makes decisions, influences and intervenes' in a formative way—although there are many different levels between the two extremes. » (2009, p. 28) Il souligne également que la médiation des adultes peut être plus ou moins près des destinataires : les parents sont déterminant·es, mais il peut s'agir d'institutions ou de gens liés au domaine, par exemple les bibliothèques, les pédagogues ou toute personne impliquée dans le processus (de création, d'édition et de publication notamment) (2008, p. 99-100).

toutefois négliger d'autres critères, tels le style, la forme, le format, le support, etc. En somme, pour définir la littérature de jeunesse, nous nous référons à la lecture de Johanne Prud'homme, qui décrit avec justesse ce qui la constitue, et considère que l'analyse doit se baser sur trois éléments : l'accessibilité, l'intentionnalité et la littératie (2013, p. 76). Elle identifie ultimement un texte de jeunesse comme :

une œuvre littéraire [...] qui porte les traces de sa destination, qui met en place des stratégies d'accessibilité favorisant tant sa lecture que son interprétation et qui, enfin, relève, d'une part de choix esthétiques qu'on pourrait dire « généraux » et, d'autre part, de choix esthétiques spécifiques, l'ensemble de ces traces, choix et stratégies étant fonction de la présence d'un jeune public. (2007, p. 24)

Corpus du projet : entre documents littéraires et questionnaires sociolinguistiques

Les ouvrages de jeunesse : récits, comptines et textes bibliques

Le corpus du projet se base en partie sur une dizaine d'œuvres de jeunesse¹⁵. Il est possible que certains ouvrages hutterites existants ne s'y retrouvent pas, faute de « visibilité » en dehors de la colonie, car il est tout à fait envisageable que les membres aient un accès privilégié à certaines publications (et que quelques-unes ne soient ni connues ni enregistrées auprès des bibliothèques ou des sources d'archives officielles) et que leur diffusion se fasse hors des canaux de distribution habituels. Par conséquent, le corpus est constitué de textes aisément accessibles, probablement davantage distribués et qui rejoignent certainement un plus grand nombre de jeunes, issues ou non de la communauté. Cependant, afin de former un corpus de recherche valide, deux critères supplémentaires ont été établis dans la sélection des œuvres.

Le premier critère concerne la représentativité : les ouvrages devaient avoir été conçus, du moins en partie, par un·e membre, actuel·le ou ancien·ne, de la collectivité, afin de se pencher exclusivement sur des documents d'auteur·es dont une part de l'identité s'est façonnée en tant que hutterite. Par conséquent, des œuvres mettant en scène des personnages ou une histoire dans le contexte hutterite, mais dont les auteur·es ne sont pas issu·es de la communauté n'ont pas été incluses¹⁶. En ce qui a trait aux membres qui ont publié une œuvre après l'abandon

¹⁵ Mentionnons toutefois que quelqu'un œuvrant pour la *Hutterian Brethren Book Centre* nous a rapporté la publication de deux nouveaux ouvrages de jeunesse hutterites, parus peu de temps avant le dépôt officiel de la thèse. Leur absence dans notre étude s'explique à la fois par l'impossibilité de mettre la main sur l'un d'entre eux et par le délai nécessaire pour l'analyse, malheureusement irréaliste considérant les dates prévues pour la remise du projet de recherche. Le premier livre s'intitule *Deborah's Journey: A Story of Hope and Healing from the Life of a Hutterite Child* (Maendel et Maendel, 2023) et il se trouve finalement chez les distributeurs Web. Le second, *A is for Ankela: A Hutterite Alphabet* (Maendel, 2023), n'apparaît dans aucun catalogue officiel (ni sur le site Internet de la maison d'édition) et, malgré des courriels – restés sans réponse – à la *Hutterian Brethren Book Centre*, il n'a été possible de se le procurer auprès d'aucun fournisseur.

¹⁶ Par exemple, Hugh Alan Smith, auteur de *When Lightning Strikes* et *When the River Calls*, a enseigné plusieurs années au sein d'une colonie et a écrit deux romans pour jeunes dans lesquels des protagonistes sont hutterites (*Hugh Alan*

de la pratique, leurs textes ont tout de même été conservés. L'acte de quitter la colonie, appelé « Weglaufen », est sans conteste jugé avec sévérité par la collectivité : dans la majorité des cas, cela signifie la fin des relations avec celle-ci, puisque certaines colonies ne permettent pas aux apostats de garder de quelconques liens. Lors de leur participation à des funérailles, par exemple, ces gens sont placés à l'écart des autres, de manière à symboliser la rupture avec la communauté (Katz et Lehr, 2012, p. 185, 188)¹⁷. Cependant, il n'en demeure pas moins que leur expérience dans la colonie constitue un vécu significatif et que, comme le soulignent Yossi Katz et John Lehr, ces personnes peuvent aussi continuer de se définir comme huttérites (2012, p. 179). Par conséquent, deux ouvrages du corpus, conçus par d'anciens membres font partis du corpus (*Make a Rabbit* de Mary-Ann Kirkby¹⁸ et *Rachel, a Hutterite Girl* de Rachel Maendel¹⁹ et de Hannah Marsden). Le second critère, établi pour mieux cerner ce qui anime présentement la collectivité et pour en décrire les tendances littéraires actuelles, repose sur la date de parution : tous les textes retenus ont été publiés depuis l'an 2000²⁰.

Bref, les documents utilisés pour la présente thèse correspondent à ce que Johanne Prud'homme définit comme une œuvre de jeunesse : des textes accessibles (sur le marché et aux lectrices et aux lecteurs), spécifiquement conçus pour les jeunes et avec des intentions qui leur sont clairement destinées. Les livres – tous illustrées – du corpus se déclinent en plusieurs types d'ouvrage : des albums illustrés, *Jewell Adventure* (Hofer et Kleinsasser, 2008), *Make a Rabbit* (Kirkby et Strand Sigfuson, 2010), *Lindas glücklicher Tag* (Maendel et Maendel, 2006), *Rachel, a Hutterite Girl* (Maendel et Marsden, 1999), *Flowing through the Seasons* (Stahl et Stahl, 2008) et *Playing*

Smith, Herald Press : Hugh Alan Smith). Son expérience professionnelle l'amène sans doute à présenter des récits fictifs, plus ou moins éloignés de la réalité. Il semble néanmoins certain que son expérience dans (et de) la colonie reste épisodique : malgré qu'il ait pu observer de près la vie huttérite, il n'a pu y participer qu'en parallèle, sans avoir pu y contribuer significativement, et il a possiblement une perspective teintée « de l'extérieur » de l'huttérisme. Les œuvres qui n'ont pas été considérées sont celles de Smith (2001, 2004) et de Stucky (1990).

¹⁷ Yossi Katz et John Lehr soulignent les implications : « Hutterites believe that someone born a Hutterite cannot expect salvation outside the colony. For those baptized into the Church, the implications of leaving are far greater socially, physically and spiritually. By leaving they break their baptismal vows [...] » (2012, p. 182)

¹⁸ Mary-Ann Kirkby a quitté sa colonie avec toute sa famille à la suite d'une mésentente entre son père et un membre en position d'autorité (Katz et Lehr, 2012, p. 182). Bien qu'elle l'ait quittée alors qu'elle était encore jeune (10 ans), ces dernières années, l'auteure a renoué avec son identité huttérite, comme en témoigne le titre de son ouvrage, *I am Hutterite : The Fascinating True Story of a Young Woman's Journey to Reclaim Her Heritage*. Voir Kirkby (2010).

¹⁹ Rachel Maendel a grandi sur une colonie huttérite située au Canada. Elle a cependant quitté le pays et habitait, au moment de la parution de son ouvrage, sur un *Bruderhof* situé à Robertsbridge, en Angleterre (Maendel et Marsden, 1999, p. 48). Fondé par l'Allemand Eberhard Arnold, le principe du *Bruderhof* s'appuie sur une pratique (renouvelée) de l'anabaptisme et présente plusieurs ressemblances avec l'huttérisme, notamment la vie communale et le principe de communauté de biens (*Les fondements de notre foi et de notre vocation*, La vie en communauté). Cependant, la pratique de cette collectivité ne cherche pas à séparer la communauté et la société aussi strictement que chez les huttérites (*Devenir membre du Bruderhof*, 4^e paragraphe).

²⁰ Par conséquent, le livre *Dance like a Poor Man* (Hofer (1995)) a été exclu du corpus de recherche.

like Timothy (Waldner et Kleinsasser, 2011) et les livres-concepts de la collection en trois recueils de *Marty's Adventure* (Maendel et Stahl, 2008, 2010, 2019). Également, le projet se base sur des publications ancrées dans le folklore et la pratique religieuse huttérite : l'ouvrage de comptines *Es läuft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen* (Hofer, 2008) et trois tomes de récits bibliques traduits en huttérien, les *Hutterische Bibl Tschichtlen* (Maendel et Mueller, 2008, 2009, 2010).

Les questionnaires : la contribution de membres aux réflexions

Bien que l'analyse littéraire fasse office de pierre angulaire, quelques questionnaires guident aussi la réflexion, car la perspective des adultes apparaît tout autant significative que les œuvres, ces intermédiaires posant nécessairement un jugement sur la qualité et la validité d'une publication (contenu général ou rôle pédagogique, culturel, religieux, etc.)²¹.

Ainsi, une seconde composante du corpus oriente la recherche : des questionnaires (voir en [Annexe 1](#) pour la version en anglais et en [Annexe 2](#) pour celle en allemand²²) dont les questions portent sur l'appréciation des adultes huttérites sur le rôle et la place de cette littérature dans la collectivité. Quoique les livres permettent déjà de soulever certains enjeux et d'offrir une certaine perspective « de l'extérieur », les questionnaires, partagés sur les médias sociaux, ont servi à valider certaines observations, à mettre en valeur des points de vue « de l'intérieur » et à apporter les nuances nécessaires à l'argumentaire développé. Ainsi, pour s'assurer d'obtenir l'avis de ces huttérites, qui sont les intermédiaires entre les enfants et la littérature proposée, l'appel à contribution s'adressait uniquement aux huttérites majeures vivant sur une colonie. Bien que seulement 7 questionnaires remplis aient été reçus, ces derniers apportent une contribution originale au projet : sans prétendre à une parfaite représentativité, les données amènent des éléments qui aident à mieux saisir quelques enjeux que porte en elle la littérature de jeunesse et à lancer certaines réflexions quant à son rôle dans la communauté (les thématiques à aborder ou à éviter, la représentation de ses membres, l'impact du choix de la (ou des) langue(s) du récit et bien plus).

Problématiques du projet de recherche

Le corpus du projet, constitué de ces deux éléments distincts, mais complémentaires,

²¹ Dans la phase initiale du projet, le corpus et la collecte de données incluaient un séjour de recherche afin de mener des entretiens auprès de la communauté. Cependant, la crise sanitaire de COVID-19 a empêché toutes formes de déplacements et d'enquêtes de ce type durant une longue période, ce qui nous a forcé à recourir à des méthodes de cueillette « à distance ». Bien que des sondages en ligne n'aient pas été prévus au départ, cela s'est avéré fort pertinent pour le projet et apporte une contribution utile et originale à la réflexion sur la littérature de jeunesse huttérite.

²² Bien qu'aucune personne n'ait utilisé le questionnaire allemand pour répondre, il a tout de même été annexé au travail, car cela contribue à la réflexion et a apporté des pistes de réponses aux problématiques soulevées.

s'articule autour du sujet, très large, de la littérature de jeunesse huttérite, et cherche à en brosser un portrait général. Quels sont les thèmes observables dans les œuvres de jeunesse de la communauté ? Comment la pensée huttérite se décline-t-elle dans les textes ? Dans quelle mesure cette littérature joue-t-elle un rôle dans le contexte d'une collectivité en situation de minorité ? Quelle est sa place ou sa fonction (littéraire, religieuse, socioculturelle, etc.) ? Se démarque-t-elle particulièrement ? Concrètement, la thèse traite donc des procédés littéraires ou narratifs et des thématiques présentes dans les œuvres, telles la représentation de l'enfance, des genres et des rôles sexués, les visées (pédagogiques ou idéologiques) des auteur·es, la place qu'occupe l'huttérisme, ainsi que la perception et l'appréciation de cette littérature par les intermédiaires.

La question linguistique s'avère étroitement liée à cette grande réflexion, car l'acquisition de compétences en lecture et les aptitudes langagières forment un ensemble indissociable : la littérature écrite permet d'une part l'acquisition et la pérennité d'une langue, et d'autre part, elle permet aussi la sauvegarde d'un savoir culturel, qu'il soit écrit ou oral (Ostler, 2011, p. 319)²³. À cet effet, les différentes langues de la communauté sont présentes dans le corpus et il n'est pas rare que plusieurs cohabitent dans un même texte. Étant donné que les huttérites doivent connaître plusieurs langues (l'huttérien, l'anglais et l'allemand) pour fonctionner au sein de la collectivité, mais également à l'extérieur de celle-ci – entre autres pour communiquer avec les anglophones –, les adultes réfléchissent probablement aux questions liées à l'usage et à l'utilité de ces variétés linguistiques et à la façon dont les œuvres de jeunesse peuvent favoriser leur apprentissage ou leur maintien. Par conséquent, le projet, inscrit dans une approche d'abord littéraire, revêt aussi un caractère sociolinguistique, c'est-à-dire qu'il touche à un « domaine de la linguistique qui établit le corrélat existant entre les faits sociaux et les faits de langues. » (Tousignant, 1987, p. 26)

Le corpus d'étude soulève quelques pistes de réflexion concernant les habitudes linguistiques de la communauté ou certains enjeux sociolinguistiques, entre autres de la littérature de jeunesse en dialecte : dans quelle mesure la présence de différentes langues, utilisées en fonction du contexte ou du statut octroyé à celle-ci – un phénomène linguistique communément appelé diglossie – marque-t-elle les publications ? Comment se manifeste le

²³ L'auteur, plus précisément, écrit : « Introducing literacy is widely seen as a necessary first step in maintaining and promoting use of language. [...] it [introducing literacy] can also serve the preservation of traditional oral literature where younger generations lack the patience to learn texts orally. [...] In a modern context, no community hoping to control its own fate (including the future of its language) can afford to do without it. » (Ostler, 2011, p. 319)

plurilinguisme huttrite dans les textes ? Quelles en sont les tendances significatives ?

En bref, la thèse combine une analyse à la fois littéraire et sociolinguistique avec, comme trame de fond, la littérature de jeunesse huttrite, laquelle constitue un pan inexploré, mais néanmoins révélateur de ce qui anime les fidèles huttrites. Le projet offre la possibilité de broser un tableau de la littérature de jeunesse huttrite grâce à des documents littéraires encore étrangers à la recherche et, finalement, d'en saisir les caractéristiques socioculturelles, langagières, religieuses et littéraires essentielles, et ce, à travers les yeux des adultes qui la conçoivent et la transmettent, sans oublier ceux des enfants qui, ultimement, la consultent.

Structure du travail

Les prochains points détailleront les méthodes utilisées pour répondre aux problématiques soulevées. Ensuite, le [Chapitre 1 : L'huttrisme, d'hier à aujourd'hui](#) présente les grandes lignes de l'huttrisme, suivi du [Chapitre 2 : La littérature de jeunesse huttrite](#), où nous nous attardons à l'analyse littéraire. Le [Chapitre 3 : langue\(s\) et littérature](#) porte essentiellement sur les enjeux sociolinguistiques de la thèse. La dernière section, le [Chapitre 4 : La littérature de jeunesse huttrite : perceptions et volonté de la communauté](#), apporte finalement les observations de la communauté sur la littérature pour jeunes, et son apport à et dans la collectivité.

3. La narratologie et l'esthétique des œuvres littéraires

La narratologie : quelle(s) structure(s) narrative(s) en littérature de jeunesse ?

Considérant les objectifs de recherche, l'approche narratologique apparaît particulièrement appropriée pour répondre aux problématiques soulevées. Selon Maria Nikolajeva, spécialiste et auteure de plusieurs articles et de monographies portant sur la littérature de jeunesse, la recherche dédiée à ce domaine privilégie généralement une approche (ludo-) éducative ou idéologique, puisqu'on cherche normalement à déterminer la qualité (pédagogique, morale ou littéraire) d'un livre, et que, conséquemment, la forme narrative d'un récit est habituellement reléguée au second plan (2004, p. 166). Dans son article *Narrative theory and children's literature* (2004), elle souligne cependant plusieurs avantages de cette approche en littérature de jeunesse : elle note qu'elle permet entre autres de mieux circonscrire ce qui la différencie de la littérature pour adultes, qu'elle rend manifeste de caractéristiques qu'on ne lui trouve pas nécessairement (ou qui lui sont inusuels) et qu'elle met en évidence la grande variété des ouvrages du genre (p. 166-167). Elle considère trois composantes de la narratologie

pertinentes à l'étude d'un récit de jeunesse : 1) le contenu, 2) la caractérisation des personnages et 3) la perspective narrative (2004, p. 166).

En premier lieu, l'analyse de contenu permet d'exposer l'intrigue de l'histoire et la structure temporelle du récit : la construction et le déroulement des péripéties, le rôle et l'enchaînement des actions de l'histoire, la séquence des événements décrits et le temps (du récit et de la narration). En second lieu, la caractérisation permet d'observer « par le truchement du récit, [les] rapports entre histoire et récit, [les] phénomènes de point de vue, de narrateur (instance fictive qui prend en charge la narration dans le récit) et de narrataire (instance fictive à qui la narration s'adresse ou destinataire fictif de l'acte narratif). » (Pawliez, 2011, p. 190) En d'autres mots, la perspective avec laquelle se dévoile le récit dénote la manière dont une histoire est racontée et, par le biais de la narration, elle met ainsi en lumière les objectifs de l'auteur·e et la posture (idéologique) que le lectorat devrait adopter. La caractérisation des personnages se manifeste tant dans la représentation des personnages (jeunes et adultes), que dans leur position hiérarchique ou dans les rapports de force entre protagonistes. En troisième lieu, la perspective narrative, telle que décrite par Maria Nikolajeva, permet de souligner le lien entre les différent·es intervenant·es du récit, ce qui inclut les personnages, mais aussi le lectorat. À cet égard, elle écrit : « Narratology goes beyond the simple question : 'Who is telling the story?' examining instead how the narrative is manipulated through an interaction of the author's, the narrator's, the character's, the narratee's and the reader's perspective and subjectivity. » (2004, p. 174) Comme elle le souligne, cette approche se révèle d'autant plus nécessaire lorsque l'on s'intéresse à un domaine de la littérature orienté vers un lectorat à qui on cherche à transmettre une vision du monde (2004, p. 174). Pour l'analyse, les sections spécifiques à ces trois éléments narratifs, tirés de son livre *Aesthetic Approaches to Children's Literature : An Introduction* (2005), sont mis à contribution, ce qui permet de soulever des tendances et d'observer les thématiques récurrentes ou dissimilaires entre les publications.

Cependant, la démarche de Maria Nikolajeva ne tient pas suffisamment compte de certains enjeux cruciaux : bien qu'elle rappelle le rôle de l'authorat dans la perspective (enfantine) dépeinte, elle estime que ni les questions liées au contexte de réalisation d'un ouvrage ni les orientations idéologiques de ce dernier ne relèvent de l'approche narratologique (2004, p. 166). Par conséquent, elle omet de souligner le caractère idéologique du monde présenté et la façon dont une doctrine se transmet par divers procédés narratifs – ce à quoi s'intéresse justement la narratologie. Ainsi, nous jugeons que l'étude d'un texte avec une approche axée sur une lecture

des mécanismes littéraires doit nécessairement considérer ce phénomène, étant donné que la narration véhicule, consciemment ou non, une idéologie teintée par la vision de l'auteur·e (McCallum et Stephens, 2010, p. 360)²⁴. Dans son article intitulé *Narratology* (2010), John Stephens présente une approche narratologique dont les catégories et les éléments qui la composent divergent sensiblement de celle proposée par Maria Nikolajeva, car il ajoute une quatrième caractéristique constitutive d'une histoire : le sens (« signification » en anglais). À son avis, la narratologie accorde trop d'importance à la forme et trop peu au sens du récit, et il juge nécessaire de considérer la signification comme composante narrative indissociable du texte : le discours, l'histoire et l'intrigue du récit forment les bases de ce qui est narré, elles sont interreliées, et mettent en valeur la conception du monde à laquelle la voix narrative adhère, ce qui, selon John Stephens, influence nécessairement le sens porté par le récit (p. 53-54).

En bref, les textes ont été examinés en tenant compte de la focalisation, du point de vue de la narration, du temps du récit et de tout autre aspect esthétique révélateur. Au-delà de la perspective narratologique, l'analyse des thématiques ou des représentations littéraires (de l'enfance ou de l'adulte entre autres), qui reflètent, elles aussi, l'idéologie, occupent une place considérable dans le projet, puisque ces éléments se voient véhiculés à la fois par la narration et par la manifestation textuelle ou visuelle de composantes narratives.

Les ouvrages du corpus et la relation texte-image

Pour le projet, basé sur un corpus littéraire strictement formé de textes et d'images, les éléments textuels constituent une part significative de l'analyse, mais les illustrations requièrent une attention particulière, car bien que les œuvres puissent en général être comprises à l'aide du seul texte, les images peuvent préciser des passages de l'histoire, greffer des composantes qui ne sont pas décrites, voire présenter des éléments en contradiction avec le récit. En fait, la relation texte-image peut ajouter un niveau de complexité à une œuvre.

Lawrence R. Sipe, auteur d'articles sur la littérature de jeunesse, avance que, nonobstant le fait que nous nous exprimons à travers les représentations visuelles depuis très longtemps, les albums illustrés participent à une nouvelle forme de littérarité dans laquelle images et mots travaillent de concert (2010, p. 238-239). Contrairement aux documents sans illustration, qui

²⁴ Carrie Hintz, dans son ouvrage sur la littérature de jeunesse, écrit ceci à propos de l'idéologie : « Ideology, then, is not so much a set of ideas but the prism through which we see the world; it is embedded in our social and educational institutions, including literature. » (2020, p. 77) Pat Pinsent, dans *Children's Literature and the Politics of Equality* (2007), abonde dans le même sens et liste plusieurs éléments par lesquels l'idéologie peut être véhiculée : entre autres le personnage, les aspects narratifs et la structure du récit, l'imagerie et le langage (p. 24-35).

nécessitent un niveau de compétence plus ou moins avancé en lecture selon leur complexité littéraire, les ouvrages illustrés requièrent des aptitudes en littératie visuelle, c'est-à-dire qu'il faut être en mesure de lire un ensemble visuel pour en décoder le sens. Comme le note Bettina Kümmerling-Meibauer, professeure spécialiste en littérature de jeunesse, des lacunes dans les aptitudes à saisir et à interpréter ce type d'éléments peuvent aboutir à une incompréhension ou à une mésinterprétation du sens qu'ils renvoient (2013b, p. 48). Cette littérarité, parfois fort complexe, s'explique en partie par le caractère polysémique des ouvrages. Perry Nodelman illustre la « difficulté polysémique » que cela peut représenter pour le lectorat :

The letters T R E E do not look like a tree. A picture of a tree does. [...] Unlike the trees seen even in what most people might consider a very realistic photograph, real trees are significantly larger; have a third dimension, not just two; move and make sounds in the wind rather than being fixed in one place and eternally silent. [...] And in any case, even a simple outline picture tends to imply more information than just the word itself. It is not just a tree, but, perhaps, a green tree, a fir tree [...]. There is more information than necessary. The word "tree" can refer to any and all trees. But any picture of a tree, no matter how representative of all trees it is meant to be, can depict nothing more than just one particular tree – never just the idea of "tree" always just one specific example to represent the idea. [...] The real tree is simply what it is. It means nothing but itself. But in a picture in a book accompanied by a text, it enters into a complex system of representation with complex meanings and implications. (2010, p. 14, 16)

Ainsi, ni le texte ni l'image ne peuvent être observés individuellement, puisqu'ils interagissent et se complètent mutuellement. De plus, à l'instar du texte, les illustrations peuvent témoigner d'une posture idéologique, car comme Perry Nodelman le note, on offre au jeune lectorat une vision venant des adultes de ce que représente l'enfant/l'enfance (2010, p. 18)²⁵. Les albums – comme tout écrit pour jeunes – sont par conséquent des supports où sont négociées des caractéristiques notamment culturelles, littéraires ou historiques liées à l'environnement social dans lequel les enfants évoluent (Edwards et Saltman, 2010, p. 192-193)²⁶. Les images peuvent donc renforcer les idées (l'idéologie) transposées dans le texte, mais elles pourraient aussi bien être en totale dichotomie et forcer le lectorat à approcher le récit différemment. L'étude des illustrations exige alors une approche s'harmonisant avec l'analyse narratologique.

La démarche choisie est celle proposée par le linguiste et expert en sémiologie Gunter Kress et le linguiste Leo van Leeuwen, spécialisé en sémiotique sociale : la « grammaire visuelle »

²⁵ John Stephens avance exactement la même chose dans *Picturebooks and Ideology* (2017) et utilise même le terme « d'artéfacts idéologiques » (« *Picturebooks as ideological artefacts* ») (2017, p. 138).

²⁶ « Picturebooks because of the very nature of their dual narrative [...] are a particularly rich source for the exploration of national identity formation in which hegemonic commonplaces and myths about history, ethnocultural identity, landscape and region, and definitions of community are articulated and contested. » (Edwards et Saltman, 2010, p. 192-193)

(« visual grammar »). Gunther Kress souligne, dans son ouvrage *Literacy in the New Media Age* (2003), que l'écriture textuelle, qui s'appuie sur le même fondement que l'énonciation orale, repose avant tout sur des principes de temps et de logique des événements, c'est-à-dire que les informations suivent un ordre précis qui influe sur les idées et la signification du message. Or, les illustrations fonctionnent autrement, car l'articulation spatiale des composantes est la contrainte qui exerce une influence sur le sens des éléments et leur compréhension (p. 1-2). Gunther Kress et Leo van Leeuwen ont donc élaboré l'approche de la « grammaire visuelle », qui est une analyse basée sur la sémiotique de l'agencement des images. Celle-ci repose sur les prémisses suivantes : elle sert à dépeindre et à saisir comment un groupe recourt aux images et les déchiffre, et ce, dans tous les médiums faisant usage d'illustrations (Kress et van Leeuwen, 2006, p. 3)²⁷.

Dans un article intitulé *Understanding visual images in picturebooks*, le chercheur Frank Serafini emploie cette stratégie d'analyse pour l'étude de textes de jeunesse, et il focalise son examen sur quatre composantes : les processus narratifs, le symbolisme visuel, la composition (place et position des composantes de l'illustration, le cadre de l'image, la mise en forme) et la perspective (2009). Son approche met en évidence la manière dont l'histoire est présentée et permet de saisir le sens des images ainsi que les intentions (des auteur·es) qu'elles dépeignent – au même titre que la narratologie pour les composantes textuelles des récits du corpus. Puisque cette démarche s'intègre parfaitement à la démarche narratologique, l'analyse des documents de jeunesse s'est principalement effectuée autour de quatre éléments visuels.

Les premiers éléments à examiner sont les processus narratifs, c'est-à-dire les interactions des personnages dans l'image, entre eux, en relation avec les autres constituantes de l'illustration ou avec le lectorat. Comme Frank Serafini souligne, ces liens entre les éléments de l'histoire sont appelés « vecteurs » par Gunther Kress et Leo van Leeuwen, et ils peuvent être ce qu'ils désignent une « offre » (« offer ») ou une « demande » (« demand »). Un vecteur de type « offre » désigne toute forme d'interaction (regards, positionnement du corps indiquant un échange entre eux,

²⁷ Plus précisément, Gunther Kress et Leo van Leeuwen décrivent cette méthode comme suit : « [W]e would say that 'our' grammar is a quite general grammar of contemporary visual design in 'Western' cultures, an account of the explicit and implicit knowledge and practices around a resource, consisting of the elements and rules underlying a culture-specific form of visual communication. » (2006, p. 3). Ils considèrent que le langage visuel n'est ni utilisé ni compris de la même manière dans toutes les cultures (2006, p. 4). Dans la même optique, Lawrence R. Sipe (2010) souligne que les couleurs, par exemple, ne portent pas le même sens dans toutes les cultures (p. 240). Evelyn Arizpe et Morag Styles sont également d'avis que la compréhension des images, c'est-à-dire la littératie visuelle, est teintée du contexte social dans lequel l'œuvre s'inscrit et se lit : « it [is] clear by now that [readers'] previous experiences with reading, viewing art and media, as well as their language, culture and gender, all influence their reactions to a picturebook. » (2016, p. 125)

etc.), sans participation active du lectorat, alors que le vecteur caractérisé comme « demande » implique que le lectorat fasse partie intégrante de l'histoire (de l'image), par exemple lorsqu'un personnage fait appel aux destinataires d'une quelconque manière (Serafini, 2009, p. 13)²⁸. Le symbolisme visuel, le deuxième élément, réfère à la signification véhiculée par les composantes illustrées, qu'il s'agisse d'objets porteurs de sens particuliers ou de ceux qui renvoient à une dimension différente de celle exprimée par l'image, ou de toute autre signification dépassant sa représentation visuelle. Le symbolisme visuel peut prendre plusieurs formes et porter un sens spécifique selon le contexte, comme l'explique Frank Serafini : « [...] offering a rose as a sign of love or caring, the golden arches of a particular fast food chain, the use of a cross for Christian values, or the colour red for anger or violence. Visual symbols are constructed in social settings and used by artists to convey meaning beyond the literal level. » (2009, p. 14). Le troisième point d'analyse, la composition, permet d'observer la configuration des dessins et d'en expliciter la portée et la signification. Trois éléments ont été principalement considérés : 1) la saillance (« salience »), 2) le positionnement (« positioning ») et 3) le cadrage (« framing ») :

- la saillance est associée aux composantes de l'image faisant saillie, à ses parties sur lesquelles l'auteur souhaite que le lectorat porte son attention ou à des sections mises en valeur (choix des couleurs, taille de certaines parties de l'illustration, etc.) (Serafini, 2009, p. 19);
- le positionnement des composantes permet d'exprimer leur rôle et leur importance dans le récit. Par exemple, un élément situé au centre, facilement repérable, apparaît plus significatif à l'histoire que s'il est en bordure (Serafini, 2009, p. 21);
- le cadrage réfère aux démarcations visuelles, entre autres la séparation plus ou moins claire entre le texte et l'image, le « débordement » de l'image, la présence ou non d'un tracé (Serafini, 2009, p. 22).

Le dernier point porte sur la perspective, c'est-à-dire le point de vue du lectorat ou des personnages, ou de la relation des destinataires vis-à-vis des protagonistes et entre les différents participant·es du récit. Ceci peut être déterminé par la distance avec laquelle sont représentés les protagonistes par exemple (Serafini, 2009, p. 22-23)²⁹. La perspective comprend également les

²⁸ « When a vector runs between two participants in an image it is considered an 'offer', meaning viewer of the image is considered an outsider looking in on the actions being depicted. [...] A very different type of vector occurs when a participant in the image looks directly at the viewer rather than into the scene. This is called a 'demand'. By gazing directly at the viewer, the character is demanding that we respond directly to their gaze. » (Serafini, 2009, p. 13)

²⁹ Frank Serafini décrit les effets recherchés par les différentes perspectives des images : « How close up or how far away we are positioned relatively to the objects and participants in an image changes the sense of intimacy in our

procédés littéraires ou visuels portant sur des aspects narratifs, comme le point de vue du lectorat ou de la narration (Nikolajeva et Scott, 2001, p. 117)³⁰.

Au-delà du texte et de l'image : le paratexte

Si le texte et les images s'avèrent indissociables, les éléments qui gravitent autour contribuent tout autant à l'histoire et au sens qu'on lui donne. Gérard Genette, critique et théoricien littéraire dont les travaux demeurent incontournables, a introduit plusieurs concepts pour observer un récit et ses composantes, et il a notamment fait la démonstration de l'importance des constituants périphériques à une œuvre, un ensemble qu'il nomme le paratexte. Il conceptualise ce dernier dans la monographie *Seuils* et le décrit comme étant « ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs » (1987, p. 7-8). Le paratexte consiste en deux éléments : l'épitéxte et le périexxte. Selon sa définition, l'épitéxte réfère à ce qui est lié d'une quelconque manière au texte, mais qui ne se retrouve pas dans l'objet littéraire, mais « généralement sur un support médiatique (interviews, entretiens), ou sous le couvert d'une communication privée (correspondances, journaux intimes, et autres). » (1987, p. 11) Le concept de périexxte renvoie aux composantes « autour du texte, dans l'espace même du volume, comme le titre ou la préface, et parfois inséré dans les interstices du texte, comme les titres de chapitres ou certaines notes » (Genette, 1987, p. 11). Ces constituantes paratextuelles occupent une part importante du projet, car les œuvres de jeunesse se composent de ces ensembles, et le paratexte requiert une attention particulière, étant donné que, selon Maria Nikolajeva et Carole Scott, celui-ci est souvent essentiel – une raison étant l'espace considérable qu'il y occupe, comparativement à un ouvrage pour adultes (2001, p. 241). Dans *How Picturebooks Work* (2001), elles répertorient plusieurs parties du paratexte : notamment le format du document, le titre, la couverture, la page de garde, la page titre et l'endos (p. 241-254)³¹.

relationship to those elements. When the characters in a story are portrayed in an image from a close social distance, we feel closer to them. In contrast, the farther away they are positioned, the less we are able to connect with them. In addition, an artist may depict a particular character or object from straight on, or above a viewers' point of view. When we look down on an object or character, or other characters in an image are positioned to do so, we imbue a character being looked at with power. When we look down on an object or character, or when another character does so, they tend to have less standing or power. » (2009, p. 22-23)

³⁰ Maria Nikolajeva et Carole Scott insistent sur l'originalité de la perspective narrative dans un album illustré : « Normally, both the verbal and the visual narrator in a picturebook will be extradiegetic-heterodiegetic ("omniscient" and not participating in the story). We assume that this narrator is an adult, which means that there is a deliberate distance between the narrator and the implied reader. However, an ever growing (*sic*) number of picturebooks use a intradiegetic-homodiegetic (first-person child) verbal narrator [...]. The visual perspective in these books can be quite complicated and ambivalent, either reflecting a child's "naïve" perception, which in itself is a daring device, or offering an authoritative adult point of view. » (2001, p. 119-120).

³¹ Sylvia Pantaleo, qui a écrit un article portant sur le paratexte dans les albums de jeunesse, démontre le rôle que joue cet élément littéraire, entre autres pour accentuer certains aspects (textuels ou visuels) du récit, et elle en vient

Les composantes textuelles comme le texte, les images et ce qui gravite en périphérie, témoignent de facettes souvent complexes et parfois polysémiques des éléments littéraires des œuvres, où le point de vue, les illustrations et le paratexte engagent les destinataires dans une lecture particulière du texte.

4. La littérature de jeunesse huttérite et la perspective des adultes

Les intermédiaires apportent une contribution importante quant à la manière dont le lectorat doit aborder le texte littéraire. À l'analyse littéraire se greffe donc une réflexion issue de l'influence des intervenant·es impliqué·es, de la création de l'œuvre à son arrivée dans les mains des destinataires : les observations d'adultes huttérites concernant des enjeux entourant les textes pour jeunes.

Les questionnaires : la parole aux intervenant·es

Des questionnaires en ligne, dont les appels à contribution partagés sur des groupes de médias sociaux, visent à saisir le contexte entourant la littérature de jeunesse huttérite, ainsi qu'à cerner ce qui guide la publication des livres, leur utilisation et leur place dans la communauté, entre autres dans le contexte minoritaire et plurilingue du groupe³². Pour ce faire, les personnes (majeures) qui rendent accessibles les ouvrages (parents, auteur·es, enseignant·es, etc.) ont été invitées à participer en remplissant un questionnaire, disponible en anglais et en allemand (voir [Annexe 1](#) et [Annexe 2](#)). Malgré un faible nombre de personnes répondantes (sept), celles-ci permettent d'observer ou de nuancer certains phénomènes littéraires ou sociolinguistiques observés, alors que d'autres ouvrent des pistes de réflexion inédites sur certains enjeux.

L'examen des questionnaires se base sur : 1) une analyse statistique (questions à choix multiples ou « vrai ou faux », auxquelles s'ajoute une réflexion et une interprétation des données) et 2) une analyse qualitative des questions ouvertes, laquelle porte sur une lecture des commentaires des répondant·es. Pour ce faire, l'analyse du discours est l'approche privilégiée, car elle s'attarde au langage et, plus précisément, à la façon dont des idées, des jugements de

à la conclusion que le texte, les images et ce qui est autour du récit font partie de l'œuvre (2007, p. 47). La page de garde constitue par exemple un élément d'analyse souvent négligé, mais qui peut jouer un rôle déterminant. Les maisons d'édition accordent une importance particulière au design, à la présentation et à la conception d'un album et tous les éléments peuvent être porteurs de sens. Dans un article portant spécifiquement sur la page de garde, Lawrence R. Sipe et Carole E. McGuire montrent l'intérêt de s'attarder à cette section. Voir Sipe et McGuire (2006).

³² Maria Nikolajeva (2005), à propos de l'apport de la sociolinguistique, écrit : « A particular direction of language studies, called sociolinguistics, investigates how language works in society, or more specifically, examines the use of language and access to language by the different social and ethnic groups, by men and women, and not least by adults and children. Although sociolinguistics is not directly connected with literature, we can make use of some ideas from this discipline to discuss the way language is presented as a social factor in children's novels. » (p. 209)

valeur ou des perceptions se déclinent dans les réponses (Matthews et Ross, 2010, p. 391). Conséquemment, cette démarche « ne se contente pas de décrire un réel qui lui préexiste, mais construit la représentation du réel que le locuteur souhaite faire partager par son allocataire. » (Seignour, 2011, p. 31) Combiné à l'analyse littéraire, ce deuxième pan du corpus fournit une contribution unique aux observations du projet, dont plusieurs parties se voient enrichies par l'apport des intermédiaires à la discussion. Alliant littérature et sociolinguistique, le travail met ainsi en valeur l'univers littéraire des huttérites dans le domaine de la littérature de jeunesse.

CHAPITRE 1 : L'HUTTÉRISME, D'HIER À AUJOURD'HUI

« The Hutterite commitment to the common ownership of goods sets them apart from the Amish and the Mennonites and distinguishes them as the finest and most successful example of community life in the modern world. »
(Kirkby, 2010, p. xvii)

Depuis ses débuts, l'huttérisme s'est façonné pour s'exprimer dans des pratiques qui incarnent les croyances de ses membres. Les productions littéraires pour la jeunesse s'inscrivent ainsi dans le contexte d'un certain isolement avec la société, de pressions, à la fois internes et externes, mais également de renouveau, alors que les membres de la communauté cherchent à (ré)inculquer des principes – parfois remis en question –, à (re)transmettre et à (re)vitaliser une langue sur le déclin et à en (ré)affirmer l'importance (von Schlachta, 2008, p. 232).

Dans cette section, nous retraçons d'abord les grandes lignes de la pratique huttérite, de ses débuts à aujourd'hui, et dressons un tableau qui illustre comment la pensée et les traditions huttérites se matérialisent au quotidien, pour être ensuite en mesure de cerner la façon dont cette réalité se transpose dans la littérature de jeunesse. Ultiment, cela nous permettra d'observer si le corpus littéraire reflète véritablement la collectivité qui le produit et celle à laquelle il se destine³³.

1. L'huttérisme : plus de 500 ans d'histoire

Les scissions religieuses et les prémices de la pratique huttérite

La naissance de l'huttérisme remonte officiellement à 1528, date de la fondation de la toute première colonie, et résulte d'un profond désir de renouveau au sein de l'Église, alors que des anabaptistes refusent de se voir assujettis à certaines institutions religieuses, tant protestantes que catholiques (Katz et Lehr, 2012, p. 1). Pour comprendre adéquatement les débuts de l'huttérisme, ses fondements et les pratiques qui l'animent, il faut cependant remonter plus loin, car les événements qui mènent à son émergence trouvent leurs sources dans divers courants de pensée, ainsi que dans plusieurs bouleversements socioculturels et politicoreligieux des 15^e et 16^e siècles.

L'anabaptisme, la doctrine à la base de l'huttérisme, résulte en grande partie de la

³³ La chercheuse Karen Sánchez-Eppler écrit : « books written for children remain one of the best gauges we have for a particular society's views of childhood, and one that we know children themselves engaged with directly. The books written for children instruct the young in how their particular culture understands their role. » (2011, p. 37)

Réforme protestante. Cette dernière a pour corolaire des protagonistes influents³⁴ et une succession de circonstances qui, bien qu'elles ne soient pas nécessairement liées directement, ont favorisé au fil du temps la propagation d'idées nouvelles et une adhésion d'une partie de la population à cette volonté de renouveau ecclésiastique dans différentes couches de la société. Les contextes politiques et socioculturels paraissent avoir largement contribué, directement ou indirectement, à la diffusion et à l'acceptation des idéaux de la Réforme, mais également à la montée d'un certain nationalisme dans le monde germanophone, ainsi qu'aux diverses avancées technologiques de cette époque (Estep, 1996, p. 10-11).

Du point de vue religieux, la *devotio moderna*, qui apparaît autour du 15^e siècle, serait, selon l'historienne allemande Astrid von Schlachta, auteure de plusieurs livres sur l'histoire des anabaptistes, un des premiers jalons de cette vague de contestation remettant en question des pratiques religieuses jusqu'alors bien ancrées au sein de l'Église (2020, p. 15). De cette orientation spirituelle émerge un renouveau de la pratique religieuse, car comme Jonathan Bloch le rappelle dans son ouvrage *La Réforme protestante, de Luther à Calvin : La réponse aux abus de la religion catholique*, la *devotio moderna* est un mouvement dont l'objectif est de « propose[r] une spiritualité axée sur l'introspection », qui cherche à rapprocher le peuple et la religion, car « la théologie spéculative [...], par son degré de science et de complexité, ne cesse de s'éloigner du vécu spirituel du peuple » (2015, p. 15). Cette méfiance face aux rituels et cet appel à une pratique davantage centrée sur Dieu et Jésus – ce qui constitue une remise en doute de figures ou d'institutions religieuses qui déclarent les représenter – trouvent écho dans certains pans de la société et dans certaines régions, entre autres dans la région du Tyrol (von Schlachta, 2020, p. 15-16). À cela s'ajoute un « morcèlement spirituel » évident, puisque la chrétienté ne se vit pas et ne se manifeste pas uniformément au sein de l'Europe (Bloch, 2015, p. 7). La Réforme, et les critiques qu'elle incarne, répond aussi aux crises dans lesquelles l'Église catholique est enlisée : entre autres les rivalités papales du 15^e siècle et les troubles qui sont fomentés dans diverses régions européennes (avec les vaudois en Italie du Nord, les lollards d'Angleterre et les hussites dont le « soulèvement provoque des remous à travers toute la chrétienté » (Bloch, 2015, p. 8)). Ainsi, l'institution responsable de la diffusion, de la sauvegarde et de la mise en œuvre de la spiritualité se retrouve grandement fragilisée face à un mouvement de contestations et de remise en question de plus en plus considérable (Bloch, 2015, p. 7).

³⁴ Nous pouvons penser à Érasme, à Thomas More (dans le monde anglophone), à Martin Luther (très influent dans l'espace germanophone), à Ulrich Zwingli (davantage associé au contexte suisse) et à Jean Calvin (issu du monde francophone). Voir Bloch (2015), p. 12-14.

Ensuite, structurellement, l'organisation politique qui caractérise le Saint Empire romain germanique constitue, selon la professeure d'histoire Ulinka Rublack, un des facteurs ayant profité à la montée de courants réformateurs (2017, p. 9). Bien qu'il soit sous la férule d'un empereur issu de la lignée des Habsbourg, le territoire abrite une multitude de régions dirigées par des souverains ou des membres influents du clergé, sans compter plusieurs villes qui « sont devenues peu à peu de véritables républiques oligarchiques indépendantes » (Bogdan, 2003, p. 164; voir Rublack, 2017, p. 9). Dans son étude, Ulinka Rublack souligne qu'une telle structure, où certains détiennent un pouvoir considérable, a contribué à la diffusion des idées de la Réforme, puisque les princes pouvaient en embrasser les principes, même si l'empire était dirigé par des catholiques (2017, p. 11).

Finalement, l'image que Jonathan Bloch utilise pour dépeindre l'Église catholique reflète bien l'état de léthargie de l'institution ecclésiastique à l'époque : « Avant que Martin Luther [...] et Jean Calvin [...] ne conçoivent leurs doctrines religieuses [...] l'Église catholique marchait déjà à pieds nus sur un lit de braises. La tâche des protestants est donc moins de lutter contre un terrifiant colosse que de priver un vieillard de sa canne. » (2015, p. 8)

Martin Luther et Ulrich Zwingli : de la Réforme au schisme du mouvement

C'est dans ces circonstances que se démarquent deux personnages qui ont une incidence notable pour la suite des événements, entre autres en ce qui a trait à l'huttérisme : Martin Luther et Ulrich Zwingli. Luther, figure marquante de la Réforme protestante, dont les idées secouent les fondements mêmes de l'Église catholique³⁵, s'avère « persuadé [...] que l'homme est un pécheur indigne, incapable de se sauver et que seule la miséricorde divine peut le laver de ses péchés », et il se montre particulièrement critique face aux indulgences, ces « dons faits à l'Église » (Bogdan, 2003, p. 172) en échange d'une absolution des fautes commises par les croyantes. Luther n'est certes pas le seul individu qui met en doute les fondements de l'Église, mais il s'avère un des rares critiques de l'autorité papale (Rublack, 2017, p. 24). Bien que moment charnière dans la montée du courant réformateur, la publication en 1517 de ses 95 thèses ne

³⁵ Dans le monde germanophone, Luther exerce une influence qui dépasse le contexte religieux. Joseph Rovin écrit que « [c]'est, par Luther et grâce à Luther, le temps d'un progrès décisif de la langue allemande, de la constitution d'une langue écrite commune, condition indispensable pour qu'un peuple puisse se penser soi-même et exprimer son être. [...] Et c'est enfin, et surtout, la prodigieuse aventure spirituelle du petit moine parti à la découverte d'un Dieu de grâce qui provoque la formidable rupture d'un ordre millénaire. D'un moine à qui seul importait d'« obtenir un Dieu gracieux » et qui provoque une révolution, non seulement religieuse et morale, mais politique, un bouleversement qui ne se limite pas à l'Allemagne, qui bien au contraire s'étend à la plupart des pays d'Europe, se répandant même dans d'immenses contrées d'outre-mer, en Amérique, en Océanie. » (1999, p. 251-252)

représente pas la seule action de contestations qu'il mène pour rallier les gens à ses idées et pour les inciter à faire une nouvelle lecture des Saintes Écritures, des œuvres qu'il considère comme étant l'autorité ultime – et non le pape : il se positionne entre autres contre certaines figures œuvrant au sein de l'Église, il critique (ou)vertement les préceptes monastiques, traduit la bible en allemand et contribue à créer un réseau de personnes favorables à ces idées dans la localité de Wittenberg, où il enseigne (Bloch, 2015, p. 16-17; Rublack, 2017, p. 34-35).

Ulrich Zwingli, second personnage central dans le contexte de la Réforme et contemporain de Martin Luther, s'inscrit initialement dans une démarche similaire à ce dernier. Fortement influencé par la traduction bilingue du testament (en latin et en grec) du chanoine Didier Érasme, Zwingli contribue d'abord à diffuser les idées de Luther dans la ville de Zürich. À son instar, il considère comme nécessaire de replacer l'Évangile au cœur des croyances et des pratiques religieuses (Rublack, 2017, p. 98-100). Ulinka Rublack considère la Suisse de l'époque comme un terreau fertile au projet de Zwingli : libérée de la mainmise de l'empire des Habsbourg depuis peu, la Suisse, alors constituée par différents cantons – dont certains nourrissent l'idée d'étendre leur influence et leurs frontières territoriales –, cherche surtout à assurer et à maintenir son indépendance face aux autres nations. Zwingli peut par conséquent profiter du contexte politique pour diffuser sa vision théologique des Écritures (2017, p. 100-101)³⁶. Bien qu'il ait initialement contribué à la diffusion des idées luthériennes, il s'éloigne progressivement de préceptes défendus par Luther. Un des brandons de discorde découle d'une conviction de Zwingli selon laquelle la Réforme ne peut pas s'astreindre à de simples changements religieux : il souhaite des transformations profondes, même si cela doit se traduire par des actions entreprises « par la voie des armes », car, « à l'inverse de son mentor, il ne conçoit pas de réforme religieuse sans réforme sociale, et [il] devient un agitateur belliqueux. » (Bloch, 2015, p. 13)

La vision et l'attitude zwinglienne ne font pas l'unanimité au sein de sa garde rapprochée et plusieurs en viennent à remettre en question quelques-unes de ses positions et à vouloir appliquer plus strictement la vision de la Réforme – un des sujets de dissension étant entre autres son avis concernant le baptême des enfants (Bloch, 2015, p. 18; Estep, 1996, p. 12). Trois noms

³⁶ « Zwingli hence had been appointed to Zurich partly because he stood for a clear moral programme: he was firmly against any trade with mercenary soldiers, against 'pensions' and against alliances with foreign powers. [...] Foreign money, he preached, only fed a sinful desire for luxury, especially among women, and spread sinful manners. Swiss liberty was central to Zwingli's political thought. He proposed an autonomous foreign policy, and frugality, rather than selfish spending, in the interest of the common good. This change, he argued, would be facilitated if the power of the Holy Ghost were allowed to enter Swiss hearts. [...] Towns and cities would turn into God's 'temples', if Scripture was preached in the right way and structures of order were put in place. » (Rublack, 2017, p. 100-101)

sont généralement associés aux critiques faites à Zwingli : Konrad Grebel, Felix Manz et Goerg Blaurock (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 21). Meneurs d'un débat qui fait rage au sein des cercles de la Réforme en Suisse, ils défient Zwingli et procèdent aux premiers baptêmes d'adultes, en janvier 1525, et, dans une certaine mesure, instaurent et propagent cette pratique (Estep, 1996, p. 11-12)³⁷. Cet événement annonce la rupture avec l'approche zwinglienne, mais marque surtout la naissance du mouvement anabaptiste, un élément au cœur de la pratique huttérite. John A. Hostetler, professeur émérite en sociologie et en anthropologie, qui a rédigé plusieurs ouvrages sur les huttérites, considère Zürich, lieu de l'administration de ces baptêmes, comme la ville où s'est manifestée la pratique anabaptiste pour la première fois (1974, p. 6). Cependant, il est difficile d'affirmer que la doctrine anabaptiste débute véritablement dans cette ville. Astrid von Schlachta estime que cette vision du christianisme apparaît plutôt dans un contexte plus large qui, nonobstant une manifestation tangible ailleurs, ne peut être associé qu'à ce seul endroit (2020, p. 22)³⁸. Dans tous les cas, la pensée anabaptiste, qui prend ses sources à Zürich, s'étend ensuite rapidement à plusieurs contrées du Saint-Empire romain germanique³⁹ (Peters, 1967, p. 10).

Les premiers déplacements des anabaptistes : du Tyrol à la Moravie

Entre 1525 et 1530, les relations entre les différents groupes chrétiens demeurent tendues et la vision anabaptiste est rapidement considérée avec suspicion, entre autres par les autorités politiques. Une des causes de ces frictions découle de la mise en doute, chez les anabaptistes, des figures d'autorité (von Schlachta, 2008, p. 22)⁴⁰. Cette remise en question soulève l'ire de figures au pouvoir, notamment l'empereur Charles Quint et l'archiduc Ferdinand 1^{er}, ce qui déclenche

³⁷ Soulignons que le baptême des adultes n'est pas le seul point de divergence. La pensée anabaptiste mène à d'autres transformations profondes, notamment une propension pour une pratique marquée par le pacifisme, telle l'interdiction de faire usage de toutes formes d'armes (Katz et Lehr, 2012, p. 3-4). Il faut cependant noter que l'anabaptisme ne recouvre pas un ensemble de pratiques et de visions (politiques) homogènes. Les anabaptistes situés en Suisse, par exemple, sont plus critiques et acerbes face aux autorités politiques, alors que les anabaptistes du sud de l'Allemagne les voient d'un bon œil, notamment pour le fonctionnement de l'appareil gouvernemental (Urry, 2006, p. 19-20).

³⁸ Selon Astrid von Schlachta, alors que les régions urbaines représentent des lieux propices pour les idées et la vision protestante, les idéaux anabaptistes trouvent un plus grand écho dans des zones reculées du Tyrol, où deux groupes contribuent à propager et à renforcer la vision anabaptiste : un premier, originaire de la Suisse, un second, en provenance du sud de l'Allemagne (2008, p. 19-20).

³⁹ Par exemple, l'anabaptisme se répand jusqu'en territoire hollandais où un homme du nom de Menno Simons, qu'on associe aux fondements du mennonisme, devient le leader du mouvement anabaptiste dans la région du nord de l'Allemagne (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 21).

⁴⁰ « A further contentious issue concerned the belief that a true Christian could not preside in a position of authority [...]. Consequently the authorities were outside the perfection of Christ and therefore no true Christian could become united with them. » (von Schlachta, 2008, p. 22)

une série de persécutions d'ordre religieux (Hostetler, 1974, p. 11; von Schlachta, 2008, p. 23)⁴¹.

Soumis à ces pressions, quelques anabaptistes décident de quitter la région du Tyrol, devenue dangereuse pour la poursuite de leurs croyances, et s'établissent en Moravie (une région située dans l'est de la République tchèque actuelle), car il y règne alors une plus grande tolérance religieuse. L'ouverture prônée dans la région s'avère une force d'attraction pour l'ensemble de la communauté et, rapidement, des membres originaires de tous les coins de l'empire viennent s'y installer (Hostetler, 1974, p. 12). Cependant, il n'y a pas de véritable consensus au sein de la pratique anabaptiste et des dissensions apparaissent. En Moravie, et plus précisément dans la ville de Nicolsbourg (aujourd'hui Mikulov), trois hommes incarnent les orientations inconciliables entre deux courants de pensée anabaptistes qui se développent dans la congrégation : Balthasar Hubmaier, Hans Hut et Jacob Wiedemann. D'un côté, Hubmaier et ses proches collaborateurs tolèrent davantage les contacts avec le monde extérieur et confirment le pouvoir des États, notamment le droit de taxer. De l'autre côté, le groupe dirigé par Hans Hut et Jacob Wiedemann s'oppose à tout pouvoir de taxation et à toute forme de violence (Peters, 1967, p. 13).

Ces deux visions deviennent fondamentalement inconciliables, alors que les forces turques menacent l'empire des Habsbourg et que le gouvernement cherche inlassablement à convaincre ses habitants de contribuer à l'effort de guerre. Conséquemment, les anabaptistes dirigés par Wiedemann prennent la décision, en mars 1528, de quitter la ville, et, hors de ses frontières, le groupe décide de partager toutes les ressources en sa possession (Peters, 1967, p. 13-14; von Schlachta, 2008, p. 26-27). Cet événement et cette date marquent la naissance du principe de la communauté de biens et de l'huttérisme tel qu'on le connaît aujourd'hui (Gross, 1965, p. 7). Le groupe, alors constitué d'environ 200 personnes, s'installe finalement dans la région d'Austerlitz (un territoire situé aujourd'hui en République tchèque, connu sous le nom de Slavkov u Brna) (Peters, 1967, p. 13-14; von Schlachta, 2008, p. 27).

C'est autour de cette période qu'apparaissent des pratiques que nous attribuons aujourd'hui spécifiquement à l'huttérisme – lesquelles sont omniprésentes dans les textes du corpus – et qu'émerge l'individu qui fait office de figure de proue et duquel la collectivité tire son nom : Jakob Hutter. Ce dernier, décrit comme un grand leader, est d'abord ministre élu de

⁴¹ Soulignons que Charles Quint, un empereur catholique, voit le mouvement de Réforme et les doctrines qui en découlent d'un très mauvais œil, car à titre de souverain il est en partie chargé de protéger les intérêts ecclésiastiques, et il exige donc qu'on exécute « par le feu et l'épée » (« by fire and sword ») les anabaptistes (Hostetler, 1974, p. 11) John A. Hostetler donne l'exemple d'une loi zurichoise instaurant la peine de mort pour les pratiquant·es de cette doctrine, voire pour toute personne qui participe à des rassemblements anabaptistes (1974, p. 11-12).

la congrégation et, jusqu'alors responsable des membres situés dans la région tyrolienne, il s'occupe du transport de réfugiés vers Austerlitz (Conkin, 1964, p. 6; Peters, 1967, p. 14-15). En 1533, il s'établit dans cette ville où, jusqu'à son exécution en 1536, il agit à titre de responsable du groupe (Hostetler, 1974, p. 20; Peters, 1967, p. 15). Nonobstant la courte période durant laquelle Hutter dirige le groupe, sa contribution demeure tangible aujourd'hui, car c'est à lui que les huttérites doivent l'idée de la vie communale (Hostetler, 1974, p. 31)⁴². Après sa mort, son successeur, Peter Riedemann, pousse plus loin ce principe, et ce dernier devient véritablement la pierre angulaire sur laquelle le mouvement repose encore aujourd'hui (Peters, 1967, p. 16).

Sous l'effet de cette pratique religieuse, les communautés huttérites connaissent, à partir de la deuxième moitié du 16^e siècle, une véritable embellie – les quarante dernières années du siècle sont même considérées comme un « âge d'or » par la collectivité (Waldner et al., 1947, p. 83)⁴³. Cette période propice à la communauté explique son importance, voire son rôle comme probable lieu du mythe fondateur de l'huttérisme :

During the Moravian period the Hutterian Church received its mold. The communal organization of its enterprises expressed their ideal of a Christian spiritual community. [...] That the brotherhood members were almost all Germans and formed culture islands in a largely Czech-peopled country strengthened their sense of *Gemeinschaft*, their in-group feelings, and reinforced their deliberate attempt to avoid contact with the outside world. The community-congregation as an expression of the Hutterian concept of the primitive church thus took shape in Moravia. This religious, cultural, and economic entity [...] may be regarded as the most lasting Hutterian heritage of the Moravian period. (Peters, 1967, p. 19)

D'une part, cette citation témoigne de l'identité germanophone de la collectivité et de son affiliation à une certaine « germanité » – ce qui aura une incidence majeure lors des deux guerres mondiales. Ce passage met d'autre part en lumière la perception et la conception qu'ont les huttérites de leur groupe, entre autres, cette distinction marquée entre la *Gemeinschaft* (communauté) et la *Gesellschaft* (société). Ian Buchanan, dans *A Dictionary of Critical Theory* (2018), nous rappelle la nuance entre les deux concepts, tels que l'avait définie le sociologue allemand Ferdinand Tönnies :

The distinction between community and society, which Tönnies treated as ideal types or tendencies rather than actually existing entities, distinguishes between social groups which are held together by mutual bonds of filiation and friendship (community) and those which are bound by mutual self-interest (society). The two types of social group are approximations of village or country life (community) and town or city life

⁴² De plus, malgré la présence de plusieurs communautés anabaptistes dans la région, seule celle sous sa gouverne survit aux diverses répressions et à l'épreuve du temps (Conkin, 1964, p. 7).

⁴³ Au début du 17^e siècle, on estime la population huttérite entre 20 000 à 25 000 individus, soit 2,5 % de la population de la Moravie, établie dans 57 colonies (von Schlachta, 2008, p. 39).

(society). Tönnies thought of these two types of social groups as tendencies, which are present to a greater or lesser degree in actual towns or cities. These tendencies were, according to Tönnies, manifest in the way a particular social group oriented itself towards social action. That is to say, is the glue holding the social group together the product of 'natural' inclination, or 'strategic' calculation. (p. 472)

En nous basant sur les principes liés à la *Gemeinschaft*, nous constatons une propension claire chez les huttérites à adopter une attitude où le rapport unissant les membres est tangible et inhérent à la pratique (religieuse) quotidienne et à une identité propre (huttérite d'abord et avant tout et, ensuite, germanophone par son héritage).

En dépit de circonstances favorables aux colonies, des événements extérieurs forcent les huttérites à quitter la région au tournant du 17^e siècle. Deux facteurs s'avèrent déterminants dans cette décision d'abandonner un endroit qui les a, jusqu'alors, plutôt bien servis. D'abord, la Longue Guerre (1593-1606) qui oppose les empires habsbourgeois et ottoman pèse très lourd sur les communautés huttérites (Hostetler, 1974, p. 61). Ensuite, la montée de la Contre-réforme, dont l'objectif est de « met[tre] en place une réforme institutionnelle officielle » visant à « assurer l'assise catholique sur la population » (Bloch, 2015, p. 26), exerce une pression énorme sur les huttérites, considérés par les autorités catholiques comme hérétiques en raison de leur confession anabaptiste (Hostetler, 1974, p. 62). La demande formelle de Vienne d'expulser les huttérites des territoires de la Moravie, en 1622, représente fort probablement un tournant pour les pratiquant·es qui s'y trouvent et, en conséquence, une décision s'impose : soit partir, soit rester, ce qui signifie ultimement l'obligation de se convertir au catholicisme (Hostetler, 1974, p. 65-67). Cet exil forcé amène plusieurs membres jusqu'aux territoires de la Haute-Hongrie⁴⁴

⁴⁴ La présence de la foi huttérite dans cette région est de courte durée, mais elle illustre le contexte dans lequel les diverses communautés anabaptistes évoluent. Les huttérites qui tentent de fuir les problèmes vécus en Moravie s'établissent en Haute-Hongrie, mais sont pas au bout de leur peine : la guerre de Trente Ans (1618-1648) frappe durement les communautés, souvent impuissantes (Längin, 1986, p. 183). Aux conséquences de la guerre s'ajoutent, en 1638-1639, les impacts négatifs d'une famine. Bien que les huttérites soient aussi affecté·es, le groupe réussit à accumuler des ressources alimentaires, ce qui crée inévitablement, à l'extérieur de la colonie, beaucoup d'envie et d'hostilité à leur égard et certaines colonies se voient même pillées (Hostetler, 1974, p. 68). En réponse aux pillages constants, les huttérites présent·es en Haute-Hongrie décident, en 1685, de délaisser le principe de communauté de biens (Gross, 1965, p. 10; Hostetler, 1974, p. 68). Lorsque la guerre de Trente Ans prend fin, les Habsbourg règnent sur le territoire hongrois et mènent une quête inlassable pour la conversion de toute la population au catholicisme ; les huttérites n'y échappent pas (Peters, 1967, p. 25). Les pressions de l'Église catholique se font de plus en plus sentir, puisqu'en 1688, un décret impose le baptême des enfants. Les huttérites réussissent toutefois à déjouer de manière imaginative : « The Hutterians circumvented this law by permitting their infants to be baptized by priests [...] only to have these same children later, when they came of age, baptized by their own ministers. » (Peters, 1967, p. 25) Deux éléments vont cependant sonner le glas de la présence huttérite en Haute-Hongrie : le règne de Marie-Thérèse d'Autriche et l'inquisition mise en place par les Jésuites, qui convertissent un grand nombre de gens au catholicisme (Peters, 1967, p. 26-27). Ultimement, les diverses exactions, entre autres la confiscation de livres religieux, les sévices corporels, la torture et l'arrestation de plusieurs membres, conduisent à la conversion de l'ensemble des huttérites et à la fin de la pratique dans la région (Hostetler, 1974, p. 69-70). L'héritage huttérite reste néanmoins bien perceptible, notamment avec la présence des « Habans », dont le nom provient du mot allemand

(aujourd'hui situé dans le territoire national slovaque), où la pratique de l'huttérisme ne survit pas aux persécutions incessantes (Peters, 1967, p. 19).

L'influence de la Carinthie et le court séjour en Valachie

Un certain nombre d'individus, lors du départ de la Moravie en 1621, décident de s'installer dans une principauté de Transylvanie (Hostetler, 1974, p. 72). L'endroit semble de prime abord offrir une prospérité durable. Or, la guerre que se mènent les Habsbourg et les Turcs a raison de ce havre de paix, car les huttes deviennent des victimes collatérales du conflit (à cause du démantèlement constant de colonies, d'exécutions et de multiples exactions commises à leur endroit). Les membres situés en Transylvanie décident d'abandonner le principe de vie communale en 1690, à la suite des pressions qu'exercent les troupes sur le bien-être et le fonctionnement de la collectivité (Gross, 1965, p. 9-10; Hostetler, 1974, p. 74).

L'huttérisme se retrouve cependant revitalisé par l'arrivée de protestant·es, en provenance de Carinthie, chassé·es d'Autriche par l'impératrice Marie-Thérèse, car le mouvement soulevait des inquiétudes au sein de l'Église catholique (Hostetler, 1974, p. 75). Ces protestant·es, qui suivent les préceptes luthériens, décident de rejoindre les huttes (Peters, 1967, p. 29). Quelques luthérien·es, séduit·es par l'approche hutte, se convertissent à cette vision du christianisme et, convaincu·es de l'importance de la vie communale, persuadent les huttes de renouer avec cette pratique. Cela a une incidence majeure pour le mouvement, car comme John A. Hostetler le note, la reprise de ce mode de fonctionnement – toujours pratiqué de nos jours – résulte en grande partie d'une revitalisation provenant initialement de ces individus (1974, p. 76).

Toutefois, les pressions de Marie-Thérèse pour mettre fin à l'anabaptisme sur le territoire mènent à davantage d'emprisonnements et de persécutions – le nombre de pratiquant·es huttes à l'époque est estimé à 67 personnes –, ce qui oblige les huttes à partir, en octobre 1767, vers la Valachie, une région située dans le territoire de la Roumanie actuelle (Hostetler, 1974, p. 91; Katz et Lehr, 2012, p. 18). Le séjour n'est cependant que de courte durée : les maladies et la guerre entre l'empire russe et les Turcs contraignent à nouveau les huttes, quelques années plus tard, à s'exiler, cette fois vers le territoire russe (Hostetler, 1974, p. 77-78).

Haushaber. Le terme réfère aux huttes qui, à l'époque, vivaient ensemble dans des maisons communes. Bien que ces individus aient conservé certaines coutumes relevant toujours de l'huttérisme, le lien avec les colonies huttes établies ailleurs dans le monde n'a jamais pu être véritablement rétabli (Peters, 1967, p. 27).

Le séjour dans l'Empire russe

De 1770 à 1874, les huttérites résident dans l'Empire russe (dans des régions appartenant aujourd'hui à l'Ukraine), où le contexte politique et religieux est particulièrement favorable. Catherine II, impératrice de Russie, vient d'annexer des territoires situés au nord de la mer Noire et souhaite y attirer des colons en octroyant plusieurs privilèges, par exemple la permission de vivre en colonie et la possibilité de ne pas participer à l'effort de guerre (Peters, 1967, p. 31). Pour les communautés huttérites, l'offre est avantageuse, car elle garantit le maintien et le respect de préceptes qui leur sont chers et qui ont parfois été une source de tension.

Le groupe croît rapidement, mais cette croissance s'avère un couteau à double tranchant : les parcelles de terre ne suffisent plus, et les colonies, entourées d'autres populations, ne peuvent plus se développer ou acquérir des terres exploitables, ce qui crée des dissensions entre les membres. Les huttérites se joignent ultimement à une colonie mennonite qui, malgré certaines similitudes, fonctionne différemment – cette collectivité ne vivant pas selon le principe de la communauté de biens. Les mennonites ont à ce moment davantage d'expérience dans le domaine de l'agriculture et les huttérites sont donc invité·es à intégrer leur collectivité, ce qui les oblige à mettre de côté le principe de la communauté de biens (Peters, 1967, p. 34). Après quelques années, les résultats sont positifs, si bien que le mode de vie communautaire se voit réinstauré dans certaines communautés (Gross, 1965, p. 34; Hostetler, 1974, p. 118; von Schlachta, 2008, p. 154).

L'apport des mennonites est crucial pour expliquer la survivance de l'huttérisme jusqu'à nos jours. Selon John A. Hostetler, sans leur contribution, il est possible que celui-ci n'aurait pas pu être en mesure de résister à l'épreuve du temps (1974, p. 117)⁴⁵. Le retour au mode de vie communal coïncide aussi avec un renouveau qui se concrétise grâce à deux groupes huttérites, lesquels reviennent à ce principe : un premier mené par Michael Waldner, forgeron de profession et dont le groupe s'appelle *Schmiedeleut*⁴⁶ (tiré de *Schmied*, forgeron en allemand), et un second, sous l'influence de Darius Walter, appelé *Dariusleut*. En 1875, un troisième groupe, dirigé par Jakob Wipf, un enseignant (*Lehrer* en langue allemande), connu sous le nom de *Lehrerleut* voit le jour, aussi dans l'Empire russe⁴⁷ (Katz et Lehr, 2012, p. 20).

⁴⁵ Il écrit : « The Hutterites were rescued from disintegration by the Mennonites, who were successful large-scale agriculturalist [...]. Thirty years of exposure to the Mennonites in Russia equipped the Hutterites with a vital knowledge of agriculture, which was essential to the development of their collective farms in North America. » (1974, p. 117)

⁴⁶ Le terme de *Leut*, tiré de l'allemand *Leute* réfère, dans le cas des huttérites, à un des trois groupes auquel les membres sont affiliés (Hostetler et Huntington, 1980, p. 18).

⁴⁷ Les différents groupes se distinguent entre autres dans leurs pratiques quotidiennes de l'huttérisme. Ce point est

Au même moment, la montée du nationalisme russe, qui se manifeste entre autres par l'obligation de l'enseignement en langue russe et l'imposition du service militaire, porte cependant un dur coup aux communautés huttérites (Peters, 1967, p. 35). Le gouvernement, qui avait auparavant accordé la liberté de religion, tant aux mennonites qu'aux huttérites, fait la sourde oreille aux demandes d'exemptions de ces deux communautés (Hostetler, 1974, p. 113). Par conséquent, les huttérites se voient contraintes d'envoyer des membres en Amérique du Nord pour tenter de trouver un nouvel endroit où s'établir : le 8 août 1874, un premier contingent migre vers le Dakota – puis, entre 1874 et 1879, plus de 1200 personnes quittent le Vieux-Continent pour de nouvelles terres (Katz et Lehr, 2012, p. 21; Peters, 1967, p. 41-42).

Les huttérites et l'expérience américaine

L'émigration de la Russie vers les États-Unis s'échelonne jusqu'en 1880 (von Schlachta, 2008, p. 169)⁴⁸. La décision de quitter l'Europe représentait un risque pour cette communauté affaiblie, cependant ce choix porte fruit de l'avis de John A. Hostetler, puisque les huttérites renouent avec la prospérité (1974, p. 119). Cela s'observe par l'augmentation constante du nombre de colonies⁴⁹ : alors qu'on recense moins de 450 individus à leur arrivée en Amérique du Nord, on dénombre 19 colonies en 1917, ce qui représente environ 2 000 personnes (Katz et Lehr, 2012, p. 21). Les huttérites voient toutefois cette période de prospérité prendre fin avec l'arrivée de la Première Guerre mondiale, laquelle affecte grandement la communauté germano-américaine (Peters, 1967, p. 43).

Au courant de cette guerre – et même après –, il s'avère difficile pour la communauté germano-américaine de mettre de l'avant son « caractère » germanophone, c'est-à-dire cette double filiation ou cette identité double, à la fois germanophone et américaine (Kazal, 2004, p. 193), car un courant qui cible toute forme de « germanité » se manifeste et il n'épargne pas la communauté huttérite qui recourt toujours à l'allemand pour les rituels religieux, en plus de parler une forme dialectale de cette langue au quotidien (une variété provenant de Carinthie,

abordé en détail dans la section [L'orientation des groupes en matière de tradition\(s\)](#).

⁴⁸ Aux États-Unis, comme c'était le cas dans l'Empire russe, les huttérites sont réparties dans plusieurs colonies vivant en concordance avec des visions distinctes. La colonie de Bon Homme, située près de la rivière Missouri, par exemple, est liée au groupe *Schmiedeleut*, alors que celle de Wolf Creek, près de la rivière James, est associée à la mouvance *Dariusleut* (Peters, 1967, p. 42). Le groupe des *Lehrerleut* s'établit à Old Elm Spring et, comme les deux autres, est situé dans l'état du Dakota du Sud (Katz et Lehr, 2012, p. 21).

⁴⁹ Chez les huttérites, de nouvelles colonies se créent en divisant celles devenues trop peuplées pour assurer le bien-être et le fonctionnement de la collectivité. On remarque, par exemple, que lorsqu'une colonie excède 100 individus, certains problèmes tendent à faire surface : il devient notamment difficile d'avoir suffisamment de tâches pour tout le monde, et assurer une cohésion au sein de la collectivité apparaît plus ardu. Le processus s'étend sur plusieurs années, généralement entre trois et huit ans (Katz et Lehr, 2012, p. 61).

appelée *Kärtnerdeutsch*) (Katz et Lehr, 2012, p. 21). En effet, leur usage de la langue allemande rend les huttérites suspect·es, tout comme plusieurs pratiques religieuses qui traduisent une germanité indéniable aux yeux de certain·es Américain·es. En outre, à l'instar de la population générale, les huttérites sont appelé·es à participer à l'effort de guerre, notamment par l'achat d'obligations, les *Liberty Bonds*, ce que certaines colonies refusent de faire, puisque c'est contraire à leur vision pacifiste (Peters, 1967, p. 43).

Bien qu'il apparaisse que le conflit catalyse des phénomènes latents et porte effectivement un dur coup à l'ensemble des communautés germanophones présentes aux États-Unis, la guerre de 1914-1918 n'est pas la seule raison qui explique la fin de l'identité « à trait d'union » (« hyphenated identity » en anglais⁵⁰) germano-américaine, aux yeux de l'historien Frederick C. Luebke, qui avance que ce conflit cristallise un courant nativiste déjà visible au sein de la société américaine⁵¹ (1974, p. xv). L'existence de ce mouvement, hostile à toute forme d'identité à trait d'union – un thème-phare de la campagne pour la présidence de Woodrow Wilson –, conjuguée aux répercussions de la Première Guerre mondiale, amène un fort sentiment de rejet de la « germanité »⁵² (Carlson, 2003, p. 81; Luebke, 1974, p. xiii). À l'aube de la guerre, les récriminations formulées à l'endroit des Germano-Américain·es portent particulièrement sur leur conflit de loyauté, soit la réticence de plusieurs à ce que les États-Unis déclarent la guerre au Reich allemand, et le soutien d'un certain nombre d'Américain·es d'origine allemande à ce dernier alimentent ces accusations (Ellis et Panayi, 1994, p. 240).

Ce contexte particulier pèse lourd sur les huttérites qui n'envisagent initialement pas de quitter le sol américain. Leurs préceptes religieux entrent toutefois en contradiction avec le *Selective Service Act*, promulgué en mai 1917, qui oblige la conscription des Américain·es et menace des pratiques du mouvement (Hostetler, 1974, p. 126) :

Starting in December, young Hutterites men, most of them married, were drafted for service. [...] Altogether 56 Hutterites conscientious objectors were drafted; as *absolutists* (refusing to wear the uniform or partake in alternative tasks in support of the military), these men declined the alternative service offered [...] and were immediately subject to legal action. [...] Late in 1917, the Beadle County Council of Defense began proceedings

⁵⁰ Le concept d'identité à trait d'union réfère à cette possibilité d'adhérer à une société, une collectivité ou une communauté sans toutefois renier ou taire son appartenance à une autre (Chandler et Munday, 2016, pas de page).

⁵¹ Face à ce courant, plusieurs Germano-Américain·es perçoivent leur identité, à la fois germanophone (ou allemande) et américaine, comme une source d'inconfort ou un frein à leur intégration au sein de la société. D'autres, au contraire, préfèrent mettre de l'avant cette double appartenance (Luebke, 1974, p. xv).

⁵² La Première Guerre mondiale porte un grave préjudice aux relations entre les Américain·es d'origine britannique et toute personne (ou institution) perçue comme germanophone : on observe entre autres des attaques politiques contre la langue allemande, des humiliations publiques, des autodafés de livres en allemand et même le meurtre de l'Allemand Robert Prager en avril 1918 (Ellis et Panayi, 1994, p. 244; Kirschbaum, 1986, p. 121-122, 126, 143; Luebke, 1974, p. 247).

against the four colonies in that county; this eventually resulted in a state-wide suit that sought to dissolve the Hutterite corporations on the grounds that they were acting simultaneously as a church and a business. The conscription of their men and the threat of legal dissolution endangered key Hutterian values, Wehrlosigkeit (pacifism) and Gelassenheit (communalism) [...]. (Armishaw, 2012, p. 231-232)

Bradley Armishaw, qui cite en exemple des journaux de l'époque, note que les hutteurs, face à ces événements, envoient des membres au Canada et en Amérique du Sud afin d'évaluer les possibilités d'y émigrer. Pendant ce temps, les hutteurs continuent de faire face à la montée d'une haine contre ce qui symbolise le monde germanophone et certains se retrouvent dans une situation délicate : plusieurs se voient en effet punis pour leur refus de porter l'uniforme, alors que d'autres se retrouvent en prison⁵³ (2012, p. 232-233). Deux hutteurs, Joseph et Michael Hofer, trouvent la mort dans une prison américaine à la suite de mauvais traitements qu'ils y subissent. Les répercussions sont majeures puisque cet événement rappelle à la communauté les persécutions européennes (Armishaw, 2012, p. 233; Hostetler et Huntington, 1980, p. 93). En 1918, plusieurs hutteurs vivant en sol américain se départissent finalement de leurs possessions et quittent les États-Unis pour le Canada (Katz et Lehr, 2012, p. 23).

Le Canada et les hutteurs : une collaboration parfois conflictuelle

Au début du 20^e siècle, le Canada n'est pas un territoire totalement inconnu pour les hutteurs : à deux reprises, en 1873 et en 1898, des membres de la congrégation étaient venus, puisque le groupe avait réfléchi à l'idée de s'y établir – cela ne s'étant toutefois pas concrétisé durablement (Peters, 1967, p. 46)⁵⁴. L'arrivée soudaine d'un grand nombre d'hutteurs suscite initialement des réactions mitigées au Canada⁵⁵. D'une part, du côté gouvernemental, on voit d'un très bon œil l'immigration de gens ayant une si grande connaissance en agriculture (Armishaw, 2012, p. 235). L'attitude du gouvernement s'explique probablement en partie par son expérience positive avec les communautés mennonites qui avaient su démontrer leur contribution au développement et à la prospérité de la société canadienne dans les provinces des Prairies, des dizaines d'années plus tôt (Meune, 2003, p. 44-45).

Dans l'opinion publique, une certaine grogne se fait cependant sentir, comme en témoigne un article sur la page frontispice de *La Liberté*, un journal hebdomadaire franco-

⁵³ Les travaux de Duane C. S. Stoltzfus, notamment son article sur la correspondance entre les hutteurs emprisonnés et leurs familles, mettent en lumière l'expérience hutterite durant la Première Guerre mondiale. Voir Stoltzfus (2011, 2014).

⁵⁴ En 1899, des hutteurs avaient fondé une colonie dans la province du Manitoba. Cependant, elle a été abandonnée quelques années plus tard, faute d'un contexte propice à l'agriculture (Peters, 1967, p. 48).

⁵⁵ Une monographie portant sur les défis rencontrés par les hutteurs et les mennonites met en lumière les relations parfois tendues entre anabaptistes et Canadien·nes. À ce sujet voir Janzen (1990).

manitobain fondé en 1913 (Monnin, 2017, p. 121) :

La venue des Huttérites au Manitoba a soulevé toute une petite tempête dans notre monde. [...] On sait que, comme les mennonites, les Huttérites s'opposent au service militaire. [...] Personne ne met en doute leur science agricole, mais ce sont des sujets indésirables parce qu'ils ne veulent pas se soumettre à toutes les lois du pays, surtout à la loi de l'impôt de sang. ("Gardez vos terres," 19 août 1919, p. 1)

Ce journal n'est pas le seul à présenter des opinions défavorables à la présence des huttérites : un article publié en 1919, tiré du *The Edmonton Bulletin*, mentionne également le pacifisme et le refus de s'enrôler comme raisons justifiant une opposition à leur venue ("Doukhobors and Hutterites," 1919, p. 7). Ces deux articles illustrent la réaction négative observée au Canada, laquelle s'articule entre autres autour de la question de la (non-)participation à l'effort de guerre, un enjeu qui avait déjà posé des défis majeurs au sud de la frontière. Dans son article, Bradley Armishaw note d'autres raisons, mais soulignons surtout la perception qu'avaient plusieurs non-huttérites à leur retour de la guerre : après avoir combattu le Reich allemand, la présence de sympathisant·es « ennemi·es » (par leur héritage en partie germanophone) peu enclin·es à s'intégrer complètement, arrivé·es en sol canadien pour y prendre possession de terres (canadiennes), est à leurs yeux irréconciliable avec leur expérience (2012, p. 226). Malgré ces circonstances et des objections soulevées dans la population, les huttérites continuent de s'établir au pays : les membres des groupes *Dariuslent* et *Lehrerlent* se dirigent vers l'Alberta, alors que les *Schmiedelent* s'installent plutôt au Manitoba (Armishaw, 2012, p. 236). Le mécontentement populaire s'estompe après le conflit et l'opinion publique change finalement du tout au tout : les huttérites deviennent rapidement des immigrant·es de choix, notamment parce qu'il apparaît évident que les colonies n'entretiennent aucun lien particulier avec l'Allemagne et que leurs membres semblent davantage susceptibles que d'autres collectivités à accepter certaines obligations (légales), entre autres la question de l'école publique obligatoire (Peters, 1967, p. 49).

Entre les deux guerres, la situation se stabilise pour les huttérites, qui ne retiennent que peu l'attention, et en 1929, la Grande Dépression, qui frappe l'ensemble de la population canadienne, affecte moindrement la collectivité. La décennie précédant la Seconde Guerre mondiale s'avère grandement profitable pour les colonies qui se multiplient rapidement et qui comptent de plus en plus de membres (Peters, 1967, p. 51-54). Ce climat de cordialité qui règne entre les huttérites et la population alentour prend cependant fin avec l'arrivée de la Seconde Guerre mondiale. En effet, celle-ci ravive, surtout dans la province de l'Alberta, le ressentiment des Canadien·nes face aux gens que leur croyance incite à vouloir déroger à l'effort de guerre.

Or, nonobstant leur pacifisme, les huttérites contribuent (de manière limitée) à l'effort demandé à la société canadienne, par exemple en participant à des projets ou aux travaux publics, ce qui ne suffit toutefois pas aux yeux de certain·es.

De surcroît, la guerre n'est pas l'unique évènement qui attise l'animosité de la population : l'achat de terres pour subvenir aux besoins des membres de la collectivité entre en concurrence avec des projets des Albertain·es ou des Manitobain·es qui cherchent à acquérir des terres fertiles (Peters, 1967, p. 54). Cela devient un enjeu qui suscite l'hostilité, si bien que le gouvernement albertain promulgue deux lois, le *Land Sales Prohibition Act* (en 1942) puis le *Communal Property Act* (en 1947), qui balisent l'achat et la vente de terrains aux huttérites – entre autres une distance minimale permise pour une acquisition de lots près d'une colonie déjà établie, et de manière à favoriser les gens qui ne sont pas affiliés à la collectivité, l'obligation de rendre l'offre de vente disponible aux huttérites seulement trois mois après son arrivée sur le marché (Peters, 1967, p. 55). Ces décisions du pallier provincial albertain semblent découler d'une opinion défavorable à la culture huttérite et les arguments pour les justifier se basent surtout sur des craintes véhiculées par des non-huttérites⁵⁶ (Hostetler, 1961, p. 126-127). Le *Communal Property Act* albertain est ultimement abrogé à la fin des années 1970, alors que la loi est de plus en plus perçue comme discriminatoire au sein de la population (Hutterites, 4^e et 5^e paragraphes).

Dans les années 1980 et 1990, des dissensions internes éclatent au sein du groupe *Schmiedeleut* et celles-ci ont des répercussions fondamentales sur la communauté. Jacob Kleinsasser, responsable d'une colonie manitobaine – et perçu comme plutôt libéral –, estime que seuls des changements majeurs permettraient de sauver la mouvance huttérite, notamment un plus grand soutien aux études supérieures (Katz et Lehr, 2012, p. 195). Plusieurs autres évènements mènent à des critiques face à son style de gestion, ce qui entraîne une division au sein même de cette *Leut* : un premier, en sa faveur et aujourd'hui connu comme « groupe 1 » des *Schmiedeleut*, est plus tolérant face à certaines pratiques et aux avancées technologiques (télévision, ordinateur et Internet)⁵⁷. Les autres membres, en désaccord avec ces pratiques et le leadership

⁵⁶ John A. Hostetler écrit : « The reasons advanced by those who favored the Act may be summarized as follows in regard to colony expansion : (1) disruption of the social organization of the community when a colony is established; (2) the complaint from farmers wishing to extend their lands holdings that colonies can pay higher prices for land that can the one-family farmer; and (3) the cultural separatism of the Hutterian people and their reluctance to integrate the broader culture and concerns of Canadian society. » (1961, p. 126-127) Puisque plusieurs décisions législatives touchent les communautés huttérites, les membres cherchent à faire entendre leurs arguments auprès des différents paliers politiques. Cela mène à la création d'une entité morale, dans les années 1950, regroupant les trois groupes (*Dariusleut*, *Lehrerleut* et les *Schmiedeleut*), laquelle vise notamment à consolider le poids de la communauté auprès des gouvernements (Hostetler, 1974, p. 135).

⁵⁷ D'autres conflits entre Jacob Kleinsasser et d'autres membres éclatent dans les années 1990 – ces derniers font

de Kleinsasser, font aujourd'hui partie du « groupe 2 » des *Schmiedeleut* (Katz et Lehr, 2012, p. 199).

La communauté se compose actuellement de plus ou moins 50 000 individus, répartis dans 507 colonies dans toute l'Amérique du Nord, et dont plus de deux tiers se situent dans les provinces du Manitoba, de l'Alberta, de la Saskatchewan et de la Colombie-Britannique (Katz et Lehr, 2012, p. 27). De nos jours, les huttrérites subissent sporadiquement de la discrimination, font face à certains préjugés à leur endroit et de nombreuses fausses informations continuent de circuler (von Schlachta, 2008, p. 181)⁵⁸. Cependant, le plus grand défi qui guette la collectivité semble principalement provenir de l'intérieur, notamment l'influence croissante des nouvelles technologies sur la vie communale, bien que celles-ci ne fassent pas leur entrée de manière uniforme dans toutes les colonies (Perterer, 1998, p. 250).

2. Les huttrérites, un groupe minoritaire comme les autres ?

Le survol ci-haut permet de voir que le parcours des huttrérites s'entremêle à l'occasion avec celui des mennonites : du point de vue historiographique, les deux collectivités, dont certains moments clés ont été vécus conjointement, partagent indéniablement une expérience semblable et un héritage en partie comparable. Cela entretient quelquefois la perception que leurs ressemblances ne s'arrêtent pas à leur adhésion à la doctrine anabaptiste et que les membres font partie d'une minorité ethnique commune. Or, la trajectoire sociohistorique et les traits ethnoculturels de la communauté huttrérite complexifient la réflexion sur son appartenance et révèlent surtout une logique identitaire singulière.

D'abord, quoiqu'on lui trouve quelques similarités avec les autres groupes anabaptistes – les Amishs ou les mennonites –, l'huttréisme reste la seule doctrine chrétienne qui impose de demeurer sur une colonie où les membres contribuent activement (et obligatoirement) au mode de vie communal et où la propriété privée est inexistante, à l'exception de quelques biens individuels (Kraybill, 2010, p. 111-112). Cette enclave, presque entièrement autarcique, constitue pour ainsi dire un État dans l'État, comme le sous-entend une personne huttrérite, citée dans *On the Backroad to Heaven: Old Order Hutterites, Mennonites, Amish, and Brethren*, qui mentionne que les membres « ont leur propre pays » (« We have our own country. ») (Kraybill, 2001, p. 22). Ce mode de fonctionnement pérennise la pratique de la communauté et protège cette dernière

même appel aux tribunaux canadiens pour régler certains litiges. Voir Katz & Lehr (2012), p. 192-202.

⁵⁸ Dans le contexte de la crise sanitaire du COVID-19, les huttrérites ont fait face à plusieurs récriminations, ce qui a suscité de grandes craintes dans les colonies. À titre d'exemple, voir l'article Web de Bergen (2020).

contre l'assimilation ou l'intégration des générations futures à la société mainstream, bien que l'influence de cette dernière se fasse sentir au quotidien.

Du point de vue historique ou linguistique, la collectivité est quelquefois ramenée à ses lointaines origines germaniques et associée à l'Allemagne, au même titre que les mennonites, qui ne sont toutefois pas nécessairement d'accord avec cette étiquette et « insistent sur leur spécificité religieuse en refusant l'amalgame avec les Allemands. » (Meune, 2003, p. 211). Un exemple de cette perception s'observe entre autres durant la Première Guerre mondiale, où quelques caractéristiques, notamment leur dialecte germanique et leur histoire, ont catalysé aux États-Unis un fort sentiment antiallemand à leur égard, malgré que les huttérites n'entretenaient aucun lien, même ténu, avec l'Allemagne (Armishaw, 2012, p. 230).

Lors de ce conflit, le témoignage devant la cour martiale de quatre huttérites, incarcérés à la suite de leur refus de participer à l'effort de guerre américain, illustre la distance que la communauté souhaitait entretenir vis-à-vis de l'Allemagne. Après qu'un des hommes ait exprimé ne pas avoir de sentiment de loyauté envers cette dernière, on l'interroge sur le recours à la langue allemande : « Why do you use the German language and the German printing in your work? », ce à quoi il répond « Well, they started in Germany, and they just kept going as a colony and always kept talking like this. But my father can speak the Russian language. But, we have never gotten out in the world and just kept that language because they started in Germany. » Par la suite, à la question « You have no particular liking then, for the ideals or citizenship of Germany? », la réaction fut sans équivoque : « We have nothing for Germany. » (Stoltzfus, 2011, p. 277-278) Certes, que les accusés défendent et récusent tout lien avec l'ennemi, que cela soit le cas ou non, n'est pas surprenant considérant le contexte de la guerre et de la haine antiallemande. Cependant, les questions suivantes posées devant la cour – qui portent sur le point de la non-violence et du refus d'aider les États-Unis à combattre – laissent entendre qu'il était déjà évident que les huttérites refusaient de porter les armes pour des raisons qui ne découlent pas d'un dévouement hérité d'un passé lointain avec l'Allemagne (voir Stoltzfus (2011, p. 277-279)).

Au Canada, comme pour les mennonites, on accole parfois l'épithète de « Germano-Canadien·nes » aux huttérites installés en territoire canadien. Rattacher les huttérites à ce groupe ethnique n'est pas faux en soi et, à plusieurs égards, tout à fait justifié, car la communauté perpétue un héritage germanique considérable (ses pratiques religieuses où la foi se vit en allemand, son dialecte, ses origines dans certains pays germanophones, etc.). Par ailleurs, la dynamique identitaire germano-canadienne se distingue par des vagues d'immigration très

contrastées et par des caractéristiques variées : celles-ci renvoient à la fois aux Allemand·es d'Allemagne – une entité étatique dont les frontières ont changé et souvent englobé des groupes ethnoculturels non allemands –, aux germanophones dont les ancêtres avaient émigré vers d'autres pays que ceux de l'espace germanophone contigu, en particulier vers l'est de l'Europe, sans oublier la diversité des confessions. De ce point de vue, l'insistance sur l'appartenance des huttérites à la mouvance germano-canadienne paraît tout aussi légitime ou, au contraire, arbitraire, que dans le cas des mennonites, des catholiques ou des protestants d'origines géographiques variées, ou encore des Juives et des Juifs allemand·es – pour autant que ce lien soit encore revendiqué malgré la Shoah. Car ces questions d'appartenance relèvent à la fois de l'autoidentification et de l'hétéroidentification, et apparaissent de ce fait particulièrement complexes⁵⁹.

Toutefois, si quelques leaders de la communauté germanophone du Canada, dans leur tentative de créer par le discours un « imaginaire germano-canadien » commun (Meune, 2003, p. 211), ont souvent présenté les mennonites comme « modèle » de réussite, en valorisant à la fois leur « sens de la communauté » et leur « persévérance », cela ne semble pas être le cas pour les huttérites. En effet, les réussites ou les valeurs attribuées par les germanophones non mennonites à la minorité mennonite, notamment ses réussites agricoles dans les provinces de l'Ouest du Canada ou son ardeur au travail réputée exemplaire (le *Fleiß*) (Meune, 2003, p. 44, 210-211), n'ont pas été appliqués de la même façon à la minorité huttérite, toute germanophone qu'elle soit et malgré des caractéristiques qui pouvaient faire l'objet d'un discours comparable.

L'appellation « Germano-Canadien·nes » semble plus difficilement cadrer avec la spécificité identitaire des huttérites : la communauté n'a guère cherché à cultiver des affinités particulières avec le fait allemand ou à forger un discours collectif reposant uniquement sur ces caractéristiques réputées germaniques. Au contraire de certain·es mennonites, en particulier lorsqu'elles et ils ne vivent plus exclusivement dans des communautés fondées sur la religion, les huttérites « cherchaient [...] à se démarquer de la communauté allemande. » (McLaughlin, 1985,

⁵⁹ Pour un survol de l'histoire des Germano-Canadien·nes, voir McLaughlin (1985). Mentionnons néanmoins les chiffres du recensement de 1886 qui permettent de voir la complexité de l'identité germano-canadienne : « Alors que le Manitoba comptait 11 086 colons d'origine germanique, 528 seulement étaient nés en Allemagne. Plus de 5 724 venaient de Russie et de Pologne, 2 322 étaient Américains de naissance. » (McLaughlin, 1985, p. 11) Lors de la Première Guerre mondiale, cette identité devient rapidement un « stigmaté » que la communauté germano-canadienne préfère effacer, car « [b]ien des germanophones essayèrent de se trouver de nouvelles ascendances ethniques. C'est ainsi qu'entre 1911 et 1921 le nombre de Canadiens d'origine allemande diminua de 108 892 alors que les effectifs néerlandais doubleraient aisément [...], que le nombre d'Autrichiens triplait quasiment [...] et que les Russes passaient de 44 376 à 100 064 personnes. » (McLaughlin, 1985, p. 13)

p. 20). Ainsi, malgré un legs associé à certains marqueurs d'une « germanité », la communauté ne se perçoit pas comme germano-canadienne, puisque les membres forgent leur identité d'abord en fonction de leur place dans la colonie (Shenker, 2011, p. 133). C'est par elle que les huttrérites entretiennent un sentiment d'appartenance à une communauté, une identité particulière : « For Hutterites, the whole colony and its pattern of living become symbolic [...]. The signs and symbols distinguish *unsere Leut* (our people) from *Welt Leut* (wordly people). The symbols of colony life provide the basis for a common consciousness – a community that constitutes a real world [...]. » (Hostetler, 1997, p. 173)

En fait, tant du point de vue de son histoire, de ses traditions que de sa langue, la collectivité huttrérite prouve que son patrimoine et son fonctionnement uniques constituent des éléments fondamentaux qui structurent les identités tant individuelles que collectives. Par conséquent, tandis que « beaucoup de Canadiens allemands se sont fondus dans la trame de l'existence canadienne » (McLaughlin, 1985, p. 21), cette minorité s'est caractérisée par la force de son caractère identitaire unique, par sa résilience, depuis 500 ans, à alimenter son « huttrérite » et par sa capacité à marier habilement tradition et modernité. En termes d'identification de type national, on pourrait dire que c'est l'ensemble des communautés huttrérites qui forme une sorte de micro-nation, sans que celle-ci soit rattaché à une appartenance nationale distincte – sauf peut-être, à une identification au moins partielle avec le Canada, mais ceci resterait à vérifier plus précisément par le biais d'enquêtes sociologiques.

L'orientation des groupes en matière de tradition(s)

L'huttréisme se décline dans différentes approches, car quatre groupes (appelés *Leut*) forment aujourd'hui l'huttréisme : deux sont issus de la scission du regroupement *Schmiedeleut* (groupe 1), *Schmiedeleut* (groupe 2), *Lehrerleut* et *Dariusleut*. Au Canada et aux États-Unis, il y a 139 colonies⁶⁰ qui sont affiliées au *Lehrerleut*, un sous-groupe qui s'inscrit dans une pratique très traditionnelle des croyances huttrérites et qui se montre généralement plus réfractaire aux avancées technologiques (Janzen et Stanton, 2010, p. 54-55). Le groupe *Dariusleut*,⁶¹ de son côté, correspond à une vision modérée et représente une communauté variée où certain·es optent

⁶⁰ Des 139 colonies, 72 sont en Alberta, 32 en Saskatchewan et 35 au Montana (Janzen et Stanton, 2010, p. 54-55).

⁶¹ Ce sous-groupe se retrouve des deux côtés de la frontière canado-américaine : en Alberta (102 colonies), en Colombie-Britannique (2), au Montana (15), au Washington (5), en Oregon et au Dakota du Nord (avec une seule colonie dans chaque État) (Janzen et Stanton, 2010, p. 61). Une petite communauté regroupant neuf membres affilié·es au groupe *Dariusleut* existe outre-mer, au Japon. Elle a vu le jour en 1972, sous l'impulsion de Japonais·es chrétien·nes qui souhaitaient vivre en concordance avec certains principes de la communauté de biens (Katz et Lehr, 2012, p. 24-27).

pour une approche restrictive, alors que d'autres sont plutôt en faveur d'une spiritualité plus permissive (Janzen et Stanton, 2010, p. 59, 61). La dernière *Leut*, *Schmiedeleut*, divisé en deux depuis 1992⁶², constitue la section la plus libérale chez les huttérites (l'utilisation d'outils technologiques y est entre autres plus répandue et les instruments de musique y sont tolérés, contrairement aux *Leut* plus conservatrices) (Janzen et Stanton, 2010, p. 62-64).

L'approche plus ou moins traditionaliste des huttérites vis-à-vis des nouvelles technologies n'est pas le seul élément qui témoigne d'une hétérogénéité dans l'ensemble des sous-groupes de la collectivité. Un autre exemple révélateur de variations en ce qui a trait aux pratiques s'observe entre autres dans l'habillement. La tenue vestimentaire de la communauté a été instaurée dans la deuxième moitié du 19^e siècle pour tracer une démarcation claire entre huttérites et mennonites. En fonction de l'adhésion à l'un des groupes, plusieurs disparités sont visibles. Prenons les exemples donnés par Yossi Katz et John Lehr : chez les femmes, la grosseur des motifs de leur foulard, qui peut varier en fonction de la *Leut* ; pour les hommes, l'obligation stricte chez les *Lebrerleut* de porter un couvre-chef (2012, p. 67-72).

Peu importe l'affiliation, l'ensemble de la communauté participe activement aux différentes tâches qu'exigent l'isolement de la colonie et la pratique huttérite, et l'aide de chaque individu se révèle indispensable pour assurer la pérennité et la stabilité de la collectivité. Cependant, l'activité économique des différentes colonies illustre de la disparité des approches et des stratégies observées dans la communauté. En règle générale, les membres visent une autonomie financière, et par conséquent, le domaine de l'agriculture (des céréales) ou l'élevage du bétail constituent habituellement le modèle propice à son maintien et à son développement – pour subvenir aux besoins des individus sur place et pour assurer une source de revenus, nécessaire à la santé financière de la colonie (Katz et Lehr, 2012, p. 52, 102; von Schlachta, 2008, p. 187). Les huttérites, qui pratiquent l'agriculture pour se donner les moyens de subvenir aux besoins de la colonie, contribuent par le fait même de manière significative à la production agroalimentaire de certaines provinces. En Alberta par exemple, bien que la communauté forme moins de 1 % de la population, elle gère plus de 4 % de l'ensemble des terres cultivées et elle fournit à la province « 80 % des œufs, 40 % du porc, 25 % du lait et 20 % du poulet » consommé (Tardieu, 2022, 9^e et 10^e paragraphes).

⁶² En 2012, il y avait 61 colonies *Schmiedeleut* (groupe 1) et 118 *Schmiedeleut* (groupe 2). Pour le groupe 1, 50 se trouvaient au Manitoba, six au Dakota du Sud, trois au Minnesota et 1 en Alberta. Les communautés *Schmiedeleut* (groupe 2) se situaient majoritairement au Manitoba (57 colonies) et au Dakota du Sud (52 colonies), mais quelques-unes (5) sont situées au Dakota du Nord et au Minnesota (4) (Janzen et Stanton, 2010, p. 68). Une colonie liée à cette *Leut* a été fondée au Nigeria en 1989 et un peu moins de 200 personnes y vivaient (Katz et Lehr, 2012, p. 27).

Cependant, un grand nombre recentrent aujourd'hui leurs intérêts dans le domaine de la fabrication, notamment pour préserver leur indépendance économique face aux contraintes liées à l'agriculture (comme le prix élevé pour l'achat de nouvelles terres). Yossi Katz et John Lehr citent en exemple une colonie qui construit des véhicules de pompiers pour différentes localités, une autre qui produit des comptoirs ou des meubles d'extérieur (Katz et Lehr, 2012, p. 103-105). Un reportage de Radio-Canada réalisé dans la colonie de Crystal Spring à Ste Agathe (Manitoba) montre que celle-ci s'est spécialisée dans la fabrication de barbecues ou d'appareils industriels utilisés pour l'élevage du cochon (Charbonneau, 2018)⁶³. Cette tendance à la diversification économique n'est toutefois pas uniforme et rebute parfois : le groupe *Lehrerleut*, entre autres, tend toujours à favoriser l'agriculture comme première forme d'économie (Katz et Lehr, 2012, p. 103-105).

Du côté administratif, quelques personnes (élues) occupent une position de « management », gèrent la colonie et veillent à ses intérêts, notamment l'enseignant·e d'allemand (von Schlachta, 2008, p. 192). Les autres membres reçoivent leur tâche, ils ne la choisissent pas, celle-ci étant entre autres octroyée en fonction de l'âge et du sexe : les hommes chapeautent généralement des tâches liées à la ferme et à la fabrication de biens par exemple, et les femmes assument des responsabilités à la cuisine communale et sont aussi responsables du jardin et des vergers (Janzen et Stanton, 2010, p. 105; von Schlachta, 2008, p. 205).

La question de l'égalité des sexes

Relativement à la répartition des tâches en termes sexués, la place et le rôle des hommes et des femmes sont clairement balisés dans la communauté et, comme le soulignent Yossi Katz et John Lehr dans *Inside the Ark : The Hutterites in Canada and the United States* (2012), les fonctions des membres reflètent des pratiques, bien ancrées, vieilles de centaines d'années⁶⁴. La séparation entre les sexes et les rôles de chacun·e se manifeste entre autres lors des messes et des repas, où les hommes et les femmes mangent séparément. De plus, les personnes de sexe féminin n'ont pas le droit de voter lors d'élection de membres à certains postes-clés (p. 76, 160-161). Les auteurs illustrent la situation en la comparant avec d'autres contextes qu'ils jugent similaires :

Women generally occupy a subordinate position within Hutterite society only in the sense that they are not a part of the decision-making hierarchy and that roles within the colony remain strongly gendered. Their position is not materially different from that of a woman living within a conservative religious household where gender roles are well-defined and

⁶³ La colonie gère même un site Web pour la présentation, la commercialisation et la vente de ses produits dédiés à l'élevage du cochon. Voir <https://crystalspring.com/>

⁶⁴ Un ouvrage s'attarde spécialement à la question de la place des femmes dans la collectivité. Voir Kienzler (2005).

reman traditional. (p. 162)

Dès lors, les hommes disposent d'une position d'autorité évidente et exercent, à bien des égards, un plus grand contrôle sur la colonie. Toutefois, alors que le débat concernant l'égalité des sexes constitue un enjeu important dans la sphère publique, les huttérites se montrent aussi sensibles à cette question, car la situation cause un sentiment d'injustice chez certaines femmes, même si d'autres relativisent en notant qu'il y a plus d'une façon d'user de son influence (Katz et Lehr, 2012, p. 160-164). Pour décrire leur place dans la colonie huttérite du 21^e siècle, Astrid von Schlachta écrit ceci : « The saying, "The man is the head, the woman is the neck that turns the head," gives expression to a woman's role in Hutterite circles. » (von Schlachta, 2008, p. 205) En d'autres mots, il y a, pour elles, plus d'une manière de jouer un rôle dans la collectivité et il semble qu'elles puissent faire entendre leur voix autrement – bien que la situation reste toute de même inégalitaire si l'on compare avec les droits que possèdent les hommes de la communauté.

Néanmoins, cet enjeu se fait de plus en plus sentir, et dans certaines colonies, le renoncement à une pratique très traditionaliste amène à une certaine redéfinition des rôles des membres, et quelques femmes huttérites manifestent plus ouvertement leur volonté de changement, entre autres au moyen de leur habillement, où s'observe de plus en plus de flexibilité (Katz et Lehr, 2012, p. 205). Pour plusieurs d'entre-elles, cela leur permet de s'affirmer et de se réapproprier un contrôle sur leur identité, leur corps et leurs décisions, comme le note Hanna Kienzler (2005) :

Hutterite women increasingly start to claim control over their bodies and their outer appearance by celebrating fashion, appearance, style and fitness. They understand their bodies as places for agency, communication, and negotiation and, consequently, affect, transform, and present them through social practices. Within this scope of action, some of the women employ their bodies as means to gain influence over men. (p. 115)

Rituels, natalité et départs

La pratique religieuse du groupe comporte plusieurs occasions dédiées à différents rituels, telles les prières et la grâce lors des repas, lesquelles sont récitées en allemand⁶⁵ (Katz et Lehr, 2012, p. 73-74). Deux sacrements symbolisent des passages marquants dans la vie huttérite. D'abord, le baptême, point central de la tradition, concrétise l'adhésion complète des pratiquant·es, généralement âgé·es entre 18 et 25 ans, à l'huttérisme (Katz et Lehr, 2012, p. 80-81). Ensuite, le mariage est fondamental pour les membres et il unit habituellement deux personnes de colonies différentes (seulement 25-30 % se font au sein de la même colonie).

⁶⁵ Cependant, de nos jours, quelques colonies tiennent des messes en anglais (Katz et Lehr, 2012, p. 125).

Cependant, l'union matrimoniale ne réunit que dans de très rares cas des individus originaires de *Leut* distinctes (*Lehrerleut*, *Schmiedeleut* ou *Dariusleut*) (Katz et Lehr, 2012, p. 83-85). L'endogamie chez les huttérites sert évidemment à assurer la survie et la stabilité identitaire du groupe.

Les changements observés dans les dernières années prouvent que des bouleversements et les influences extérieures exercent une forte pression sur la sphère familiale. Pendant longtemps, les huttérites ont affiché le plus haut taux de croissance naturelle au monde (à 4,12 %/an). Bron B. Ingoldsby, qui s'est notamment intéressée à la natalité huttérite, illustre clairement ce que ce chiffre représente : entre 1880 et 1950, le nombre d'huttérites est passé de 443 à 8 542 individus (2001, p. 385). Actuellement, la situation est toute autre : nous constatons une baisse graduelle du nombre d'enfants par ménage, passant d'une moyenne de plus de dix dans les années 1950, à aujourd'hui trois à six enfants – ce qui constitue néanmoins une différence marquée avec la moyenne canadienne, de 1,8 enfant par famille, selon les chiffres de 2016 (Katz et Lehr, 2012, p. 92; Statistique Canada, 2016). Yossi Katz et John Lehr, à l'instar de Bron B. Ingoldsby, attribuent cette baisse drastique à l'utilisation de plus en plus généralisée des méthodes de contraception, quoique, dans les croyances huttérites, cette pratique soit proscrite, sauf pour des raisons médicales (2001, p. 385, 387; 2012, p. 92-93). Malgré tout, plusieurs membres y recourent, et Bron B. Ingoldsby y voit des motifs qui dépassent les considérations médicales : il s'agirait à son avis d'une manière pour les femmes de se réapproprier leur place et d'avoir le choix de décider par (et pour) elles-mêmes (2001, p. 387).

Bien qu'au sein des colonies, on associe parfois la société au « Mal » ou à une moralité douteuse (Peter, 1987, p. 87), elle exerce néanmoins un attrait puissant : chaque année, des individus rejettent la pratique huttérite et choisissent de quitter la colonie. Yossi Katz et John Lehr consacrent un chapitre de leur ouvrage aux transfuges huttérites, généralement des membres non baptisés, qui quittent temporairement ou durablement la communauté – un acte appelé *Weglaufen* (que nous traduirions par « se sauver » ou « fuir »). Ils dénombrent trois raisons pour expliquer cette décision : 1) l'intention d'expérimenter autre chose, 2) un désir d'épanouissement et 3) la volonté de vivre une spiritualité différente (2012, p. 177-178). Ce phénomène, qui n'est pas nouveau, ne s'estompe pas et prend même de l'ampleur, au point de représenter un point de bascule, les départs dépassant les naissances dans la communauté. Lorsque les membres décident de quitter définitivement, cela a des répercussions majeures, car il devient peu probable de conserver des liens avec la colonie (Katz et Lehr, 2012, p. 185)⁶⁶.

⁶⁶ Yossi Katz et John Lehr (2012) écrivent : « Hutterites who leave the colony permanently are regarded as people

La langue : un enjeu culturel et identitaire

La langue constitue un aspect fondamental, complexe et en constante évolution chez les huttérites. Helga Lorenz-Andreasch a publié en 2014 un ouvrage intitulé *»Mir sein jä kolla Teitschverderber« : Die Sprache der Schmiedeleut-Hutterer in Manitoba/Kanada* dédié à ce sujet. Son étude, menée auprès du groupe *Schmiedeleut* (groupe 1), propose un aperçu d'un phénomène qui touche sans doute les autres groupes, avec quelques variations possibles.

Selon elle, le répertoire langagier des membres se déploie dans un ensemble regroupant quatre systèmes linguistiques : le premier est l'huttérien courant, parlé au quotidien (qu'elle nomme en allemand *Alltagshutterisch*) ; le second s'utilise seulement dans les contextes religieux, par exemple pour la lecture de textes sacrés ou pour la célébration de la messe (le *Kirchenbutterisch*⁶⁷) ; le troisième est l'allemand standard (*Hochdeutsch*) et, le quatrième, l'anglais (2004, p. 92-95). Il convient de noter que le *Kirchenbutterisch* constitue une forme ancienne et plus ou moins archaïque de la langue allemande standard, telle qu'elle apparaît dans la Bible de Luther⁶⁸ (2004, p. 93).

Dans son étude, Helga Lorenz-Andreasch vient à la conclusion que les langues utilisées dépendent en grande partie de situations communicationnelles (2004, p. 154). En effet, de manière générale, la langue liée aux activités quotidiennes de la communauté est l'huttérien, un système langagier qualifié de dialecte tyrolo-carinthien (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 92; von Schlachta, 2008, p. 195). Elle cite un chercheur qui avance qu'il s'agit d'une variété hybride issue de et fortement influencée par divers dialectes régionaux : « [Das Hutterische] ist eine Mischmundart, deren Grundcharakter südbairisch-österreichisch ist. Daneben enthält sie aber zahlreiche Elemente die (*sic*) in der diachronischen Analyse historische Vorstufen zeigt. Wichtigstes Beispiel ist neben der Kärntner Dehnung, die ostmitteldeutsche Vokalhebung von mhd. [mittelhochdeutschem] ô > /u/. » (2004, p. 80) « L'huttérien de l'église » (*Kirchenbutterisch*) se manifeste exclusivement dans la sphère religieuse et n'est utilisé que de manière passive (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 154-155). Bien que limitée à ce domaine, cette variété n'en demeure pas moins importante, puisque la communauté estime qu'elle est la langue de Dieu et qu'elle

who left the Church and repudiated the Hutterite faith, and therefore there are some restrictions placed on their interaction with their former colony and its members. Some colonies do not permit the defector to visit relatives in the colony, and his relatives cannot meet with him outside the colony. » (p. 188)

⁶⁷ Andrea D. Perterer (1998), dans son livre *Der Kulturraum der Hutterer in Nordamerika: Wandel der Lebensformen einer Religionsgruppe im Spannungsfeld zwischen Tradition und Modernisierung* utilise le terme « allemand biblique » (« *Bibeldeutsch* »), lequel réfère au même phénomène linguistique (p. 65).

⁶⁸ Elle écrit : « Auf einen Außenstehenden vermittelt das KH [Kirchenhutterisch] den Eindruck eines „fossilen“ Deutsch aus längst vergangenen Tagen [...] » (2004, p. 93)

s'avère donc constitutive de la pensée et de la pratique confessionnelle des huttérites (Hostetler et Huntington, 1980, p. 13)⁶⁹. L'allemand standard, réservé au domaine scolaire (et, au besoin, aux communications avec d'autres germanophones), est aujourd'hui enseigné à l'école allemande (distincte de l'école où les matières obligatoires sont enseignées) et est considéré dans certaines collectivités huttérites comme une langue étrangère (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 96)⁷⁰.

L'anglais est surtout employé pour les contacts avec les individus à l'extérieur de la colonie, bien que son influence se fasse sentir dans la communauté et que l'huttérien soit peu à peu davantage marqué par l'omniprésence de l'anglais – certaines colonies, par exemple, usent de plus en plus de cette langue dans le contexte religieux (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 95)⁷¹. Pour expliquer en partie ce changement, l'auteure cite des huttérites qui considèrent que les membres, en raison de la situation géographique des colonies, devraient maîtriser davantage l'anglais que l'allemand standard (2004, p. 100). Cela dit, cette opinion n'est pas partagée par l'ensemble de la communauté : à cause du lien qui unit l'allemand au domaine religieux, certain·es huttérites voient, dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue de Goethe, une démarche qui permettrait éventuellement de revitaliser et de préserver la foi huttérite⁷² (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 157).

Helga Lorenz-Andreasch résume les circonstances dans lesquelles les différentes langues de la colonie évoluent :

Bei den Schmiedeleut-Hutterern handelt es sich um eine multilinguale Sprachgemeinschaft. Was ihre Sprachkompetenz betrifft, kann gesagt werden, dass sie in ihrer Primärsozialisation zwei Varietäten der deutschen Sprache lernen, wobei es sich bei der ersten um eine mündlich tradierte deutsche Mundart handelt, die von allen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft beherrscht wird, ohne jede Literalität. Bei der zweiten handelt es sich um eine sehr archaische hochdeutsche Form, die auf die Sprache der lutherischen Bibelübersetzung zurückgeht und vom heutigen Standard-Deutsch weit entfernt ist. [...] Die Sekundärsozialisation beginnt beim Eintritt in die Schule mit der englischen Sprache des dominanten Sprachinselumfeldes. Ebenso in der Schule lernen

⁶⁹ « We believe, said a preacher, that our faith can be expressed more deeply, sharply, and fully in the German language. » (Hostetler et Huntington, 1980, p. 13)

⁷⁰ Néanmoins, l'allemand joue un rôle considérable pour les huttérites, qui participent involontairement au maintien linguistique de l'allemand comme langue maternelle ou comme langue à la maison. En effet, une étude portant sur l'utilisation de cette langue dans la province du Manitoba entre 1971 et 1991 montre que les colonies avaient largement contribué à une augmentation du pourcentage de son utilisation dans les communautés rurales (+ 6 %), alors qu'on enregistre une baisse drastique dans les grands centres de la province (- 57 %) (Prokop, 2002, p. 74).

⁷¹ À ce sujet, Helga Lorenz-Andreasch écrit : « Das AH [Alltagshutterisch] ist stark durchdrungen vom Englischen. Zum Teil wird ein bewusster und unbewusster Wechsel zwischen AH und Englisch (Borrowing und Code-Switching) durchgeführt. » (2004, p. 95)

⁷² « Ja, die hutterische Religion hat als sprachliches Ausdrucksmittel in Form des vorhandenen Schrifttums seine Funktion als Sprachbewahrer verloren. Aber die Prediger und Sprachverantwortlichen haben als Vermittler des Glaubens erkannt, dass eine Wiederbelebung der deutschen Sprache, auch in modifizierter Form, eine Möglichkeit zur Verständniserhaltung des hutterischen Schrifttums darstellt. » (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 157) La religion pourrait effectivement avoir un effet déterminant, car elle est souvent considérée comme un facteur susceptible de favoriser le maintien linguistique (Spolsky, 2011, p. 152).

bereits einige (nicht alle!) junge Hutterer seit einigen Jahren die deutsche Hochsprache als Standardsprache. (2004, p. 153-154)

Bien que son étude ne repose que sur le groupe *Schmiedeleut 1*, le tableau que dresse la chercheuse demeure pertinent, car cela illustre l'importance accordée à la conservation de ces systèmes linguistiques qui caractérisent et contribuent à l'identité collective, ce que souligne Astrid von Schlachta : « To a large degree, language determines cultures. The loss of the German language, or of the Hutterite dialect, would ultimately mean the loss of a central component of Hutterite culture. » (2008, p. 231)

Les huttérites et l'enfance : l'éducation et la place des jeunes

Bien que la littérature de jeunesse puisse être utilisée pour son côté ludique, elle possède aussi une forte dimension pédagogique, qui met à la disposition des enfants des outils pour saisir et déchiffrer l'environnement qui les entoure. La chercheuse Emer O'Sullivan, qui se spécialise en littérature, témoigne de l'apport des textes de jeunes pour assurer la transmission de caractéristiques propres à une collectivité :

Children's literature provides young readers with the vocabularies they need to read the world into which they venture; overtly or latently reflecting dominant social and cultural norms, it passes down information, beliefs, and customs, and it is the branch of literature read and shared by the greatest number of members of most communities. As a sanctioned location of intergenerational communication about group belonging, children's literature is a reservoir for the collective memory of national, regional, or ethnic groups. (2011, p. 190)

Conséquemment, pour mieux comprendre la littérature de jeunesse de la communauté, il semble crucial de s'attarder à ses destinataires : les enfants huttérites.

Le système scolaire huttérite : entre tradition et modernité

Astrid von Schlachta considère que, dès leur plus jeune âge, les huttérites sont amenés à adopter la vision communale de l'huttérisme où tout le monde doit collaborer et se montrer prêt à accepter les tâches à effectuer (2008, p. 214). Pendant les premières années de leur vie, les enfants restent généralement à la maison et, vers deux ans et demi environ, elles et ils fréquentent la garderie de la colonie (*Klein-Schul*)⁷³, avant de commencer l'école allemande vers cinq ans (*Gross-Schul*) et l'école anglaise (*English school*) vers six ans (Hostetler et Huntington, 1968, p. 340; Katz et Lehr, 2012, p. 126-128). La première institution pédagogique, la *Klein-Schul* revêt une importance particulière dans l'éducation huttérite. Mary-Ann Kirkby, ancienne membre de la

⁷³ En fonction des ouvrages consultés, le terme n'est pas écrit de manière uniforme. John A. Hostetler et Gertrude E. Huntington l'écrivent *Klein-Schul*, alors que Mary-Ann Kirkby a opté pour *Kleineschul*. Pour assurer l'uniformité et une cohérence avec le terme *Gross-Schul*, le terme *Klein-Schul* a été préféré.

communauté, décrit comment cette institution façonne l'identité des jeunes : « The Kleineschul was a vibrant part of our community, where our formal religious training began. We were taught traditional German prayers, stories, and songs which our young minds soon committed to memory. » (2007, p. 54) C'est à la *Klein-Schul* que l'on inculque les principes au cœur de la doctrine huttérite et que s'observe une première grande disparité entre la socialisation des enfants de la société environnante et ceux de la colonie :

At the age when children in North American society are exerting their growing individuality and developing a concept of self, the Hutterite child is placed in a setting that minimizes treatment as an individual and maximizes identity as a member of a group. [...] The kindergarten teaches the child to respect the authority of the colony in addition to that of parents and babysitters. (Hostetler et Huntington, 1980, p. 68)

Après la *Klein-Schul*, la structure scolaire de la communauté s'explique par deux principes-phares édictés au 16^e siècle : le système doit favoriser la relation avec Dieu et être distinct de celui du monde extérieur (Katz et Lehr, 2012, p. 122). Ce rejet du système éducatif canadien entre cependant en contradiction avec les lois provinciales relatives à l'enseignement des matières obligatoires. Afin de se conformer aux exigences légales tout en suivant leurs traditions, les huttérites optent pour un compromis, qui résulte, dans le contexte canadien, en une structure qui permet un cheminement complet au sein même de la colonie : il y a, d'un côté, ce qu'ils décrivent comme « l'école anglaise » (« English school »), et de l'autre, « l'école allemande » (« German school ») (Katz et Lehr, 2012, p. 128-129).

À l'école anglaise, l'enseignement des disciplines obligatoires relève d'une personne qui détient un brevet d'enseignement délivré par les autorités provinciales et qui se déplace dans la colonie⁷⁴ – les cours portent sur les matières imposées pour l'ensemble des résident·es de la province et est soutenue financièrement par le gouvernement, bien que les huttérites soient responsables du bâtiment où se donnent les cours⁷⁵ (Katz et Lehr, 2012, p. 128-129). Ensuite,

⁷⁴ Yossi Katz et John Lehr notent que la présence d'un·e enseignant·e qui n'est pas de la colonie peut représenter un danger aux yeux des huttérites, non pas seulement à cause des matières ou des sujets abordés en classe, mais aussi lorsque cette personne devient une figure de modèle aux yeux des jeunes notamment. Dans les colonies où la relation entre l'enseignant·e et les autorités huttérites sont bonnes, il semble y avoir une adéquation entre ce que les membres attendent de l'enseignant·e et l'attitude de cette personne envers les préceptes huttérites. Toutefois, il y a des colonies où la relation entre les deux est tendue, entre autres lorsque l'influence de la colonie se fait (trop) présente (Katz et Lehr, 2012, p. 134-135). Lorsque l'enseignant·e enseigne des notions considérées comme subversives, la colonie peut parfois chercher à s'immiscer dans l'enseignement : « the provincial syllabus provides for sex education, the theory of evolution and use of audio-visual aids, and these are contrary to Hutterite belief. The colony attempts to minimize these either by direct interference or by denying them in German school. » (Shenker, 2011, p. 91)

⁷⁵ Bron B. Ingoldsby et Suzanne R. Smith ont écrit un article portant sur une étude menée auprès d'enseignant·es de l'école anglaise qui enseignent dans des colonies huttérites. On y décrit le comportement et le rôle des parents, les relations enseignant·e-élève(s) et leurs expériences. Voir Ingoldsby et Smith (2005).

l'école allemande débute à l'âge de cinq ans et constitue une part importante du système scolaire de la collectivité. L'enseignant·e dédié·e à cette partie du cursus est élu·e par la communauté et présente du contenu religieux tout en inculquant la langue allemande (Katz et Lehr, 2012, p. 130). Le choix de cette personne relève d'abord et avant tout d'une décision axée sur un « savoir-faire confessionnel » : la colonie considère qu'elle doit détenir une compétence dans la transmission des croyances huttérites, mais pas nécessairement qu'elle doive faire preuve d'aptitudes pédagogiques, bien que cela ne soit pas exclu, l'un n'empêchant pas l'autre (Shenker, 2011, p. 91). Cette tâche incombe en général à l'homme de la congrégation, sauf chez les *Schmiedeleut* (groupe 1) qui permettent aux femmes d'occuper cette fonction. Tous les jours, les jeunes huttérites reçoivent un enseignement à l'école allemande, une heure avant et une heure après les cours à l'école anglaise. Les dimanches après-midi, les enfants suivent aussi des cours qui portent sur les pratiques religieuses (à la « Sunday school ») et qui sont donnés dans la même lignée que l'école allemande (Katz et Lehr, 2012, p. 129-130).

Selon Yossi Katz et John Lehr, l'âge de 14-16 ans représente une période charnière, car il s'agit généralement de l'étape ultime avant le baptême et du moment où les membres rejoignent en partie le monde des adultes : les jeunes terminent leur scolarité à l'école allemande, peuvent dorénavant manger avec les adultes et obtiennent des biens jugés essentiels (des ouvrages religieux et du linge notamment). À 16 ans, la scolarité à l'école anglaise prend généralement fin et les jeunes sont invité·es à prendre activement part aux tâches dans la communauté, bien qu'aujourd'hui de plus en plus de colonies choisissent de ne pas décourager les membres qui expriment le désir de poursuivre leurs études (2012, p. 131-133).

La jeunesse huttérite : quelles occupations après l'école ?

Outre le système scolaire, les passetemps des enfants se démarquent et montrent dans quelle mesure l'huttérisme constitue un environnement social différent de celui du reste de la population. Yossi Katz et John Lehr l'illustrent lorsqu'ils décrivent les loisirs de ce groupe d'âge :

The world of play for Hutterite children is different from that of school children in the outside world. Computer games are forbidden in the colonies; only a few colonies allow war games (such as playing with toy guns [...]). Riding a bicycle is also not allowed in most of the colonies, and thus the children play a lot with classic children's toys, scooters, blocks, spinning tops, etc. In the Lehrerleut colonies, unlike the Schmiedeleut colonies, the children do not have a playing yard equipped with toys; they are not allowed any ball games, nor are they allowed to ride bicycles or scooters. (2012, p. 131)

Cet extrait montre que les enfants huttérites ont des occupations qui ne ressemblent pas forcément à celles des autres Canadien·nes, et qu'il existe aussi des différences entre les sous-

groupes de la doctrine. En effet, les jeunes s'occupent différemment selon le positionnement idéologique de leur colonie d'appartenance : à cet égard, le groupe *Lehrerleut* est plus traditionnel, tandis que les communautés associées au groupe *Schmiedeleut* octroient plus de liberté. En règle générale, toute activité sportive s'avère proscrite après l'âge de 15 ans (Katz et Lehr, 2012, p. 131, 146). Néanmoins, il est possible que des assouplissements se soient imposés depuis ce que Yossi Katz et John Lehr ont observé, notamment à cause de pressions à la fois internes et externes à la communauté, par exemple la place de plus en plus significative des nouvelles technologies ou l'apparition de nouvelles formes d'interactions comme les médias sociaux⁷⁶.

3. L'huttérisme : les points saillants

En bref, ce survol met en lumière comment l'huttérisme se voit façonné par diverses forces, mais surtout ce qui, aujourd'hui, l'anime. Cela se manifeste différemment dans les sous-groupes qui le composent, notamment dans la vision et la place des membres, dans certaines pratiques quotidiennes, mais aussi dans leur attitude à l'égard du reste de la société. Pour les jeunes en particulier, la communauté offre un environnement de socialisation et d'éducation qui n'existe guère que dans cette collectivité ; un lieu où l'objectif est entre autres d'assurer la survie de la doctrine huttérite. Cependant, l'huttérisme, bien qu'enraciné dans certains préceptes, fait face à un vent de changement : l'adaptation imposée par des pressions, internes et externes, témoigne des défis de la collectivité, mais explique surtout les changements qui s'y opèrent actuellement.

Les livres de jeunesse s'inscrivent dans ce contexte et ce (re)positionnement socioculturel, religieux, sociolinguistique, etc. Pour un groupe où le lien social est très présent et où s'exprime clairement un désir de pérenniser une pratique et une identité, la publication d'œuvres pour jeunes – dans un médium où ces questions revêtent une importance particulière – permet ultimement d'en observer les manifestations tangibles.

⁷⁶ Dans un reportage de Radio-Canada réalisé en 2018, l'article Web portant sur la colonie (affiliée *Schmiedeleut*) contient des séquences d'une jeune avec un téléphone intelligent, qui fait part de son appréciation de plateformes telles *Youtube* ou *Instagram* (Charbonneau, 2018).

CHAPITRE 2 : LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE

« [...] one of the central responsibilities of children's literature is to mediate knowledge and values to its child and youth readers: mainly knowledge and values that are educationally relevant, which in the view of the period concerned should be mediated to the developing minds of these readers in the course of their enculturation. »
(Ewers, 2009, p. 113)

Cette citation d'un expert de la littérature de jeunesse confirme une impression qui se dégage de ce genre littéraire quant au rôle qu'on lui impute et sous-entend que les thèmes, le contenu ou les personnages qui le composent doivent cadrer avec ce que les intermédiaires, qui en permettent ou non la lecture, estiment convenable ou souhaitable. Le présent chapitre s'axe autour de cet enjeu et met en relief les grandes observations tirées du corpus, essentiellement la question de savoir dans quelle mesure la littérature de jeunesse hutterite transpose cette volonté et comment celle-ci se manifeste concrètement dans les textes par divers moyens littéraires ou discursifs. Les documents y sont d'abord présentés succinctement, puis une analyse approfondie illustre la transposition de la pensée et de l'identité hutterites dans l'objet littéraire, et la manière dont les normes sociales de la collectivité sont formulées au lectorat.

1. Les ouvrages du corpus en bref

Les publications de jeunesse hutterite du corpus peuvent être classées en plusieurs catégories⁷⁷ : le livre-concept, l'album et les comptines de la communauté, et les textes bibliques.

Tableau 1 : Les œuvres du corpus

TYPE DE TEXTE	TITRE (DATE)	PARATEXTE (SANS LA PREMIÈRE ET LE QUATRIÈME DE COUVERTURE)	AUTEUR·E ILLUSTREUR·ILLUSTRATRICE
LIVRE-CONCEPT	<i>Marty's Adventure: a Hutterite shape book</i> (2008)	dédicace biographie	Elma Maendel Cynthia Stahl
	<i>Marty's Colour Adventure: a Hutterite colour book</i> (2010)	dédicace recette de biscuits rappel des couleurs biographie	Elma Maendel Cynthia Stahl
	<i>Marty's Counting Adventure: a Hutterite Number Book</i> (2019)	dédicace biographie	Elma Maendel Cynthia Stahl

⁷⁷ Les livres sont présentés en fonction du type de texte (livre-concept, album illustré, bible pour jeunes ou recueil d'hymnes) et de la date de parution, ensuite. Pour une même série, les œuvres ont été regroupées.

ALBUM	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i> (1999)	dédicace page informative/biographique (sur l'huttérisme/l'auteure) biographie	Rachel Maendel Hannah Marsden
	<i>Linda's glücklicher Tag</i> (2006)	dédicace avant-propos (décrit l'huttérisme) biographie	Linda Maendel Sonia Maendel
	<i>Flowing through the Seasons</i> (2008)	dédicace glossaire	Herman Stahl Cynthia Stahl
	<i>Jewell Adventure</i> (2008)	dédicace/remerciements glossaire	Gilbert Hofer Victor Kleinsasser
	<i>Playing like Timothy</i> (2011)	dédicace glossaire	Johannes Waldner Victor Kleinsasser
	<i>Make a Rabbit</i> (2010)	dédicace biographie	Mary-Ann Kirkby Sharon Strand Sigfuson
COMPTINES HYMNES	<i>Es lauft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen</i> (2008)	dédicace avant-propos (décrit le contexte du livre) postface (deux huttérites témoignent de l'intérêt du livre)	Karis Hofer
BIBLES	<i>Hutterische Bibl Tschichtlen 1</i> (2008)	table des matières dédicace préface (Helga Lorenz-Andreasch, linguiste et enseignante d'allemand, décrit le contexte de publication)	Linda Maendel Dick Müller
	<i>Hutterische Bibl Tschichtlen 2</i> (2009)	table des matières dédicace préface (Joseph A. Wipf, professeur d'allemand, explique les visées de l'œuvre)	Linda Maendel Dick Müller
	<i>Hutterische Bibl Tschichtlen 3</i> (2010)	table des matières dédicace préface (Herfried Scheer, professeur, et Linda Maendel décrivent l'intérêt de la publication)	Linda Maendel Dick Müller

Les livres-concepts

La collection Marty's Adventure (2008, 2010, 2019)

Cette collection se compose de trois volumes : le premier s'intitule *Marty's Adventure: a Hutterite shape book*, le second, *Marty's Colour Adventure: a Hutterite colour book* et le dernier, *Marty's Counting Adventure: a Hutterite Number Book*. Les trois ont été réalisés par Elma Maendel et illustrés par Cynthia Stahl, toutes deux huttérites. Ces ouvrages appartiennent à un type de textes nommé « livre-concept », des documents « qui apprennent à regarder les images et à épeler les premiers mots à l'aide d'images, à fins des éducatives. » (Prince, 2021, p. 33) Ces objectifs, discernables dans les titres respectifs, visent surtout trois éléments éducatifs : l'apprentissage des formes

géométriques, des couleurs ou des chiffres. Par conséquent, la collection s'adresse surtout à des destinataires de moins de quatre ans, qui sont accompagnés d'une lectrice ou d'un lecteur plus expérimenté·e. Chaque album cible une thématique, tout en suivant Marty, une souris présentée sous les traits anthropomorphiques d'un garçon hutterite qui est généralement en compagnie de Lizzie, une jeune hutterite (humaine). En parallèle des visées pédagogiques, Marty nous décrit la colonie, ses membres, ainsi que les activités qui l'occupent au quotidien.

Les albums

Rachel, a Hutterite Girl (1999)

Cet album, écrit par Rachel Maendel, une ancienne pratiquante, et illustré par Hannah Marsden, met en scène Rachel, une jeune hutterite, que nous suivons dans son quotidien, les autres membres qu'elle côtoie et les péripéties qui découlent de son désir d'élever des oies, de l'œuf jusqu'à leur maturité. Une page informative à la fin présente l'environnement socioculturel dans lequel l'auteure a évolué. Étant donné que Rachel Maendel et le personnage principal portent le même nom, l'ouvrage apparaît en partie autobiographique. La longueur et la complexité du texte indiquent que le livre s'adresse surtout à un lectorat âgé d'au moins cinq à huit ans, dans le cas où aucune aide à la lecture ne serait fournie.

Lindas glücklicher Tag (2006)

Le récit, narré en hutterien pour les dialogues et en allemand pour la narration, a été écrit par Linda Maendel et illustré par sa sœur Sonia Maendel. Au début, il y a une préface en allemand qui présente sommairement l'hutterisme. *Lindas glücklicher Tag* revêt un caractère autobiographique, qui ne s'explique pas seulement par le lien avec l'auteure – Linda Maendel et son homonyme, le personnage principal –, mais par la dédicace qui fournit des indices sur les similarités entre la vie de l'auteure et le récit. Linda Maendel y écrit : « Meinem netten Dave Vetter, (*sic*) bin ich dankbar, dass er sich Zeit nahm, mir meinen eigenen Schlitten zu bauen, einen Schlitten, der zu meinen schönsten Kindheitserinnerungen zählt. » L'intrigue porte sur la jeune Linda, qui rêve d'avoir sa propre luge pour faire de la glisse avec ses amies de la colonie. Attristée de ne pas en avoir, elle demande à son père de lui en fabriquer une. Incertain de posséder les connaissances pour la construire, il sollicite l'aide du menuisier de la communauté. Une semaine plus tard, ce dernier invite la jeune à son atelier où, en échange de quelques tâches, il lui donne une luge nouvellement fabriquée. L'histoire se conclut avec Linda qui, débordante de joie, remercie son père d'avoir contribué à réaliser son souhait. Par son format et son contenu,

le texte vise certainement des lectrices et des lecteurs expérimenté·es, agé·es de huit à dix ans.

Flowing through the Seasons (2008)

Cet album, composé d'illustrations qui accompagnent un texte complexe, rejoint surtout le groupe des six à dix ans. Écrite par Herman Stahl et illustrée par sa femme, Cynthia Stahl, l'histoire ne met pas en scène une intrigue unique, mais présente plutôt le quotidien de jeunes garçons huttérites dans une succession d'évènements. Du hockey durant l'hiver au trappage d'animaux au printemps, en passant par la baignade qu'offrent les chaudes journées d'été ou les activités possibles à l'automne, l'album décrit les passetemps qui occupent les enfants de la colonie au gré des saisons. Le quatrième de couverture souligne le caractère autobiographique du livre, car on y révèle que plusieurs faits s'apparentent à ce que l'auteur a expérimenté dans sa jeunesse : « Grass River, the Hutterite community where the author [...] grew up, is named for the river that wraps itself around the *Hof*. [...] Each incident in *Flowing through the Seasons* is drawn from his adventures there, and this book is a tribute to the river which was so instrumental in shaping the characters of the children living there. »

Jewell Adventure (2008)

Jewell Adventure est issu de la collaboration de l'auteur Gilbert Hofer et de l'illustrateur Victor Kleinsasser, tous deux huttérites. Il n'y a pas d'indications spécifiques concernant le groupe d'âge visé, mais l'album s'adresse probablement aux jeunes de cinq à huit ans, car il contient un texte plutôt dense. Le livre a un indéniable caractère autobiographique, puisqu'un des personnages principaux porte le même nom que l'auteur et que celui-ci, dans la section *Dedication and Thanks*, remercie une certaine Betty Jewell, une protagoniste que l'on retrouve également dans l'histoire. L'ouvrage met en scène trois garçons qui décident d'enfourcher leur bicyclette pour aller visiter en catimini la famille Jewell, des non-huttérites. Les personnages principaux passent l'après-midi avec les Jewell et en profitent pour jouer avec les animaux de la ferme et regarder des émissions à la télévision. Cependant, leur escapade prend fin avec l'arrivée de Joe F. Vetter, leur enseignant d'allemand, qui a été alerté de leur absence. Celui-ci ramène les jeunes à la colonie, où ils se voient réprimandés pour cette transgression des règles de la collectivité. L'histoire se conclut par la punition (corporelle) infligée par Joe F. Vetter et un retour à la normalité, alors que les garçons discutent avec leurs ami·es de leur expérience à l'extérieur de la colonie.

Playing like Timothy (2011)

Similaire aux œuvres *Flowing through the Seasons* et *Jewell Adventure* quant à la composition de l'album – un texte, assez complexe, accompagné d'images pour en illustrer son déroulement – le récit a paru sous la plume de Johannes Waldner et le crayon à dessin de Victor Kleinsasser. L'ouvrage apparaît surtout approprié pour des destinataires âgés de cinq à huit ans, en particulier si les jeunes ne sont pas aidés par quelqu'un avec davantage d'habiletés en lecture. L'histoire tourne autour du jeune Timothy, qui, bien que passionné par le hockey, vit certaines difficultés : comme gardien de but, il peine à arrêter les tirs qui sont dirigés vers lui, ce qui lui vaut des moqueries des autres enfants. Le garçon, éprouvé par les remarques de ses camarades et ses difficultés, est d'une humeur maussade qui attire l'attention de sa mère. Cette dernière, en apprenant la cause de son agitation, lui propose de s'exercer avec lui. Ainsi, après l'école, sa mère et lui pratiquent ensemble et trouvent le problème : il ferme les yeux lorsqu'on tire la rondelle dans sa direction. Avec de la pratique, il réussit finalement à arrêter plusieurs des tirs et, plus tard, lors d'une partie avec ses camarades, cela lui vaut des compliments de leur part. L'histoire se conclut avec Timothy, heureux de recevoir des félicitations et d'être reconnu comme un bon joueur.

Make a Rabbit (2010)

Fruit d'une collaboration entre Mary-Ann Kirkby, auteure et ancienne huttérite, et l'illustratrice Sharon Strand Sigfuson, l'album *Make a Rabbit* met en scène Eddy Hofer, un garçon huttérite, qui, selon sa mère, a atteint un âge où il peut commencer à apprendre la propreté. Le titre est tiré de l'expression « *make a rabbit* », une traduction littérale du huttérien « *moch e Haselab* » qui réfère à la pratique du pot chez les tout-es-petit-es, un moment que l'auteure décrit comme un « rite de passage » chez les huttérites (*Bestselling author to visit Airdrie*, 2011, 7^e paragraphe). Du fait du sujet, l'œuvre vise certainement un·e destinataire de moins de trois ans, aidé·e d'un·e adulte qui vise, par la lecture, à accompagner l'enfant dans cette étape du développement. Dépourvue de péripéties majeures, l'histoire présente donc ce passage obligé, ainsi que les personnes qui gravitent autour du jeune Eddy et qui, à divers degrés, l'épaulent dans l'accomplissement de ce qu'on attend de lui.

Le livre d'hymnes, de poèmes ou de comptines

Es lauft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen (2008)

Écrit par Karis Hofer (qui en a également fait les illustrations), ce livre s'inscrit dans une

optique différente des précédents textes : il découle d'un projet entamé par l'auteure dans le cadre d'un cours, et qui, selon ses dires, est rapidement devenu un outil pour la préservation et la diffusion des *Versl* de la collectivité. L'album, dont nous pourrions traduire le titre par « Une petite souris court : comptines hutterites pour enfants », contient plusieurs poèmes et comptines uniques à la communauté, entre autres quelques-unes généralement transmises oralement, de génération en génération. Le livre débute avec une présentation du processus d'élaboration de l'œuvre et des objectifs de l'auteure. Les comptines et poèmes hutterites succèdent à la préface, puis il y a un mot de la fin, d'Anna et de Dora Maendel – les deux avaient notamment la charge de la publication d'un magazine, le *Fairholme Focus*, lors de la parution de *Es lauft e Meisl*⁷⁸. Dans cette section, les deux réaffirment le but du livre : « [...] fulfilling the crucial need for cultural and linguistic validation among our people, by providing a written record of the fascinating treasure that is the Hutterian cultural landscape. »

Les bibles de jeunesse

La collection biblique Hutterische Bibl Tschichtln

Linda Maendel, auteure de *Lindas glücklicher Tag*, a contribué à la parution d'une collection de trois bibles de jeunesse, qui porte sur des passages tirés de l'Ancien Testament et qui est le résultat d'une collaboration entre hutterites et un non-hutterite. Les textes ont initialement été traduits vers l'hutterien par des hutterites du Dakota du Sud (de la colonie de Hillside), sans que cela se concrétise par une parution sur le marché⁷⁹. Linda Maendel a retravaillé leurs traductions et, en collaboration avec Dick Mueller, consultant en linguistique et en traduction pour l'organisation *Wycliffe Bible Translators*⁸⁰, a publié les *Hutterische Bibl Tschichtlen*. Ces trois ouvrages représentent la toute première collection de bibles de jeunesse dans la langue des hutterites (Janke, 2008, p. 5). Malgré que le projet visait initialement à offrir cinq bibles, seulement trois tomes ont été imprimés jusqu'à maintenant (Hutterian Brethren Book Centre, 1^{er} paragraphe). Tous les volumes sont accompagnés d'un CD avec les enregistrements audio des textes, ce qui permet de lire et d'écouter le document simultanément. Les ouvrages s'adressent plus

⁷⁸ *Fairholme Focus* est une publication bimensuelle (en allemand et en anglais) de la colonie hutterite de Fairholme, située au Manitoba (*Full details*, section "About"). Malheureusement, ce document n'est pas disponible en vente libre et il a été impossible d'en obtenir une copie ou de trouver davantage d'informations le concernant.

⁷⁹ Il n'a pas été possible de mettre la main sur le contexte précis des traductions : nous n'avons pas pu confirmer la langue du texte original utilisé pour la traduction ni établir si le texte avait été retravaillé pour de jeunes destinataires ou si celui-ci était, au départ, aussi un document de jeunesse. Nous savons toutefois qu'il s'agit de textes tirés de l'Ancien Testament.

⁸⁰ L'organisme, qui a vu le jour en 1942, a comme mission de traduire la Bible pour les communautés qui ne possèdent pas le texte religieux dans leur langue (*Wycliffe Bible Translators*, 2^e paragraphe).

spécifiquement aux jeunes, bien qu'ils puissent aussi rejoindre des lectrices et des lecteurs plus âgés qui chercheraient à lire (et à entendre) des passages bibliques en huttérien.

Les livres du corpus : quelle(s) lecture(s) pour quel(s) lectorat(s) ?

Comme toutes œuvres de jeunesse, celles du corpus rejoignent plusieurs groupes de destinataires, puisqu'elles s'adressent à la fois aux enfants et aux intervenant·es qui les rendent accessibles. Dans le cadre du projet, cet élément apparaît néanmoins plus complexe, car les publications sont marquées par la présence des différentes variétés linguistiques de la collectivité. S'adresse-t-on donc forcément aux huttérites ?

Une littérature destinée aux huttérites et non-huttérites

Bien que l'enjeu des langues des récits soit détaillé dans le [Chapitre 3 : langue\(s\) et littérature](#), la question des destinataires nous amène néanmoins à aborder brièvement cette piste, car l'analyse des textes nous amène à penser que les destinataires visé·es découlent des langues et du genre des ouvrages.

De toute évidence, les textes dont le contenu, exclusivement en huttérien, correspond à des œuvres folkloriques (*Es lauft e Meisl*) ou religieuses (*Hutterischa Bibl Tschichtlen*) paraissent concerner presque uniquement les enfants de la collectivité. Pour la série *Hutterischa Bibl Tschichtlen*, à priori, il apparaît peu probable que des jeunes, intéressé·es par un ouvrage biblique, soient à la recherche d'une version rédigée dans une langue qui leur soit étrangère. Pour *Es lauft e Meisl*, dont les textes relèvent de traditions orales, il semble tout aussi improbable qu'un lectorat, qui ne maîtriserait pas l'huttérien ou qui ne s'y intéresserait pas, se procure le document. Les deux publications sont donc surtout vouées à une lecture par les membres de la communauté, lesquelles cherche(raie)nt à s'approprier leur culture et leur foi dans une langue qui leur est plus familière, proche de leur « ressenti » et qui leur « parle » davantage. Cette affirmation est corroborée dans *Es lauft e Meisl*, où une page signée par deux enseignantes huttérites, Anna et Dora Maendel, confirme l'initiative derrière la publication : « This important compilation of *Hutterischa Kinder Verslen* will surely go a long way toward fulfilling the crucial need for cultural and linguistic validation among our people, by providing them a written record of the fascinating treasure that is the Hutterian cultural landscape. »

Alors que l'huttérien restreint l'accessibilité des textes aux fidèles qui le parlent, les publications en anglais et en allemand visent de leur côté un bassin de lectrices et de lecteurs à la fois huttérites et non huttérites. Les albums illustrés *Jewell Adventure*, *Make a Rabbit*, la collection

des aventures de Marty, *Lindas glücklicher Tag*, *Rachel a Hutterite Girl*, *Flowing through the Seasons* et *Playing Like Timothy* appartiennent à une catégorie d'écrits dans lesquels les histoires sont « [p]uisées dans la réalité du jeune enfant », car ces documents « mettent le lecteur en contact avec les événements de sa vie quotidienne » (Guérette, 1998, p. 102). Le contexte de la colonie, la représentation de ses membres, jeunes ou moins jeunes, sont quelques-uns des éléments tirés du quotidien des adeptes de l'huttérisme qui sont au cœur des récits. Cet ancrage dans le tangible et la représentation du groupe – détaillée dans le point intitulé [L'enfance huttrite : comment se manifeste-t-elle ?](#) – se voient renforcés par le caractère autobiographique de quelques textes dans lesquels les jeunes huttrites peuvent se reconnaître et apprécier leur environnement immédiat. Cette identification des jeunes se révèle tout aussi probable lorsqu'il s'agit de représentations anthropomorphiques d'un protagoniste, comme dans les livres-concepts avec la souris Marty, car ce personnage y incarne un garçon qui témoigne de sa réalité (d'huttérisme), de sa colonie, de ses émotions et de ses aspirations, semblables à celles de véritables enfants de sa communauté (Guérette, 1998, p. 103).

Si les destinataires huttrites semblent à priori visés par ces ouvrages, ceux-ci sont néanmoins aussi conçus pour des jeunes qui n'adhèrent pas à la doctrine huttrite. D'abord, le lectorat germanophone, dont la langue s'apparente à l'huttérien, peut apprécier le sens général du récit de *Lindas glücklicher Tag*, narré à la fois en dialecte et en allemand. L'avant-propos, qui décrit quelques caractéristiques de l'huttérisme pour expliquer la réalité dans laquelle l'intrigue est campée, confirme que l'œuvre est en partie destinée à de jeunes germanophones non-huttérites (les huttrites n'ayant pas besoin de mise en contexte). Ensuite, bien que les albums *Jewell Adventure*, *Make a Rabbit*, la série Marty, *Rachel a Hutterite Girl*, *Flowing through the Seasons* et *Playing Like Timothy* cherchent probablement à rejoindre les jeunes huttrites, ils peuvent néanmoins se destiner à des non-huttérites : même si ces œuvres sont ancrées dans l'environnement spécifique de la collectivité (particularités socioculturelles ou sociolinguistiques), ces récits témoignent surtout d'expériences quasi universelles de l'enfance (désir d'aventure, conséquences du non-respect des consignes des adultes, joie ou peine, difficultés à surmonter).

Par la combinaison d'éléments narratifs reflétant une expérience à la fois commune et particulière du point de vue de jeunes non huttrites, l'auteur cherche manifestement à sensibiliser un lectorat (anglophone ou germanophone) à une réalité qui lui est étrangère. En effet, le paratexte, parfois constitué de pages informatives ou de glossaires, montre que l'objectif qui guide certaines publications est de faire prendre conscience du quotidien huttrite, à informer

les lectrices et les lecteurs des us et coutumes de l'huttérisme et à dépeindre comment celui-ci se traduit dans la réalité des enfants. À cet égard, plusieurs albums peuvent être considérés comme « culturellement conscients » (« culturally conscious »). Selon Ambika Gopalakrishnan (2011), chercheuse à qui l'on doit le terme de « littérature de jeunesse multiculturelle », ce concept recoupe des œuvres qui présentent les caractéristiques suivantes : « Culturally conscious books, according to Sims Bishop (1982), are those that depict the cultural traditions, languages, and ethnicities of certain groups' experiences in an authentic voice, most often from an insider's perspective. [...] books under this category talk about specific nuances and experiences that may not appear universally. » (p. 32) Plusieurs albums du corpus correspondent parfaitement à cette définition, puisque les auteur·es y présentent une communauté unie par une expérience commune, l'huttérisme.

En bref, les publications ne s'adressent pas uniquement à la collectivité : elles tendent parfois, au contraire, à rejoindre des jeunes qui n'y gravitent pas. Cependant, comment et dans quelle mesure les pratiques et la pensée huttérites se manifestent-elles dans l'univers littéraire exposé aux jeunes ? Avec l'approche narratologique comme prisme d'analyse, l'étude des textes permet de déterminer les particularités du corpus, comment l'huttérisme y prend forme et ce qui constitue, aux yeux des intermédiaires, l'enfance huttérite.

2. L'enfance huttérite : comment se manifeste-t-elle ?

Historiquement, la littérature de jeunesse est un genre relativement récent, car « [i]l y a littérature de jeunesse quand l'enfant est destinataire de l'œuvre » (Prince, 2021, p. 46). Or, la société s'est longtemps désintéressée du sort des jeunes⁸¹. Le concept de l'enfance, qui apparaît surtout autour du 18^e siècle, était, avant cela, perçu différemment selon les contextes (sociaux,

⁸¹ Cela s'observe notamment en littérature, car celle dédiée aux jeunes apparaît tardivement en Occident, surtout qu'avant la fin du 17^e siècle, les gens n'avaient « qu'un sentiment superficiel de l'enfance. » (Prince, 2021, p. 46) Certes, il existe des ouvrages pour enfants avant cette période, notamment au Moyen-Âge, mais ceux-ci, majoritairement issus du folklore et présents en trop petite quantité, ne peuvent constituer, à eux seuls, un genre littéraire, selon Nathalie Prince, auteure de l'ouvrage *La littérature de jeunesse* (2021) (p. 48). L'enfance, et par extension sa littérature, à la fois comme période et comme concept, se définit surtout sous l'impulsion de figures qui sont parvenues à la mettre de l'avant : d'abord le philosophe anglais John Locke, qui présentait l'enfant comme un être inaltéré, modelé en fonction des enseignements qu'on lui fournit, puis Jean-Jacques Rousseau, le philosophe suisse, qui, dans sa conception de l'enfance, voit l'enfant comme un individu intrinsèquement bon et à qui on doit fournir une littérature de qualité lui permettant de conserver sa bonne nature (Prince, 2021, p. 51-62). L'attention de plus en plus considérable portée aux enfants résulte également de l'intérêt (mercantile) croissant des maisons d'édition pour les œuvres de jeunesse et, surtout, de l'évolution de la conception de l'enfant au sein même de la société notamment (Prince, 2021, p. 68-75). C'est au 20^e siècle que le concept et le sujet de l'enfance devient un sujet d'attention auquel s'attarde plus particulièrement la recherche (en pédagogie, en médecine, en psychologie, etc.) (op de Beeck, 2020, p. 4).

religieux, sanitaires, etc.) propres à certaines époques ou à certains courants de pensée(s) (McCulloch, 2011, p. 3-4). Ainsi, concernant l'enfance, initialement déterminée par ses lacunes en comparaison de l'adulte (« deficit model »), puis considérée comme une période distincte de celle de l'adulte (« difference model »), d'aucuns estiment aujourd'hui que les deux groupes sont semblables, mais différents tout en se complétant (« kinship model »)⁸² (Christensen, 2017, p. 361). L'enfance se caractérise donc par sa capacité à s'épanouir selon des aspirations qui lui sont propres et qui ne correspondent pas toujours à ce que l'adulte souhaite inculquer (Pufall et Unsworth, 2004, p. xi).

Pourquoi s'intéresser à la personne à qui s'adresse une œuvre de jeunesse et à la manière dont elle est dépeinte ? Entre autres parce que sa représentation dans un texte expose la perception qu'a la société de la (sa) jeunesse (Sánchez-Eppler, 2011, p. 37). Il faut néanmoins spécifier que cette incarnation n'est pas forcément celle de l'enfant : en réalité, il s'agit plutôt de la vision qu'ont les adultes de ce à quoi devrait ressembler l'enfance « type »⁸³ (Nodelman, 2010, p. 19). Concrètement, cela signifie que cet objet culturel, nourri par l'idéologie des intermédiaires, reproduit habituellement une vision dominante dans une collectivité : il met en valeur les rôles sociaux, reflète les contextes de relations de pouvoir entre des individus qui utilisent des codes culturels précis et qui ne dérogent généralement pas ou peu aux conventions en vigueur (Parsons, 2011, p. 116). Pour se pencher sur la représentation littéraire de l'enfance, la définition retenue est celle que Karen Sánchez-Eppler présente en ces termes :

Childhood may be widely recognized as a life stage that stretches from birth until the taking on of adult competence and responsibility, but its contours and meanings are deeply circumstantial, formed by the particulars of each historical and social situation, and the stories we tell about them. (2011, p. 36)

Représentations, rôle et place de l'enfant chez les huttérites

L'enfance huttérite : une période teintée de joie de vivre

Dans le corpus, on décrit systématiquement l'enfance d'abord et avant tout comme un stade de la vie empreint de bonheur durant lequel les jeunes évoluent dans un espace de sécurité à la fois physique, psychologique et sociale qui renforce les vertus morales de l'huttérisme.

La composition des albums, en particulier les intrigues, conforte le caractère positif de

⁸² Dans le concept *kinship*, l'enfant n'est perçue ni comme un individu passif ni comme un être nécessairement résigné : comme les adultes, les jeunes peuvent s'exprimer et prendre part à la communauté (Gubar, 2013, p. 453). Marah Gubar défend et expose sa vision de ce modèle dans divers articles. Voir Gubar (2011, 2013, 2016).

⁸³ Perry Nodelman (2010) l'exprime clairement : « Children's literature most centrally teaches children how to be child-like, in terms of adult-authorized ideas of childlike-ness. The picturebook's dynamic is merely the most obvious representation of this central quality of the genre. » (p. 19)

l'enfance hutterite, car tous se concluent par un dénouement heureux. Ainsi, même si les enfants ressentent des sentiments négatifs ou se heurtent à des obstacles, ceux-ci ne sont que de courte durée. Par exemple, dans *Jewell Adventure*, l'admonition que reçoivent les trois garçons est vite chose du passé lorsque les autres jeunes se joignent à eux et expriment leur curiosité et leur jalousie. Dans *Linda's glücklicher Tag*, Linda obtient rapidement la luge désirée, ce qui met fin à la tristesse qui l'accable. *Playing like Timothy*, de son côté, dépeint un protagoniste dont la frustration face à ses aptitudes sportives est ultimement remplacée par le bonheur et la fierté lorsqu'il devient un meilleur joueur de hockey. Même le personnage anthropomorphique de la souris Marty ne cache pas son allégresse dans *Marty's Counting Adventure: a Hutterite Number Book* : « I join my good friend Lizzy and we dance a jolly jig. »

Dans cette lignée, la narration met fréquemment en valeur le côté positif de l'enfance. La voix narrative de *Make a Rabbit*, par exemple, dit ceci à propos de la vie du protagoniste : « Eddy loved his happy life, running barefoot with the other children. » L'enfance décrite dans *Flowing through the Seasons* apparaît aussi ponctuée par la joie, puisque les jeunes évoluent dans un environnement où domine visiblement le bonheur et une vision marquée par la recherche du positif. En effet, tandis que les enfants expriment leur déception lorsque la fin d'une saison signifie qu'un loisir devienne impraticable (notamment se baigner dans la rivière, jouer au hockey, cueillir des petits fruits), les personnages oublient rapidement le négatif pour se concentrer sur les avantages que cela comporte, soit d'autres jeux et de nouvelles opportunités. Une discussion entre deux personnages l'expose clairement :

“How long until the remaining pools of water on the river will freeze over?” wonders Michael.

“Shhh,” pleads Jakob. “I hate the thought of cold weather.”

“Jakob, remember last spring when you didn't want the warm weather to come because you enjoyed winter so much?” Michael asks.

“Yes, I do. What are you getting at?”

“Well, I think winter will be fun again this year,” suggests Michael.

“You're right!” admits Jakob, “I enjoy every season, each in its own way.”

Par ailleurs, la gaité des jeunes dans cette œuvre ne se limite pas aux événements décrits, car la narration souligne en conclusion que les moments de joie transcendent les limites imposées par le livre, qu'au-delà du récit, les individus présentés continue(ro)nt d'évoluer dans cet environnement positif, sous-entendu par les rires des jeunes qui ponctue(ro)nt chacune des saisons à venir : « Along this river the boys learn and laugh their way through the seasons. »

Ensuite, pour ajouter au caractère positif de l'enfance, les œuvres du corpus présentent

des expériences que les enfants choisissent de vivre, c'est-à-dire que les protagonistes sont peu confrontés à des situations ou à des obligations auxquelles les adultes les contraignent – si c'est le cas, cela est généralement perçu avec pragmatisme. Certes, certains passages réfèrent à des moments spécifiques de l'éducation ou de la pratique huttérite, mais, quoique la communauté soit ancrée dans une conception rigoriste de la chrétienté, ce ne sont pas ceux-ci qui marquent les récits, malgré leur omniprésence. En fait, les phases dédiées aux pratiques liturgiques ou à l'école par exemple, qui apparaissent surtout imposées par les figures d'autorité, n'occupent qu'un espace marginal : généralement, les moments de divertissement jouent un rôle plus éloquent et signifiant dans l'expérience des jeunes⁸⁴. Dans *Flowing through the Seasons* notamment, le récit débute avec une allusion à la prière, un passage aussitôt occulté par les rêvasseries du jeune Jakob, qui repense à la partie de hockey à laquelle il a participé plus tôt. Dans *Lindas glücklicher Tag*, la mère de la protagoniste lui demande de s'occuper de sa sœur, une tâche qui n'intéresse d'abord guère Linda (« *Linda hat heute keine große Lust, mit dem Baby zu spielen.* »), une indifférence éphémère, surtout que les deux finissent rapidement par s'amuser ensemble (« *Es dauert nicht lange und die beiden sitzen vergnügt auf dem Boden und spielen.* »).

Conséquemment, les albums, en grande partie autobiographiques, se focalisent sur des événements marquant chez les jeunes, pour qui les souvenirs d'obligations scolaires ou religieuses sont presque complètement passés sous silence, comme si celles-ci, en rétrospective, n'avaient pas une aussi grande « résonance » dans le processus de remémoration des auteur·es.

L'enfant de la colonie : un personnage statique, ancré dans sa réalité immédiate

Des trames narratives des albums et des livres-concepts se dégage une tendance marquée : les protagonistes sont caractérisés par une représentation qui s'apparente à l'expérience quotidienne des jeunes. Du point de vue narratif, plusieurs textes, par exemple *Flowing through the Seasons*, *Lindas glücklicher Tag*, *playing Like Timothy* ou *Jewell Adventure*, présentent des individus qui vivent des situations réalistes dans la colonie : nous suivons les activités et les occupations des enfants sur plusieurs mois dans *Flowing through the Seasons* ; Linda, dans *Lindas glücklicher Tag*, est malheureuse parce qu'elle n'a pas de luge ; Timothy, dans *Playing like Timothy*, éprouve de la frustration lorsqu'il n'arrive pas à performer au hockey ; et les garçons de *Jewell Adventure*, après avoir enfreint une consigne des adultes, se voient punis. Ces expériences ne mettent pas en scène de personnages confrontés à l'in vraisemblable : les défis ne résultent pas

⁸⁴ La thématique du jeu est un élément majeur dans la majorité des textes du corpus. Voir [Le jeu chez les huttérites : un outil de formation socioculturel déterminant](#).

de phénomènes surnaturels ou inexplicables, et ils ne sont pas la conséquence d'évènements étrangers au vécu de jeunes, huttérites ou non huttérites.

Cela révèle une forte présence dans le corpus « d'histoires domestiques », c'est-à-dire des récits dépourvus d'une aventure découlant du départ puis du retour vers un lieu familier ou sécuritaire, car ils mettent plutôt en scène des individus qui restent dans l'environnement où se joue l'intrigue (Nikolajeva, 2005, p. 58). Les protagonistes se voient effectivement confrontés à des enjeux (prévisibles) qui reflètent l'enfance huttérite, entre autres le fait de subir une punition à la suite d'une transgression, d'éprouver des sentiments comme l'envie, la jalousie, la tristesse, ou bien de devoir accomplir certaines corvées ou de participer à des activités comme la baignade, le sport, la prière, etc. Puisque les péripéties et les récits se situent dans un milieu qui traduit également en partie des contextes universels de l'expérience de l'enfant, plusieurs destinataires – et non pas uniquement les jeunes qui gravitent dans l'huttérisme – peuvent se sentir interpellés et représentés dans les intrigues. Le lectorat huttérite plus spécifiquement se retrouve en présence de personnages qui vivent les mêmes enjeux que lui et qui ressentent probablement des émotions semblables face à ceux-ci : notamment l'importance du principe de communauté de biens, le rôle prépondérant que revêt le travail, la collaboration entre les membres et bien plus. Cela lui permet de se projeter dans l'histoire et de s'identifier davantage aux individus avec lesquels des affinités particulières peuvent se développer, et qui pourraient être étrangères aux non-huttérites.

En outre, le fait que les protagonistes soient confrontés à des situations ou placés dans des contextes banals ne les engage pas dans des quêtes qui les amènent à sortir de l'ordinaire ou à acquérir des capacités particulières. Maria Nikolajeva utilise le terme « low mimetic character » pour décrire ces protagonistes qui, placés dans des contextes ordinaires, n'acquièrent pas de traits ou d'aptitudes les plaçant en position de supériorité ou d'infériorité face aux autres (2002, p. 36-37)⁸⁵. En effet, dans plusieurs textes, l'autorat dépeint des individus qui ne changent que très peu ou qui n'évoluent pas sur le plan intellectuel, moral ou physique, ce qui accentue l'impression de l'expérience du quotidien. Maria Nikolajeva utilise le terme « statique » pour décrire ce type de personnage qui, à la fin d'une histoire, s'avère sensiblement le même qu'au début (2002, p. 130). *Rachel* ou *Lindas glücklicher Tag* sont deux exemples concrets d'œuvres avec ce type de protagoniste ; à la fin, nous sommes en présence d'individus ayant

⁸⁵ Son contraire est qualifié par Maria Nikolajeva de « high mimetic character », c'est-à-dire qu'il possède des qualités supérieures aux autres et représente donc le modèle auquel devrait adhérer le lectorat (2001, p. 434).

exactement les mêmes aptitudes qu'au début. Un constat identique se dégage dans *Flowing through the Seasons*, puisqu'aucun·e protagoniste ne progresse significativement.

Un des textes qui laisse planer l'éventualité d'une certaine « supériorité » des protagonistes est *Jewell Adventure*. En effet, après une sévère réprimande pour avoir quitté la colonie, les trois garçons sont jaloués par leurs camarades : « “How on earth did you think to bike there?” James asks, as if he envies us. » et « “I wish I could have gone with you [...]!” Leonard says. » Le récit se clôt avec l'affirmation suivante du personnage principal : « In a way, we are almost heroes. » Si cette phrase laisse croire que les enfants deviennent supérieurs aux autres, elle prouve surtout que cela ne se concrétise pas. En effet, malgré l'audace dont ils ont fait preuve, l'adverbe « almost » confirme plutôt qu'ils n'atteignent pas le statut de héros et n'obtiennent pas de place spéciale, ni dans la communauté ni auprès des enfants.

Playing like Timothy, en revanche, présente un individu qui progresse : incapable d'arrêter les lancés au filet, Timothy s'entraîne avec sa mère pour devenir un meilleur gardien. Ce protagoniste tend à être « dynamique », pour reprendre les termes de Maria Nikolajeva, car il change durant le cours du récit (2002, p. 130). Quoique Timothy puisse être perçu comme « dynamique » ou en développement, ultimement en mesure de se mesurer aux autres durant une partie de hockey, cela ne l'amène pas à acquérir des facultés qui lui sont uniques : certes, il progresse, mais cela ne se fait ni au détriment des autres jeunes ni dans une optique qui ferait de lui un jeune « supérieur ». En fait, n'importe quel individu dans sa situation aurait pu évoluer de manière similaire et, en ce sens, il n'est pas un cas d'espèce dans sa communauté.

En fait, ces protagonistes sans évolution – ou dont l'évolution ne fait que leur octroyer des aptitudes similaires aux autres – confortent la perception que les textes promeuvent une volonté d'uniformité collective, aux dépens de la quête d'une singularité ou d'une individualité de chacun·e. Cela rejoint la lecture de John A. Hostetler et de Gertrude Enders Huntington qui formulent la thèse suivante à l'égard de la socialisation des enfants huttérites : « At the age when children in North American society are exerting their growing individuality and developing a concept of self, the Hutterite child is placed in a setting that minimizes treatment as an individual and maximizes identity as a member of a group. » (1980, p. 68). Dans le même ouvrage, on retrouve l'affirmation suivante :

In the Hutterite view, the individual must be broken. This is achieved early, primarily during the kindergarten age, and is reinforced continually until death. In place of self-fulfillment there must be self-denial. The individual must be humble and submissive. [...] Self-surrender, not self-development, is the Hutterite goal. The communal will, not the

individual will, becomes important. (1980, p. 10)

Ce rejet de l'individualité s'explique par la transmission d'une idéologie où les marqueurs sociaux sont généralement absents et où la fonction de chacun·e ne définit pas ipso facto le statut dans la colonie, un fait démontré par diverses recherches qui concluent que les jeunes de la colonie, comparativement aux non-huttérites, font peu de différenciation des rôles sociaux (Schludermann et Schludermann, 1960, p. 187-188; 1969, p. 245-246). À cet égard, les œuvres du corpus prouvent que cette valorisation de l'uniformité est bel et bien présente et que les textes témoignent d'une vision qui place les besoins de la collectivité devant ceux de l'individu (Hostetler et Huntington, 1980, p. 13).

La colonie : « l'Arche de Noé » des enfants

L'enfant hutteite n'est pas seulement caractérisé·e par un effort d'uniformité : l'environnement dans lequel évoluent les jeunes en constitue un élément clé, car la colonie apparaît entre autres comme le lieu par excellence de leur épanouissement. Effectivement, les principes hutteites et, par extension, la colonie, se révèlent considérablement reliés à l'enjeu du bonheur ressenti durant cette période de la vie. La narration de *Rachel* y fait allusion au début du récit :

She didn't have a television.
She didn't have a bicycle.
She didn't have books to read
or dishes for her dolls.
But Rachel was a happy girl. She had parents who loved her. Voter told her stories and
taught her to be kind. Muter sewed her clothes, and knitted her socks and mittens.

Dans cet exemple, la narration souligne que le bonheur de la jeune ne résulte pas de la possession de jouets à la mode – une pratique en opposition à l'idée de la communauté de biens valorisée dans l'hutteisme –, ce qui sous-entend que les membres auraient tout le nécessaire pour être comblé·es et s'épanouir, et que les enfants spécifiquement bénéficient de la sécurité physique, culturelle et affective qu'octroient le milieu et les figures d'autorité⁸⁶.

Cette vision d'une colonie protectrice résulte en partie de la conception du monde qui prévaut dans la communauté. Dans le christianisme, la question du royaume divin est importante, car « Dieu vient sauver son peuple en rétablissant son règne. » (Richard, 1982, p. 153) Dans la pensée hutteite, cette approche fondamentale guide la pratique et la pensée religieuse, puisqu'on y délaisse le salut éternel de l'individu, une finalité découlant d'une lecture paulienne du Messie,

⁸⁶ À ce sujet, voir [Les adultes de la colonie : quel type de personnage ?](#)

au profit de la poursuite constante du royaume de Dieu et auquel s'opposerait celui de Satan (Friedman, 2010 [1961], p. 101-102). Robert Friedmann, spécialiste de l'huttérisme, en détaille les conséquences concrètes :

By no means does it [mean] that the Kingdom is found in heaven only, and attainable only after death. [...] [It] does not mean merely a glorious expectation of life after death to be reached by the pious and the ascetic; it means a radical turn in life itself, the breaking in of a new dimension in the physical existence of man. (2010 [1961], p. 103)

Face à une société qui se compose de deux entités, les huttérites et les non-huttérites, les membres voient la colonie comme le lieu de protection et de salut contre les menaces du monde extérieur (« [t]he bad, the ungodly, the flesh, the morally depraved inhabit the world where people are awaiting eternal death. ») (Peter, 1987, p. 87). Cette vision se matérialise dans les ouvrages, puisque la colonie y symbolise implicitement l'endroit où doit se développer l'enfant : rares sont les albums où les personnages sortent de leur milieu immédiat, et les allusions à l'espace hors de la communauté sont rarissimes, comme si celui-ci n'existait pas.

Deux livres font cependant exception, car l'objectif – une forme de stratégie de prévention – y est de lancer des avertissements quant aux menaces que constitue le monde. Dans le premier, *Jewell Adventure*, où trois garçons décident d'aller jouer chez des non-huttérites, la société mainstream ne semble pas leur faire courir de danger, du moins selon eux, puisque les non-huttérites sont décrites comme étant gentil·les et serviables. Elle n'en est néanmoins pas exempte, ce que rappelle fermement Joe F. Vetter lorsqu'il les sermonne : « Do you know how bad the world is? [...] Watch that you don't yield to it! ». Par la suite, l'ambivalence des réactions des autres enfants témoigne d'une certaine forme de jalousie qui n'éclipse pas une réprobation morale s'apparentant à celle de l'adulte : « "How long did it take you?" Jerry demands, disbelief strong in his voice. »

L'album *Rachel* contient également des extraits qui illustrent les dangers qui existent au-delà de la colonie. Dans le premier, Rachel discute avec une amie et évoque un dentiste – non huttérite –, que le petit frère de Rachel craint tant qu'il s'en est caché durant une journée entière. Même si elle n'en a pas nécessairement peur, Rachel se satisfait que les visites du dentiste soient peu fréquentes : « Secretly, she was glad the dentist hardly ever came to the colony. » La représentation d'une personne qui n'appartient pas à la communauté, en particulier dans ce rôle, n'est pas anodine, car la profession suscite généralement l'appréhension chez les enfants. Cette association entre la profession et l'identité non huttérite fait planer le spectre d'un éventuel danger et témoigne d'un sentiment d'angoisse que le monde extérieur symbolise aux yeux des

jeunes. Dans un second passage, davantage évocateur, alors que Rachel et ses amies franchissent une limite géographique imposée par les adultes, un taureau agressif et menaçant fonce sur les jeunes qui se voient obligé·es de s'abriter dans une remise. S'ensuit un extrait où la narration et les dialogues décrivent la peur qui envahit les enfants :

“We’re going to be late for supper!” wailed Rebecca.
“It’s already getting dark,” cried Eva. “How will we get home?”
Some of the younger children began to cry softly. The shadows lengthened as the sun sank lower in the sky, and the children were still trapped in the shed.

Cet extrait évoque sans ambiguïté les risques à l’extérieur de la communauté et en brosse un portrait un peu sombre.

En présentant ainsi les pièges que le monde recèle, une mise en garde morale se dessine et a une fonction préventive visant à avertir le lectorat huttérite des dangers « externes » qui nuiraient à son bien-être. Cela n’est pas étranger au fait que les huttérites conçoivent la colonie comme l’équivalent de l’Arche de Noé, c’est-à-dire l’endroit où le royaume de Dieu se concrétisera sur Terre, une finalité uniquement concevable à l’intérieur des limites de cet espace (Katz et Lehr, 2012, p. 8). À l’instar du royaume divin qui ne peut exister ailleurs, les destinataires sont prévenu·es que la colonie demeure *le* lieu de protection et que l’épanouissement des jeunes n’est possible qu’à *cet* endroit.

Les jeunes protagonistes à travers le prisme de pratiques socioculturelles huttérites

Si la colonie apparaît indispensable pour la sécurité physique et morale des jeunes, elle favorise surtout la concrétisation et la pérennité de la tradition huttérite. Cette dernière occupe un espace littéraire fort significatif, car textuellement et visuellement, les ouvrages tracent le portrait d’une enfance profondément ancrée dans les pratiques huttérites.

D’abord, les protagonistes y sont représenté·es avec les tenues vestimentaires propres à l’huttérisme⁸⁷. Dans les livres *Jewell Adventure*, *Flowing through the Seasons* et *Playing Like Timothy*, par exemple, les enfants portent les vêtements typiques des fidèles (sauf lorsque l’action se déroule à l’extérieur, pendant les saisons froides) : une chemise à carreaux, des pantalons longs et des bretelles pour les garçons ; chez les filles une longue robe, sous laquelle est enfilée une blouse (à manches longues ou courtes), le tout accompagné d’un couvre-chef, appelé *Kupftiechlen*, et, parfois, d’un tablier, comme dans la collection *Marty’s Adventure* ou dans *Rachel, a Hutterite Girl*.

⁸⁷ Pour un survol de l’habillement au sein des sous-groupes huttérites, voir Janzen et Stanton (2010, p. 148-154).

Figure 1 : Illustration de *Playing like Timothy*



Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

L'habillement joue également un rôle pour les représentations anthropomorphiques des pratiquant·es puisque les animaux portent ces mêmes vêtements : la chemise et le pantalon à bretelle pour la souris Marty dans la série *Marty's Adventure*, idem dans *Es lauft e Meisl* pour la souris mâle, sans oublier la femelle qui porte un couvre-chef.

Figure 2 : Image tirée de *Es lauft e Meisl*



Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

Par ailleurs, cela met en évidence que les ouvrages dépeignent des colonies où nous observons une souplesse vestimentaire : les manches courtes chez les jeunes membres, masculins et féminins, plutôt visibles dans les colonies plus libérales, celles-ci étant interdites dans les plus rigoristes, associées au groupe *Lehrerleut* notamment (Janzen et Stanton, 2010, p. 150).

En outre, l'habillement montre parfois la vision non belliciste du groupe, qui est liée au principe de pacifisme auquel souscrivent les membres. La narration de *Rachel, a Hutterite Girl* le rappelle aux destinataires en soulignant que les habits des huttérites sont exempts de boutons, une pièce de vêtement associée aux habits militaires (tout comme la ceinture chez les hommes) (Katz et Lehr, 2012, p. 67-68) : « [Rachel] dress closed down the front with hooks and eyes instead of buttons. "We don't use buttons because soldiers use them, Voter said." »

Ces illustrations jouent un rôle significatif quant à l'appartenance des personnages à l'huttérisme, car elles marquent la séparation entre huttérites et non-huttérites. Par exemple, dans *Jewell Adventure*, lorsque les jeunes visitent les Jewell, ces derniers, non huttérites, portent des vêtements différents, qui établissent une démarcation claire. Cet effet est renforcé tandis que les garçons s'amuse à l'extérieur : les trois sont vêtus de manteaux de la même couleur, alors que les Jewell ont des habits avec des tons différents et qui sont beaucoup moins sobres.

Figure 3 : Dessin de *Jewell Adventure*

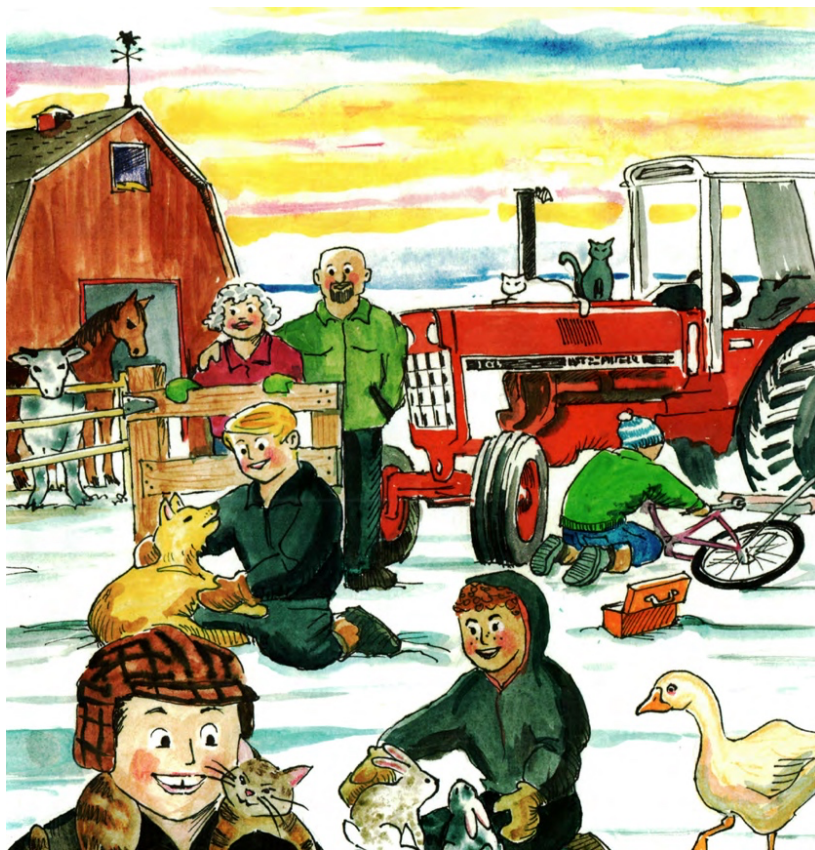


Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

L'habit des personnages dans le corpus exerce dès lors deux fonctions : il exprime d'abord l'adhésion des jeunes à une pratique au sein duquel les membres portent des habits similaires et uniformes, ce qui amplifie l'effet d'appartenance entre les protagonistes et conforte l'affiliation des enfants à une pratique axée sur le rejet du matérialisme et dans laquelle on tend à éviter toute propension à l'individualisme (Janzen et Stanton, 2010, p. 149). Ensuite, cela contribue à affirmer la distinction entre huttérites et non-huttérites : pour le lectorat huttérite, l'identification aux personnages issus de la communauté se voit accentuée, et la séparation avec les individus non affiliés à la collectivité, renforcée. Bien visible dans les textes, cette approche rappelle ce qui s'observe dans les colonies et que décrivent Yossi Katz et John Lehr :

[The plain style of dress] became a distinguishing mark of the Hutterite Christian faith. Plain dress defines sexual roles and status and de-emphasizes the importance of outward forms of physical beauty. It indicates that the wearer intends to follow Jesus within the context of a particular church commitments and also signals that Hutterites are uninterested in the changing fashions of the outside world. Plain dress is a protest against materialism, egotism, and planned obsolescence. (2012, p. 149)

En plus du code vestimentaire, l'enfance est marquée par la présence soutenue d'autres pratiques socioculturelles *sui generis* de l'huttérisme. Par exemple, *Jewell Adventure* met en scène les jeunes pendant la prière du soir, laquelle doit être suivie du repas (Janzen et Stanton, 2010, p. 86). Les images du livre exposent ces moments et permettent d'observer une autre manifestation de la doctrine huttérite : la séparation entre les garçons et les filles durant certaines activités quotidiennes. En effet, dans *Jewell Adventure*, conformément aux règles dans la colonie, les garçons et les hommes se situent à la droite du ministre lors de la prière ; les filles et les femmes, à sa gauche (Katz et Lehr, 2012, p. 76).

Figure 4 : Image de *Jewell Adventure*



Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

Les enfants sont à nouveau divisés pendant le repas et mangent sans les adultes (voir [Figure 1 : Illustration de Playing like Timothy](#)) et sont uniquement en présence de l'enseignant d'allemand et de la *Essnsbul-Ankela*, qui est souvent sa femme (Janzen et Stanton, 2010, p. 160).

Dans *Make a Rabbit*, cette division est aussi illustrée par une image où les enfants, séparés selon leur sexe, prient avant le goûter (avec l'adulte qui supervise en arrière-plan), une séparation des sexes également illustrée dans *Lindas glücklicher Tag* et *Playing like Timothy*. Dans le corpus, la division selon les sexes constitue un marqueur social fréquemment dépeint, sans toutefois être textuellement décrit, et il se manifeste clairement durant les repas et joue un rôle déterminant, car il signale d'emblée au lectorat huttérite qu'il s'agit d'une pratique courante à suivre.

Le lien entre l'acte de manger et l'occurrence de certains us et coutumes peut paraître anodin, mais l'idéologie d'une collectivité se transpose aussi dans son rapport à la nourriture, un élément déterminant pour la socialisation des jeunes :

As far as adult culture is concerned, children must internalize very precise rules about how to maintain a “clean and proper” body, what to relegate to abjection, and how to perform properly in social situations. Children must also learn all sorts of rules about food and eating. Most important – they must know who eats whom. Food events in children’s literature are clearly intended to teach children how to be human. (Daniel, Carolyn citée dans Keeling et Pollard, 2009, p. 12-13)

Kara K. Keeling et Scott T. Pollard (2009), qui ont publié plusieurs textes sur la thématique de la nourriture, stipulent que cette dernière est un « signifiant culturel » (« cultural signifier ») résultant d'une culture spécifique (p. 4)⁸⁸. Les œuvres de jeunesse huttérite, à cet égard, confirment cette fonction jouée par la nourriture, car en plus de la forme sous laquelle celle-ci est consommée (en séparant hommes et femmes, adultes et enfants), rares sont les ouvrages qui ne font pas mention de mets que l'on retrouve dans les colonies. On évoque par exemple la « choucroute » (« *Sauerkraut* »), la « saucisse » (« *Wurst* ») ou bien le « petit pain » (« *Zwi(e)boch* »⁸⁹). Ce dernier, dont le nom rappelle l'allemand standard *Zwieback* (« biscotte ») et signifie étymologiquement « *zweimal gebacken* » (« cuit deux fois »), est un aliment répandu dans la communauté et représente une vieille tradition culinaire, alors que les huttérites et les mennonites habitaient certaines parties du territoire de la Russie (Jost Voth, 1982, 3^e paragraphe; Scheer, 1987, p. 320). En fait, la nourriture s'avère un élément distinctif qui situe les personnages dans l'environnement de la collectivité : évoqué dans près de la moitié des textes, le *Zwi(e)boch*, ancré dans le quotidien huttérite, symbolise son caractère et son héritage particulier, car sa référence situe les jeunes dans la continuité d'une pratique culturelle, culinaire et religieuse trouvant ses sources en Europe.

⁸⁸ La nourriture est un thème récurrent en littérature de jeunesse. Pour un survol de sa représentation dans près de 150 ans de littérature de jeunesse, voir Keeling et Pollard (2020).

⁸⁹ Selon les ouvrages, le terme s'écrit parfois « *zwiboch* » ou « *zwieboch* ». Cette différence est analysée au point [L'huttérien : la \(délicate\) transposition de l'oralité à l'écrit](#).

La voix et la perspective narratives : des stratégies pour s'identifier aux personnages

Les multiples occurrences d'extraits où nous pouvons observer certains « marqueurs » ou « signifiants » socioculturels, idéologiques, culinaires ou religieux de l'hutterisme – qui apparaissent normalisés – a comme conséquences de procurer un sentiment de continuité et de sécurité émotionnelle, identitaire, culturelle et religieuse, et de créer un lien affectif pérenne avec les pratiques décrites. La narration n'est pas étrangère à cet effet, car elle contribue largement à faciliter l'identification des destinataires avec l'expérience des récits.

À l'exception de *Jewell Adventure* et les textes de la collection *Marty*, qui demandent une lecture au « je », les œuvres proposent une voix à la troisième personne où la focalisation correspond presque exclusivement à la perspective des enfants. Résultant surtout de la focalisation narrative, cette « proximité littéraire » avec le vécu des jeunes est renforcée par la nature autobiographique des livres. Par exemple, *Jewell Adventure* de Gilbert Hofer met en scène un protagoniste qui porte le même nom, dans un récit raconté à la première personne (qu'on situe dans le contexte des années 1970-80). Cela suggère qu'il s'agit d'une « relecture » de l'auteur sur un épisode de son passé, avec pour objectif de prévenir les enfants contre certains agissements inappropriés (comme quitter la colonie). De surcroît, pour les destinataires, la focalisation, souvent modulée sur celle des jeunes, et les éléments narratifs et autobiographiques jouent un rôle crucial : lorsque les événements sont relatés avec une certaine immédiateté, la lectrice ou le lecteur devient davantage en mesure de s'aligner avec la perspective et l'expérience des protagonistes et d'en adopter le comportement (McCallum et Stephens, 2010, p. 362).

Par ailleurs, plusieurs livres, dont *Lindas glücklicher Tag*, *Jewell Adventure* et *Playing like Timothy*, sont conçus sans cadre pour délimiter les images, une pratique (attribuée au postmodernisme et assez répandue dans les albums imagés) qui brouille les frontières entre les personnages et le lectorat, qui est ainsi convié à « vivre » l'histoire (Nikolajeva, 2008, p. 64). En effet, par l'absence de cadre, la perspective offerte produit un effet où les destinataires peuvent avoir l'impression d'être des témoins privilégiés, des participant·es engagé·es dans le récit, comme si elles et ils voyaient le tout de leurs propres yeux. Le recours à cette approche centrée sur les personnages, similaire dans *Rachel, a Hutterite Girl* ou dans *Flowing through the Seasons* entre autres, apparaît être une stratégie littéraire récurrente pour renforcer l'intériorisation de pratiques socioculturelles hutterites véhiculées dans les documents.

De surcroît, ces textes où est dépeint un environnement familial pour le lectorat hutterite ne sont pas le fruit du hasard : l'identité présentée, alliée à l'identification des destinataires à celle-

ci, constitue un facteur déterminant pour une œuvre de jeunesse (bien que d'autres éléments contribuent à sa qualité littéraire) (Coats, 2011, p. 111-112). Karen Coats, professeure et directrice du *Centre for Research in Children's Literature* à l'Université de Cambridge, écrit :

Because children do use literature for sites of identification, both authors and critics often focus on identity with a qualifying adjective – gender identity, national identity, racial identity, ethnic identity, class identity. Adults have long believed that it is crucial for children “to see themselves in the book” so that their particular identity structures are validated and affirmed. (2011, p. 111)

Il est probable que les auteur·es des textes jugent indispensable d'offrir au lectorat huttérite une littérature dans laquelle se reconnaître et, qu'ainsi, le fait de se voir dans les personnages et de constater des ressemblances entre le monde dépeint et celui expérimenté au quotidien permet d'en valoriser et d'en consolider la pratique. Cela reflète les observations de Karl A. Peter dans *The Dynamics of Hutterite Society: An Analytical Approach* (1987) :

The main features of the socialization process among Hutterites is the attempt to restrict the possible variety of personality structures to those that can with a reasonable amount of effort be integrated into the community. This goal is achieved by concentrating on the formal aspects of socioreligious ritual, on role and status definitions, authority and the acquisition of a religious imagery or mythology which functions to legitimize community patterns on the one hand, and thereby prevents disruptive critical mental processes on the other hand. (p. 68-69)

Dès lors, tout en cherchant à dissocier les jeunes huttérites de la société majoritaire, l'autorat normalise leur expérience et permet aux intermédiaires adultes de se parer contre des doutes ou d'éventuelles contestations vis-à-vis la légitimité de certaines pratiques.

Si, d'une part, le corpus sert de médium pour légitimer l'huttérisme, l'analyse narratologique permet d'exposer comment, d'autre part, les textes expriment la pensée huttérite par la mise en valeur des qualités attendues chez les fidèles et la transmission d'une conception du monde jugée adéquate par les auteur·es.

Le jeu chez les huttérites : un outil de formation socioculturel déterminant

Pour matérialiser sa vision à l'écrit et la transmettre adéquatement aux jeunes destinataires, l'autorat recourt à un élément narratif récurrent : le jeu. Ce thème suscite depuis longtemps la discussion et fait l'objet de questionnements dans divers domaines, telles la sociologie, l'histoire, la littérature, la philosophie, l'éducation, etc.⁹⁰ L'intérêt de s'y pencher

⁹⁰ Du point de vue littéraire, c'est vers la fin du 19^e siècle que la présence de ce thème dans les textes attire l'attention, et la question qui, depuis, ne cesse d'alimenter les débats, est de savoir ce qui pousse les enfants à s'y adonner (Kelley, 2018, p. 3-4). Joyce E. Kelley en présente un récapitulatif en introduction de *Children's Play in Literature: Investigating the Strengths and the Subversions of the Playing Child*. Voir Kelley (2018).

s'inscrit dans la réflexion sur la représentation des jeunes, car le jeu et l'enfance sont indissociables, en particulier dans la mesure où ce thème constitue un espace où l'enfant peut s'exprimer librement, une affirmation d'abord avancée par Lev Vygotsky, pédagogue russe reconnu pour ses contributions concernant la psychologie du développement des jeunes (Chengcheng et Malilang, 2017, p. 219).

Le jeu, parfois considéré à tort comme une simple forme d'activité, a un rôle déterminant dans la construction affective, sociale et culturelle des jeunes. Gunilla Lindqvist, qui a soutenu une thèse portant notamment sur les parallèles entre le jeu et la littérature, écrit : « *Play reflects different aspects of and approaches to children's development and children's culture. When playing, children display the social and cultural forms which are consciously expressed later on. Play can be said to be culture in the making.* » (1995, p. 15) Conséquemment, du jeu se dégagent des traits culturels, acquis ou en acquisition, de la communauté. Comme Joyce E. Kelley le relève dans *Children's Play in Literature: Investigating the Strengths and the Subversions of the Playing Child*, le jeu recoupe une multitude d'activités, effectuées dans divers contextes et selon différentes modalités qui peuvent refléter la réalité connue de l'enfant ou même en repousser les limites (2018, p. 2)⁹¹. Étant donné la variabilité du concept de jeu et des formes qu'il peut prendre, nous définissons le jeu simplement comme tout type d'occupation pour jeunes ou moins jeunes qui relève du passetemps.

Le jeu chez les huttérites : place et enjeux particuliers

Karl A. Peter, qui a publié un ouvrage exhaustif sur les huttérites, avance que les adultes de la communauté n'attribuent pas de caractère particulier aux activités de divertissement auxquelles les enfants s'adonnent, puisqu'elles n'auraient pas de rôle « formateur » (1987, p. 90). Cette affirmation se doit d'être nuancée, car les recherches de John A. Hostetler et de Gertrude Enders Huntington sur la question tendent plutôt à démontrer que le jeu est un outil de développement bien ancré dans la vie des jeunes huttérites pour le renforcement de certaines vertus communes/communales :

Much of the children's play is physically rigorous, often rough, and sometimes even dangerous. [...] School children play many games that are exercises in discomfort and endurance. Free play reinforces community values: the physical nature of their play teaches them to ignore physical discomfort and fear of injury and to minimize the importance of the body; the changing play groups teach the unpleasantness of being

⁹¹ Plus spécifiquement, on considère comme jeu les activités de divertissement réalisées seul·e ou à plusieurs et avec ou sans la participation d'autres individus (jouer à des jeux vidéo, rêvasser, lire un livre, regarder la télévision, écouter de la musique, jouer des tours par exemple) et le jeu peut se dérouler de manière performative (faire une représentation théâtre ou musicale) ou compétitive (participer à des concours) (Sutton-Smith, 1997, p. 4-5).

excluded. (1968, p. 342)

Du point de vue littéraire, l'analyse du corpus montre que le jeu incarne un rôle plus essentiel que ce présumait Karl A. Peter, car les occasions où les jeunes se retrouvent libérés de toute contrainte sont souvent dédiées à une forme de divertissement.

Dans *Flowing Through the Seasons* par exemple, les enfants s'amuse entre autres au hockey, trappent des animaux, font de la glissade, pêchent, se baignent et cueillent des fruits. L'album *Jewell Adventure* met en scène les jeunes durant une partie de hockey, à bicyclette, puis en train de jouer avec des animaux de la ferme. Dans *Playing like Timothy* et *Lindas glücklicher Tag*, un passetemps occupe le premier plan de la trame narrative, soit le hockey pour le premier, la glisse pour le second. *Rachel, a Hutterite Girl*, présente également plusieurs activités auxquelles la jeune Rachel s'adonne : entre autres jouer avec des animaux et en prendre soin, s'amuser avec ses poupées et se baigner avec ses amies. Dans la série *Marty's Adventure*, le personnage principal passe une partie de son temps à se divertir : il prend notamment le thé avec Lizzie et s'amuse auprès des animaux de la colonie.

Chez les huttérites, la pratique du sport ou d'autres activités similaires atteste d'une disparité liée à la *Leut* d'appartenance de la colonie et de la tolérance de celle-ci quant au respect des préceptes communs : dans certaines, le sport devient interdit lorsque les membres atteignent l'âge de 15 ans, alors que certaines le permettent, peu importe l'âge. D'autres proscrivent les passetemps tels les jeux de guerre, l'ordinateur, la bicyclette, ce qui limite le jeu à certaines occupations non sportives (les jouets, la baignade, etc.) (Katz et Lehr, 2012, p. 131, 146). Ce contraste s'observe dans le corpus, car divers éléments narratifs informent le lectorat quant à savoir si un type de jeu est toléré. Dans quelques cas, la narration évoque sans ambages que l'activité s'avère prohibée : le hockey, entre autres, présent dans *Flowing through the Seasons* et dans *Playing like Timothy*, est proscrit dans le premier, car « trop terrestre » (« Ice skating was *verboten*⁹² [...] "Too wordly!" »), mais jugé approprié, voire valorisé par l'autorité parentale, dans le second. Si le jeu constitue une caractéristique significative et quelquefois disparate dans le quotidien et dans la littérature huttérite, que peut-il révéler d'autre sur la conception de l'enfance véhiculée ?

Le jeu comme « liant » de la cohésion sociale

Les activités de divertissement occupent un rôle narratif qui vient d'abord et avant tout illustrer les rapports entre individus et tisser des liens pérennes entre les enfants qui, une fois adultes, devront collaborer étroitement pour assurer le fonctionnement de la colonie. Cela se

⁹² De l'allemand *verboten*, interdit.

manifeste textuellement et visuellement dans la majorité des ouvrages : les jeunes se livrent à des passetemps en groupe plutôt qu'en solitaire ; les protagonistes y sont presque constamment accompagnés d'un·e ou de plusieurs jeunes.

Figure 5 : Dessin de *Jewell Adventure*



Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

Figure 6 : Illustration de *Flowing through the Seasons*



Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

L'agencement spatial des individus amplifie ce sentiment de communauté et l'appartenance des hutterites à celle-ci, puisque les personnages (principaux ou secondaires) jouent avec très peu de

distanciation. Dans les albums *Playing like Timothy*, *Jewell Adventure* et *Flowing through the Seasons* par exemple, les jeunes sont exposés avec une grande proximité physique lors de diverses activités. Nous y voyons les enfants de manière superposée, atténuant toute forme d'espace entre les individus, une impression renforcée par des illustrations où la perspective et la profondeur de champ accentuent cette perception. L'ensemble de ces éléments narratifs renforce l'effet positif d'une participation à l'expérience commune et confirme l'argument selon lequel le jeu sert de stratégie pour prouver les aspects négatifs au fait de se retrouver exclu.e du groupe duquel dépend un.e hutteurite (Hostetler et Huntington, 1968, p. 342). Le jeu reflète donc l'impact crucial de la vitalité du groupe : c'est ce dernier qui est au cœur même du fonctionnement de la communauté, et non un seul individu.

Aussi, en plus de contribuer à un sentiment d'appartenance, le jeu permet de transmettre certaines valeurs incontournables aux yeux de la collectivité. Le partage des biens, un principe vu comme fondamental pour la prospérité et la continuité de l'hutteurisme, en est un exemple frappant. Dans *Lindas glücklicher Tag*, Linda, qui n'a pas de luge, ressent de la tristesse et de la jalousie à l'idée de ne pas pouvoir faire de la glisse comme ses amies. Cependant, son désir de posséder une luge n'est pas un motif purement égoïste, car elle souhaite surtout faire partager l'expérience de la luge aux autres, ce qu'elle répète à plusieurs reprises. Elle se dit : « „*Wonn ich 'e Schlittela hätt'*“,“ fantasiert sie, „*na tat ich's ach mit die onderen Kindern teiln, sumie die Sarah.*“ »⁹³ Plus tard, elle dit à ses amies : « „*Wonn ich mei' Schlittela wer bohbm, kennt des olle mit ibn ach onmol oy rutschlen.*“ »⁹⁴ Après avoir reçu une luge, Linda réitère qu'elle aimerait en faire profiter aux autres : « „*Morg'n kann ich mit mei' eignens Schlittela oy rutschlen! Und ich wer die onderen Kinder ach drauf los'n!*“ »⁹⁵ Le personnage principal n'est pas le seul à vouloir faire profiter les autres de l'expérience : alors qu'une autre jeune qui possède une luge participe à l'activité de glisse, elle n'hésite pas à partager avec le groupe de jeunes : « Sarah teilt ihren langen Toboggan, auf dem vier Kinder Platz haben. Immer gerne und alle wechseln sich ab. Zusammen haben sie alle viel Spaß. » L'utilisation par la narration du verbe « teilen » (partager en français) et ce partage de gaité de cœur sont renforcés par les adverbes « gerne » (volontiers) et « zusammen » (ensemble). Ainsi, le jeu ne repose pas simplement sur le divertissement d'un seul individu ; il assure plutôt l'acquisition des principes-

⁹³ En français : « “Si j'avais une luge”, s'imagine-t-elle, “je pourrais la partager avec les autres enfants, comme Sarah.” »

⁹⁴ « “Lorsque j'aurai ma luge, vous pourrez tous aussi glisser avec.” » Puisqu'il a été impossible de déterminer la signification du terme *oy*, ce dernier a été omis de la traduction. Cette dernière rend néanmoins bien compte du sens général du propos.

⁹⁵ « “Demain, je pourrai glisser avec ma propre luge ! Et je laisserai aussi les autres enfants l'utiliser !” »

phares de l'huttérisme et les met en évidence, car le plaisir procuré par l'activité résulte de l'expérience et du bienfait de s'y adonner collectivement, au bénéfice de tout un chacun.

Par conséquent, ce que nous observons dans les ouvrages reflète la réalité décrite par John A. Hostetler et Gertrude Enders Huntington : « During the brief periods each day when the school children are completely free from authoritarian direction, they can function as a self-contained peer group and work out relationships that will last into adulthood. » (1968, p. 343) Dès lors, le rapport qu'entretiennent les enfants avec le jeu conforte l'idée que, chez les huttérites, il sert à tisser et à cimenter les liens entre les individus.

Les limites du jeu face à la centralité des « vraies tâches »

Bien que le jeu occupe une place centrale dans les récits et au quotidien, les huttérites doivent tout de même prioriser « l'intérêt supérieur » de la collectivité : quelques passages de divertissement sont entrecoupés de remarques de la narration ou de figures d'autorité qui le rappellent, et le jeu se voit même parfois interrompu par les impératifs de la colonie.

L'album *Flowing through the Seasons*, par exemple, le confirme avec quelques passages significatifs. En effet, alors qu'un des garçons se remémore une partie de hockey pendant que se tient une cérémonie religieuse, il est rapidement rappelé à l'ordre par un enfant, qui l'enjoint de prier : « A sharp jab in the ribs interrupts his day-dreaming. „Zeit beten!“ his friend Michael hisses, as he sinks to his knees with the rest of the congregation. » La narration fait aussi régulièrement part de la priorité que les garçons doivent accorder aux corvées de la colonie, avant de se livrer à toute forme de jeu, comme en témoigne un passage où on décrit une tâche à accomplir dans la grange :

During summer when the older boys are in the field, the younger ones replace them in the barns. The cool water feels wonderful after gathering and grading eggs for hours in the hot, dusty barn. It's hard work for eight-year-old boys, but they don't mind. In fact, they feel proud of such a responsibility.

Dans ce cas, la voix narrative exprime la nature valorisante du travail, à laquelle est conféré un caractère supérieur à celui du jeu. Cette appréciation du dur labeur n'est pas une coïncidence, car la socialisation des jeunes huttérites leur apprend très tôt à estimer la qualité du travail physique (Hostetler et Huntington, 1980, p. 73).

L'album *Lindas glücklicher Tag* de Linda et Sonia Maendel illustre aussi que les jeunes doivent composer avec le fait que la collectivité a préséance sur tout. En effet, à divers moments, on fait savoir au lectorat qu'avant de pouvoir s'amuser, les membres ont l'obligation de participer activement aux contraintes imposées par la vie en communauté. Au début de l'histoire, alors que

les enfants font de la luge, une mère fait appel à sa fille pour l'aider, mettant soudainement fin à la séance de jeu. « Mit einem Mal hören sie Sarahs Mutter rufen. „Sarah! Kumm mol her! Ich will hob'n, doss du mit dein' Toboggan die Wäsch hin nimmst zu Woschbeisl.“ „Jo, Mutter,“ erwidert Sarah etwas unwillig und schaut ihre Kameradinnen unsicher an. „Ich muss gebn.“⁹⁶ sagt sie. » Sarah, bien que peu encline à accomplir cette tâche, un sentiment exprimé par l'adjectif « *unwillig* », que nous pouvons traduire par « à contre-cœur », accepte néanmoins de faire la corvée imposée. Plus tard, tandis que Linda est de retour chez elle et exprime son mécontentement suscité par le fait qu'elle ne possède pas de luge, sa mère lui dit expressément que d'autres choses priment pour la communauté, comme s'occuper des oies avant la période de couvaïson :

„Was fällt'n Lieba?“ fragt Mutter mitfühlend und legt die Hand um Lindas Schultern.
 „I- Ich will ach 'e Sch- Schlüttela,“ schluchzt Linda. „s-su wie die Sarah.“
 „Ich weiß, Lieba,“ tröstet Mutter. „Ober der Voter hot noch kei' Zeit g'hobt, dir eins zu bauen. Du wäßt jo, doss er im Januar mit den Gäns' richtig beschäftigt ist. Ols Gonsmensch, muss er die Gäns' futtern und zu seh'n, doss sie olba frisches Strub hobm. [...] Osselgäns sei bolt viel Arbeit.“
 [...] Linda wischt sich die Tränen von den Wänden und grübelt. „Su wer ich nie ,e Schlüttela kriegn!“
 „Lieba, du därfst nitt grüble. Escht kummt die G'manorbet.“ mahnt Mutter.⁹⁷

Ce passage est très évocateur, car, bien qu'empathique face à la situation, la mère rappelle à Linda que cette dernière ne peut faire abstraction des besoins de la communauté, qu'elle évoque lorsqu'elle utilise le terme « *G'manorbet* », que nous pouvons traduire par « travail communal », un principe au cœur des préoccupations, à la fois dans le quotidien huttérite et dans l'ouvrage. De plus, vers la fin de l'histoire, Linda apprend que l'ébéniste de la colonie lui a fabriqué une luge. Cependant, ce dernier lui demande d'abord ce qu'elle peut faire pour lui, ce à quoi Linda répond en lui proposant de nettoyer son atelier. Lorsqu'elle a terminé, il la remercie en lui offrant une luge, tout en soulignant le comportement louable de la jeune qui l'a aidé à mettre de l'ordre :

[...] „Es g'hört dein!“ [...] *Wal du 'e liebs Diendla bist.*“⁹⁸
 Linda ist überglücklich. „Vielen Dank, David Vetter! Su 'e schöns Schlüttela hob ich noch nia

⁹⁶ Tout à coup, elles entendent la mère de Sarah l'appeler. « “Sarah, viens ici ! J'aimerais que tu amènes le linge à la buanderie (de la colonie) avec ta luge.” » « “Oui, maman, ” répond-elle avec réticence en regardant ses amies avec incertitude. » « “Je dois y aller,” dit-elle. »

⁹⁷ « “Qu'y a-t-il, ma chérie ?” » demande la mère avec compassion avant de poser sa main autour des épaules de Linda.

“Je veux une luge,” sanglote-t-elle, “comme Sarah.”

“Je sais”, répond la mère pour la reconforter. “Mais ton père n'a pas encore eu le temps de t'en construire une. Tu sais bien qu'il est extrêmement occupé en janvier avec les oies. Comme responsable des oies, il doit nourrir les nourrir et s'assurer qu'elles ont toujours de la paille fraîche. [...] C'est beaucoup de travail !”

[...]

Linda essuie ses larmes de ses jours en maugréant. “Je n'aurai donc jamais de luge !”

“Tu n'as pas le droit de râler. Le travail communal vient en premier.” rappelle la mère. »

⁹⁸ « “Elle t'appartient !” [...] “Parce que tu es une jeune fille gentille.” »

*g'sehn!*⁹⁹

„Gern gesch'eh'n! Danke, doss du mir olba su fleißig helfst!“⁹⁹

Ces passages avec le jeu en trame de fond manifestent de cette vision de la communauté où les enfants doivent nécessairement contribuer à l'effort collectif, ce qui renvoie à la formulation de la mère, « *Escht kummt die G'manorbet.* » : d'abord la communauté, ensuite les passetemps.

Le jeu : espace (formateur) de transgression de l'interdit

Si d'une part, par le jeu, les auteur·es mettent l'accent sur les principes de l'huttérisme et s'assurent de leur enseignement, il permet d'autre part aux jeunes de tester les règles, voire de les transgresser, comme You Chengcheng et Chrysogonus Siddha Malilang le soulignent dans *Playtime in Playword : How Children Learn to Rule* (2017, p. 219-220).

Divers passages de *Flowing through the Seasons* confirment que le jeu offre la possibilité de franchir la limite imposée par l'autorité. En effet, la voix narrative souligne par exemple que, même si la pratique du hockey est illégale, les enfants s'y adonnent régulièrement. Pour l'expliquer, la narration évoque la complicité tacite des adultes, prêt·es à fermer les yeux si les patins ne sont pas visibles et si les enfants respectent leurs obligations liées à la colonie :

Ice skating was *verboten* – they all knew that. “Too worldly!” the minister insisted, yet the thought of a fresh patch of ice was irresistible after being cooped up in school till five o'clock. They had borrowed skates from friends in another colony where skating was tolerated. [...] As long as the boys kept their skates hidden and made it to *Gebet* or *Essensschuel* in time, no one seemed to mind.

Si cet extrait témoigne d'une certaine tolérance, elle n'est néanmoins pas acquise, puisque les protagonistes commettent parfois des actes que les adultes ne peuvent laisser passer. Dans ce même livre, un des personnages contrevient sciemment au principe de la communauté de biens en trappant des écureuils pour en vendre la fourrure, même s'il avait été prévenu :

“What need do people in the colony have for their own money?” his dad, the *Hausbolter*¹⁰⁰, often asks. “Just do your share of the work and the community will take care of your need. It goes directly against our belief of sharing everything.” Yet Jakob finds the thought of having two dollars of his own too tempting.

Dans ce cas, l'autorité parentale se montre intransigeante et la narration utilise cette inconduite pour rappeler un fondement de l'huttérisme, car pris sur le fait, le jeune est aussitôt sermonné par sa mère. D'autres œuvres présentent aussi des infractions, plus ou moins graves, commises

⁹⁹ « “Merci beaucoup, oncle David ! Je n'ai encore jamais vu une aussi belle luge !”

“Cela fait plaisir et merci de m'avoir aidé avec autant de diligence !” »

¹⁰⁰ *Hausbolter* : le secrétaire. Dans la communauté, ce rôle, octroyé à vie, est le deuxième en importance après celui du ministre de la colonie et implique que la personne (toujours un homme) s'occupe, avec les autres membres élus, des activités quotidiennes de la colonie (les tâches à effectuer, qui a l'autorisation de quitter la colonie pour la journée, etc.) (Katz et Lehr, 2012, p. 34-35, 38-39).

en toute connaissance de cause. Dans le livre *Jewell Adventure*, par exemple, les trois protagonistes principaux quittent la colonie avec l'objectif d'aller chez les Jewell, ce qu'ils savent interdit, puisqu'un des garçons précise qu'ils doivent faire attention à ne pas se faire prendre : « “Yeah, but we need to be careful we don't get caught,” Sol worries. » Rachel, dans *Rachel, a Hutterite Girl*, fait aussi fi des consignes et s'éloigne davantage de la colonie que ce qui est autorisé pour aller cueillir des petits fruits avec ses amies :

“Let's go berry picking instead,” she said. “I know where there are wild raspberries on the other side of the clearing.”

“But we're not allowed to cross the fence,” said little Emma.

Rachel didn't pay any attention. She led the children farther and farther away from the colony.

À la suite de ces agissements, les adultes des récits adoptent différentes stratégies où leur indulgence découle en grande partie de la perception, chez les fidèles huttérites, que l'humain est un être fondamentalement lacunaire et que des inconduites doivent donc être corrigées avec bienveillance. Du point de vue de la communauté, les jeunes en particulier ne peuvent être tenus pour responsables de leurs travers, car commettre des impairs relèverait de l'essence même de l'enfance (Hostetler et Huntington, 1980, p. 73)¹⁰¹. Eddy, personnage principal de *Make a Rabbit*, incarne bien cette imperfection, car la narration le décrit comme « un enfant adorable » (« a charming boy »), qui n'a pas toujours une conduite irréprochable (« he was always getting into trouble ») : il n'attend pas la fin de la prière pour commencer à manger, ne se lave pas les mains avant le repas et essuie son nez sur son chandail. Yossi Katz et John Lehr décrivent une situation qui reflète parfaitement ce que nous observons dans le corpus :

The community knows that the human character is materialistic and is inclined towards disobedience; therefore, youngsters must be treated with patience. According to Hutterite concepts, man is not perfect, and he cannot reach perfection without help from his brothers. A youngster who breaks the colony's rule will be disciplined, not because he is “bad”, but because a sinner must bear the consequences of his behaviour. Instead of being marked as bad and scarred in the eyes of his peers, he continues to identify with them emotionally. Although he is reprimanded in front of his group, he is never denied food, work or self-respect. (2012, p. 98)

L'analyse du corpus permet d'observer cette perception répandue et il n'est donc pas surprenant que les protagonistes mis en scène dans les récits commettent des impairs, testent les limites de la doctrine et cherchent à la défier. Certaines digressions sont même parfois un « passage obligé » pour l'apprentissage des codes socioculturels de l'huttérisme.

¹⁰¹ « Because it is natural for children to sin, and because children are not responsible for their sin, it is not “their fault” that they misbehave. » (Hostetler et Huntington, 1980, p. 73)

Dans le corpus, le recours à des personnages qui, par le jeu, commentent des actes répréhensibles, représente en effet une stratégie permettant aux destinataires de reconnaître leurs lacunes. Jani L. Barker, qui a rédigé un article sur la question de l'inconduite et de la vertu dans les livres de jeunesse, souligne que l'utilisation d'un être imparfait – contrairement à un individu sans travers –, favorise l'identification du lectorat avec les (expériences des) protagonistes, voire les « confronter » avec des thématiques complexes, des enjeux moraux ou des situations délicates notamment (2016, p. 101-102). Concrètement, ces personnages occupent une fonction didactique, puisqu'ils véhiculent, par leur imperfection, la pensée morale et idéologique des auteur·es (Nikolajeva, 2001, p. 435).

Ce phénomène littéraire se manifeste dans les récits et coïncide avec la perspective huttréite, car la représentation de l'enfant ne cherche pas simplement à traduire la vision collective de l'enfance, considérée comme imparfaite : le jeu crée un espace où ces faux pas peuvent avoir lieu, offrant l'opportunité aux enfants de se reconnaître, et surtout aux adultes d'intervenir. Le dialogue qui s'établit entre les personnages et le lectorat permet dès lors de faire valoir ce à quoi le groupe aspire, car le « bon » ne vient pas du personnage principal, mais de l'autorité, qui se voit dépeinte comme une voix de la vertu et de la morale. C'est grâce à cette « sagesse » qu'est démontrée aux lectrices et aux lecteurs la possibilité de devenir un·e membre conforme aux valeurs de la collectivité (Nikolajeva, 2001, p. 435). Le livre de jeunesse huttréite constitue ainsi sans contredit un espace où le cadre littéraire témoigne d'une conception particulière de l'enfance qui invite le lectorat à adopter une posture idéologique similaire à ce qui est présenté entre autres par le biais des jeunes protagonistes.

3. Les adultes de la colonie : quel type de personnage ?

Place et caractéristiques de l'autorité huttréite

Si l'analyse des jeunes protagonistes offre l'opportunité de cerner la vision qu'ont les auteur·es de l'enfant et son rôle dans la collectivité, cela permet surtout, en parallèle, d'observer que l'enfance ne peut être établie sans tenir compte de la relation étroite qu'elle entretient avec les adultes de la communauté¹⁰². Dans *Keywords for Children's Literature* (2011), un ouvrage qui détaille plusieurs mots-clés et définitions pertinentes pour l'étude de la littérature de jeunesse,

¹⁰² Dans une étude traitant de droits humains en littérature de jeunesse, les auteurs écrivent : « Beyond the world of literature, adults play a critical role in shaping the developing personality of children. The dependent nature of childhood makes it difficult, at best, to understand children's experiences without consideration of adults influence in their lives. » (Todres et Higinbotham, 2016, p. 170)

l'expression « adulthood » n'apparaît nulle part, ni aucun terme qui référerait à une réalité qui s'en rapprocherait. Puisque les adultes participent activement à l'élaboration et à la diffusion de cette littérature, en plus d'être des personnages signifiants dans un certain nombre de textes, cela a de quoi surprendre.

Comme le souligne Vanessa Joosen, auteure d'un livre sur l'adulte en littérature de jeunesse, à bien des égards, l'adulte apparaît être absent·e : si son rôle revient à maintes reprises lorsqu'on soulève la question de l'accès aux documents, sa place dans les histoires reste méconnue et relève généralement de l'anecdote, l'objet d'étude s'articulant presque exclusivement autour de l'enfance (2018, p. 5-6). Pourtant, son analyse permet de mieux comprendre son pendant, l'enfant : les caractéristiques du jeune ne s'illustrent-elles pas davantage lorsqu'on peut les comparer à celles de l'adulte qui côtoie et accompagne l'enfant ?

L'adulte : vers une conception (huttérite) d'un personnage littéraire (parfois) négligé

Le lien entre ces deux entités se fonde principalement sur une relation d'interdépendance, où les jeunes peuvent se tourner vers les adultes pour acquérir un bagage de connaissances qui leur font défaut, et les adultes, de leur côté, cherchent à protéger les enfants, à leur transmettre leur savoir, à les éduquer, et à véhiculer et à promouvoir des valeurs essentielles à leurs yeux (op de Beeck, 2020, p. 8; Todres et Higinbotham, 2016, p. 170). Le personnage de l'adulte révèle donc implicitement l'idéologie des auteur·es, car il exprime leur appréciation de ses responsabilités auprès de la jeunesse. L'élaboration d'une définition demeure néanmoins laborieuse. En effet, qu'est-ce qui détermine l'adulte ? Y a-t-il une démarcation évidente qui marque la fin de l'enfance et le début de la phase adulte ?

Vanessa Joosen souligne que la société divise généralement les périodes de l'existence humaine en trois catégories : 1) l'enfance (« childhood »), 2) l'âge adulte (« adulthood ») et 3) l'âge avancé (« old age »). S'appuyant sur d'autres travaux, elle rapporte que l'âge n'établit pas toujours avec justesse les limites de ces trois étapes¹⁰³, et elle stipule que les expériences qui leur sont associées (le travail, la famille, la retraite, etc.) sont généralement plus fondamentales et révélatrices de leurs caractéristiques inhérentes (2018, p. 10-11). Si le vécu détermine ces différentes phases de la vie, proposer une définition de l'adulte signifie qu'il faut considérer que le concept est rattaché à son contexte socioculturel – dans le cas qui nous intéresse, à l'huttérisme.

¹⁰³ Pensons par exemple à l'âge de la majorité (civile/légale) qui, selon les pays, est atteinte à différents moments, souvent entre 18 et 21 ans.

Étant donné que la majorité des huttérites ne reçoivent le baptême que dans la vingtaine, ce sacrement n'est pas requis pour que les fidèles soient considérés comme des adultes. Rod Janzen et Max Stanton (2010), dans *The Hutterites in North America*, soutiennent qu'au sein de la collectivité, l'enfant est réputé avoir atteint l'âge adulte à ses 15 ans. Ils notent quelques changements que cela implique : la personne peut manger avec les adultes de la colonie, elle cesse d'aller à l'école allemande, et là où le *Schullehrer-in* n'est plus responsable de sa supervision. Cela signifie également qu'il y a obligation de participer plus activement aux tâches de la collectivité, bien qu'avec cette nouvelle étape viennent tout de même davantage de libertés (p. 116-118)¹⁰⁴.

Karl A. Peter avance, dans un ouvrage publié en 1987, que l'huttérisme est davantage centré sur l'adulte que sur l'enfant, une affirmation aujourd'hui possiblement à nuancer, mais qui nous fournit tout de même des indications quant à la relation qu'entretiennent ces deux entités, notamment sur le fait que le lien qui les unit repose sur la prémisse que les jeunes, considérés comme imparfaits, possèdent des connaissances parfois lacunaires que l'adulte doit pallier :

Hutterite culture is an adult not a child-oriented culture. While there are many children to be found in every community due to the high birth rate of the sect, children are subordinate to adult activities, values, and expectations. [...] [T]he Hutterite ideal of man is that kind of man who knows about God, knows about his own carnal nature, is able to suppress his carnal nature, has acquired faith and consequently is able to live according to the will of God. Since adult Hutterites are supposed to have reached this stage, children by necessity are being looked at, not as inferior, but as incomplete persons. They are seen as needing the help and assistance of adults in reaching the full stage of spiritual maturity. (p. 89-90)

La représentation des figures d'autorité offre dès lors la possibilité de s'interroger sur la fonction de l'adulte, sa place et ses caractéristiques, telles qu'elles sont mises en scène dans les récits. Pour notre projet, une définition large du concept a été retenue pour identifier ces personnages : tout individu qui n'occupe plus la position hiérarchique de l'enfant, c'est-à-dire une personne qui, visuellement et textuellement, paraît appartenir au monde des adultes ou, à l'inverse, qui semble ne plus faire partie de celui des enfants, est considérée comme se situant dans cette période de la vie.

Les figures d'autorité de la colonie : la place des parents et des autres membres

Dans le corpus, les adultes, sans être omniprésents, occupent un espace significatif, et

¹⁰⁴ Soulignons également que, chez les huttérites, une attention particulière est portée aux individus plus âgés : « In Hutterite society, older people are valued and respected. Physical and psychological changes are fully recognized in ways that are rarely found in Western culture. » (Janzen et Stanton, 2010, p. 128) Plus les membres avancent en âge, plus leur participation aux tâches physiques tend à diminuer, sans jamais que cesse entièrement leur contribution active dans la collectivité (Janzen et Stanton, 2010, p. 128-130).

sont généralement décrit·es conformément à une perception de « supériorité », notamment par des images qui les situent « au-dessus » des jeunes, qui les regardent quelquefois à partir du bas. Cette représentation impose l'adulte comme l'autorité morale, et l'enfant comme un individu à l'écoute, qui lui est subordonné, ce qui confirme certainement l'assertion ci-haut de Karl A. Peter.

Figure 7 : Illustration de *Jewell Adventure*

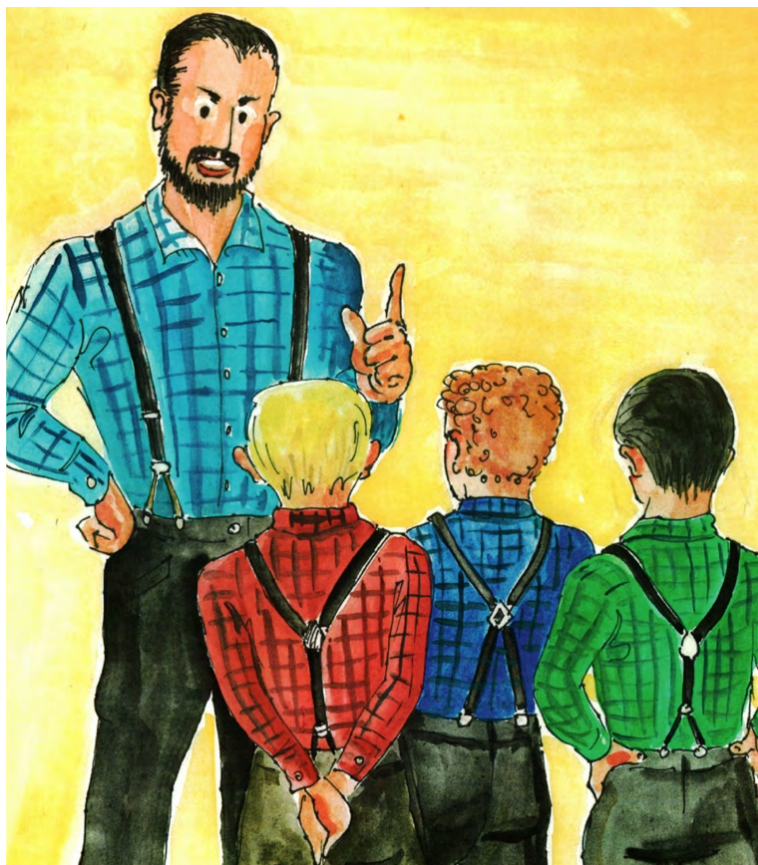


Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

Les adultes du corpus remplissent cependant d'autres fonctions et leur rôle est plus complexe qu'une relation hiérarchique adulte-enfant ou qu'une simple relation autoritaire.

À un moment ou à un autre de la plupart des récits, un·e protagoniste adulte se manifeste : il peut s'agir d'une personne avec un lien familial direct, par exemple la mère ou un grand-parent, ou d'un·e adulte quelconque de la collectivité, voire, comme dans *Jewell Adventure*, de non hutterites. Leur participation reflète avec adéquation le contexte des colonies : au quotidien, les parents biologiques ne sont pas les seuls individus à exercer le rôle d'autorité auprès de leur progéniture, puisque d'autres hutterites peuvent occuper cette fonction, et à cet égard, l'ensemble des membres sont des « coparent·es » (Janzen et Stanton, 2010, p. 113). Ce

phénomène, où la ou le parent·e immédiat·e n'est pas ipso facto celui ou celle qui assoit son autorité ou qui n'est pas l'unique personne chargée de la supervision des enfants, s'observe dans plusieurs ouvrages, dont *Make a Rabbit* qui en est un bon exemple : deux personnages, une membre qui joue le rôle de gardienne et la *Ankelah*, la grand-mère, s'occupent du jeune Eddy lorsque sa mère s'absente.

Aussi, au quotidien, l'enseignant·e d'allemand, à qui la collectivité confie la tâche de transmettre les conventions hutterites, exerce un rôle considérable (Ingoldsby et Smith, 2005, p. 252; Katz et Lehr, 2012, p. 129). Dans *Jewell Adventure*, par exemple, la place qu'occupe cette personne occulte presque totalement la responsabilité des parents. En effet, c'est ce personnage qui se rend chez les Jewell et raccompagne les jeunes après leur escapade à vélo. L'information ensuite donnée par la mère montre que, dans le cas où un parent n'est pas disponible, un·e autre membre de la colonie peut remplir cette fonction. Dans ce cas précis, le père de Gilbert, accaparé par des corvées, ne peut aller chercher les garçons et c'est à Joe F. Vetter, l'enseignant d'allemand, que revient cette tâche. L'histoire se conclut avec la réprimande que reçoivent les trois fautifs, et tant l'admonestation que la sanction sont adressées par ce personnage plutôt que par leurs proches. Ceci renforce la position de figure d'autorité du protagoniste, comparativement au père de Gilbert qui, bien que mentionné, ne prend pas activement part au récit, ou à sa mère, qui n'apparaît que brièvement et ne souligne nullement l'infraction des garçons, comme si elle n'avait pas à se charger de l'éducation de son fils.

Malgré le symbole d'autorité que peut incarner une personne en dehors du cercle familial, plusieurs ouvrages du corpus, dont *Playing like Timothy*, *Flowing through the Seasons*, les livres de la collection *Marty*, *Making a Rabbit* ou *Rachel, a Hutterite Girl* témoignent de l'influence considérable qu'exercent les parents auprès de leur progéniture, qu'il s'agisse de les soutenir dans leur développement ou de s'assurer de leur bien-être. Plusieurs passages placent effectivement les jeunes dans des situations narratives qui mettent en lumière l'importance du parent biologique dans le récit et il n'est pas rare que les personnages aient recours à leur aide pour pallier des difficultés ou pour répondre à leurs attentes. *Playing like Timothy*, par exemple, dépeint un jeune qui, sans le soutien de sa mère, n'aurait pas été en mesure d'atteindre ses objectifs ; *Lindas glücklicher Tag* trace le portrait d'un père soucieux du bonheur de sa fille Linda et qui, par l'entremise d'un membre, réussit à lui fournir la luge tant désirée. Dans *Flowing through the Seasons* ou *Rachel, a Hutterite Girl* entre autres, les proches des protagonistes sont bien présent·es : dans quelques passages où sont dépeintes des problématiques auxquelles sont confrontés les jeunes,

les adultes jouent un rôle de premier plan (supervision et punition, source de réconfort, etc.). Des textes se dégagent donc l'impression générale que la communauté veille à s'assurer du bien-être de l'enfant, une responsabilité qui n'incombe pas uniquement aux parents.

Les adultes et l'huttérisme : une affiliation socioculturelle (visuellement) marquée

Au-delà du rôle de « figure de soutien », l'analyse du corpus relève aussi que les adultes, représentés de manière à situer le récit dans le contexte hutteurite et à afficher leur affiliation à la pratique de l'huttérisme, créent une continuité entre jeunes et moins jeunes, un « lien générationnel » qui exprime l'importance de la tradition chez les fidèles.

En effet, les hutteurites adultes sont systématiquement montrés avec l'habillement observé dans la communauté, selon la *Leut* à laquelle est associée la colonie : chez les hommes, le pantalon, la chemise et les bretelles, et pour les femmes, la robe, la blouse, le tablier, et généralement, un couvre-chef (Janzen et Stanton, 2010, p. 150). Comme chez les jeunes, cette stratégie littéraire rappelle que leur habillement agit comme un symbole culturel et identitaire puissant dont les grandes lignes, dictées par le Nouveau Testament, soulignent l'adhésion à une collectivité et à une pratique particulière (Hostetler, 1997, p. 175; Janzen et Stanton, 2010, p. 148). Il s'agit d'un marqueur socioculturel distinctif qui indique une manière de penser, de se comporter et d'interagir avec le monde qui les entoure : « [Their personal appearance] helps the community maintain control over behaviour outside colony boundaries, since watchful non-Hutterites recognize members by their dress and know how they are expected to act. Thus Hutterites are prompted to think twice about engaging in unacceptable behavior. » (Janzen et Stanton, 2010, p. 149) Pour les hommes, l'appartenance à l'huttérisme ne se limite pas aux vêtements, car elle se décline dans une « marque physique » : le port de la barbe chez les membres mariés – la moustache est habituellement proscrite, bien que plus en plus d'entre eux la portent, notamment chez les *Lehrerleut*. Traditionnellement, la barbe est taillée, quoique les membres affiliés au *Dariusleut* aient tendance à en afficher une plus longue (Janzen et Stanton, 2010, p. 149). Malgré qu'il soit impossible de déterminer leur statut matrimonial, toutes les représentations des hommes les montrent avec une barbe.

Dans un passage éloquent de ces caractéristiques évoquées, *Playing like Timothy* met en scène les jeunes avec leur enseignant dans le contexte de l'école anglaise, où ce dernier, sans barbe, est vêtu d'un pantalon tenu par une ceinture, et porte une chemise lignée et une cravate. Ces marqueurs extériorisent son affiliation à des normes et à des valeurs distinctes de celles des hutteurites, et par le fait même, de son exclusion socioculturelle de la doctrine.

Figure 8 : Image tirée de *Playing like Timothy*

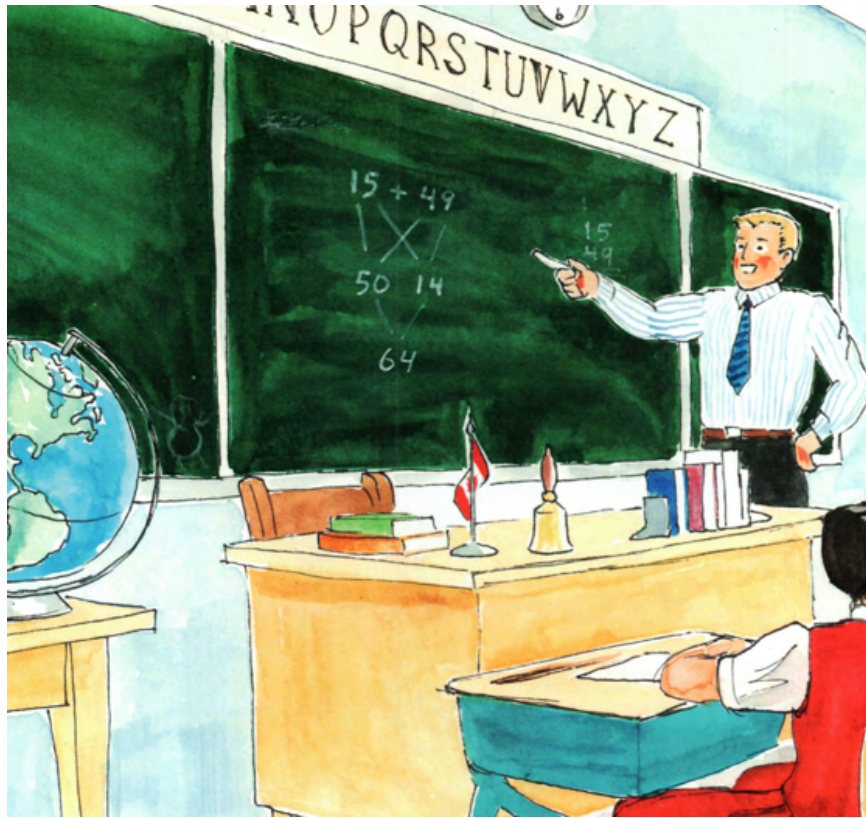


Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

Dans la même lignée, dans *Jewell Adventure*, les dessins des Jewell témoignent de leur non-appartenance à l'huttérisme : des vêtements aux couleurs moins sobres que ceux des autres adultes, et, chez madame Jewell, l'absence d'un couvre-chef. L'image suivante, qui dépeint simultanément Joe F. Vetter et monsieur Jewell, renforce la démarcation entre huttérites et non huttérites, car les habits du premier reflètent ceux des pratiquant·es, tandis que ceux du second (un chandail et des *jeans*) impliquent qu'il adhère à un autre mode de pensée. La différence entre les deux est aussi exposée par leurs traits physiques : une barbe « typique » pour l'un, une barbe de type royal (un rasage combinant une moustache et un bouc) pour l'autre, ce qui serait inhabituel dans la communauté.

Figure 9 : Illustration de *Jewell Adventure*



Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

Par leur « expression vestimentaire » et par leur « expression physique », les adultes et les jeunes hutterites sont dépeint·es dans une perspective qui (ré)affirme et revendique une affiliation à une pratique qui possède un caractère distinct. Par le fait même, les adultes reflètent la réalité de la collectivité et symbolisent des modèles à suivre, ce qui conforte la légitimité de l'hutterisme. Malgré tout, soulignons que les illustrations ne peuvent dépeindre l'ensemble des hutterites, car étant donné les variations entre les groupes, une lectrice ou un lecteur d'une autre *Leut* pourrait y voir une représentation qui ne soit pas entièrement fidèle aux us et coutumes de sa colonie.

Le travail : marqueur social récurrent chez les adultes

La représentation physique des adultes permet certes d'offrir des modèles auxquels se conformer, mais la caractérisation de ces personnages réitère avant tout le rôle que doivent jouer les individus dans la communauté, notamment l'enjeu des responsabilités individuelles et collectives des membres.

À cet égard, la thématique du travail revient à maintes reprises de manière à accentuer sa nature essentielle. La narration de *Make a Rabbit*, par exemple, affirme, juste après avoir informé

le lectorat que le récit se déroule sur une colonie huttérite, que les hommes et les femmes ont des obligations liées au fonctionnement de la collectivité¹⁰⁵ : « The men worked in the fields and in the barns. The women tended the garden, cooked the meals and sewed all the clothes. » De manière similaire, la caractérisation des personnages dans *Jewell Adventure* et *Playing like Timothy* met en scène les adultes occupé·es à remplir diverses tâches : la mère de Timothy est présentée alors qu'elle étend des choses sur la corde à linge, celle de Gilbert est d'abord illustrée pendant qu'elle se charge d'une corvée ménagère (passer le balai) et son père, qui n'apparaît pas, mais est mentionné, est tellement occupé par le travail qu'il lui est impossible d'aller chercher son fils chez les Jewell.

De surcroît, à la première occurrence des adultes des histoires, il n'est pas rare que la narration les mette en scène lorsqu'elles ou ils sont en train d'accomplir des tâches : ces protagonistes sont rarement dépeint·es comme des individus passifs, au contraire. Pensons par exemple à *Lindas glücklicher Tag*, qui met en scène un père qui, accaparé par ses responsabilités auprès des oies de la communauté, n'a pas le temps de construire une luge à sa fille ; ou à *Marty's Counting Adventure*, qui présente, à de multiples reprises, des adultes effectuant des corvées pour la collectivité (les illustrations montrent des membres qui conduisent des tracteurs, ce qui évoque implicitement le travail dans les champs, deux protagonistes qui s'occupent des enfants en bas âge et un huttérite qui fabrique des meubles). Les adultes servent donc de parangon de vertu, ce qu'exprime explicitement Eddy : « Eddy wanted to do a big boy job like his cousins Jacob and Elie and Sam. He wanted to drive a tractor just like his father. » Son père est aussi montré comme travaillant, car une discussion entre deux huttérites nous apprend qu'il a « travaillé toute la nuit » (« “His father was working all night in the fields [...]” »).

Que la représentation d'adultes au travail soit un motif littéraire récurrent ne surprend guère, puisque la dimension symbolique accordée à cette question constitue un point central des pratiques de l'huttérisme et confirme de la préséance absolue accordée au travail sur les désirs et les besoins individuels, un fait observé et décrit par Barry Schenker dans son ouvrage *Intentional Communities: Ideology and Alienation in Communal Societies* (2011) (p. 90). Concernant cet enjeu, Rod Janzen et Max Stanton écrivent que les membres rappellent souvent un passage de la Bible hébraïque, l'Ecclésiaste 9 : 10, pour souligner l'importance du dur labeur dans la pensée chrétienne (2010, p. 197) : « Tout ce que ta main trouve à faire, fais-le avec la force dont tu

¹⁰⁵ L'énoncé de la narration témoigne de la répartition des tâches en fonction des sexes des membres. Cette question est abordée dans la section [Les œuvres de jeunesse huttérite : quel archétype du masculin et du féminin ?](#).

disposes, car il n'y a ni travaux, ni projets, ni science, ni sagesse au séjour des morts où tu vas. » (Association Épiscopale Liturgique pour les pays Francophones, 10) Une personne huttérite, citée dans *Inside the Ark : The Hutterites in Canada and the United States*, confirme que la foi huttérite est animée par cette vertu prêtée à la réalisation de soi par le travail : « We believe that if you don't work, Satan will work. We also believe that you must work in order to help the poor and the needy. If you don't work while you are young, when you are old you will tremendously regret it. » (Katz et Lehr, 2012, p. 111) Les rares moments où les adultes ne sont pas occupés succèdent généralement à une période dédiée aux tâches : par exemple, le père d'Eddy, fait une sieste après une nuit dans les champs et celui de Linda se repose au retour du travail.

Il est clair que le mérite du dur labeur est transmis très tôt aux jeunes huttérites : plusieurs textes du corpus véhiculent cette conception dominante, mais non moins utilitariste de l'accomplissement (de soi) par le travail, déterminé selon l'âge, le sexe ou les capacités physiques du membre (Katz et Lehr, 2012, p. 110-111). En traçant le portrait de fidèles soucieuses ou soucieux d'effectuer les tâches qui leur sont attribuées, les œuvres normalisent la place réservée à cette question, et les auteur·es légitiment ces fonctions auprès des jeunes, qui seront ensuite appel·es à poursuivre dans la même lignée pour assurer la stabilité économique, socioculturelle et religieuse de la communauté.

Les adultes : une contribution littéraire complexe

La présence de figures d'autorité nous amène également à réfléchir à la place qu'elles occupent dans leur relation avec les jeunes, ce qui, en narratologie, relève de la caractérisation des personnages. En règle générale, les adultes que nous retrouvons dans les œuvres de jeunesse se déclinent dans trois catégories selon leurs interactions avec les enfants : 1) l'adulte cherche à contrevenir à leurs droits, voire à leur faire du mal ; 2) l'adulte tend au contraire à s'assurer de leur bien-être à préserver leurs droits fondamentaux ; 3) l'adulte est un·e témoin passive ou passif, en général incapable de saisir ce que représente l'enfance (Todres et Higinbotham, 2016, p. 171). Dans le corpus, la caractérisation des adultes montre surtout que ce sont des protagonistes qui visent à contribuer à la sécurité et au développement adéquat des jeunes, et ensuite, qu'une de leur responsabilité est de prendre pour modèles les figures d'autorité afin de les amener à se conformer aux pratiques de l'huttérisme.

L'autorité huttérite : une approche de bienveillance

Tout d'abord, plusieurs ouvrages montrent des adultes qui témoignent d'une grande

sensibilité à l'égard des jeunes. Ces individus cherchent à pallier des moments plus ou moins éprouvants par des mots d'encouragement, de l'écoute et beaucoup d'empathie. La mère de Timothy dans *Playing like Timothy* en est un exemple concret, car lorsqu'elle se rend compte de la mauvaise humeur de son fils (causée par ses difficultés à arrêter les rondelles), la narration nous informe textuellement et visuellement qu'elle lui fait un câlin pour le réconforter. Elle va même prendre le temps de pratiquer avec lui pour qu'il puisse s'améliorer et obtenir la reconnaissance de ses pairs. Dans l'album *Linda's glücklicher Tag*, les parents sont aussi caractérisés par une grande empathie pour le ressenti de leur fille : « Dicke, heiße Tränen kullern Lindas Wangen hinunter. Sie schnieft vor sich hin, als Mutter ins Zimmer kommt und Johanna auf den Fußboden setzt. „Wos fällt'n Lieba?“ fragt Mutter mitfühlend und legt die Hand um Lindas Schultern. » Cet extrait expose la sensibilité de la mère, évoquée par l'adjectif « mitfühlend », et la console avec un geste de réconfort en posant sa main sur son épaule. Lorsque Linda obtient finalement sa luge, elle apprend que c'est son père qui a demandé à un autre membre de la lui construire, ce qui mène à un passage où on présente une relation parent-enfant comme empreinte d'amour et de gratitude, le père ayant fait la démarche pour rendre sa fille heureuse : « Linda denkt kurz nach. Dann erst wird's ihr klar. „Du!“ ruft sie mit strahlendem Gesicht. „Du host's ihn g'sogt, Vater!“¹⁰⁶ Spontan umarmt sie ihn. [...] Vater schließt sie fest in seine Arme. »

Ce caractère empathique des adultes ne s'applique pas seulement aux enfants « modèles ». Les garçons de *Jewell Adventure* qui ont commis des actes répréhensibles sont taquinés par les autres enfants qui sont bien au fait de la punition corporelle qui les attend. Kate Basel, la *Essensschul-Ankela* qui supervise le repas, semonce ces jeunes qui les agacent et témoigne explicitement de sa compassion à l'égard des trois fautifs : « She offers us extra helpings of food. I can tell she feels sorry for us, but she knows we did a bad thing and punishment must follow. » Dans cet extrait, la caractérisation des actions et des émotions de Kate Basel exprime premièrement sa sensibilité pour les jeunes, des individus qu'elle cherche à (ré)conforter et, deuxièmement, elle souligne que ceux-ci doivent néanmoins subir les conséquences de leurs actes. À cet égard, les adultes ne cherchent pas seulement à réconforter les jeunes, mais aussi à les moraliser : la narration souligne effectivement que les adultes doivent parfois adresser des remontrances lors d'écarts de conduite.

Les figures d'autorité : des pratiques parfois moralisantes

Le caractère réconfortant et empathique des figures d'autorité se reflète quelquefois par

¹⁰⁶ « “Tu lui as dit, papa !” »

la quête d'un bien-être spirituel et moral, c'est-à-dire que les adultes tendent également à inculquer des valeurs et à guider les enfants dans la poursuite des pratiques huttérites.

Dans un passage de *Flowing through the Seasons*, le père de Jakob évoque les dangers liés à l'envie de la possession personnelle : « “What need do people in the colony have for their own money?” [...] “Just do your share of the work and the community will take care of your needs. It goes directly against our belief of sharing everything.” » Toutefois, malgré les remarques de son père, Jakob choisit de trapper des animaux pour se faire quelques sous. Sa mère, qui finit par l'apprendre, décide par conséquent de le réprimander. Aussi, dans le même ouvrage, la narration cite un des ministres de la congrégation qui rappelle que le patinage est interdit au sein de la communauté, car considéré comme « trop terrestre » (« too worldly »). La remontrance la plus manifeste dans le corpus est celle exposée dans *Jewell Adventure* où une punition corporelle, que plusieurs considèreraient comme déraisonnable, voire contraire aux droits des enfants, s'ensuit. Dans cet album, le personnage de Joe F. Vetter incarne une pratique moralisante de l'adulte, car alors qu'il s'apprête à appliquer une punition corporelle, il dit aux garçons :

“Und wonn des mant, es geht gut ench iberlegen, es tut nitt! Ich gleichs nitt. I don't enjoy having to spank you guys one bit.” he says. “Mir tat's nitt onmol glaubm, dos zechen jabrige Mandlen suvos homm prawiet! It's hard to believe that ten-year-old boys would try something like this!”
We take turns bending over for the spanking. I'm last, because I'm the youngest.
“Do you know how bad the world is?” Joe F. Vetter asks as he trashes us. “Watch that you don't yield to it!”

Ce passage permet d'aborder deux points essentiels de la représentation des adultes dans les ouvrages du corpus. D'une part, la punition corporelle fait partie des pratiques huttérites – habituellement trois coups à la main – et elle est administrée dans le cas où les enfants contreviennent aux règles ou font preuve d'un comportement jugé inadéquat par les figures d'autorité, en règle générale incarnée par les parents et l'enseignant·e d'allemand (Hostetler, 1997, p. 217; Ingoldsby et Smith, 2005, p. 252). Dans *The Hutterites in North America*, de Rod A. Janzen et Max Edward Stanton, on décrit plus précisément le recours à celle-ci :

One part of training children involves mild discipline with a leather strap. Hutterites believe that if corporal punishment is used appropriately when children first disobey, it will rarely, if ever, be needed later on. Most boys and girls are not punished physically after they reach age six or seven, and some never need the strap. (2010, p. 112)

D'autre part, lorsqu'une personne en autorité dans *Flowing through the Seasons* rappelle que le patin est « trop terrestre », elle prouve qu'elle occupe une fonction moralisatrice et préventive, car elle n'hésite pas à évoquer les dangers du monde extérieur qui guettent les jeunes ou à insister sur les actions qui ne correspondraient pas aux principes de la doctrine.

La représentation de l'autorité huttrite permet ultimement de constater qu'elle incarne un modèle irréprochable sur lequel se calquer : il n'y a aucun passage où les personnages adultes se retrouvent dans des circonstances qui amèneraient les destinataires huttrites à se questionner sur la pertinence de cet individu ou sur la justesse de son raisonnement, par exemple dans une perspective satirique ou ironique de l'autorité et, lorsqu'un adulte applique une punition corporelle, rien ne remet en doute cette pratique ou ne pose un jugement sur celle-ci.

Les visées auctoriales derrière cette caractérisation des protagonistes sont multiples. D'abord, les adultes sont dépeint·es comme des allié·es, bienveillant·es et sensibles au bien-être des enfants, tant du point de vue physique, social, psychologique que religieux, et ces personnages sont au premier plan pour y contribuer. Les figures d'autorité représentent ensuite des individus par lesquels la pensée du groupe se transmet, un moyen par lequel les intermédiaires à l'extérieur du support littéraire trouvent leur chemin dans le contenu proposé au lectorat. Effectivement, les personnages adultes, par leurs actions et leurs interactions, mettent en valeur les convenances de l'huttrisme. Plusieurs livres s'avèrent par conséquent des « outils pédagogiques et culturels » où résonne une vision idéologique de la pensée huttrite. En fait, les textes du corpus confirment ce qu'observent les chercheur·es en littérature de jeunesse, c'est-à-dire que

les albums visent certes à familiariser le lectorat avec l'écrit, à le distraire, à stimuler son imagination, mais surtout à accompagner la découverte du monde, du corps et des émotions, des relations familiales et avec autrui, à encourager l'apprentissage de valeurs, en un mot à favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes. (Brugailles et al., 2002, p. 264)

Concernant les conventions socioculturelles de l'huttrisme, la caractérisation des enfants et des adultes ainsi que l'espace occupé par le masculin et le féminin apportent des indices quant à l'idéologie professée dans le corpus.

4. Les œuvres de jeunesse huttrite : quel archétype du masculin et du féminin ?

Comme nous l'avons montré, la littérature de jeunesse du corpus ne se cantonne pas à un rôle de divertissement : elle tend à socialiser le lectorat dans un contexte socioculturel et politicoreligieux précis. À cet égard, l'enseignement des conventions de la communauté s'exprime de diverses façons, dont dans un aspect qui n'a pas été abordé jusqu'à maintenant : celui de l'identité sexuelle et sexuée.

La représentation des genres en littérature de jeunesse : une avenue pertinente ?

Bien qu'étroitement liées, les termes d'identité sexuelle et sexuée renvoient à deux conceptions distinctes : d'une part, l'identité sexuelle réfère, selon Françoise Vouillot, à l'identification au sexe biologiquement déterminé « et à la psychosexualité », alors que l'identité sexuée¹⁰⁷ « se définit par l'orientation de genre, c'est-à-dire le degré d'adhésion (de conformité) que les individus manifestent à l'égard des différentes catégories de rôles prescrits selon leur sexe biologique. » (2002, p. 485-486) Cette identité n'est pas fixe, elle évolue dans un continuum, en « différentes étapes à travers lesquelles passe un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture. » (Dafflon Nouvelle, 2006a, p. 10) Par la littérature de jeunesse, nous pouvons nous attarder à cette question fondamentale, car, par celle-ci, il est « possible d'accéder aux représentations du masculin et du féminin, telles qu'elles sont véhiculées, de manière consciente ou inconsciente, par les auteurs et les illustrateurs d'histoires pour enfants. » (Dafflon Nouvelle, 2006b, p. 304) Selon Anne Dafflon Nouvelle, qui a écrit sur ces enjeux, « c'est en partie à travers [d]es représentations [masculines et féminines] que les enfants vont acquérir des connaissances sexuées sur le monde qui les entoure. » (2006b, p. 304)¹⁰⁸

En littérature de jeunesse, ces questions, qu'il s'agisse des habitudes de lecture des destinataires (variable en fonction de leur identité sexuelle), de la représentation des personnages féminins ou masculins, ou des relations sociales entre les individus, ont été au cœur d'un grand nombre de recherches¹⁰⁹. Dans l'une d'entre elles, intitulée *Gender in Picturebooks* (2017), l'auteure Karent Scotts évoque la thèse de Maria Nikolajeva et Carole Scott dans *How Picturebooks Work* (2001) selon laquelle l'identité sexuelle des protagonistes ne jouerait pas un rôle déterminant dans un récit, puisqu'à leur avis l'identité de genre ne serait pas un élément « pertinent » (« relevant ») chez les enfants de cet âge (p. 122; p. 108). Or, une quantité non négligeable d'études, résumées dans *Gender Stereotyped Descriptors in Children's Picture Books: Does "Curious Jane" Exist in the Literature?* (1996), ont prouvé, a contrario, que certains biais s'observent dès trois ans, car dès cet âge, les enfants sont en mesure de différencier les sexes biologiques, et, dès cinq ans, les jeunes

¹⁰⁷ Dans différents domaines, dont celui des sciences sociales, le terme d'identité sexuée est parfois remplacé par le concept d'identité de genre. Pour le projet, les deux sont utilisés sans distinction particulière et renvoient à la même idée.

¹⁰⁸ Soulignons que l'auteure nuance son propos lorsqu'elle stipule que les représentations des identités sexuelles sont partiellement responsables de cela. Une étude, publiée en 1979, démontre que les représentations non stéréotypées dans les ouvrages de jeunesse pourraient n'avoir que peu d'effet sur les attitudes des jeunes vis-à-vis les stéréotypes masculins ou féminins et que cela s'expliquerait par le monde qui les entoure, c'est-à-dire que les livres ne peuvent, à eux seuls, renverser ce que les enfants observent dans leur environnement (Knell et Winer, p. 86).

¹⁰⁹ Pour un survol, voir Dionne (2009) et Marshall (2004).

ont acquis des clichés associés au masculin et au féminin (Turner-Bowker, p. 462). Très tôt, elles et ils apprennent à concevoir le monde selon le genre, ce qui a un impact sur leur identité et le(ur) développement, comme l'ont noté Kay Bussey et Albert Bandura, qui constatent des répercussions que cette socialisation peut avoir : « One's gender status makes a big difference. It carries enormous significance not only for dress and play, but the skills cultivated, the occupations pursued, the functions performed in family life, and the nature of one's leisure pursuits and social relationships. » (1999, p. 696)

Les livres de jeunesse peuvent également constater l'écart entre les visées d'une collectivité et la réalité de la situation. Dans l'article *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*, les chercheuses, suite à leur analyse de 537 publications mises sur le marché en 1994, en viennent par exemple à la conclusion que « les albums illustrés véhiculent des rapports sociaux de sexe inégalitaires » et que, dans ces documents, « l'universel reste masculin » (Brugeilles et al., 2002, p. 289). Cette observation, bien que basée sur un échantillonnage d'ouvrages peu récents, permet de mettre en perspective la question de l'identité sexuelle ou sexuée : ce qu'on souhaite faire valoir – une société égalitaire – ne se reflète pas nécessairement dans les textes, où, dans les faits, le masculin domine. Anne-Marie Dionne, spécialiste en littérature de jeunesse, affirme que, quel que ce soit la langue ou la provenance du document de jeunesse, les ouvrages démontrent sans équivoque « que le genre masculin est largement plus représenté que le genre féminin dans l'univers littéraire des enfants et des adolescents. » (2012, p. 91)¹¹⁰ Ainsi, on remarque que, de manière générale, les livres de jeunesse contribuent surtout à perpétuer, explicitement ou non, les apriori attribués traditionnellement à un genre (Frawley, 2008, p. 291; Knell et Winer, 1979, p. 86)¹¹¹ Un autre exemple pour témoigner d'(in)égalité repose sur la proportion textuelle dans laquelle les individus masculins ou féminins se manifestent, ce qui témoigne de la valeur consentie par la collectivité à chacun des sexes (Dickman et Murnen, 2004, p. 375).

Donc, les ouvrages proposent au lectorat une perspective où « [c]es représentations ont de l'influence sur ses choix, ses aspirations et ses buts futurs, car à travers ce qu'il observe, il tente de dégager des normes qu'il associe à la masculinité ou à la féminité. » (Dionne, 2009, p.

¹¹⁰ Aujourd'hui, la société est invitée à adopter une vision postmoderne de l'identité sexuelle qui, « loin de proscrire une norme rigide, abolit toute contrainte et invite à l'autodéfinition. » Cette vision « remet en question la pertinence même de fonder l'organisation sociale autour de la pensée du sexe de l'individu – trait qui n'a pas de sens ni de valeur en soi, qui est aléatoire et indépendant des volontés de l'individu. » (Boisclair et Saint-Martin, 2006, p. 10)

¹¹¹ Timothy J. Frawley soutient même que les enfants dont la socialisation stéréotypée est plus marquée vont jusqu'à altérer certains éléments d'une histoire lorsqu'elles ou ils essaient de s'en souvenir si des composantes ne coïncident pas avec leur conception de certains stéréotypes (2008, p. 291-292).

156) Malgré que l'identité sexuée se déploie dans un éventail de possibilités, notamment soutenu par des réflexions sur, par exemple, « l'introduction [...] d'un nouveau genre, le genre neutre, [qui] vient questionner la différenciation fille/garçon » (Lippe, 2016, p. 28), les observations formulées dans la thèse ne traitent que de l'archétype du masculin et du féminin, car les textes n'offrent qu'une représentation imparfaite (binaire) des enjeux de genre.

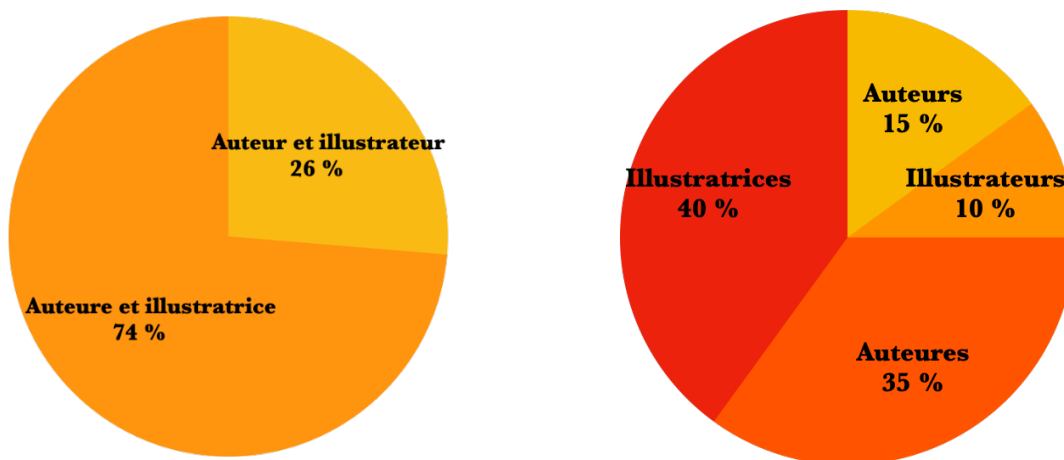
Quel espace pour le masculin et le féminin dans le corpus ?

Les huttrérites s'alignent sur des pratiques qui, en règle générale, situent hiérarchiquement les femmes dans une position établie par une structure patriarcale où les individus évoluent en fonction de critères essentiellement déterminés par la tradition et le sexe, bien qu'une sensibilité vis-à-vis des questions d'égalité s'observe également (Katz et Lehr, 2012, p. 160-164). À cet égard, la « réalité littéraire » constatée dans les publications, notamment la représentation et le caractère convenu des composantes narratives, témoigne d'une forme de discrimination basée sur le sexe, certes, mais aussi de certaines nuances quant à la place octroyée au masculin et au féminin.

Des œuvres majoritairement féminines, mais des personnages plutôt masculins

Inspirée par deux articles qui recourent à une méthode similaire¹¹², notre analyse met en évidence que les textes du corpus sont majoritairement le fruit d'auteures et d'illustratrices. Les femmes, toutes fonctions confondues, représentent 74 % (14) des personnes ayant rédigé ou illustré une œuvre (graphique de gauche) ; les hommes, 26 % (5).

Figure 10 : Les œuvres selon le genre des auteur·es ou des illustratrices et illustrateurs



Si nous distinguons les rôles d'auteur·e et d'illustratrice ou d'illustrateur séparément, le portrait

¹¹² Voir Brugeilles et al. (2002) et Dionne (2009).

reste semblable : sur les dix documents, sept ont été écrits et huit illustrés par des femmes (respectivement trois auteurs et deux illustrateurs¹¹³) (graphique de droite). Fait à noter : seul *Flowing through the Seasons* est le résultat d'une « équipe mixte » (l'auteur et l'illustratrice forment un couple).

Bien que cette observation témoigne de l'espace appréciable accordé aux créatrices, cela n'a cependant que peu d'influence sur la représentation sexuée des personnages dans les œuvres de fiction¹¹⁴. Le premier marqueur qui en atteste est le titre : dans le corpus, alors que 60 % des textes contiennent le nom du personnage principal, 67 % de ceux-ci réfèrent à un individu masculin. Le second indicateur, d'autant plus parlant, est le sexe des personnages principaux : sur les dix albums, sept ont un ou plusieurs protagoniste(s) masculin(s), alors que deux placent des filles au cœur du récit (l'œuvre *Es lauft e Meisl* ne met pas en scène de personnage principal)¹¹⁵. Ainsi, alors que près de 75 % des ouvrages sont le fruit d'auteures, seulement 20 % ont une héroïne, tandis que pour 25 % d'auteur, 80 % ont un ou plusieurs garçon(s) comme héro(s). Ainsi, l'analyse révèle que le masculin jouit d'une primauté évidente dans les textes.

S'agit-il d'un hasard ou, en raison du nombre peu élevé de textes, d'une « distorsion » qui serait invalidée au fur et à mesure que davantage de documents seraient publiés ? Ou bien pouvons-nous « penser qu[e les auteures] s'autocensurent, craignant de créer une littérature enfantine féminine, écrite par des femmes, relatant des histoires de filles ou de femmes et donc lue par des filles ? » (Brugeilles et al., 2002, p. 289) En fait, ces chiffres s'expliquent surtout par l'environnement dans lequel évoluent les huttérites où règne un « sexisme institutionnel » maintenu par les structures en place¹¹⁶. Au quotidien, cela se manifeste notamment par l'impossibilité des femmes de voter pour des décisions ayant un impact sur la colonie et par la séparation des sexes durant les repas ou les messes (Katz et Lehr, 2012, p. 76, 160-161). De ces pratiques émane une microsociété qui encourage la préséance du masculin et conduit les individus à intérioriser des pratiques déterminées par des conventions tacites. Dans *Social Justice, Multicultural Counseling, and Practice: Beyond a Conventional Approach*, Heesoon Jun décrit bien ce

¹¹³ De ce nombre, certaines œuvres ont été illustrées ou écrites par les mêmes auteurs ou illustrateurs. Également, *Es lauft e Meisl* a été rédigé et illustré par la même personne : elle a donc été comptabilisée une seule fois dans le premier diagramme, mais comme auteure et illustratrice à la fois dans le deuxième, ce qui explique la légère différence dans les pourcentages.

¹¹⁴ Afin de travailler à partir d'un échantillon avec des caractéristiques équivalentes, les livres bibliques ont été exclus.

¹¹⁵ Dans ce cas de figure, même si la série *Marty* n'était considérée que comme un seul ouvrage, la tendance qui se dessinerait serait semblable, avec 63 % des œuvres ayant un (ou plusieurs) personnage principal masculin, 25 % sont féminins (et 13 % pour *Es lauft e Meisl*, dépourvu de personnage principal).

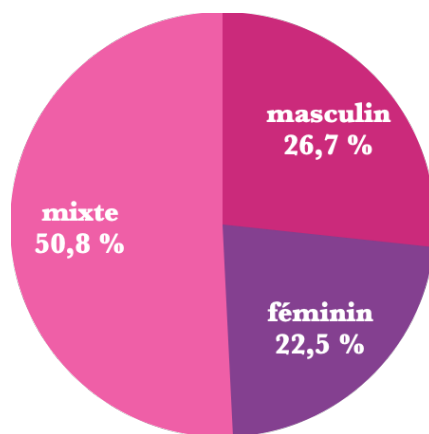
¹¹⁶ Cette forme de discrimination se décrit comme suit : « Institutionalized sexism occurs when sexism is woven into political, social, and economic institutions. » (Bearman et Amrhein, 2013, p. 192)

phénomène des « normes de genre » : « Sex is the biological and physiological differences between males and females whereas gender is socially constructed by a particular society and ascribes gendered norms to individuals within that society. » (2009, p. 127) Concrètement, cette forme de sexisme intériorisée se manifeste entre autres lorsque quelqu'un consent, consciemment ou non, à une inégalité ou considère ne pas occuper un niveau hiérarchique équivalent ou ne pas mériter les mêmes privilèges que les autres (Bearman et Amrhein, 2013, p. 192). Cette intériorisation de structures normées et genrées chez les huttérites semble se traduire par le choix des auteures de ne pas chercher à obtenir une reconnaissance juste ni à vouloir donner au féminin une visibilité semblable à celle du masculin, le corpus mettant majoritairement en scène des garçons, plutôt que des héroïnes, une décision qui semble conforter l'idée qu'en littérature de jeunesse, « l'universel reste masculin » (Brugailles et al., 2002, p. 289).

Une représentation paritaire des identités de genre

Bien que le masculin apparaisse d'emblée surreprésenté, les représentations visuelles des protagonistes dessinent une réalité plus égalitaire, qui nuance cette perception. La première donnée porte sur les illustrations de grand format (couverture, quatrième de couverture, doubles pages, etc.) : dans 50,7 % des cas (97 dessins), nous trouvons à la fois un individu masculin et un individu féminin. En effet, dans 26,7 % des cas (51), uniquement des personnages masculins (un ou plusieurs) et dans 22,5 % (43), des personnages féminins (seuls ou non)¹¹⁷.

Figure 11 : Le genre des protagonistes des récits (par image)

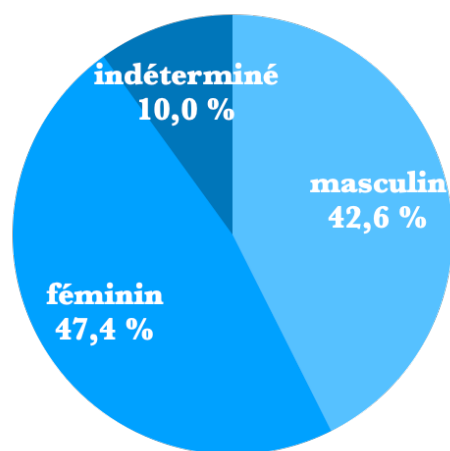


Ces observations montrent, d'une part, que les identités sexuées sont en grande partie montrées

¹¹⁷ Ce chiffre inclut les personnages anthropomorphisés de l'album *Es lauft e Meisl*, qui sont parfois clairement identifiés comme des individus masculins ou féminins (certains animaux ne sont pas des protagonistes anthropomorphiques). Également, lorsque l'image montre un personnage sexué accompagné de personnages non sexués, l'illustration a été catégorisée en fonction de l'individu sexué.

dans un ratio similaire et que, d'autre part, dans la moitié des occurrences, minimalement un individu de chaque sexe est présent. Ces pourcentages expriment une représentation équitable du masculin et du féminin et montrent que, dans une proportion notable, l'un ne vient pas sans l'autre. La seconde donnée, plus précise, concerne l'occurrence totale des protagonistes, soit le nombre d'hommes/garçons et de femmes/filles dans chacune des illustrations. Ainsi, plutôt que de s'attarder à l'image comme un seul élément, chaque individu est catégorisé selon l'identité de genre, telle que celle-ci apparaît. Sur les 742 images de personnages sexués, 47 % (352) sont féminines, 43 % (316) masculines, le reste (74) demeure indéterminé¹¹⁸.

Figure 12 : Le genre des protagonistes (par individu)



Ces chiffres montrent que la communauté accorde une importance indéniable aux hommes et aux femmes : les ouvrages, par l'occurrence des sexes, mettent de l'avant la quasi-omniprésence de « l'autre sexe ». Aussi, les individus masculins ou féminins n'étant généralement pas dépeints l'un sans l'autre, cette présence proche de la parité témoigne du fait que le fonctionnement et la stabilité de la colonie ne peuvent être assurés que par les efforts conjoints de ces entités (qui occupent des rôles attribués selon des normes d'un système néanmoins inégalitaire).

Cela dit, ces enjeux, tels qu'ils apparaissent dans le corpus, ne sont pas seulement déterminés par la représentation visuelle de l'identité genrée des personnages : les relations sociales, les codes et les traits physiques ou moraux attribués aux protagonistes les caractérisent autant, sinon plus. Ces éléments d'analyse offrent une perspective déterminante sur l'influence

¹¹⁸ Les personnages qui n'ont pu être caractérisés sont entre autres des bébés qui ne portent pas de signes distinctifs d'un sexe ou de l'autre, ou des personnages pour lesquels le récit, la narration ou les illustrations n'apportent pas de précisions ou ne permettent pas de le déterminer (par exemple s'ils sont « loin » du point de vue de la focalisation narrative).

incarnée par « l'entourage social », dans notre cas les intermédiaires huttérites, qui permet d'acquérir des connaissances et « des représentations sexuées du monde. » (Dionne, 2012, p. 88)

La représentation du masculin et du féminin huttérite : les habits, une marque stéréotypée

Pour saisir le fonctionnement et la structure de son milieu vis-à-vis des questions de genre, le lectorat intervient passivement et activement dans le processus de lecture. Pour cette raison, plusieurs qualifient même les jeunes lectrices et lecteurs de « détectives du genre » (« gender detectives »), car elles et ils recherchent des indices (objets, activités, paroles, relations sociales, etc.¹¹⁹) qui leur permettent de saisir ce que la collectivité promeut comme conceptions genrées des individus (Coats, 2017, p. 122; Martin et Ruble, 2004, p. 67). L'approche narratologique offre la possibilité de mettre en évidence ces « marqueurs du genre », plus ou moins apparents, que les jeunes tentent de repérer ou qu'on s'efforce de leur transmettre.

Bien que la thématique de l'habillement ait déjà été abordée pour montrer comment les vêtements servent à représenter l'enfance huttérite et à accentuer la démarcation entre huttérite/non-huttérite, revenons néanmoins à cette question, car le thème s'impose à nouveau et soulève cette fois l'enjeu de la binarité homme/femme. Un exemple qui l'illustre concrètement est la narration de *Marty's Adventure*, qui promeut le port du couvre-chef chez les filles : « A triangle *Tiechel* [couvre-chef] is fun to wear / For every Hutterite girl. » À l'égard des questions d'identité sexuée, les coutumes vestimentaires de la collectivité sont bien présentes dans le corpus et s'inscrivent dans une continuité de l'huttérisme en tant que « culture matérielle » (« material culture »), c'est-à-dire de produit de l'être humain auquel se rattachent des rôles sociaux (distinctifs) (Crabb et Bielaski, 1994, p. 69-70). Dans le corpus, la culture matérielle véhiculée par les protagonistes tend à renforcer des attributs stéréotypés : en mettant en scène des personnages avec un habillement en adéquation avec ce qui s'observe dans leur environnement, tout en y associant des caractéristiques positives, comme dans l'exemple soulevé, on confère une légitimité patente à cette pratique basée sur le genre.

Les protagonistes masculins : des représentations sociales nécessairement stéréotypées ?

Les composantes narratives attirent l'attention sur les actions des protagonistes et leurs relations interpersonnelles dans les récits, où les individus vaquent à des activités associées à une certaine vision de la « masculinité » ou de la « féminité », deux concepts relevant de codes

¹¹⁹ Peter B. Crabb et Dawn Bielawski (1994) listent plusieurs études ayant démontré que les enfants associent certains jouets à un ou l'autre des genres et qu'ils font de même avec certaines occupations (p. 70).

socioculturels ne constituant pas forcément la réalité du vécu humain¹²⁰. Les récits reproduisent en effet, sans nuance, un type de masculinité précis et montrent presque systématiquement des personnages féminins déterminés par des traits « contraires », de sorte que la caractérisation des deux sexes les circonscrit à des attributs qui les placent en opposition.

D'abord, nous retrouvons plusieurs caractéristiques stéréotypées (listées par Perry Nodelman dans *Who the Boys Are: Thinking About Masculinity in Children's Fiction*¹²¹) associées à une certaine norme de la masculinité, soit notamment le désintérêt pour le ménage ou la propreté et un penchant pour les occupations physiques (2002, p. 10-16). Cela se manifeste entre autres lorsque les jeunes s'adonnent à des jeux de guerre, se battent, font du braconnage ou réalisent d'autres tâches qui leur sont exclusivement attribuées, comme le souligne la narration de *Rachel, a Hutterite Girl*: « It was the boys' job to keep the pot filled with water. » Ensuite, l'implication des personnages masculins dans la collectivité se fait particulièrement remarquer par l'exécution de corvées qui nécessitent un effort physique : les jeunes de *Flowing through the Seasons* remplacent les plus vieux pour la collecte des œufs, une obligation qu'ils qualifient eux-mêmes de difficile pour leur âge, bien que cela ne les empêche pas d'en retirer une grande satisfaction. Aussi, aucun texte du corpus ne dépeint des garçons chargés de tâches domestiques : celles-ci (que ce soit le ménage, le balai ou la couture par exemple), bien présentes dans les illustrations, incombent strictement aux protagonistes féminines, jeunes comme moins jeunes.

Ensuite, la majorité des personnages masculins sont rarement décrits comme de simples observateurs de ce qui se déroule sur la colonie, contrairement aux figures féminines. Cette caractérisation traduit en fait certains stéréotypes culturels, car, selon John Stephens et Perry Nodelman, une vision normée des genres caractérise les garçons comme des êtres généralement autonomes, alors que les filles sont davantage dépendantes des autres (2002, p. 13; 1996, p. 19). Dans le corpus, ce phénomène s'observe concrètement, puisque les garçons participent activement à la résolution des problèmes auxquels ils font face. Dans *Playing like Timothy*, par exemple, le personnage principal réussit, par ses efforts et l'assistance de sa mère, à prouver qu'il possède les habiletés pour être un joueur de hockey reconnu par ses pairs. Certes, sa mère joue un rôle dans ce dénouement (heureux), mais ce sont les réalisations de Timothy qui attestent ultimement de son succès (alors que sa mère l'observe de loin). De plus, pour les trois garçons

¹²⁰ Perry Nodelman l'évoque dans un de ses articles sur la question : « What we call "normal" is just about always the imposition of culturally constructed and therefore, politically motivated ideals that have the main purpose of repressing individual difference by identifying the supposed ideal as the norm. » (2002, p. 11)

¹²¹ Voir Nodelman (2002, p. 10-16).

de l'album *Jewell Adventure*, bien qu'ils aient parfois recours aux adultes pour pallier des difficultés, ils apparaissent somme toute autonomes, notamment à la suite de la décision de quitter seuls la colonie. Aussi, à la fin de l'histoire, la punition est occultée par une certaine admiration que leur vouent les autres enfants ; ce sont leurs qualités et leur conduite téméraire – leur indépendance face aux adultes – qui sont mises de l'avant. Dans *Flowing through the Seasons*, l'autonomie des jeunes garçons ne fait pas le moindre doute : les jeunes vaquent à leurs occupations, pratiquement sans l'intervention des figures d'autorité, car excepté quelques rares passages, les adultes sont en grande partie, textuellement et visuellement, absentes.

Les jeunes filles des récits : quelle représentation du féminin ?

Chez les jeunes filles, qu'on dépeint par exemple avec des poupées ou en train d'accomplir des tâches ménagères comme balayer ou ranger les ustensiles, le genre définit aussi ces personnages selon des normes culturelles bien établies dans la collectivité. Outre des occupations très genrées, à maintes reprises, les filles sont présentées en compagnie d'animaux : elles s'en occupent, les caressent, jouent avec eux, les nourrissent, etc.

Figure 13 : Illustration tirée de *Marty's Adventure: a Hutterite Shapebook*



Illustration reproduite avec l'autorisation du *Hutterian Brethren Book Centre*

En fait, bien que les garçons puissent parfois être présents et s'amuser avec les animaux, leur présence peu soutenue dans ces contextes souligne que ce sont essentiellement les jeunes filles

qui se retrouvent avec des personnages non humains : *Rachel, a Hutterite Girl* et les livres de la collection *Marty* montrent en couverture une protagoniste avec un animal, en général avec une grande proximité, ce qui n'est le cas dans aucun album avec des personnages principaux masculins.

Cette représentation de jeunes filles qui cajolent des animaux ou choient d'autres enfants les dépeint comme des individus maternants et pleins de sollicitude, un trait de caractère associé à un féminin stéréotypé. En effet, cet attribut n'est pas inhabituel dans la littérature de jeunesse destinée à la société mainstream, où la bienveillance est généralement l'objectif poursuivi par les protagonistes féminines (Turner-Bowker, 1996, p. 466). Plusieurs textes du corpus témoignent aussi de cette représentation largement répandue : Linda, dans *Lindas glücklicher Tag*, malgré sa réticence, accepte de s'occuper de sa petite sœur, dans la collection de la souris Marty, Lizzie traite Marty avec une affection évidente et, dans *Rachel, a Hutterite Girl*, Rachel, qui se charge d'oies, manifeste un grand dévouement pour ses animaux. Cette caractéristique, qu'on retrouve chez plusieurs individus féminins, n'est toutefois pas partagée par les membres masculins de manière aussi significative, à l'exception du père dans *Lindas glücklicher Tag*, qui témoigne de son attachement pour sa fille.

Dans le corpus, alors que les garçons sont autonomes et proactifs, la caractérisation narrative des jeunes filles les présente plutôt comme des témoins passives, un trait de caractère associé à un stéréotype du féminin (Stephens, 1996, p. 19). Ces dernières ne prennent effectivement pas toujours activement part à ce qui se déroule autour d'elles : dans les albums de Marty ou dans *Rachel, a Hutterite Girl* entre autres, elles observent ce que les autres jeunes font plutôt que d'y participer elles-mêmes. Bien que certaines participent activement (Linda fait de la glisse comme ses amies, Rachel est engagée dans plusieurs activités et participe à différents jeux, etc.), elles restent surtout tributaires du dénouement heureux de l'ouvrage. Dans *Lindas glücklicher Tag*, par exemple, Linda, qui souhaite posséder sa propre luge, ne surmonte pas le problème par elle-même : ce sont deux hommes, son père et l'ébéniste, qui fournissent la solution (la luge). Un phénomène semblable s'observe dans *Rachel, a Hutterite Girl*, dont la trame de fond repose sur l'attention que l'héroïne porte à des oies : plusieurs défis qu'elle affronte se résolvent seulement par les actions entreprises par des protagonistes masculins. Dans un passage à la fin de l'histoire, on nous laisse par exemple croire que toutes les oies sont mortes des suites de l'attaque d'une belette. Cependant, le lendemain, elles sont retrouvées par son père – celles qui ont été tuées n'étaient pas les siennes –, et Rachel peut à nouveau s'occuper de ses animaux. Aussi, plus tôt

dans le récit, alors que ses amies et elle sont coincées dans une remise sous la menace d'un taureau agressif, les jeunes filles apparaissent résignées à leur sort. Ce n'est que grâce à l'intervention de Fido, le chien d'un membre, que les enfants réussissent à échapper au danger.

Ces extraits montrent que les individus féminins du corpus sont en général des protagonistes dont les succès, le bonheur et la sécurité dépendent des autres, une représentation qui contraste considérablement avec celle des personnages masculins, nettement plus autonomes.

Les jeunes et les rapports sociaux : une question de genre

Un autre point qui révèle la représentation stéréotypée des identités de genre est le lien entre les protagonistes des récits. Chez les jeunes, les relations les plus importantes et les plus significatives sont d'abord et avant tout avec des jeunes du même sexe – la même chose s'observe aussi chez les filles, puisque nous avons moins de présences masculines lorsque les œuvres dépeignent un personnage principal féminin. Certes, il arrive que des individus de l'autre sexe prennent part aux activités, mais, dans la plupart des cas, les enfants occupent leur temps avec des jeunes du même genre biologique. Par exemple, *Jewell Adventure* met en scène trois garçons qui vivent la même expérience ; dans *Lindas glücklicher Tag*, Linda ne pratique la glisse qu'avec des jeunes filles ; les garçons dans *Flowing through the Seasons* restent généralement entre eux – un seul jeu implique des filles – et Rachel, dans *Rachel, a Hutterite Girl*, participe en général à des activités avec des protagonistes féminines, sauf à quelques exceptions.

Ensuite, les personnages masculins s'avèrent plutôt compétitifs, une caractéristique associée à une forme de masculinité (Stephens, 1996, p. 19). Dans *Playing like Timothy*, ce trait de caractère retient l'attention, car tous les garçons se vantent ouvertement de leurs habiletés au hockey ou de leurs bons coups durant une partie, et n'hésitent pas à se moquer du piètre jeu de Timothy. À quelques reprises, l'histoire de *Flowing through the Seasons* dépeint aussi des personnages qui se font compétition et qui se comparent entre eux. Par exemple, tandis que le jeune Jacob tente, comme les autres, de capturer des lapins, un de ses amis le taquine et déclare que s'il réussissait, « cela serait une première » (« that would be a first »). Dans un second passage, alors que les enfants font de la glisse, les garçons font preuve de compétitivité et veulent se montrer à la hauteur, en dépit de leurs réticences et de leur crainte de se blesser : « “Why don't we have a standing race?” Ben always the most daring, suggests. Jakob knows it isn't a good idea, but being hurt is better than being called a chicken. [...] “Okay, let's do it,” he says with pretend enthusiasm. » Cet exemple, où se blesser est préférable à être ridiculisé pour manque de courage,

témoigne de la compétitivité des garçons, un trait absent chez les filles.

Kimberley Reynolds souligne, dans son article *Come Lads and Ladettes: Gendering Bodies and Gendering Behaviors* (2013), que, dans les récits de jeunesse, il y a d'ordinaire une démarcation dans la façon dont les personnages sont célébrés pour leurs accomplissements, selon qu'ils soient masculins ou féminins. D'un côté, elle constate que les héroïnes soulignent leurs réussites de manière privée, le lectorat étant souvent le seul témoin, alors que, de l'autre côté, les réalisations des protagonistes masculins sont ostensiblement célébrées, notamment par d'autres individus (p. 104). Dans le corpus, la mise en valeur des succès des jeunes confirme clairement cette différenciation sexuée dans la manifestation des interactions sociales.

Dans l'album mettant en scène Linda, par exemple, l'obtention de sa luge ne mène pas à un épisode où elle serait auprès de ses amies pour souligner l'évènement, puisque l'histoire se termine, au contraire, dans des circonstances qui relèvent du domaine privé et qui mettent surtout en valeur sa reconnaissance pour son père. En revanche, dans les albums avec des protagonistes masculins, la célébration des succès se produit dans des contextes beaucoup plus manifestes. Dans *Jewell Adventure*, les trois garçons sont, d'une certaine manière, louangés par les autres jeunes pour leur courage de s'être rendus chez la famille Jewell. L'album *Playing like Timothy* réserve aussi une place importante aux compliments que reçoit Timothy après avoir prouvé qu'il pouvait être un excellent gardien de hockey : « That game, Timothy stops many shots. [...] “Ti-mo-thy! Ti-mo-thy!” his team chants when they win the game 4-1. [...] “What happened to you, Timothy?” the boys ask after the game, crowding around him. “Suddenly you’re a pretty good goalie.” » La narration, qui souligne que les jeunes chantonnent son nom et se rassemblent autour de Timothy, témoigne du caractère public des louanges suscitées par ses performances. Dans *Make a Rabbit*, on présente également une situation où les succès d'Eddy sont pompeusement célébrés : lorsqu'il va sur le pot, son père le félicite chaudement, sa grand-mère le récompense (avec une sucrerie) et sa mère lui donne un chaton pour marquer cette étape. La nouvelle de son succès n'est pas limitée à son cercle familial : la narration note que la communauté est tout autant ravie (« Everyone in the whole community was proud of Eddy. »). Ces passages témoignent en résumé de stratégies littéraires distinctes pour célébrer les personnages : dans l'intimité et par les proches pour les filles, alors que les garçons reçoivent des louanges dans le domaine public.

Les adultes des récits : des représentations normées de la masculinité et de la féminité

En parallèle des enfants, les adultes soulèvent d'autres enjeux quant aux identités de genre : leur(s) rôle(s) dans la collectivité ou au sein du ménage et leur(s) technique(s) parentale(s),

des aspects qui contribuent à certains stéréotypes (Anderson et Hamilton, 2005, p. 145).

Dans les albums, une séparation stéréotypée des sexes s'observe de manière flagrante chez les adultes, qui, à l'instar des enfants, vaquent à des occupations dictées selon leur sexe. Les exemples, qui ont lieu dans la colonie, foisonnent : les hommes travaillent dans les champs, sont chargés de travaux manuels (comme charpentier ou cordonnier), alors que les femmes sont appelées à veiller aux tâches domestiques (faire du lavage ou de la couture, passer le balai, cuisiner ou préparer les repas). Cependant, cette différenciation sexuée s'exprime dans d'autres éléments de la caractérisation des protagonistes. Un des stéréotypes associés à une forme de masculinité et de féminité est une absence psychoaffective des hommes, perçus comme des « durs », qui s'oppose à l'archétype du féminin, considéré, dans une vision stéréotypique, comme proche de ses émotions (Stephens, 1996, p. 18). *Jewell Adventure* notamment met en scène ce trait de caractère, car le personnage de Joe F. Vetter se désintéresse complètement des émotions des garçons : alors que ceux-ci appréhendent les conséquences de leur acte et angoissent à la pensée d'une réprimande, celui-ci ne tente pas de les rassurer et ne montre aucun intérêt quant à leur ressenti, bien que leur crainte soit manifeste. C'est plutôt sa femme qui fait preuve d'empathie à leur égard (en exhortant les jeunes, qui se moquent d'eux, à ne pas les troubler davantage, et en donnant aux trois garçons une portion supplémentaire de nourriture). Ces extraits, où les deux sexes sont placés dans un contexte identique, mettent en parallèle l'attitude stéréotypée du masculin, moins enclin à se soucier des sentiments, et du féminin, émotionnellement plus impliqué.

Ensuite, dans le domaine de la sphère familiale, un aspect qui témoigne de la binarité homme/femme se concrétise dans les rôles des mères et des pères. Par exemple, dans plusieurs albums, le père n'occupe qu'une fonction modeste auprès des jeunes¹²² : la voix narrative de *Jewell Adventure* mentionne le père de Gilbert, mais celui-ci n'est présent à aucun moment de l'histoire ; quant au père de Timothy dans *Playing like Timothy*, il ne fait qu'une très brève apparition à la fin, au côté de sa mère, mais il ne prononce aucun mot. Dans la même ligne, les trois livres de la série *Marty* ne montrent pas le père de Lizzie – une seule illustration dans un tome sous-entend qu'il s'agit de son père (par la proximité physique de la jeune et de l'homme), mais aucun élément ne le confirme. Sa mère, au contraire, revient dans plusieurs livres (et la narration indique clairement son rôle) et elle a donc une présence plus soutenue.

¹²² La question de l'absence ou de la présence des pères en littérature de jeunesse est un sujet de réflexion abordé par David A. Anderson et Mykol Hamilton. Voir Anderson et Hamilton (2005).

Autre élément à noter : dans plusieurs ouvrages (*Make a Rabbit*, *Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book* et *Marty's Colour Adventure : a Hutterite Colour Book*), les mères sont présentées en train de s'occuper des repas. Cette caractérisation des personnages n'est pas banale, car cette activité – parfois attribuée à l'archétype du féminin – symbolise l'éducation des enfants, un rôle associé à une perspective stéréotypée. Holly Blackford, chercheuse spécialisée en littérature de jeunesse, évoque, dans un article sur le thème de la nourriture, le contexte particulier de la préparation des repas, qui fait le pont entre mère(s)-enfant(s) et favorise la transmission des pratiques culturelles : « Women across cultures are often responsible for transforming “the raw” into “the cooked” [...]. Thus cooking is also a metaphor for the role of women in socializing (“cooking”) children. » (2009, p. 42) La participation de Lizzie à cette activité atteste de ce phénomène, aussi observable dans *Rachel, a Hutterite Girl*, alors qu'aucun garçon des récits du corpus ne se voit dépeint dans ce type de situation (à l'exception de Marty, qui accompagne Lizzie).

Les adultes de la colonie : des stéréotypes... et quelques nuances

Toutefois, il serait faux d'affirmer que les représentations des genres des textes du corpus n'offrent qu'une vision simpliste des adultes. Un exemple concret est le personnage du père dans *Linda's glücklicher Tag*, qui présente moins de caractéristiques stéréotypées, notamment par sa présence plus importante, mais aussi par la démonstration de sa sensibilité à l'égard des émotions et des besoins de sa fille. Contrairement aux autres pères, il joue un rôle crucial dans le dénouement heureux du récit – rendu possible grâce à sa sollicitude –, où il est illustré en train d'êtreindre sa fille, une marque d'affection qui s'observe très peu dans le corpus (lorsqu'elle vient des pères). Il incarne donc, par sa sensibilité, une conception moins figée du protagoniste masculin. Kerry Mallan, qui a rédigé un article sur la question du masculin dans les albums de jeunesse, avance que le contexte familial se révèle être un espace dans lequel une représentation nuancée du masculin est plus courante et qui permet ce portrait plus contrasté (2013, p. 24). Quoiqu'un seul personnage soit ainsi caractérisé (ce qui s'explique peut-être par la faible présence des pères dans la sphère privée), il se pourrait que l'individu exprime une réalité qui se déroule actuellement dans certaines colonies. Davantage de publications le confirmeraient ou l'infirmeraient, mais nos observations laissent présumer que la conception de l'identité sexuée, bien qu'elle apparaisse figée, tend peut-être à se transformer, alors qu'une nouvelle tendance se dessine dans les colonies (voir [La question de l'égalité des sexes](#)).

Néanmoins, les protagonistes, enfants et adultes, demeurent largement cantonnés aux

traits que l'on associe dans la communauté à une masculinité ou à une féminité stéréotypique. Les dépeindre ainsi entretient inévitablement les conceptions des destinataires, huttérites ou non, quant aux questions d'identités de genre, surtout qu'il a été démontré que les personnages littéraires ont un impact considérable sur le lectorat (les adultes incarnant des exemples à suivre) (Anderson et Hamilton, 2005, p. 146)¹²³. Il n'est pas surprenant que les personnages huttérites ne dévient guère de certains de ces stéréotypes : selon John Stephens, les références au masculin et au féminin concrétisent une normalité édictée par un groupe, où transgresser les normes entrerait en contradiction avec ce que celui-ci estimerait être une « masculinité » ou une « féminité » souhaitable (1996, p. 19).

5. La littérature de jeunesse huttérite : les points saillants

En bref, les auteur·es proposent au lectorat des ouvrages où l'enfance huttérite, vue comme imparfaite, se veut empreinte de bonheur et où la communauté garantit le bien-être des enfants qui y vivent. Cet espace fournit aux destinataires des repères connus et sécurisants qui s'inscrivent dans les pratiques du groupe. Les albums illustrent également, par divers moyens littéraires, les normes sociales prévalentes dans la communauté.

Cela s'exprime entre autres par le biais de personnages « statiques » qui valorisent implicitement une forme d'uniformité collective, une forte cohésion sociale et qui soulignent à maintes reprises des vertus du travail et de l'entraide. De surcroît, les adultes des ouvrages, toujours bienveillant·es, parfois moralisatrices ou moralisateurs, mais surtout désireuses ou désireux de subvenir aux besoins des jeunes, sont, comme les enfants, systématiquement représenté·es avec des « marques » de leur identité huttérite et manifestent certains traits attendus dans la colonie, par exemple le respect des figures d'autorité.

La représentation de l'archétype du masculin et du féminin joue aussi un rôle central au regard des normes qui animent les récits, car dans ceux-ci, les protagonistes reproduisent quelques attributs stéréotypés et se campent dans des fonctions qui renforcent un certain type de masculinité ou de féminité. L'ensemble de ces éléments littéraires et discursifs traduisent, parfois sans nuance, la réalité huttérite et la conception du monde qu'a cette communauté, une vision unique qu'on cherche à valoriser auprès d'un jeune lectorat.

¹²³ David A. Anderson et Mykol Hamilton citent un chercheur qui en venait à la conclusion suivante : « [...] characters in books become gender role models; nonsexist books have been shown to have desirable influences on the self-concept, attitude, and behavior of children. » (Anderson et Hamilton, 2005, p. 146) Cette idée avait déjà été évoquée, entre autres, par Susan Knell et Gerald A. Winer, à la fin des années 1970 (Knell et Winer, 1979, p. 79).

CHAPITRE 3 : LANGUE(S) ET LITTÉRATURE

« [Karen] grins as she reads the stories aloud, beginning with Creation, or “Gonz in Onfong” in Hutterisch. “It’s awesome,” she tells us. “It’s our own language. It’s the language we first heard Bible stories in.” For generations, Hutterite parents and grandparents have told Bible stories orally in their own words to children and grandchildren [...]. Now adults have their first book in Hutterisch to read to them. Hutterisch is moving from being an oral language to a written one—and now it’s in print. »
(Janke, 2008, p. 7)

Au-delà des thématiques et des représentations de traits ou de pratiques de l’huttérisme, les ouvrages du corpus, souvent plurilingues, illustrent également le contexte particulier de cette « communauté linguistique ». Ce terme, employé en sociolinguistique, réfère à un groupe de locutrices et de locuteurs qui a une vision et une utilisation commune et similaire d’une langue ou d’un dialecte (Boyer, 2017, p. 49; Grinevald et Bert, 2011, p. 56). Le concept cadre parfaitement avec les colonies huttérites, où les membres, selon les circonstances et l’intention de communication, ont recours à des systèmes linguistiques spécifiques : deux variétés non standardisées de l’allemand, 1) l’huttérien (L^H) « de tous les jours » (*Alltagshutterisch*) et 2) celui « de l’église » (*Kirchenhutterisch*), une forme archaïque d’allemand, 3) l’anglais (L^{ANG}) et 4) l’allemand standard (L^{ALI}) (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 153-154)¹²⁴. Actuellement, quoique L^H demeure la principale variété linguistique utilisée entre les individus, L^{ANG} marque de plus en plus le dialecte, notamment chez les jeunes. Sa présence, généralement au détriment de L^H, s’explique en partie par le fait que L^H constitue un dialecte oral qui n’exige pas de compétences littéraciques en lecture ou en écriture (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 110, 138, 153). Dès lors, il reste confiné à des situations qui ne lui permettent guère de dépasser les frontières imposées par son oralité.

La citation en exergue provient d’un article portant sur la publication de récits bibliques en L^H, les *Hutterischa Tschichtlen*, et rapporte les propos d’une huttérite qui témoignent d’enjeux liés à la littérarité du dialecte : d’abord, la littérature (de jeunesse) en dialecte s’avère récente et inédite, et, ensuite, le passage de l’oral à l’écrit comble en quelque sorte un vide causé par le manque de parutions en L^H pour les jeunes. À la lecture de ce témoignage, il ne fait aucun doute

¹²⁴ Bien que ses recherches portent exclusivement sur les colonies associées à la mouvance *Schmiedeleut*, les conclusions n’en demeurent pas moins représentatives pour le projet, car il est fort probable que des tendances similaires s’observent, à des degrés plus ou moins grands, dans les autres *Leut* huttérites (entre autres en ce qui a trait aux domaines de communications). Aussi, puisque la quasi-totalité des ouvrages du corpus proviennent d’auteur·es affilié·es au groupe *Schmiedeleut*, ces conclusions s’appliquent certainement au contexte dans lequel les ouvrages ont été pensés.

qu'une tradition littéraire contribue(ra)it à susciter de l'intérêt pour le dialecte, en plus de convaincre de sa légitimité et de sa place pour (et chez) les huttérites. En revanche, si nous nous penchons sur les ouvrages du projet, ceux-ci ne sont pas uniquement en L^H et témoignent d'un déséquilibre entre l'oralité et la littérarité du dialecte. Car si L^H s'utilise pour communiquer au quotidien et occupe un espace appréciable dans le corpus, L^{ANG} apparaît comme *la* langue privilégiée dans la majorité des textes.

Cette combinaison de multiples systèmes linguistiques nous invite à dépasser le cadre littéraire et à observer la littérature de jeunesse du corpus sous un angle davantage social. Dans le présent chapitre, nous présentons un survol des attitudes et des pratiques sociolinguistiques des huttérites et dressons un tableau complet des langues en présence. Ceci nous amène à nous interroger sur les pratiques linguistiques de la collectivité à l'oral et sur l'influence que cela exerce à l'écrit et ultimement à réfléchir à l'incidence que la littérature de jeunesse joue dans ce contexte : s'inscrirait-elle dans un changement de paradigme visant à assurer la pérennité de l'huttérien, voire sa revitalisation, ou reflèterait-elle plutôt une tentative de « ritualisation » pour le faire exister littérairement ?

1. Bref portrait sociolinguistique des colonies huttérites

Les huttérites s'illustrent par de multiples phénomènes sociolinguistiques qui révèlent les usages particuliers de la langue dans la communauté. Pour mieux comprendre leurs influences sur l'objet littéraire, une description de quelques concepts s'impose.

La diglossie chez les huttérites : l'huttérien, systématiquement la « variété basse »

En raison de la présence de plusieurs langues, dont chacune s'utilise dans des situations précises et se voit octroyer un statut différent, une hiérarchisation peut exister entre elles. Ce phénomène, nommé diglossie, a d'abord été conceptualisé par le linguiste Charles A. Ferguson dans son article *Diglossia* (1959) et repose sur les prémisses suivantes : dans un contexte où cohabitent plus d'une variété linguistique, l'une, dite langue « haute » (« high variety »), concerne les activités formelles (école, église, politique, etc.), et l'autre (ou les autres), dite langue « basse(s) » (« low variety »), s'utilise dans les situations informelles de la vie quotidienne (p. 336). Le sociolinguiste Joshua A. Fisherman a plus tard peaufiné la notion en précisant que les variétés haute et basse n'étaient pas forcément apparentées (comme le sont l'allemand standard et le suisse-allemand, le créole haïtien et le français, etc.), mais que la notion pouvait aussi s'appliquer à deux langues très différentes. Il précisait aussi la différence entre la diglossie (qui relève d'une

hiérarchisation sociale) et le bilinguisme (qui réfère davantage aux habiletés langagières individuelles) et évoquait quatre situations : 1) diglossie et bilinguisme, 2) bilinguisme sans diglossie, 3) diglossie sans bilinguisme, 4) ni diglossie ni bilinguisme (1967, p. 29-38). Depuis, le concept a été revu et décliné pour mieux correspondre à certaines situations particulières et répondre à certains défauts qu'on lui attribue (Voir : Meune et Mutz (2016/17)). Ainsi, pour les linguistes suisses Georges Lüdi et Bernard Py, ce qui caractérise la diglossie est une « situation d'un groupe social (famille, ethnie, ville, région, etc.) qui utilise deux ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelques raisons que ce soit. » (2013, p. 15)

Pour le contexte huttérite, Helga Lorenz-Andreasch introduit deux nuances essentielles : la diglossie entre deux variétés d'une même langue (en allemand *Binnendiglossie*) et celle où coexistent deux langues différentes (*Außendiglossie*) (Haarmann, 1983, p. 30). Ses recherches soulèvent le constat qu'il existe chez les huttérites 1) une diglossie entre deux systèmes linguistiques issus de la même langue où l'huttérien de l'église¹²⁵ est la variété « haute » et l'huttérien courant la variété « basse » et 2) une diglossie de trois langues où L^{ANG} et L^{ALL} sont des variétés « hautes » et l'huttérien courant une variété « basse » (Lorenz-Andreasch, 2004, p. 154). Ce dernier se voit en conséquence essentiellement relégué aux communications de la vie courante et au folklore collectif, étant donné que les « variétés hautes » jouissent de plus de prestige et d'attractivité et occupent l'espace associé à « la culture [à] la littérature, [à] la religion, [à] la communication et [aux] relations formelles » (Beniamino, 1997, p. 288).

Variété linguistique chez les huttérites : entre alternance codique et emprunt

Concrètement, Helga Lorenz-Andreasch a observé que les membres des colonies étudiées employaient, dans un même énoncé, plus d'une langue pour s'exprimer. Ces phénomènes, appelés emprunt et alternance codique (le terme code-switching est aussi répandu en français), réfèrent à des pratiques semblables, mais qui présentent des caractéristiques particulières. Sommairement, le code-switching est une alternance entre deux langues (ou plus) dans un même contexte (oral ou écrit) de communication. Un emprunt à une autre variété, parfois difficile à différencier de l'alternance codique, se démarque en fonction de trois critères, selon le linguiste Pieter Cornelis Muysken : 1) l'adaptation du lexème (emprunté) à la langue dans

¹²⁵ Notons toutefois que l'huttérien de l'église n'est pas maîtrisé par l'ensemble de la communauté : selon Helga Lorenz-Andreasch, la presque totalité des membres des colonies possède aujourd'hui seulement des compétences passives de cette forme dialectale, c'est-à-dire qu'il peut être compris (à l'oral ou à l'écrit), mais que les locutrices et les locuteurs ne peuvent y recourir pour s'exprimer (à l'écrit ou à l'oral) (2004, p. 153).

laquelle il est introduit ; 2) les habiletés langagières de l'individu (qui ne doit pas nécessairement être parfaitement bilingue pour utiliser certains termes « étrangers ») et 3) la quantité de mots concernés, car s'il n'y en a qu'un seul, il s'agit vraisemblablement d'un emprunt (et non de code-switching) (2011, p. 302-303).

Les observations faites par Helga Lorenz-Andreasch auprès des huttérites montrent que tant l'emprunt que le code-switching vers L^{ANG} sont bien présents et s'intègrent naturellement à la syntaxe et à la grammaire de leur dialecte, que leur usage soit limité ou systématique (2004, p. 155). Une transcription d'un entretien qu'elle a réalisé illustre l'alternance codique intraphrastique (à l'intérieur d'une même phrase) qu'elle a observée : « Äh, ich *like* de *shop*-Arbeit, äber es af de Leit hinter*changen* and *what we are used* in *our culture*, ja, ich wullat mehr *a mix* håbe. » (2004, p. 191)¹²⁶

La littérature de jeunesse du corpus est donc un objet (socio)culturel d'une communauté au fonctionnement plurilingue où les individus possèdent des connaissances langagières, passives ou actives, qui résultent « de processus d'acquisition et d'apprentissage variés et multiples. » (Lüdi, 2004, p. 127) Il est donc normal qu'on y trouve une « marque transcodique », un phénomène que nous définissons comme étant « à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, [...] la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. » (Lüdi et Py, 2013, p. 142). Mais dans quelle mesure ces habitudes se transposent-elles dans les textes et quelle est leur portée quant aux enjeux littéraires, identitaires et (socio)linguistiques de la collectivité ?

2. Pratiques linguistiques en littérature de jeunesse huttérite : corpus d'étude, enjeux et implications

Les langues utilisées dans les publications se déclinent en trois groupes où se retrouvent des documents que nous catégorisons comme « livres interlinguaux », car une (ou plusieurs) langue(s) (ou dialecte(s)) se côtoie(nt) dans le texte (Daly, 2016, p. 12; Hadaway et Young, 2017, p. 260; Kümmerling-Meibauer, 2013c, p. v). Un survol dévoile la variation linguistique qui caractérise la littérature de jeunesse huttérite : nous retrouvons 1) des livres en L^H, 2) des textes majoritairement en L^{ANG}, ponctués par la présence de L^H ou de L^{ALL}, et 3) des ouvrages combinant L^H et L^{ALL}, sans aucune occurrence en L^{ANG}. Le tableau suivant résume les systèmes linguistiques utilisés dans les ouvrages dont L^{ANG} est la langue principale et décrit leur place respective (en pourcentage, en excluant le paratexte).

¹²⁶ Les termes sont aussi en italique et en gras dans les transcriptions originales.

Tableau 2 : Informations sur les langues des œuvres du corpus

OUVRAGE	SOUS-GROUPE DES AUTEUR·ES HUTTÉRITES (LORS DE LA PARUTION)	LANGUE(S) DE L'OUVRAGE			% LANG	% L ^H OU L ^{ALL}
		<u>NARRATION</u>	<u>DIALOGUES</u>	<u>PARATEXTE</u>		
<i>Jewell Adventure</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> anglais huttérien	<u>PARATEXTE</u> anglais	92,1 %	7,9 %
<i>Playing like Timothy</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> anglais	<u>PARATEXTE</u> anglais	99,2 %	0,8 %
<i>Flowing through the Seasons</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> anglais	<u>PARATEXTE</u> anglais	98,4 %	1,6 %
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	<i>L'auteure huttérite ne réside plus sur une colonie huttérite.</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> anglais	<u>PARATEXTE</u> anglais	98,5 %	1,5 %
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> X	<u>PARATEXTE</u> anglais	98,1 %	1,9 %
<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> X	<u>PARATEXTE</u> anglais	97,1 %	2,9 %
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> X	<u>PARATEXTE</u> anglais	96,2 %	3,8 %
<i>Lindas glücklicher Tag</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> allemand	<u>DIALOGUES</u> huttérien	<u>PARATEXTE</u> allemand	0 %	100 %
<i>Make a Rabbit</i>	<i>L'auteure huttérite ne réside plus sur une colonie huttérite.</i>	<u>NARRATION</u> anglais	<u>DIALOGUES</u> anglais	<u>PARATEXTE</u> anglais	98,2 %	1,8 %
<i>Es läuft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> huttérien	<u>DIALOGUES</u> X	<u>PARATEXTE</u> anglais huttérien	0 %	100 %
<i>Huterrischa Bibl Tschichtln 1</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> huttérien	<u>DIALOGUES</u> X	<u>PARATEXTE</u> allemand huttérien	0 %	100 %
<i>Huterrischa Bibl Tschichtln 2</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> huttérien	<u>DIALOGUES</u> X	<u>PARATEXTE</u> allemand huttérien	0 %	100 %
<i>Huterrischa Bibl Tschichtln 3</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	<u>NARRATION</u> huttérien	<u>DIALOGUES</u> X	<u>PARATEXTE</u> allemand huttérien	0 %	100 %

Les données recueillies illustrent l'influence de la langue anglaise, présente dans une proportion considérable, dans le corps des textes et en paratexte (incluant dans une publication en L^H), et témoignent de l'espace très limité dont disposent parfois L^H et L^{ALL}. Cependant, le tableau montre aussi que, si L^{ANG} n'est pas la langue du récit, le paratexte (surtout des préfaces ou des pages qui expliquent le contexte de l'œuvre ou de l'huttérisme) laisse plus de place à L^H et L^{ALL}.

Un second tableau détaille la variété des occurrences en L^H ou en L^{ALL} dans les textes en anglais (voir [Annexe 3](#) pour les traductions en français). Précisons que les termes en dialecte et en L^{ALL} y sont classés dans une même catégorie, car, par leur proximité linguistique, il est parfois impossible de déterminer si un mot provient de L^H ou de L^{ALL} (ce qui s'explique entre autres par le fait que 81 % des mots en L^H sont issus de L^{ALL} (Scheer dans Janzen et Stanton, 2010, p. 147)). Par exemple, le terme *Bauch* (ventre) ou l'adjectif *kaputt* (brisé), proviennent-ils de l'un ou l'autre des registres linguistiques ?

Tableau 3 : Termes en L^H ou en L^{ALL} (dans les œuvres en L^{ANG})

OUVRAGE	MOTS (EN ORDRE ALPHABÉTIQUE)						
<i>Jewell Adventure</i>	Basel	Deitschaschuel	Deitschnschuellehrer	Dindlen	Essnschuel		
	Essnschuel-Ankela	Gebet	Huf	kaputt	Kuchel		
	Mandlen	Mittogessn	Mittogstund	Nochmittog	Sauerkraut		
	Schullehrer	Strof	und	Vetter	Weinzedl		
	Wurscht		zommsteckt		Zwieboch		
<i>Playing like Timothy</i>	Bauch	Essnschuel	Liebs	Mandlen			
	Mittogessn	Nochplig	reasha	Zwieboch			
<i>Flowing through the Seasons</i>	Aggnutz	beten	Deitschaschuel	Essnschuel	fahlgetretnen	Gebet	
	Hausholter	Huf	Koppen	Obendliedl	oirutschlen	Olvetter	
	verbuten	Zeit	Zwieboch	Vetter	Heisl	Hennastoll	
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	Ankela	Essenschul	Feder	Gangle	jubling	Mittogstund	Mueter
	Nookela	Ol Vetter	Ruabonk	schleissen	Schlofbonk	Voter	
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	Blachela	Puppela	Schlofheisl	Tiechel			
<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	Bochheisl	Essnschuel	Keller	Kommer			
	Kuchl	Tscheinik	Tschierkammela	Zwieboch			
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	Ankela	Bochheisl	Hennaheisl	Huf	Klanaschuelkinder	Kuchl	
	Olvetter	Pfandlen	Schweinstoll	Vetter	Woschheisl	Zwieboch	
<i>Make a Rabbit</i>	Ankelah	eh	Haselah	Luckelah	Luncheon	moch	Yo

Jewell Adventure

En comparaison avec les autres publications, cet album est un des ouvrages où se retrouve une proportion plus importante de passages en L^H ou en L^{ALL} : 92,1 % du total de mots provient de L^{ANG} et 7,9 % de L^{ALL} ou de L^H. Le récit, en L^{ANG}, contient sporadiquement plusieurs expressions en L^H ou en L^{ALL} (par exemple, *Deitschaschuel* (l'école allemande), *Kuchel* (la cuisine communale), *Weinzedl* (la personne responsable des champs), *Huf* (la communauté), *Mittogessn* (le repas du midi), *Schullehrer* (l'enseignant d'allemand), *Gebet* (la prière) ou *Strof* (la punition) et est quelquefois entrecoupé de dialogues en dialecte, aussitôt traduits : « *Ich kumm jo schun!* I'm coming!» Chris grumbles. «*Host Beien in deina Husn?* Have you got bees in your pants?» » Les échanges entre les membres de la colonie se déroulent généralement en dialecte et, lorsque des non-huttérites s'ajoutent à l'intrigue, les personnages communiquent seulement en L^{ANG}. Si le lectorat n'est pas familier avec certains termes, le livre comprend un petit glossaire à la fin.

Playing like Timothy

Playing like Timothy contient peu de termes qui ne sont pas en L^{ANG}. En effet, le récit, dont

la narration et les dialogues sont presque exclusivement en langue anglaise, est rarement entrecoupé de mots empruntés (par exemple *Mandlen* (le garçon de moins de 15 ans), *Nochplig* (le souper), *Mittogessn* (le diner), *Essnschuel* (la salle à manger de l'école) ou *Bauch* (le ventre)) : seulement 0,8 % de l'histoire ne proviennent pas du lexique de L^{ANG}. Les termes non anglais sont détaillés dans un glossaire, à la fin de l'album.

Flowing through the Seasons

Tant la narration que les dialogues se déroulent majoritairement dans la langue anglaise (avec 98,4 % des mots en L^{ANG}), mais l'œuvre contient aussi quelques brèves formules en L^H et en L^{ALL}. Ces dernières appartiennent en grande majorité au dialecte (seuls *Zeit* et *Gebet* entre autres appartiennent à L^{ALL}). En général, les termes en L^H réfèrent à des concepts, à des lieux de la colonie ou ils sont des adjectifs : notamment *verbutn* (interdit), *Deitschaschuel* (l'école allemande), *Olvetter* (le grand-père ou le grand-papa), ou *Agnnutz* (l'intérêt personnel). Au contraire, les mots en L^{ALL} se limitent au domaine religieux : il y a par exemple de courtes expressions (*Zeit beten* et *Gebet*) et un verset biblique, présenté en L^{ALL}, puis résumé en L^{ANG} dans un échange entre les protagonistes. Pour un lectorat peu ou pas familier avec certaines locutions, l'album se termine avec un glossaire des mots qui ne sont pas en anglais (incluant la traduction du passage biblique évoqué : « *Der ist wie ein Baum, gepflanzt an den Wasserbächen, der seine Frucht bringt zu seiner Zeit. – He's like a tree, planted by the water, which bears fruit in it's season.* »).

Rachel, a Hutterite Girl

Narré en L^{ANG}, le récit contient très peu de locutions en L^H ou en L^{ALL} : seulement 1,5 % des mots n'appartiennent pas à la langue anglaise. Souvent compréhensibles en fonction du contexte, ces expressions ne sont traduites que lorsque certaines, plus complexes, apparaissent et qu'il n'y a pas d'illustrations pour les contextualiser. Dans ce cas, la traduction en L^{ANG}, entre parenthèses et en italique, suit l'expression en L^H. Deux passages illustrent cette stratégie littéraire. Dans le premier, les mots *Schlofbank* (banc pour dormir) et *Ruabonk* (banc pour s'asseoir) ne nécessitent pas de traduction, puisque le récit et les dessins les concrétisent visuellement.

Figure 14 : Illustration de *Rachel, a Hutterite Girl*

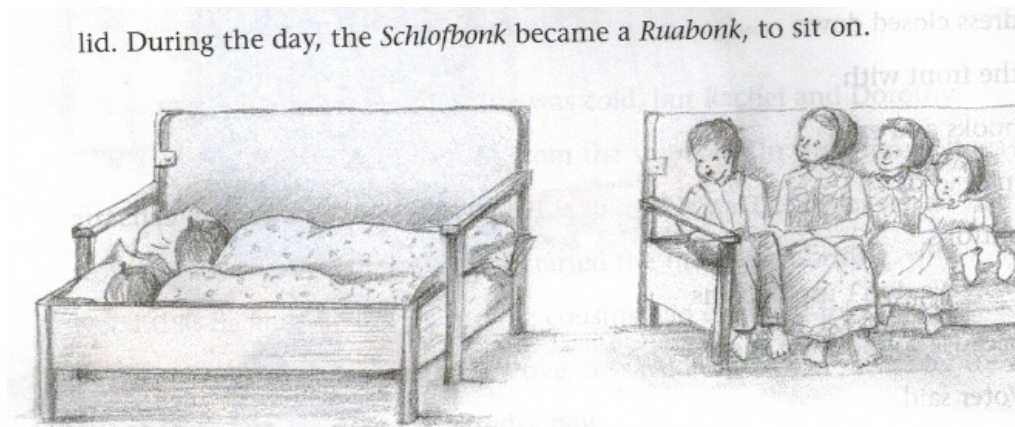


Illustration reproduite avec l'autorisation de *Herald Press*

Dans un autre passage, un mot en L^H, difficile à imaginer, est plutôt traduit : « She hurried outside and found Voter lying in the grass under the trees for *Mittogstund* (midday rest time). » Dans *Rachel, a Hutterite Girl*, il y a un mot qui n'existe pas en L^{ANG} et qui apparaît être une expression anglicisée du verbe allemand *jubeln* (traduit en français par jubiler) et que l'auteure utilise pour décrire les sons produits par le bébé et qu'elle appelle *jubling* (« Mueter called it *jubling*. »). Dans cette phrase, elle emploie le gérondif de *jubeln* pour former un nom à partir du verbe (*jubeln* + *-ing* en anglais). Le recours à un terme anglicisé pour former un nouveau concept ne se produit dans aucun autre document du corpus.

La série Marty's Adventure

Les trois albums de cette série sont rédigés en L^{ANG}, mais il y a quelques termes en L^H, par exemple *Blachela* (le tapis), *Tiechel* (le couvre-chef), *Tscheinik* (la théière), *Essnschuel* (la salle à manger de l'école), *Kommer* (le garde-manger), *Hennabeisl* (le poulailler), *Klanaschuelkinder* (les enfants de la petite école), *Bochbeisl* (la boulangerie communale) ou *Schweinstoll* (la porcherie). Le cas échéant, la traduction anglaise est systématiquement fournie dans le bas de la page où se retrouve l'occurrence. Sans exception, les mots en L^H sont des substantifs, généralement utilisés pour référer à des objets, à des lieux ou à des mets liés à l'environnement huttérite, ce qui laisse penser que ces termes sont probablement, encore aujourd'hui, employés au quotidien. Plus spécifiquement, *Marty's Adventure : a Hutterite shape book* se compose de 98,1 % d'expressions anglaises (contre 1,9 % en L^{ALL} ou en L^H). Nous observons une proportion comparable dans les tomes subséquents, mais qui tend à donner une place légèrement plus significative (statistiquement) à L^H et à L^{ALL} : *Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book* contient 97,1 %

de mots en L^{ANG} (2,9 % dans les autres langues), alors que *Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book* présente un ratio de 96,2 % en L^{ANG} (3,8 % en L^H et en L^{ALL}). Sauf pour une exception, *Keller* (le sous-sol, la cave), qui pourrait néanmoins provenir du dialecte et non de L^{ALL}), tous les termes qui ne sont pas en L^{ANG} appartiennent à L^H.

Lindas glücklicher Tag

Du point de vue des langues du récit, cette œuvre se distingue des autres publications : la voix narrative expose l'intrigue en L^{ALL} et les dialogues (et les pensées) se déroulent exclusivement en L^H (en italique dans le texte). Dès la première page, la voix narrative, avec la combinaison d'une narration en L^{ALL} et de dialogues en L^H, illustre ce choix littéraire particulier :

Es ist Winter. Große, flaumige Schneeflocken fallen dicht vom Himmel. Wunderschöner Schnee bedeckt die Erde wie eine helle, weiße, wellige Woldecke. Linda schlendert zum Scheehaufen gleich neben dem Fluss hinter dem Haus ihrer Freundin Sarah. Der Hügel dort ist eine wunderschöne Rodelbahn! Trotzdem ist Linda unglücklich „*Kolla ich hob nuch kei' Chlittela!*“ seufzt sie, „*Oy rutschlen war su viel mehr Spaß, wonn ich mei' eigenes Schlittela bätt', sunvie die Onderen.*“¹²⁷

De plus, l'album se démarque par l'absence d'un glossaire et de traductions qui faciliterait la lecture d'un lectorat qui ne se serait pas à l'aise dans l'une ou l'autre des langues, voire dans les deux. Il semble évident que les destinataires prévues sont les jeunes qui maîtrisent suffisamment L^H pour saisir l'essentiel du récit – bien qu'une compréhension assez avancée de L^{ALL} apparaisse aussi nécessaire – et les germanophones qui peuvent comprendre le sens général du contexte narratif sans connaître L^H.

Make a Rabbit

Proportionnellement, le récit contient une part similaire de mots en L^{ANG} et en L^H à ce que nous observons dans d'autres œuvres : 98,2 % des mots sont en L^{ANG} et 1,8 % en dialecte (aucun ne provient de L^{ALL}). Pour un lectorat qui ne serait pas familier avec L^H, il y a une traduction en anglais dans le bas de la page où se trouvent les expressions inconnues ainsi que des indications quant à leur prononciation. Ainsi, les destinataires peuvent comparer le terme en L^H, sa prononciation (en italique) et sa traduction en L^{ANG}. Nous avons par exemple « Yo *YOH* Yes » ou « Ankelah *UNK-EH-LA* grandmother »¹²⁸. Fait à noter : dans cette histoire, la narration utilise le terme *Luncheon*. Ce mot existe en anglais, mais, puisqu'il est écrit avec une majuscule et

¹²⁷ Le terme *Kolla* n'a pas pu être déterminé. La traduction proposée du passage est donc la suivante : « “Dommage que je n'aie pas de luge”, soupire-t-elle. “Il serait plus amusant de faire de la glisse si j'avais ma propre luge, comme les autres.” »

¹²⁸ Dans l'album, les transcriptions phonétiques de ces occurrences sont également données dans une police différente que celle utilisée pour les versions en dialecte et en anglais du terme.

que sa définition et sa prononciation sont spécifiées (« Luncheon *LUNCH-A* Three o'clock lunch »), ce dernier semble appartenir, pour l'autorat, au registre du dialecte (et non à celui de la langue anglaise) et il a donc été classé comme tel pour l'analyse.

Es lauft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen

Puisque cet album porte sur les comptines de la communauté et qu'il reflète la réalité de cette pratique orale, il n'est pas étonnant que L^{ANG} et L^{ALL} y soient complètement absents (à l'exception du paratexte). Aussi, l'avant-propos de l'œuvre, écrit (en anglais) par l'auteure Karis Hofer, identifie l'objectif de son ouvrage et confirme les raisons de la présence de L^H : un désir de pérenniser la transmission de ces comptines autrement qu'uniquement à l'oral, et de favoriser et de solidifier le lien affectif des jeunes avec la langue de la collectivité. Elle écrit : « I believe that our very own bank of *Hutterischa Verslen* is an excellent resource to begin a child's love of language. The purpose of this book, therefore, is to acknowledge, preserve and share our treasury of *Versln*. » (Hofer, 2008).

La série biblique Hutterischa Bibl Tschichtln

La série en trois tomes *Hutterischa Bibl Tschichtln*, exclusivement en L^H (avec un paratexte systématiquement en L^{ALL}) vise à mettre sur papier des histoires tirées de la littérature biblique afin que les jeunes (huttérites) puissent faire l'expérience de récits religieux dans *leur* langue. Dans les préfaces, différent·es intervenant·es intéressé·es par les questions de langue, rappellent l'intérêt de tels textes pour préserver et légitimer le dialecte (et l'expression de la foi en L^H) : dans le tome 1, Helga Lorenz-Andreas souligne, pour reprendre ses mots, le manque, chez des membres, d'une « conscience linguistique de la valeur » du dialecte pour la collectivité (Maendel et Mueller, 2008, p. v).

Le choix de la langue : entre littéarité et expression de l'univers mental

Ces données sur les langues en présence confirment certaines attitudes linguistiques et montrent que L^{ANG} s'impose presque d'emblée. Bien que plusieurs concepts en L^H trouvent leur place dans les œuvres, un déplacement de l'oralité à la littéarité pose parfois des défis de traduction ou soulève des enjeux de représentations. Aussi, lorsque les auteur·es transposent L^H à l'écrit, celui-ci occupe un espace plutôt significatif, si bien que L^{ANG} ne subsiste qu'en paratexte et disparaît même quelquefois entièrement. Une analyse plus approfondie met en lumière des phénomènes linguistiques additionnels et leurs éventuelles répercussions que nous détaillons ici : 1) les choix orthographiques pour la transcription du dialecte ; 2) la classe de mots des termes

(en L^H ou en L^{All}) et, par extension, 3) l'univers linguistique ou mental auxquels ceux-ci réfèrent.

L'huttérien : la (délicate) transposition de l'oralité à l'écrit

Si la présence substantielle de L^{ANG} laisse croire que plusieurs publications ont été pensées pour un lectorat qui n'est pas familier avec L^H, ces textes peuvent aussi viser des destinataires qui parlent couramment le dialecte¹²⁹. En effet, le caractère oral du dialecte pourrait expliquer le recours soutenu à la langue anglaise, car, même si L^H est privilégié pour la communication entre les membres, il ne s'utilise généralement qu'à l'oral et est quasi absent des situations écrites courantes. Présenter une œuvre dont les codes linguistiques ne sont pas ou sont peu régis par un système uniforme auquel se référer (par exemple des dictionnaires ou des manuels de grammaire) serait par conséquent une démarche complexe (et inhabituelle) pour les auteur·es.

À notre connaissance, seuls le chercheur Walter B. Hoover et le linguiste Herfried Scheer ont conçu des ouvrages de référence pour L^H. Le premier a proposé un dictionnaire huttérien-anglais et un document résumant les règles grammaticales et lexicales du dialecte et le second a rédigé un dictionnaire en allemand sur les mots, les verbes, les adjectifs et d'autres éléments lexicaux du dialecte¹³⁰. Cependant, ces outils ne semblent pas s'être imposés et, du même coup, n'apparaissent pas être en mesure de répondre aux besoins que des auteur·es intéressé·es par la littérature en dialecte pourraient avoir, malgré les effets positifs sur les attitudes linguistiques que ces documents pourraient susciter (l'uniformisation de pratiques langagières morcelées, la valorisation du dialecte comme caractéristique sociale et identitaire et comme moyen d'éviter que L^H perde de ses qualités aux yeux de la collectivité)¹³¹. Recourir à L^{ANG}, bien établi à l'oral et à l'écrit, une langue dont les codes lexicaux, syntaxiques et orthographiques notamment sont clairement définis, constitue en fait un (le) choix logique, surtout si l'on vise à rejoindre un bassin substantiel de lectrices et de lecteurs et à être, pour la maison d'édition, financièrement viable.

L^H se fraie tout de même une place dans le corpus et les substantifs utilisés mettent en évidence la variabilité orthographique du dialecte, qui se manifeste parfois sous différentes formes. En effet, la transposition à l'écrit de termes qui ne sont pas régis par une graphie unifiée pose dans certains cas un défi. Dans quelques ouvrages, des vocables illustrent cet enjeu, par

¹²⁹ Cette question a notamment été abordée en fonction du type d'œuvre. Voir [Les ouvrages du corpus en bref](#).

¹³⁰ Voir Hoover (1997a, 1997b) et Scheer (1987).

¹³¹ Soulignons que Walter B. Hoover n'a jamais visé à publier un ouvrage exhaustif du vocabulaire des huttérites – ce qui est attesté par son choix de titre (*Compendium of the common vocabulary*) –, car il cherchait surtout à répertorier les mots usuels des membres d'une colonie située à Langham, en Saskatchewan (Hoover, 1997b, foreword).

exemple *Zwiboch* et *Zwieboch* (pain en français), *Ankela* et *Ankelab* (grand-maman ou grand-mère) et *Schuel* ou *Schul* (école), employés pour former des mots composés, tels *Essnschuel* (la salle à manger des enfants), *Klanaschuelkinder* (les enfants de la garderie), *Deitschaschuel* (l'école allemande) ou *Deitschaschuellehrer* (l'enseignant de l'école allemande). Pourquoi une orthographe plus qu'une autre ? S'agit-il de choix éditoriaux ou cela relève-t-il du hasard ou d'erreurs de relecture ?

Premièrement, Herfried Scheer, dans *Die deutsche Mundart der Hutterischen Brüder in Nordamerika* (1987), signale qu'il existe plus d'une façon de prononcer école en L^H – il a lui-même préféré l'orthographe *Schule* –, soit [juɔl] ou [juəl] selon la transcription phonétique qu'il emploie, ce qui ressemble à des formes qui apparaissent dans d'autres dialectes germanophones (comme *schuele*, *schuel*, *schuile*) (p. 236). La différence orthographique entre *Essenschuel* (dans *Jewell Adventure, Playing like Timothy* et deux tomes de la série *Marty*) et *Essenschul* (tiré de *Rachel, a Hutterite Girl*) résulte peut-être de l'utilisation d'un mot dont la prononciation diffère selon l'individu, la communauté ou le contexte. Ces variantes, l'une avec *e* (*Schuel*), l'autre sans *e* (*Schul*), témoigneraient donc de deux façons de prononcer le *u*, en le diphtonguant ou non. La différence pourrait aussi s'expliquer par des décisions des maisons d'édition, le *Hutterian Brethren Book Centre* pour la première graphie, le *Herald Press* pour la seconde, en fonction de la prononciation usuelle des personnes impliquées dans le processus de publication. Cependant, il faut aussi envisager que les deux occurrences reflètent une prononciation identique et que la transcription utilisée résulte de facteurs qui nous échappent (préférence des auteurs, considérations éditoriales, etc.).

Deuxièmement, si la variabilité phonétique d'un lexème peut jouer un rôle sur son orthographe, les raisons qui conduisent à une orthographe ou à une autre dans les cas de *Ankela(h)* et de *Zwi(e)boch* sont difficiles à déterminer. Par exemple, bien que nous ayons dans le corpus plusieurs manières d'écrire *Ankela(h)*, il n'existe qu'une seule prononciation (Scheer, 1987, p. 9)¹³². Comme le terme s'écrit avec un *h* dans *Make a Rabbit*, édité par *Polka Dot Press*, et sans *h* dans tous les livres publiés par le *Hutterian Brethren Book Centre*, pourrait-il s'agir d'une décision de la maison d'édition ? Cela paraît probable, mais ne peut être confirmé, et les motivations derrière la graphie de *Zwi(e)boch* tendent peut-être à infirmer l'idée d'une cohérence totale au sein des maisons d'édition. En effet, bien que les graphies soient systématiquement cohérentes à l'intérieur d'un même texte, des formes distinctes apparaissent quelquefois dans des ouvrages publiés par une même institution (ici, chez le *Hutterian Brethren Book Centre*).

¹³² Outre les textes du corpus, les ouvrages de Walter B. Hoover et de Herfried Scheer reflètent aussi cette divergence dans l'orthographe de certains mots, puisque, dans leur ouvrage respectif, le premier écrit *ancala* alors que le second opte plutôt pour *Ankela* (1997b, p. 4; 1987, p. 9).

Si ces questions restent sans réponse claire, nous pouvons néanmoins faire une observation générale. Les exemples montrent qu'un dialecte oral sans règle formelle peut, lorsque transposé à l'écrit, se décliner de différentes manières et constituer un problème pour les intermédiaires éditoriaux, qui doivent faire des choix orthographiques, et pour les destinataires, qui doivent « jongler » avec des vocables dont l'orthographe fluctue. C'est tout l'enjeu du passage d'un dialecte oral à une langue à vocation littéraire, par le biais d'une normalisation et d'une uniformisation. Même si L^{ALL}, en tant que variété diglossique « haute » et littéraire, pouvait servir de « modèle orthographique » et influencer la transcription, quelles seraient, en définitive, les instances décisionnelles en mesure d'imposer leur choix ?

Les classes de mots et leur emploi : la matérialisation de pratiques langagières

L'analyse des termes en L^H ou en L^{ALL} dans les livres en langue anglaise, que nous appelons ici « livres anglophones »¹³³, met en évidence des éléments qui dépassent les enjeux de l'oralité ou de la transposition du dialecte, car ils dénotent surtout des habitudes linguistiques et permettent de réfléchir aux raisons derrière leur manifestation textuelle.

Tableau 4 : Les classes de mots des termes en L^H ou en L^{ALL}

OUVRAGE	CLASSES DE MOTS							
	NOM	DÉTERMINANT	PRONOM	VERBE	ADJECTIF	PRÉPOSITION	ADVERBE	CONJONCTION
<i>Jewell Adventure</i>	20				2			1
<i>Playing like Timothy</i>	7				1			
<i>Flowing through the Seasons</i>	14			2	2			
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	11			2				
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	4							
<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	8							
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	12							
<i>Make a Rabbit</i>	4	1		1			1	
NOMBRE TOTAL :	80	1		5	5		1	1
PART (EN %) :	86 %	1,1 %		5,4 %	5,4 %		1,1 %	1,1 %

Le tableau présente la classe de mot à laquelle les termes en L^H ou en L^{ALL} appartiennent

¹³³ Les ouvrages exclus sont *Es läuft e Meisl*, *Lindas glücklicher Tag* et la série *Hutterische Bibl Tschichtn*.

lors d'emprunts ou de phénomènes d'alternance codique. Il ne s'agit pas d'un calcul de la fréquence (plusieurs reviennent à quelques reprises), mais plutôt de leur fonction selon des catégories grammaticales.

D'abord, puisqu'aucune œuvre n'y fait exception, l'usage de substantifs provenant de L^H (et quelquefois de L^{ALL}) paraît incontournable dans le corpus. En effet, le nom occupe la plus grande part des occurrences : 86 % (80 mots) d'entre elles appartiennent à cette classe grammaticale, loin devant le verbe (5 pour 5,4 %) ou l'adjectif (5 pour 5,4 %). Avec respectivement 1,1 %, le déterminant, l'adverbe et la conjonction n'apparaissent qu'à une seule reprise. Le recours marqué aux substantifs n'est pas particulièrement étonnant, puisqu'il reflète les constatations faites par plusieurs sociolinguistes dans des conditions similaires, en dehors du contexte huttrite, où ils sont généralement les éléments lexicaux que les locutrices et les locuteurs emploient le plus dans des situations d'emprunts ou de code-switching (Haugen, Clyne, cité dans Lorenz-Andreasch, 2004, p. 119; Haugen, cité dans O'Shannessy, 2011, p. 88).

Ensuite, nous remarquons que les noms en L^H ou en L^{ALL} sont souvent isolés et utilisés de manière à ne nuire ni à la logique ni à la structure de l'ensemble. Des passages tirés de *Jewell Adventure* et de *Flowing through the Seasons* l'illustrent bien : « The *Dindlen* [filles de moins de 15 ans] on the other side of the *Essnschuel* are in on it too, enjoying it all, smiling and smirking at one another, then turning around to look at us. » et « Saturday afternoon proves to be the perfect, mild winter day for *oirutschlen* [glisse(r)]. » D'autres classes de mots sont aussi présentes, comme en témoignent des extraits de *Flowing through the Seasons* : « Ice skating was *verboten* [interdit] [...] » et « [...] Jakob and his friends had to endure the freezing leather and rivets of *fahl-getretten* [abimés] skates. » Dans ces exemples, où nous avons un adjectif et un verbe, cela s'apparente à du code-switching (intraphrastique), où L^H est enchâssé (et adapté) de manière à conserver les règles et la structure morphosyntaxique de L^{ANG}.

Ces occurrences tirées de *Flowing through the Seasons*, qui ressemblent à ce qui est observé dans d'autres publications du corpus, sont une forme particulière d'alternance codique (littéraire) qui a une incidence sur deux plans, soit sur la compréhension textuelle et visuelle des ouvrages : si le lectorat veut comprendre un livre illustré, il doit pouvoir décoder le lien qui unit l'image et le texte, mais le contexte plurilingue des publications le contraint également à devoir naviguer entre les différentes langues. Il doit aussi être en mesure de saisir les raisons derrière ce changement, selon la spécialiste en littérature de jeunesse Bettina Kümmerling-Meibauer (2013a, p. 19; 2013b, p. 67). Ainsi, ces « livres interlinguaux » poussent le lectorat à passer d'une langue

(ou d'un dialecte) à l'autre dans un même ouvrage et à faire appel à son « bagage langagier ».

La sociolinguiste Ofelia García, qui désigne ce phénomène par l'appellation « translanguaging », stipule que cette stratégie n'est que le résultat concret des pratiques et des compétences langagières de jeunes multilingues (García dans Daly, 2016, p. 12). « D'après elle, les langues interagissent et forment un seul répertoire linguistique duquel l'individu bilingue peut choisir les éléments nécessaires afin de se faire comprendre et de communiquer conformément à la situation respective. » (Reissner et Schwender, 2019, p. 210) Cette utilisation du langage en alternant les codes linguistiques constitue ainsi, pour les destinataires huttérites, un marqueur d'appartenance qui solidifie les liens sociaux entre les individus usant des mêmes procédés langagiers (Joseph, 2010, p. 9-10).

Les mots de l'univers mental huttérien : des référents culturels symboliques

Si cette mixité linguistique issue du « translanguaging » reflète d'une part les aptitudes d'expression des huttérites, les termes en L^H ou en L^{ALL} servent d'autre part à renvoyer à l'environnement particulier de la collectivité, à conforter et à légitimer l'univers mental qu'ils sous-tendent, car ce « répertoire linguistique » greffe à L^{ANG} des mots qui représentent « des unités lexicales [...] introduites dans un système linguistique afin d'en augmenter le potentiel référentiel; elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs [...] ». (Lüdi et Py, 2013, p. 143) Ces occurrences en L^H ou en L^{ALL} appartiennent principalement à quatre catégories : 1) aux lieux de la colonie ; 2) aux individus ou à leur rôle dans la communauté ; 3) au domaine alimentaire ou culinaire et 4) aux objets de la vie courante.

Tableau 5 : Domaine de références des mots en L^H ou en L^{ALL}

LÉGENDE :

22 références de lieu

22 références à des individus ou à des fonctions sur la colonie

11 références alimentaires

5 références temporelles

9 références à des objets divers

7 autres références

4 références religieuses ou de pratiques huttérites

OUVRAGE	NOMS ET LEUR DOMAINE RÉFÉRENCE (EN ORDRE ALPHABÉTIQUE)					
<i>Jewell Adventure</i>	Basel	Deitschaschuel	Deitschschnuellehrer	Dindlen	Essnschuel	
	Essnschuel-Ankela	Gebet	Huf	Kuchel	Mandlen	
	Mittogessn	Mittogstund	Nochmittog	Sauerkraut	Schullehrer	
	Strof	Vetter	Weinzedl	Wurscht	Zwieboch	
<i>Playing like Timothy</i>	Bauch	Essnschuel		Liebs		Mandlen
	Mittogessn	Nochplig		Zwiboch		
<i>Flowing through the Seasons</i>	Aggnutz	Deitschaschuel	Essnschuel	Gebet	Hausholter	Huf
	Koppen	Obendliedl	Olvetter	Zeit	Zwieboch	Vetter
	Heisl	Hennastoll				

<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	Ankela	Essenschul	Feder	Gangle	Mittogstund	Mueter
	Nookela	Ol Vetter	Ruabonk	Schlofbonk	Voter	
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	Blachela		Puppela	Schlofheisl	Tiechel	
<i>Marty's Colour Adventure a Hutterite colour book</i>	Bochheisl		Essenschuel	Keller		Kommer
	Kuchl		Tscheinik	Tschierkammela		Zwieboch
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	Ankela	Bochheisl	Hennaheisl	Huf	Klanaschuelkinder	Kuchl
	Olvetter	Pfandlen	Schweinstoll	Vetter	Woschheisl	Zwieboch
<i>Make a Rabbit</i>	Ankelah		Haselah	Luckelah		Luncheon

Les mots qui désignent des endroits dans la colonie foisonnent : *Deitschaschuel* (école allemande), *Essenschuel* (salle à manger de l'école), *Heisl* (remise), *Hennastoll* (poulailler), *Bochheisl* (boulangerie communale), *Woschheisl* (buanderie communale) et *Schweinstoll* (porcherie). Mais ceux de la deuxième catégorie se manifestent aussi à plusieurs reprises, avec entre autres *Ankela(h)* (grand-mère ou grand-maman), *Mandlen* (garçon en bas de 15 ans), *Olvetter* (grand-père ou grand-papa), *Muetter* (mère ou maman), *Voter* (père ou papa), *Deitschschuellehrer* (enseignant d'allemand) et *Vetter* (oncle). La catégorie des noms liés au lexique alimentaire, aussi bien présente, contient des termes tels que *Zwi(e)boch* (pain), *Sauerkraut* (choucroute), *Wurscht* (saucisse) et *Nookela* (boulette de pâte), et les mots qui réfèrent à divers objets sont par exemple *Koppen* (casquette), *Ruabonk* (banc pour s'asseoir), *Schlofbonk* (banc pour dormir), *Puppela* (poupée) et *Pfandlen* (casserole ou poêlon). De surcroît, certains sont récurrents, notamment *Zwi(e)boch* (dans cinq albums), *Ankela(h)* et *Heisl* (avec respectivement quatre occurrences) et appartiennent généralement aux catégories associées aux lieux ou aux individus. Le prochain tableau détaille la récurrence de mots en L^H ou en L^{ALL} qui sont dans plus d'un texte, classés selon les références à des lieux (6), à des individus ou à des fonctions (4), au contexte alimentaire (2) et aux pratiques hutterites (1).

Tableau 6 : Occurrence des termes (en L^H ou en L^{ALL}) présents dans plus d'un ouvrage

TERME	OUVRAGE								RÉCURRENCE
	<i>Jewell Adventure</i>	<i>Playing like Timothy</i>	<i>Flowing through the Seasons</i>	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	<i>Make a Rabbit</i>	
(-)Ankela(h) ¹³⁴	√			√			√	√	4
(-)Heisl ¹³⁵			√		√	√	√		4
(-)stoll ¹³⁶			√				√		2

¹³⁴ Le terme apparaît à la fois seul et dans un mot composé (*Essenschuel-Ankela*).

¹³⁵ Le mot revient entre autres dans des mots composés comme *Heisl* (1), *Bochheisl* (2) ou *Woschheisl* (1).

¹³⁶ Aussi utilisé dans des mots composés, ce terme revient dans deux ouvrages et renvoie à deux éléments distincts : *Hennastoll* et *Schweinstoll*.

Deitschaschue l	√		√						2
Essenschuel	√	√		√		√			4
Gebet	√		√						2
Huf	√		√				√		3
Kuch(e)l	√					√	√		3
Mandlen	√	√							2
Mittogessn	√	√		√					3
Olvetter Ol Vetter			√	√			√		3
Vetter	√		√				√		3
Zwi(e)boch	√	√	√			√	√		5

Employer des substantifs en L^H pour décrire des endroits de la colonie, alors que des équivalents en L^{ANG} existent (entre autres *German school* pour *Deitschaschuel*, *children's dining room* pour *Essenschuel* ou *kitchen* pour *Kuchl*), ne relève ni du hasard ni de l'anecdote. Pour le lectorat huttérite, habitué à utiliser ces formules au quotidien, recourir à une traduction, qui faciliterait la compréhension des destinataires anglophones par exemple, ne rendrait pas avec justesse de la réalité exprimée, car « les mots véhiculent une foule de représentations culturelles diverses. » (Lüdi et Py, 2013, p. 58-59) Joshua Brown, un professeur d'allemand et de linguistique qui s'est intéressé à l'huttérien, a observé ce phénomène, où, pendant un interview, une personne huttérite a indiqué que les termes culinaires ou alimentaires dans sa langue étaient plus « engageants » (« more appealing linguistically [...] and [...] gastronomically »), puisque porteurs de connotations culturelles particulières (2017, p. 158).

Dans notre cas, bien que les expressions relevées ne proviennent pas exclusivement du domaine alimentaire, les raisons qui motivent ce choix restent les mêmes. En effet, la *Essenschuel* ne porte pas le même sens que la *children's dining room* dans la conception mentale du lectorat huttérite : le substantif en L^H est spécialement (émotionnellement) lié à ce lieu que l'on retrouve dans cette communauté et possède des spécificités qui lui sont inhérentes (les enfants, supervisés par un·e adulte, séparés entre les garçons et les filles, qui mangent certains mets typiques et distinctifs). De la même manière, *Ankela(h)* (grand-mère) ou *Vetter* (parfois utilisé dans le sens de *uncle* ou d'autres fois de *elders*) ne s'équivalent pas toujours, puisque ces représentations de catégories sociales ne créent pas de schémas mentaux égaux ou n'expriment pas avec autant de précision des relations entre les individus. Pour l'illustrer, reprenons un exemple de l'ouvrage *The Study of Language* (2020), où l'auteur, le linguiste George Yule, rappelle que le mot *brother*,

lequel réfère en général à un individu uni par des liens familiaux, peut, auprès de divers groupes ou dans certains contextes, s'appliquer pour des gens en dehors de ce cercle (p. 317). Cela s'apparente à l'utilisation de *Vetter* chez les huttérites qui peut être employé pour désigner un membre du noyau familial ou un aîné qui n'en fait pas nécessairement partie. Pour les lectrices et lecteurs huttérites, ce mot précise, selon la circonstance, la relation (de pouvoir, hiérarchique, sociale) en présence entre les personnages et indique leur place dans la hiérarchie sociale de la collectivité.

Soulignons d'autres exemples de mots huttériens, difficilement traduisibles : les termes *Mandlen* ou *Dindlen* dans *Jewell Adventure*. Le glossaire indique que les traductions sont respectivement « young boys under 15 years » et « young girls under 15 years ». Dans la perspective huttérite, où l'âge adulte s'atteint à 15 ans, les deux expressions marquent cette « délimitation temporelle » particulière, et elles transmettent une expérience unique, dont des équivalents ne donneraient qu'une idée imparfaite, car elles sont à la fois factuelles (les enfants de 15 ans et moins) et symboliques (le passage à l'âge adulte et donc le changement de statut dans la colonie) (Janzen et Stanton, 2010, p. 116-118).

Par ces référents, l'autorat crée un espace où le lectorat huttérite peut se reconnaître et il associe des éléments qui relèvent d'un « univers mental » auquel il peut s'accrocher, c'est-à-dire que, dans le monde littéraire, « le langage [de ce groupe] est organisateur de son expérience et forme son « monde » et sa « réalité sociale ». » (Bornand et Leguy, 2013, p. 11) Par conséquent, même si des œuvres visent des destinataires à l'extérieur de l'huttérisme, la transposition de la réalité sociale de ce dernier, par ces référents, assoit l'appartenance (socio)culturelle, linguistique ou religieuse des lectrices et lecteurs huttérites.

Certains textes du corpus recourent même de manière soutenue au dialecte et apportent des nuances importantes à l'ensemble unique que forme la littérature de jeunesse huttérite. Associée à une forme de ritualisation – sans que l'intention soit précise –, l'écriture en dialecte y est synonyme de lieu de légitimation où les auteur·es tentent de conserver des marques du dialecte et d'offrir à celui-ci un espace particulier.

L'huttérien en littérature ou la légitimité de la « littérarité de l'oral »

Les enclaves linguistiques qu'incarnent les colonies subissent les contrecoups de la présence de L^{ANG} et les membres ne peuvent faire fi de son influence sur le dialecte. Selon Astrid von Schlachta, sa préservation représente un véritable défi pour la collectivité. Elle souligne que la disparition de L^H et de L^{ALL} serait la fin de caractéristiques uniques, ce qui rappelle que langue

et culture sont souvent considérées comme des dimensions identitaires interreliées (Pinsent, 2007, p. 109; von Schlachta, 2008, p. 231-232). À cet égard, la perspective de la communauté ne laisse aucun doute sur l'importance du dialecte dans le lien constitutif unissant l'identité, la langue et la culture, comme le notent Rod Janzen et Max Stanton :

Retaining the dialect is important to Hutterites. It creates a boundary between sacred (Hutterite) and secular (non-Hutterite) spheres of existence. [...] To the Hutterites, Hutterisch grammar and syntax declare a worldview that they want to keep, a distinctive culture that is imbued with spiritual connotations. They believe that retaining Hutterisch helps preserve a cultural and religious singularity and is a constant identifier and public witness. Its use enforces the distinctiveness of the Hutterite way of life. Hutterites hope that in the future Hutterisch will continue to be the primary means of conversation in their communities. (2010, p. 147)

Malgré tout, le projet a jusqu'à maintenant mis en évidence que ni L^H ni L^{ALL} ne prennent l'ascendant sur L^{ANG}, qui domine largement dans les documents du corpus. Si les questions d'identité, de langues et de culture jouent un rôle aussi déterminant, que peut nous dire la littérature de jeunesse sur son rôle auprès des huttérites, sur la place du dialecte et sur certains des enjeux (socio)linguistiques qui se dessinent dans la communauté ?

Écrire le/en dialecte : entre stratégie de maintien linguistique et instrument de légitimation

Il n'existe aucune étude exhaustive qui nous permettrait d'observer empiriquement la situation de L^H dans l'ensemble des colonies, puisque la seule qui existe, celle de Astrid von Schlachta, ne recoupe qu'un sous-groupe huttérite, ce qui nous empêche d'avoir une vision d'ensemble précise. Toutefois, pour l'instant, il ne figure pas dans l'*Atlas des Langues en danger dans le monde* de l'UNESCO¹³⁷ et son utilisation continue lors des interactions dans la communauté – un élément déterminant pour sa pérennité, tout comme l'isolement social et linguistique du groupe – favorise sa transmission transgénérationnelle (Brown, 2017, p. 159). Si certaines pratiques permettent de conserver une certaine stabilité, d'autres font néanmoins face à une précarité grandissante, car L^H montre quelques signes de fragilité. En effet, Helga Lorenz-Andreasch prédit, faute de prise de conscience de l'enjeu identitaire et langagier qui se joue, un risque d'« assimilation linguistique » (2004, p. 101-102)¹³⁸. Il est hasardeux de pronostiquer sa disparition, les habitudes des locutrices et locuteurs étant en constante évolution¹³⁹. Quoique L^H

¹³⁷ Cet ouvrage recense et cartographie les langues en danger dans le monde selon « six degrés de vitalité des langues » (*Atlas des Langues en danger dans le monde*, 2010, p. 12).

¹³⁸ Elle écrit : « Wenn kein hutterisches Identitätsbewusstsein und somit Sprachbewusstsein mehr gebildet wird, sehe ich hier eine der großen Gefahren für eine beschleunigte sprachliche Assimilierung. » (2004, p. 101)

¹³⁹ À cette fin, il faudrait entre autres réaliser des études qui reposent sur des critères d'analyse objectifs et reconnus,

ne soit pas considéré « en danger », l'intérêt de le maintenir a, pour les huttérites, toujours raison d'être.

Dans un article sur la conservation des langues ou leur extinction, le linguiste Nicholas Ostler plaide pour une sauvegarde des langues en danger en faisant valoir trois arguments : 1) le caractère irremplaçable d'une langue, 2) le savoir qu'elle permet de transmettre de génération en génération – et dont la disparition entraînerait une césure dans la transmission de connaissances culturelles – et 3) son apport au fonctionnement du groupe (2011, p. 328-329)¹⁴⁰. Si la langue d'une collectivité se transforme sous l'influence d'une (ou plusieurs) langue(s)¹⁴¹, Nicholas Ostler considère que sa revalorisation passe entre autres par la littérature, puisque celle-ci consolide les comportements de loyauté envers la langue dominée et que l'introduction à la littéracie, l'habileté liée à la lecture et à l'écriture, contribue notamment à favoriser la préservation de la langue (2011, p. 318-319) :

[...] literature, both in spoken and written forms, is a key crossover point between the life of a language and the lives of its speakers. Literature gives a language prestige: and knowledge of the literature enriches a language's utility for its speakers. Both act to build the loyalty of speakers to their own language. All these effects then reinforce one another in a virtuous circle. (McKenna Brown, cité dans Ostler, 2011, p. 318)

En effet, la littéracie dans une langue minorisée est souvent considérée comme préalable à toute forme de revitalisation linguistique, car cela lui procure une légitimité qui justifie de la transposer dans plus de domaines de communication et d'user d'aptitudes en lecture et en écriture dans des situations qui ne sont pas nécessairement littéraires (Grenoble et Whaley, 2009, p. 102)¹⁴². Cependant, est-ce que les habitudes et les habiletés linguistiques de la communauté permettent d'envisager de faire de L^H une langue (« haute ») littéraire ?

comme ceux proposés par l'UNESCO, « qui permettent de mesurer le degré de vitalité ou d'érosion linguistique, [dont] deux facteurs qui renseignent sur l'attitude vis-à-vis d'une langue et un facteur concernant l'urgence de la documentation. » (UNESCO, 2003, p. 9) À ce sujet, voir UNESCO (2003). Aussi, face aux « contacts linguistiques » entre deux systèmes linguistiques, les changements qui peuvent s'opérer dans une langue ou un dialecte peuvent avoir des conséquences différentes, dépendamment des efforts voués à la préservation de la langue du groupe. Pour un survol exhaustif des répercussions possibles, voir O'Shannessy, C. (2011).

¹⁴⁰ D'ailleurs, il détaille ce point en soulignant une forme de loyauté envers la langue et les us et coutumes qu'elle sous-tend pour la collectivité : « [...] the continuation of [a] cultural framework, with language very much included, has a special value to the inheritors of the tradition that has created it [...]. It includes the language's role as a marker of ethnic identity, but also the sheer positive effects on morale of the sense of being a member of a living tradition. » (2011, p. 329) Il ajoute : « This *esprit de corps* at the level of a language community is invaluable to its survival as a community [...]. » (2011, p. 329)

¹⁴¹ Pensons au lexique, qui tend à s'enrichir (à la suite de nouvelles découvertes, de la fabrication de nouveaux objets ou d'innovations technologiques, etc.), ou à la grammaire, qui peut subir l'influence d'autres langues ou être modifiée selon les circonstances ou l'usage de ses locutrices et locuteurs.

¹⁴² Certains considèrent même l'écriture comme indispensable à la pérennité d'une langue. « The existence of a written code is seen as an essential prerequisite for many activities in favour of their maintenance and revitalization, such as dictionary writing. » (Lüpke, 2011, p. 312)

Les œuvres du corpus : des textes réellement consultés ou des efforts caducs ?

Une étude de Joshua Brown fournit une partie de la réponse quant aux retombées que générerait la littérature de jeunesse huttérite sur les pratiques linguistiques du groupe. Intéressé par les habitudes langagières de la collectivité, il y a distribué un questionnaire, afin d'établir dans quelle mesure elle perpétue l'utilisation du dialecte, en dépit de l'attrait qu'exerce L^{ANG}.

À son avis, le maintien linguistique observé chez les huttérites se fonde sur 1) des qualités incontestables que la communauté attribue à ses traditions identitaires et séculaires et sur 2) des structures d'organisation sociale ne dépendant généralement pas d'organes extérieurs aux colonies. À cet égard, ces dernières se caractérisent selon lui par un fonctionnement « à l'horizontale », c'est-à-dire que la communauté possède et gère elle-même ses institutions (2017, p. 153-155). Son contraire, un modèle « à la verticale », suppose l'intégration dans des structures institutionnelles relevant d'autres niveaux (municipaux, provinciaux ou nationaux) (Warren, 1963, p. 63). Ces deux modes opératoires n'affectent pas la sauvegarde linguistique de la même façon : une structure « à la verticale » favorise l'adoption de la langue de la majorité, car celle-ci pénètre dans la communauté par des institutions qui lui sont extérieures (et généralement hors de son contrôle) et diminue progressivement l'influence et l'espace de la variété linguistique de la collectivité, alors qu'un système « à l'horizontal » avantage la langue minoritaire (Brown, 2017, p. 154; Salmons, 2005, p. 134-137)¹⁴³.

Son analyse des institutions huttérites rappelle le concept de « complétude institutionnelle » du sociologue Raymond Breton, développé « pour l'étude des modes d'organisation au sein des populations immigrantes [...] et des minorités ethnoculturelles et linguistiques [...] ». » (Cardinal et Léger, 2017, p. 3)¹⁴⁴ Avec cet outil, Raymond Breton a pu faire la démonstration que le maintien de « l'identité ethnique », c'est-à-dire le degré d'intégration ou de préservation des aspects ethnoculturels et linguistiques d'un groupe minoritaire, découle surtout des institutions (par exemple une association religieuse, des établissements scolaires, des organisations liés à la vie associative) auxquelles les gens ont accès. Simplement dit, plus celles-

¹⁴³ Joshua Brown, qui a dirigé un ouvrage sur l'enjeu des changements linguistiques dans les groupes minoritaires, cite en exemple les Amish et souligne quatre facteurs – qui présentent plusieurs ressemblances frappantes avec le contexte huttérite – favorisant un modèle à l'horizontale : 1) le renoncement à une trop grande intervention de l'État (par exemple des programmes gouvernementaux) ; 2) l'influence et le rôle de la religion ; 3) la présence d'un cheminement scolaire qui soustrait les jeunes du programme pédagogique public et 4) la présence de compagnies ou de sociétés dirigées par les membres (Luiten, cité dans Brown, 2022, p. 21).

¹⁴⁴ Cette approche a surtout été utilisée pour se pencher sur les communautés francophones du Canada (voir Breton (1985, 1994)), bien qu'elle ait permis de mieux comprendre d'autres minorités, qu'elles soient au Canada (voir Driedger et Church (1974)) ou ailleurs (voir Carbonneau (2017)).

ci sont actives et soutenues par la communauté, plus les relations entre les membres sont entretenues, ce qui tend à diminuer les risques d'assimilation à la majorité (Thériault, 2014, p. 2). À notre avis, les huttérites recourent effectivement à de multiples institutions « à l'horizontale » très bien implantées et qui témoignent d'une forte complétude institutionnelle. Mentionnons entre autres les sphères suivantes :

- le domaine scolaire via l'école allemande, qui offre d'abord et avant tout une formation axée sur les principes religieux de l'huttérisme et en pérennise les principes-phares dès le plus jeune âge¹⁴⁵.
- le domaine de l'édition avec le *Hutterian Brethren Book Centre* qui donne aux auteur·es de cette communauté un soutien considérable pour la publication d'ouvrages de toutes sortes ;
- le domaine de l'emploi qui est assuré par la communauté, puisque l'ensemble des membres aptes au travail sont mis·es à contribution pour assurer l'autosuffisance (alimentaire et économique) de la colonie ;
- le domaine associatif ou juridique, car, bien que les huttérites soient soumis·es au cadre légal du droit canadien, la collectivité s'est dotée d'une constitution pour gérer ses affaires internes : la *Constitution of the Hutterian Brethren Church*. L'objectif derrière celle-ci est notamment d'établir les règles de l'huttérisme pour l'ensemble des huttérites et d'en établir le cadre associatif pour, au besoin, représenter la communauté auprès des institutions juridiques officielles, par exemple lorsque des adhérent·es décident de saisir un tribunal (fédéral ou provincial) quant à un enjeu particulier. La *Hutterian Church* a aussi un « conseil d'administration » géré par neuf personnes (trois par *Leut*) qui édictent les principes à suivre au sein de la pratique huttérite. De plus, chaque colonie, bâtie sur l'idée d'une mutuelle, fonctionne selon des statuts avalisés par tous les membres qui la composent – ce qui inclut des assemblées générales (minimalement une par année) et un « comité de direction » (« board of managers ») (Katz et Lehr, 2012, p. 30-34).

À notre avis, cette complétude institutionnelle très marquée affecte positivement le maintien du dialecte, ce que Joshua Brown avance également lorsqu'il écrit ceci : « Hutterites have dense social networks, because of the very fact that they are Hutterites. Their isolation and strict endogamy, as part of the pervasive nature of religion into their lives, foster dense social networks.

¹⁴⁵ Rappelons que l'école anglaise, dont la formation est entièrement offerte sur la colonie, occupe une part importante de l'éducation huttérite et que l'institution et l'offre pédagogique sont supervisées par le ministère d'éducation de la province (Katz et Lehr, 2012, p. 59).

These relationships, which encourage horizontal structure and local orientation, contribute significantly to the maintenance of Hutterisch. » (2017, p. 159)

Pour déterminer la place du dialecte, Joshua Brown s'est penché sur quatre situations particulières, soit 1) la prière, 2) la lecture de récits bibliques, 3) l'écriture et 4) les appels téléphoniques. Son étude met entre autres en évidence que :

- 78 % des répondant·es confient utiliser **rarement** ou **jamais** le dialecte pour la lecture d'histoires religieuses ;
- 78 % indiquent recourir **rarement** ou **jamais** à L^H pour des contextes écrits (courriels, messages ou autres) ;
- 72 % emploient **toujours** ou **généralement** le L^H pour des discussions téléphoniques¹⁴⁶.

Ces réponses amènent le chercheur à conclure que le L^H demeure hautement rattaché à son oralité et que, dans les dernières années, il n'a pas été en mesure de s'implanter complètement à l'écrit, même si 41 % des répondant·es disent consulter des ouvrages en dialecte. Il explique cela par l'espace qu'occupe L^{ANG} dans le domaine de l'écrit et l'image positive qu'a L^{ALL} comme norme littéraire, alors que l'écriture en L^H demeure une « aventure littéraire » (« a creative endeavor ») essentiellement confinée jusqu'ici à la littérature de jeunesse (2017, p. 159-163).

Tandis que peu de gens disent lire en dialecte, la littérature de jeunesse en huttérien, une pratique marginale tardant à s'imposer, peut sembler vaine. Or, « l'efficacité » de la création littéraire ne se calcule pas simplement par le nombre de lectrices ou de lecteurs : la littérature peut induire un changement de dynamique par le fait même qu'elle confère à L^H une nouvelle légitimité. Elle permet de briser le cercle vicieux en créant une *offre*. Car si la communauté attend que ses membres expriment eux-mêmes une *demande*, le passage vers plus de littérature en dialecte risque de ne jamais survenir. Autrement dit, on ne peut pas lire dans une langue qui n'a pas déjà un certain nombre d'œuvres écrites¹⁴⁷.

Tout en rappelant que l'oralité de L^H l'emporte sur sa littérarité, Joshua Brown nuance : des intervenant·es ou des institutions comme le *Hutterian Brethren Book Centre*, qu'il décrit comme des « gardiens » d'un héritage (« gatekeepers »), jouent un rôle crucial pour maintenir le dialecte,

¹⁴⁶ Cette étude permet aussi d'observer que le L^H est parfois utilisé dans le contexte religieux si cela relève de la sphère privée : pour environ 56 % des répondant·es, L^H est **toujours** la langue de la prière à la maison, alors que 38 % n'y recourent **jamais** à l'église (où une forme archaïque d'allemand demeure bien présente) (Brown, 2017, p. 160).

¹⁴⁷ Dans la même veine, Friedericke Lüpke, qui s'est penchée sur l'enjeu de la littéracie de langues en danger, écrit : « literacy can only be successful if there are adequate and varied materials available for reading (and instruction). » (2011, p. 312)

le valoriser et rehausser son prestige. Il considère entre autres que les maisons d'édition sont les porte-étendards de L^H : « The publishers of Hutterisch literature function as gatekeepers – codifying their language, dealing with publishers, marketing their works, seeking legitimacy of the written language, etc. – while the vast majority of Hutterites continue using Hutterisch in their dense networks as an oral language. » (2017, p. 163-164) En d'autres mots, bien que le dialecte s'écrive peu, certaines personnes et organisations ont pour tâche d'en assurer la pérennité. Mais comment une littérature de jeunesse huttérite ou en huttérien peut-elle contribuer concrètement au prestige et à la sauvegarde du dialecte ?

Les livres de jeunesse huttérites ou comment favoriser l'émergence d'une littérature en dialecte

Quand bien même L^H n'est pas ancré dans les habitudes langagières écrites, des œuvres témoignent du prestige accordé au dialecte, considéré comme *la* langue du groupe. En effet, trois documents font la démonstration d'une telle dimension littéraire performative : les ouvrages *Lindas glücklicher Tag*, *Hutterischa Bibl Tschichtlen*, ainsi que *Es lauft e Meisl* s'inscrivent dans une démarche d'auteurs engagées dans la reconnaissance de sa nécessité pour valoriser et protéger l'identité et la tradition collectives.

Dans *Lindas glücklicher Tag*, l'auteure, qui est aussi la traductrice des *Hutterischa Bibl Tschichtlen*, ne mentionne pas explicitement les raisons qui l'ont poussée à écrire un récit bilingue huttérien-allemand, mais nous pouvons en déduire que la narration en L^{ALL} s'explique par les destinataires (huttérites et autres germanophones) et par le fait que le recours au dialecte permet une certaine représentativité linguistique du quotidien de la communauté et ainsi d'en conforter les pratiques langagières. Dans le deuxième tome de la série des récits bibliques, l'avant-propos, écrit par Joseph A. Wipf, professeur d'allemand à l'Université Purdue (Indiana), précise que la traductrice (Linda Maendel) souhaite que les jeunes bénéficient d'histoires religieuses en dialecte pour faire contrepoids à L^{ANG} (Maendel et Mueller, 2009, p. v). Ces mêmes motifs se précisent dans l'avant-propos du troisième volume où Linda Maendel mentionne une anecdote personnelle : elle écrit avoir reçu un ouvrage portant sur la langue des huttérites et déclare avoir constaté que plusieurs des termes qu'on y retrouve ont été (presque) oubliés et ne font pratiquement plus partie du lexique courant. Elle évoque l'idée que la transposition du dialecte sur papier permet d'éviter qu'il tombe davantage dans l'oubli, un point similaire à celui évoqué dans *Es lauft e Meisl* où, en paratexte, l'auteure Karis Hofer souligne que diffuser à l'écrit un

répertoire transmis à l'oral peut notamment alimenter l'intérêt des jeunes pour le dialecte¹⁴⁸.

L'intention des auteur·es de produire une littérature « locale » (dans l'approche dite « invented local literacy ») et de mettre de l'avant le bienfondé de compétences langagières en L^H permet de promouvoir la littéracie en tant que pratique à implanter durablement, mais elle sert surtout de levier de légitimation du dialecte (Grenoble et Whaley, 2009, p. 109; Terrill, 2002, p. 216-217)¹⁴⁹. Pour réussir pleinement, ces mesures ne peuvent pas être justifiées uniquement par des forces extérieures à la collectivité (par exemple des linguistes non huttérites souhaitant créer des outils de références pour la communauté) : un mouvement provenant « de la base » est un élément clé pour jeter les fondements d'une approche où la littérature de jeunesse huttérite contribuerait à une culture littéracique en L^H. La communauté doit en demeurer l'instigatrice et s'impliquer à chacune des étapes nécessaires à l'élaboration d'une littérature en dialecte et à l'intégration de pratiques en lecture ou en écriture (Grenoble et Whaley, 2009, p. 103). La fondation de la maison d'édition *Hutterian Brethren Book Centre*, dont la première publication remonte à 2006 (avec *Lindas glücklicher Tag*), est un bon exemple d'une stratégie issue du groupe et fondée sur la collaboration avec des huttérites, car sa mission repose essentiellement sur la production de matériel qui évoque directement l'expérience de ses membres (*Hutterian Brethren Book Centre*, 2^e paragraphe). De plus, rappelons que cette initiative, même dans des textes plurilingues, promeut néanmoins la place du dialecte : « When a publishing house publishes a book which includes several languages, they are providing the support of their institution for those languages, and when languages are in print in this way, status is afforded to them. » (Daly, 2019, p. 282)

Si la démarche de certain·es auteur·es illustre l'intérêt du dialecte pour la collectivité, assurer le succès d'une littérature dialectale demeure complexe, car cela dépend des efforts déployés par les huttérites pour préserver, à l'écrit, l'authenticité d'un dialecte associé à l'oralité, et pour occuper un espace littéraire, un domaine qui lui est généralement défavorable.

¹⁴⁸ Linda Maendel écrit : « Daher ist es wichtig, daß wir endlich unsere Sprache schriftlich festhalten (*sic*) um zu versichern (*sic*) daß wir nicht noch mehr verlieren. » Son propos ressemble à celui de Karis Hofer, qui écrit : « [...] our very own bank of *Hutterische Versl* is an excellent resource to begin a child's love of language. [...] » « The purpose of this book [...] is to acknowledge, preserve and share our treasury of *Verslen*. »

¹⁴⁹ Le concept se définit ainsi : « [...] "invented local literacy" consists of developing literacy for a community in their language (either one that is still widely in use in spoken form or was previously so used) in response to the colonizing literacies. » (Grenoble et Whaley, 2009, p. 109)

Les comptines et les bibles de jeunesse : l'oralité des textes sacrés et folkloriques en dialecte

Selon les linguistes Lenore A. Grenoble et Lindsay J. Whaley, la religion, le folklore et ce qui relève de traditions collectives locales constituent des domaines qui se prêtent à la production en dialecte, car la langue de la majorité y est habituellement absente (2009, p. 115). La participation du *Hutterian Brethren Book Centre* à la publication des *Hutterische Bibl Tschichtlen* et de *Es lauft e Meisl* pose donc les jalons d'une pratique qui pourrait porter fruit.

Dans ces documents, l'approche vise à mettre en valeur le caractère littéraire du dialecte tout en se fondant sur son oralité. Même si des textes chrétiens sont disponibles en langues anglaise et allemande, les trois bibles de jeunesse en L^H se distinguent par la combinaison entre respect de l'oralité et littérarité : les histoires peuvent être à la fois lues et écoutées, avec les CD qui accompagnent les livres. Pour les jeunes et les adultes qui participent à la lecture, cela permet d'une part de voir et d'entendre comment les textes saints, connus dans leur version huttrienne à l'oral, se transposent en langue écrite autrement qu'en L^{ALL} ou qu'en L^{ANG} et, d'autre part, cela offre un espace où le dialecte peut se libérer du carcan imposé par son oralité. En plus, alors que les colonies sont imprégnées de religiosité, le recours à L^H écrit offre la possibilité aux membres d'expérimenter leur foi dans *leur* langue, rehaussant ainsi le prestige du dialecte vis-à-vis de la variété « haute » qu'est L^{ALL}, généralement associée au domaine sacré. Comme le maintien linguistique de L^H s'explique entre autres par la répétition de pratiques séculaires, conjuguer dialecte et religion peut grandement contribuer au maintien de L^H (Brown, 2017, p. 153-155).

Dans un entretien réalisé lors de la parution de ces ouvrages, Kenny Wollmann, un huttrite activement impliqué auprès du *Hutterian Brethren Book Centre*, évoque les liens étroits entre le patrimoine, le dialecte et la pratique religieuse de la collectivité :

It's not only a part of our cultural heritage. I think it's a part of our faith heritage. Our spirituality is tied to our mother tongue [...]. Hutterisch really is the language of our heart. [...] In the hands of the right people – in the hands of parents and our teachers – I hope that they will have a positive impact; that people will be talking in our dialect about spiritual things,” he explains. “Combining those two – the spirituality and our dialect – we'll be building Hutterites who are more aware of who they are, where they come from and where they are going. (Janke, 2008, p. 10)

Cette volonté est d'ailleurs en adéquation avec les intentions affichées dans certaines publications et résume ce que Joshua Brown note dans *Language Maintenance among the Hutterites* (2017) : transposer le dialecte vers l'écrit et en faire une langue littéraire permet d'en favoriser le maintien tout en exprimant sa foi et de réaffirmer l'identité huttrite (p. 155). Une telle prise de position,

où la littérature pour jeunes devient l'instigatrice d'un changement de pratique et de mentalité (ici vis-à-vis d'habitudes linguistiques), conforte l'idée que la littérature de jeunesse, par sa nature didactique et idéologique, peut parfois être qualifiée « d'action sociale » (pour reprendre le terme « social action » de l'auteure) (Kokkola, 2018, p. 59).

À cet égard, plusieurs pourraient considérer ces efforts comme vains et souligner que le principal obstacle reste la communauté elle-même, alors que 78 % des huttérites interrogées rapportent recourir rarement ou ne jamais recourir au dialecte pour lire des histoires religieuses (Brown, 2017, p. 160). Cela n'est pas nécessairement le cas, car, en réalité, les habitudes de lecture d'une collectivité comme celle des huttérites n'influencent pas automatiquement de manière négative la vitalité de la langue. Les travaux d'Angela Terrill sur le lavukaleve, une langue des Iles Salomon parlée par moins de 2 000 personnes (2002, p. 205), montrent ainsi que la présence même d'une langue vernaculaire dans des ouvrages, peu importe que ceux-ci soient consultés ou non, réaffirme ses qualités et sa place pour le groupe, ces écrits devenant des « symboles culturels » collectifs (2002, p. 217). Elle écrit : « [...] written materials have an emblematic function far beyond their intrinsic content, serving to bolster the prestige of the indigenous language in the community. » (2002, p. 216) Ce qu'elle observe pourrait s'appliquer au cas des huttérites : la publication d'un texte dans le dialecte de la communauté, peu importe son contenu, et même si peu de gens l'utilisent, en fait un référent socioculturel et identitaire commun qui légitime sa présence et le bienfondé de son existence propre.

De plus, lorsque des livres existent aussi dans des langues à grande diffusion, cela renforce l'idée que le dialecte, loin d'être une langue inférieure, est l'égal d'autres systèmes linguistiques (Terrill, 2002, p. 216). Ainsi, une bible de jeunesse en huttérien propose aux destinataires de transcender les limites habituelles imposées au dialecte oral, puisque, même si la lecture a un impact négligeable sur la pérennité de L^H, le fait même de transformer celui-ci en objet littéraire, et d'en faire un symbole socioculturel, peut renforcer les attitudes visant à le conserver, y compris à l'oral.

Outre la religion, le folklore collectif contribue également à légitimer la littérature de jeunesse en dialecte. Un exemple concret tiré du corpus est *Es lauft e Meisl*, qui repose sur des comptines que les huttérites apprennent par cœur dès leur plus jeune âge. Celles-ci, tirées d'une tradition orale qui se caractérise par la brièveté du texte, par un rythme particulier et des rimes, aident à la mémorisation : « Two of the chief characteristics of nursery rhymes are their brevity and strongly-marked rhythm; in fact these may be said to be necessary qualifications for a verse

to enter the nursery rhyme canon, since they ensure memorability. » (Opie, 1996, p. 174) Elles forment ainsi le premier répertoire littéraire chez les humains, avant même que les enfants puissent lire, et celui-ci a des répercussions sur leur développement et leurs interactions sociales dans la collectivité (Hearne, 2010, p. 211).

D'une part, ces chansons d'enfance laissent généralement un souvenir impérissable, une « trace mémorielle » durable. L'auteure de *Es lauft e Meisl* le souligne lorsqu'elle évoque, en avant-propos, l'effet nostalgique que produisent les comptines et les souvenirs de jeunesse qui leur sont associés, que ce soient des moments spécifiques ou une atmosphère particulière. Elle écrit :

Over cups of *Kreiertee* [tisane] [...] and in conversation with *Ankelen* [grand-mères] knitting in their rocking chairs, [...] [o]ne could literally see a radiant joy as reminiscing took them to a time long past [...].

Although they seem mere nonsense rhymes on the surface, I learned that they carry many memories: Michael shaking his head in distaste at the poem *Michela, Machela* as he remembered being teased with it; Diane *Basl* [appellation pour les femmes] remembering the fun they had throwing pebbles into the creek that ran along side Interlake Community shouting, "*Ankela, Ankela strick mir a Blachela.*"

Bien que cette publication s'adresse d'abord aux jeunes, cet extrait témoigne des possibles répercussions chez les adultes, qui, en revoyant ces comptines en L^H qui ont bercé leur enfance, peuvent se voir émotionnellement plus impliqués et conscients de l'intérêt de transmettre ce folklore aux générations suivantes. D'autre part, en recourant au dialecte, ce type de texte fait le pont entre sa connaissance orale et sa transposition à l'écrit. En effet, cette parution témoigne de la possible vitalité du dialecte dans l'objet littéraire et lui assure une existence qui va au-delà de sa forme orale, puisque « la littérature demeure une affaire de l'esprit qui ne cesse de lier l'ici et maintenant à une trajectoire historique qui dépasse celui-ci. » (Cochran, 2008, p. 29) En d'autres mots, cela « fixe » L^H dans un médium qui peut, plus tard, être consulté régulièrement.

En jouant avec les émotions et la mémoire, ce type d'œuvre de jeunesse alimente le lien affectif entre le dialecte et l'individu qui le parle, ce qui renforce sa légitimité comme constituant clé de l'identité huttérite et favorise, par une présence à l'écrit, sa pérennité intergénérationnelle.

3. Langues et littérature de jeunesse huttérite : les points saillants

En résumé, malgré la présence substantielle de L^{ANG} dans le corpus, certains ouvrages (5 sur 13) sont publiés avec l'intention manifeste de (re)valoriser L^H. Dans certains textes en anglais, bien que L^H n'y bénéficie pas d'une pleine reconnaissance, la transposition de termes dialectaux manifeste effectivement d'un besoin de refléter l'environnement collectif ou

d'exprimer certaines idées qui, autrement, ne rendraient pas adéquatement l'univers mental des huttérites. Quelques livres de jeunesse en L^H encouragent vivement son maintien et son utilisation, notamment pour la pratique et la transmission du répertoire religieux oral ou écrit, perçu comme précaire.

Bien que la transposition des traditions puisse théoriquement faciliter l'acquisition d'aptitudes littéraciques en dialecte et assurer à ce dernier une place dans l'espace littéraire, il est actuellement impossible d'établir précisément si la littérature de jeunesse huttérite y parvient. La portée des efforts consentis par quelques auteur·es s'avère pour l'instant limitée, et d'autres études dédiées à ces questions seraient indispensables pour tirer des conclusions plus claires. Ces dernières encourageraient peut-être la collectivité à légitimer davantage encore le dialecte comme langage littéraire en établissant des normes linguistiques plus précises afin de freiner ou d'inverser la propension des huttérites à recourir à L^{ANG}, un scénario qui ne semble toutefois pas sur le point de se concrétiser.

CHAPITRE 4 : LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE HUTTÉRITE : PERCEPTIONS ET VOLONTÉ DE LA COMMUNAUTÉ

« *We don't like to have our children read fiction like Harry Potter, and works like those. We don't stop them but we don't encourage those kinds of books.* »
(Qu⁵²)

Si la pensée hutterite teinte les textes de jeunesse du corpus et en fait des productions culturelles uniques – pensons à la représentation de l'individu ou à la transposition de pratiques langagières à l'écrit –, les parents et les autres intervenant·es de la communauté influencent directement les livres qui se retrouvent entre les mains du lectorat. La citation en exergue, tirée de nos questionnaires¹⁵⁰, illustre un contraste pouvant exister dans la perception des adultes hutterites et non-hutterites vis-à-vis de la littérature de jeunesse : tandis que la série *Harry Potter* représente un phénomène littéraire qui, auprès de la population générale, ne constitue habituellement pas un enjeu particulier en ce qui concerne sa valeur ou sa moralité, la personne citée manifeste une réticence à ce que les enfants de sa communauté lisent ce type de livre, encore que sa lecture ne soit pas interdite. Le passage en exergue constitue en fait un exemple concret de la façon dont les hutterites réfléchissent au rôle que joue la littérature pour enfants et confirme que les adultes posent sans doute un jugement sur les caractéristiques, pédagogiques ou morales, que cette littérature doit posséder. La perspective des membres sur ces questions requiert notre attention, car elle témoigne de l'intérêt que ce genre peut avoir pour la collectivité, en plus de nous éclairer sur ce que les hutterites considèrent être un ouvrage approprié et de qualité.

1. Une voix au chapitre pour la communauté hutterite

Qui sont les personnes répondantes ?

Pour obtenir ces informations, nous avons recouru à des questionnaires, en anglais et en allemand (seule la version anglaise a cependant été utilisée par les individus qui ont participé), distribués sur les médias sociaux et à remplir sur la plateforme de sondage *Forms* de la suite *Microsoft Office 365*. Malgré un faible taux de participation (7 personnes), nous avons néanmoins pu colliger des données auprès de gens aux profils variés qui nous permettent de dégager quelques tendances.

¹⁵⁰ Le libellé de la question est : « In your opinion and in regard to children's books for Hutterite children, are there topics that are not suitable for Hutterite children? If so, which ones? Why are they not suitable? ».

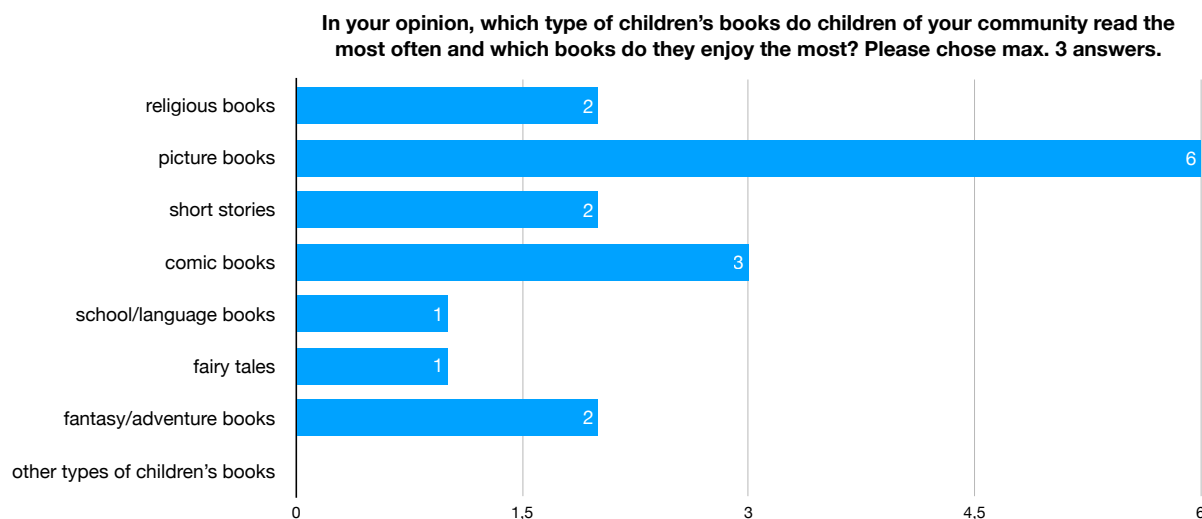
Toutes les personnes ont indiqué être de genre féminin et résider sur une colonie située au Canada. La grande majorité (six) habite au Manitoba, tandis qu'une se trouve en Saskatchewan. Par ailleurs, nous avons des réponses de divers sous-groupes de la collectivité : une personne est affiliée *Lebrerleut*, quatre *Schmiedeleut* (groupe 1) et une *Schmiedeleut* (groupe 2)¹⁵¹. Également, les répondantes appartiennent à différentes générations, puisque certaines sont nées au tournant des années 2000, alors que d'autres sont venues au monde dans les années 1960. Quelques-unes ont des enfants (ou des petits-enfants) et quatre n'en avaient pas au moment de remplir le questionnaire. Finalement, quant aux profils linguistiques des participantes, cinq ont spécifié avoir L^H comme langue maternelle (contre respectivement une pour L^{ALL} et une pour L^{ANG}). À l'exception de la personne qui a L^{ANG} comme première langue, toutes ont mentionné L^{ANG} comme langue seconde et cinq ont indiqué parler L^{ALL} (avec des niveaux d'habiletés variés).

Place et rôle de la littérature de jeunesse huttérite

La communauté et ses habitudes de lecture

Toutes les personnes interrogées disent posséder un ouvrage pour jeunes à la maison (Q¹⁶) et à la question de la fréquence de lecture (Q¹⁹), toutes croient que les enfants consomment assez fréquemment ce genre de littérature (six ont coché « very often » et une « often »). Quand il s'agit de déterminer l'objectif de la littérature de jeunesse (Q²⁰), nous obtenons plusieurs réponses : trois répondantes notent « l'apprentissage du quotidien », deux « la connaissance du monde qui les entoure », une la volonté d'informer sur « les questions religieuses » et une le simple « divertissement des jeunes ».

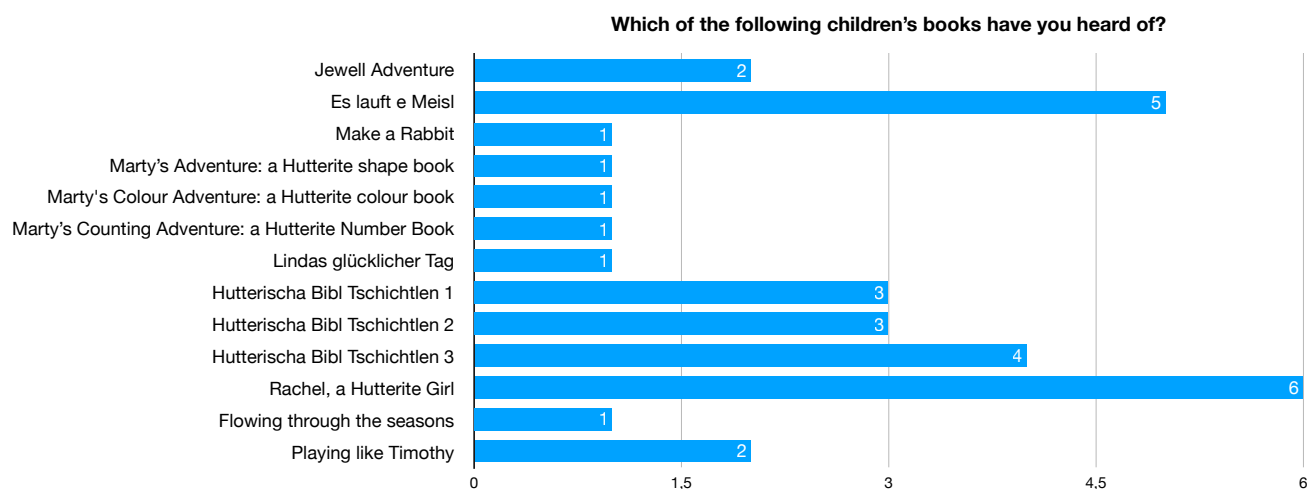
Tableau 7 : Type d'ouvrages consultés par les jeunes huttérites



¹⁵¹ Pour un rappel des différents sous-groupes huttérites, voir [L'orientation des groupes en matière de tradition\(s\)](#).

À leur avis, le type de textes consultés par les jeunes varie : quoiqu'une forte majorité s'intéresserait aux documents illustrés, les bandes dessinées et les livres religieux notamment plairaient aussi au jeune lectorat hutterite (Q²¹). Invitées à spécifier si elles avaient entendu parler des documents du corpus (Q²²), presque toutes les répondantes (six) ont mentionné *Rachel, a Hutterite Girl* et *Es lauft e Meisl* (cinq) et quelques-unes ont coché la série *Hutterische Bibl Tschichtlen* (avec trois ou quatre personnes), alors que les autres œuvres leur sont moins connues.

Tableau 8 : Livres familiers aux répondantes



Une littérature pour les hutterites et les « autres Canadien-nes »

Bien que les membres puissent se procurer des livres de jeunesse qui ne soient pas uniquement d'auteur·es hutterites, les questionnaires révèlent qu'il y a une perception d'une valeur ajoutée à ceux publiés par des pair·es. À la question « Do you think it is important for Hutterites to have their own children's literature? » (Qu³⁷), les réponses étaient en effet unanimement en faveur d'une littérature propre à la collectivité : six ont coché « yes, absolutely », une personne a choisi « mostly yes ». Cette opinion s'explique notamment par la volonté des intermédiaires hutterites de fournir aux enfants du contenu représentatif de l'expérience quotidienne, ce que soulèvent deux répondantes lorsqu'invitées à préciser les bienfaits, pour la communauté, d'avoir sa littérature : « So they can relate to it. » et « Hutterite children need books where they can identify with the characters, events, places, etc. » (Q³⁸)

La préservation de l'héritage culturel de l'hutterisme, entre autres le dialecte, préoccupe aussi, comme l'exprime une personne : « It's important to preserve what we have left of our language because English it making its way into our day-to-day language more and more. » (Q³⁸) Selon une hutterite interrogée, la littérature pour jeunes ne devrait cependant pas seulement offrir

une lecture représentative, puisqu'elle devrait également mettre en valeur une collectivité qui se démarque : « We do have our own culture and no other books can fully exemplify that. Children can relate to best to cultural things because that's how they've grown up. It's also a way of preserving our culture for the future. » (Q³⁸)

Tandis qu'il y a un sentiment généralisé (six sur sept) que la contribution littéraire des huttérites est largement méconnue (Q⁴⁵), les répondantes considèrent que ces documents bénéficieraient non seulement à la communauté, mais aussi à l'ensemble de la société (Q⁴⁵-Q⁴⁹). À la question « Do you think Hutterite children's books could be of interest to children of non-Hutterite origin? » (Q⁴³), la majorité répond en effet positivement (deux ont mis « yes, absolutely » et cinq « mostly yes »). Les participantes font surtout valoir l'intérêt de la littérature de jeunesse huttérite pour son apport à une meilleure compréhension et perception de l'altérité culturelle. Par exemple, une personne écrit « They give non-Hutterite children a glimpse in the Hutterite community. », ce qui correspond à d'autres réactions recueillies :

« Some parents might want to show their children our way of life! » (Q⁴⁴)

« Hutterite kids read and enjoy books about different cultures. I assume the same applies to others. » (Q⁴⁴)

« People do like to learn about other cultures. I think it would be especially good for people who live around Hutterites [...]. » (Q⁴⁴)

Quelques-unes évoquent même expressément l'utilité de la littérature de jeunesse huttérite pour démystifier la communauté, parfois victime de préjugés et d'aprioris : « Because a lot of people don't know about Hutterites, I'd like for them to know how we live life and what we inspire to every day. » et « So they don't just assume things about hutterites , so they know facts... ». (Q⁴⁴) Quant à savoir si ce genre de documents occupe une place importante dans l'espace littéraire nordaméricain (Q⁴⁶-Q⁴⁷), plusieurs réagissent positivement (trois « yes, absolutely », trois « mostly yes » et une personne « mostly no »). La répondante qui a coché « mostly no » précise sa pensée en stipulant que ces textes ne constituent pas une nécessité absolue pour un lectorat non huttérite (« They'll get fine without them. ») (Q⁴⁷).

La littérature pour enfants et les questions de langues

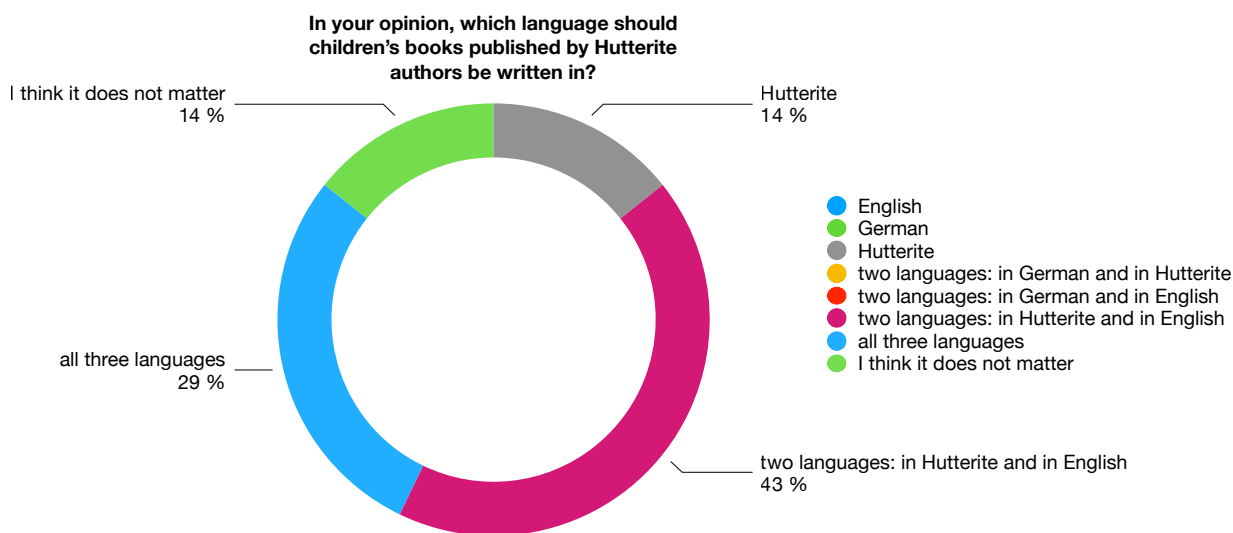
L^{ANG}, la langue privilégiée du lectorat et L^H, le premier choix des intermédiaires

Bien que plusieurs auteur·es du corpus expriment leur souhait d'accorder une place importante à L^H, les questionnaires montrent que cette volonté se heurte parfois à la réalité, le lectorat de la collectivité ne partageant pas nécessairement cette vision. En effet, consultée quant

à sa perception des préférences linguistiques, plusieurs (cinq sur sept) croient que les enfants privilégieraient la littérature jeunesse en L^{ANG} et une minorité (deux) considère plutôt que L^H serait la langue de premier choix (Q¹⁸). Cette impression est réaffirmée lorsque six d'entre elles indiquent que les jeunes lisent surtout en L^{ANG}, alors que L^H n'est sélectionné que par une seule – ce qui sous-entend que les publications en L^{ALL} trouvent encore moins d'écho (Q²³).

À la question « In your opinion, which language should children's books published by Hutterite authors be written in? » (Q²⁴) et à expliquer leur réponse (Q²⁵), L^H et L^{ANG} reviennent souvent, ce qui confirme que les deux ont une valeur significative pour les membres, alors que L^{ALL}, dans les œuvres unilingues, n'est nullement mentionné.

Tableau 9 : Préférences linguistiques des intermédiaires (Q²⁴)



Bien que l'appréciation du dialecte soit évidente (86 % ont choisi une option qui l'inclut et, dans les commentaires, trois individus ont manifesté un intérêt indéniable à s'assurer de son maintien (Q²⁵)), la possibilité d'une littérature uniquement en L^H n'apparaît pas être le choix privilégié : une seule répondante (14 %) considère que les écrits unilingues (en L^H) seraient à prioriser, tandis que 43 % croient que les documents d'auteur·es huttérites devraient être bilingues huttérien/anglais et 29 % souhaitent même des ouvrages trilingues. Celles qui optent pour des œuvres huttérites bilingues sont motivées par l'importance d'être en mesure de communiquer avec le monde extérieur à la colonie (« We should preserve our language but we do live in an English speaking country. » (Q²⁵)). Les participantes qui préfèrent les textes trilingues réfèrent explicitement aux bénéfices pédagogiques et cognitifs chez les enfants du « parler multilingue ». Une l'évoque clairement : « I believe that Hutterite children benefit from

hearing and reading in all three of the languages they are familiar with so they can all grow and develop. » (Q²⁵). Cette opinion est partagée par une autre personne qui dit ceci : « In a way, it stretches their brain, makes them easier to teach. Their brain is 'smarter' than people who speak only 1 language. » (Q²⁵)

Quant à la présence d'une « mixité linguistique » dans le corpus, les répondantes le voient unanimement d'un bon œil : toutes ont coché « yes, absolutely » à la question « Do you consider multilingual children's books as something positive for Hutterite children? » (Q²⁹). Puisque la collectivité est ancrée dans un environnement multilingue, il n'est pas étonnant que des intermédiaires veuillent que les jeunes soient mis·es en contact avec des textes qui ne soient pas unilingues. Si consommer des œuvres en L^H contribue d'abord à maintenir l'héritage culturel (« To keep our language »), le plurilinguisme constitue surtout une part considérable de l'identité et de la pratique hutterites (« We are multilingual, can't really get away from it ») (Q³⁰). Une réponse en évoque l'importance, tout en notant l'avantage que cela apporte dans la compréhension de « l'autre » :

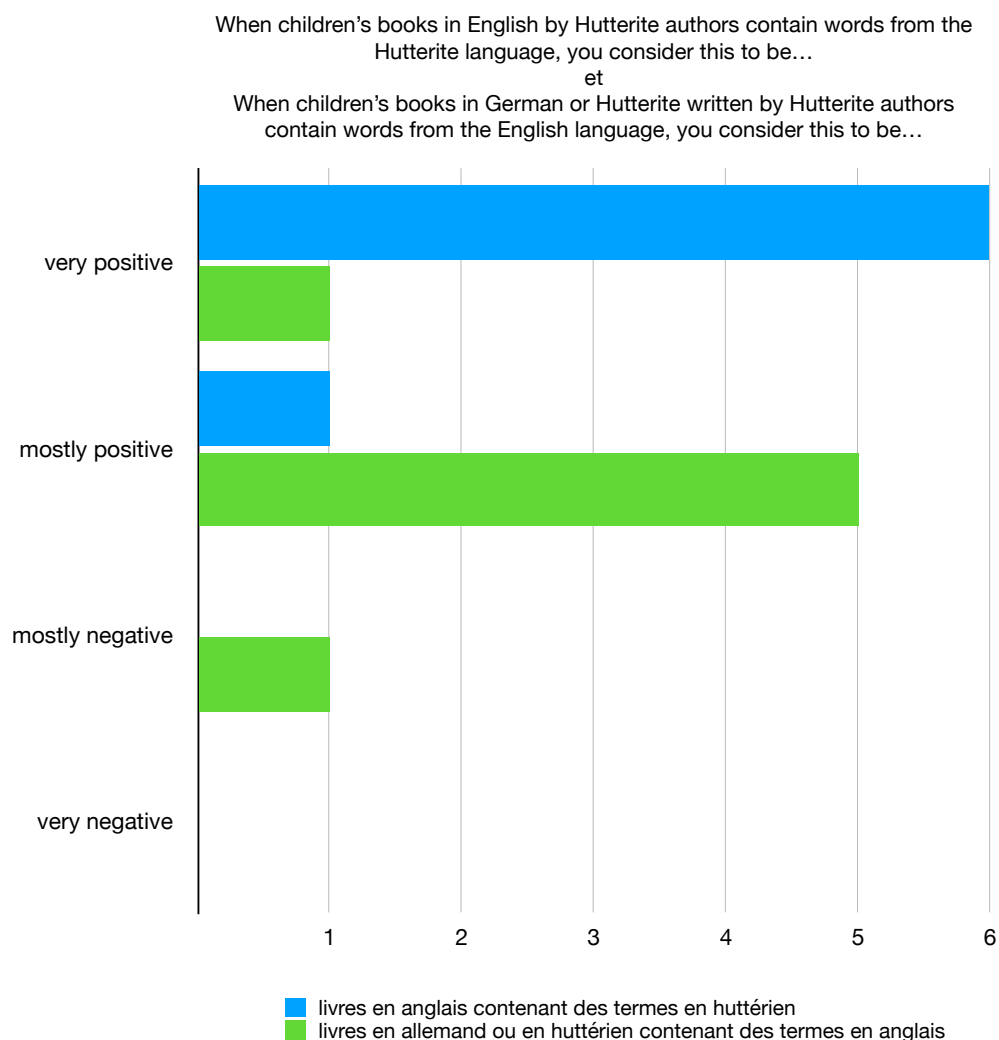
It's important for them [Hutterites children] to understand where they came from, what languages their fore-fathers spoke in their journey! Language is one of the most amazing things in the world and the more you can speak, the better. Not only in Understanding the journey but communicating with people from different walks of line. (Q³⁰)

Si des aptitudes plurilingues sont nécessaires, L^H demeure crucial dans la valorisation de l'identité du groupe : « Having a few snippets, words or phrases of Hutterisch in an English book is a great beginning for young children and more importantly, it validates their Hutteriteness. » (Q³⁰)

Œuvres unilingues ou plurilingues : une préférence (toute en nuances) pour l'hutterien

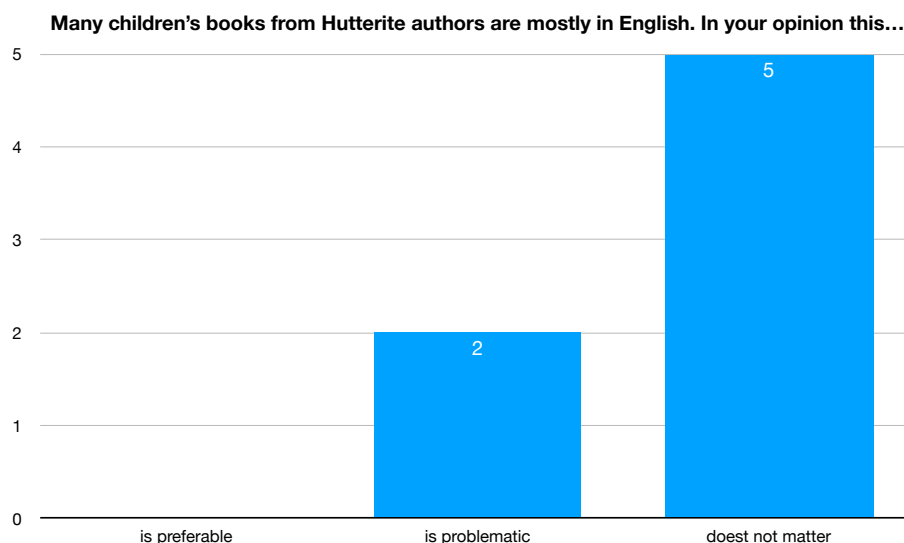
Les intermédiaires plutôt en faveur de textes bilingues hutterien/anglais (trois personnes sur sept) (Q²⁴) ne perçoivent pas la présence de chaque langue de la même manière dans les œuvres unilingues. En effet, questionnées sur les occurrences de termes en dialecte dans les publications en L^{ANG}, les répondantes mentionnent voir cela d'un bon œil (six considèrent cela « very positive » et une « mostly positive ») (Q²⁶), une perception qui diffère légèrement lorsqu'il s'agit de livres en L^H avec des locutions en L^{ANG} (Q²⁷). Dans le graphique suivant, qui combine les questions 26 et 27, nous observons effectivement une appréciation un peu défavorable de la présence de L^{ANG} dans les textes unilingues (en L^H ou en L^{ALL}), tandis que, à l'inverse, L^H dans les livres en L^{ANG} reçoit un accueil plus positif.

Tableau 10 : Présence de L^{ANG} et de L^H dans les œuvres unilingues (Q²⁶-Q²⁷)



La reconnaissance d'une valeur ajoutée de L^H – peu importe le contexte littéraire –, revient ainsi très régulièrement. À une question qui fait le parallèle entre la langue de la communauté et les habitudes de lecture (Q²⁸), les réponses montrent que les intermédiaires accordent davantage d'importance à l'huttérien, car six personnes sur sept expriment le souhait que les jeunes lisent davantage de livres dans cette variété linguistique, L^{ALL} étant le second choix, mais dans une très faible proportion (une personne sur sept). Or, même si les adultes questionnées sont d'avis que les destinataires devraient consommer de la littérature de jeunesse en L^H, elles ne paraissent néanmoins pas inquiétées outre mesure par le fait que les auteur·es huttérites publient principalement en L^{ANG}, comme le montre le tableau 11 (Q³¹).

Tableau 11 : Opinions sur la publication de documents en L^{ANG} (Q³¹)



Les gens qui considèrent le phénomène comme problématique mentionnent surtout des enjeux liés au dialecte ou à ses variétés (régionales) pour expliquer le peu de publications en L^H. Une personne écrit : « Because the authors themselves dont seem to speak enough hutterite or German » (Q³²). L'autre répondante répond ceci : « I'd like to see more books by Hutterites be written in "Hutterish". True there isn't a definite way the language is stored because different colonies may say words differently or have different accents. » (Q³²) Pour ces répondantes, les connaissances (et le faible usage) du dialecte apparaissent en partie responsables de la situation.

Celles qui n'y voient pas d'inconvénient ont une vision nuancée de la place de L^H vis-à-vis de L^{ANG}, car elles suggèrent que la valeur de l'ouvrage ne dépend pas seulement de la langue, qui ne serait, à leurs yeux, qu'un élément parmi d'autres, et elles préfèrent mettre l'accent sur leur enthousiasme à voir des hutteurs produire de la littérature :

« The stories need to be shared and I would assume the best language to do so is picked. » (Q³²)

« I'm just happy that Hutterites write books at all and whether they are in English or in our dialect doesn't really matter. The ones written in English almost always have our dialect words included and that makes a good balance. » (Q³²)

« The cool part for kids is that a hutterite wrote it. If they're school aged kids, they understand it either way. If not, you'd have to read it to them anyway. It's not that hard to translate it. » (Q³²)

Cette dernière citation laisse également penser que les adultes traduisent probablement une œuvre (de l'anglais à l'huttérien) lors de la lecture à des enfants plus jeunes ou qui n'auraient pas

encore suffisamment de connaissances langagières dans cette langue, ce qui montre aussi que l'usage d'une autre langue (qui n'est pas de surcroît la langue première) est, chez les hutterites, une pratique usuelle qui ne semble pas susciter de problématique ou soulever d'enjeu linguistique particulier.

Les origines de l'auteur : un facteur déterminant ?

Certes, nous observons une appréciation positive des publications issues de la collectivité, mais l'identité ne joue pas forcément un rôle central et est même parfois accueillie avec une certaine indifférence par les intermédiaires. En effet, seulement deux personnes ont indiqué avoir une prédilection pour des auteur·es hutterites, une pour des auteur·es anglophones, alors que quatre ont mentionné ne pas avoir de préférence particulière (Q³⁹). Si certaines voient un avantage indéniable à lire des ouvrages de gens évoluant dans un environnement similaire (« They think mostly like we do, it's comforting to know that one of our own is writing a book our children are enjoying. »), une autre explique que cela résulte surtout de ce que nous pourrions qualifier « d'habitude littéraire » (« Because we never had anything hutterite to read growing up and got used to reading everything in English! ») (Q⁴⁰). Néanmoins, la majorité considère que cela n'a pas d'incidence particulière (« A good author can write for any child. ») et que l'essentiel repose sur les qualités littéraires ou morales des textes, comme le soulignent deux répondantes :

« [...] children should read a range of books, genres and authors, but certainly have access to books by authors of their culturally back ground who understands their morals, values, up-brining, etc. » (Q⁴⁰)

« They all have their own importance and help the children learn more about other people or about ourselves, The more language skills one has the better and it would be really sad to miss out on amazing literature just because you want to stick to one type. » (Q⁴⁰)

Même si les auteur·es germanophones suscitent peu d'engouement (malgré leur présence en grand nombre sur le site Web du *Hutterian Brethren Book Centre* notamment¹⁵²), tant auprès du lectorat que des intermédiaires adultes, les hutterites interrogées estiment que leurs œuvres ont tout de même une signification symbolique notable dans la communauté. À la question « Do you think children's books by a German-speaking author of non-hutterite origin hold a special significance for your community? » (Q⁴¹), cinq ont répondu positivement (deux « yes, absolutely », trois « mostly yes »). Ces répondantes vantent avant tout les qualités pédagogiques

¹⁵² Voir <https://www.hbbookcentre.com/books?category=Children%27s%20Books> (Hutterian Brethren Book Centre).

de ces publications, leur apport au plurilinguisme et évoquent leur contribution au domaine religieux. Elles écrivent :

« I think they're okay because we also teach our children German and for them to learn it, they have to have the material to learn it. » (Q⁴²)

« These types of books are used to teach in German classes where children are learning to speak, read and write in German and need good quality literature as models. » (Q⁴²)

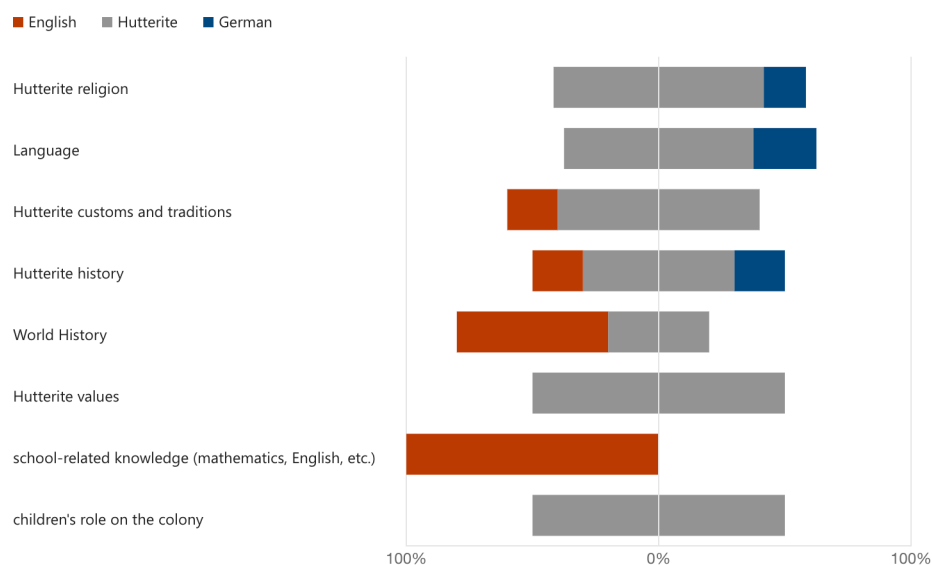
« Our sermons are all in high German and the more German words a child can learn, the better. Plus it's always good to know a second language better or even a third. » (Q⁴²)

Les deux personnes avec une opinion plus négative évoquent les difficultés de la langue (« Because German is hard for most to understand in a book [...] ») ou le faible impact de la littérature germanophone (« I can't remember any from myself growing up. ») (Q⁴²)

La littérature de jeunesse et les questions linguistiques : espace(s) et perspective(s)

Des questionnaires se dégagent une position consensuelle quant aux langues considérées comme plus appropriées pour aborder certains domaines, ce qui corrobore des observations de Helga Lorenz-Andreasch, présentées dans *»Mir sein jâ kolla Teitschverderber«: Die Sprache der Schmiedeleut-Hutterer in Manitoba/Kanada*¹⁵³.

Tableau 12 : Langues et thématiques (Q³⁶)¹⁵⁴



¹⁵³ Rappelons que Helga Lorenz-Andreasch regroupait l'utilisation des langues de la collectivité en trois groupes : 1) l'huttérien pour les domaines de la sphère privée, 2) l'allemand à l'église et 3) l'anglais pour le contexte scolaire ou les interventions avec le monde extérieur (p. 154).

¹⁵⁴ Image tirée du questionnaire *Forms*.

D'abord, selon les répondantes, L^{ANG} constitue *la* langue la plus adéquate pour aborder des sujets qui ne relèvent pas uniquement de la communauté huttérite. Puisque la scolarité des jeunes se déroule en grande partie en L^{ANG} et que la communauté, lorsqu'elle s'intéresse aux questions propres au monde extérieur, consomme majoritairement des productions médiatiques (publiées, télévisuelles ou en ligne) anglophones, cette langue paraît être, sans surprise, celle qui est associée à ces contextes. Cependant, une répondante, dont la langue maternelle est L^H, considère également L^{ANG} plus approprié pour traiter de l'histoire et des coutumes huttérites, des thèmes que l'on associerait probablement spontanément au dialecte. Si cela surprend *à priori* – ces thématiques étant plutôt associées à la sphère privée –, nous pouvons aussi y voir les pressions qu'exerce le monde extérieur sur la communauté.

Si, au quotidien, l'histoire et les rituels collectifs s'avèrent bien ancrés dans le dialecte, il ne faut pas négliger l'influence du domaine de l'édition notamment où, par exemple, les publications (ouvrages de référence, textes de recherche académique, livres généraux, etc.) sont généralement publiées en L^{ANG}, ni oublier que les huttérites intéressé·es consomment donc beaucoup de textes dans cette langue. Un survol rapide de la section « Hutterite History » du *Hutterian Brethren Book Centre* fait effectivement état de la forte présence de monographies en L^{ANG} et, à contrario, de l'absence totale de L^H, peu importe la provenance des auteur·es¹⁵⁵. Selon les données, L^{ALL} est aussi apprécié pour aborder l'histoire de la collectivité, ce qui n'est pas étranger au nombre plutôt important de parutions dans cette langue (ce que la page Web de la maison d'édition confirme, avec près du tiers des documents recensés en allemand).

Ensuite, pour les intermédiaires questionnées, L^{ALL} ne semble pas jouer un rôle particulièrement significatif lorsqu'il s'agit de thèmes liés à la religion, ce qui détonne dans le paysage religieux de la communauté, puisque celle-ci vit en grande partie sa foi en langue allemande (Q³⁶). Dans les faits, selon les proportions des réponses obtenues, L^{ALL} apparaît moins pertinent que L^{ANG}, ce qui apparaît confirmer le recul de la langue allemande au profit de L^{ANG}. Même si la langue anglaise gagne du terrain, le dialecte commun résiste en tant que langue privilégiée pour aborder les thèmes comme les valeurs et les traditions huttérites, ainsi que la place et le rôle des enfants dans la colonie.

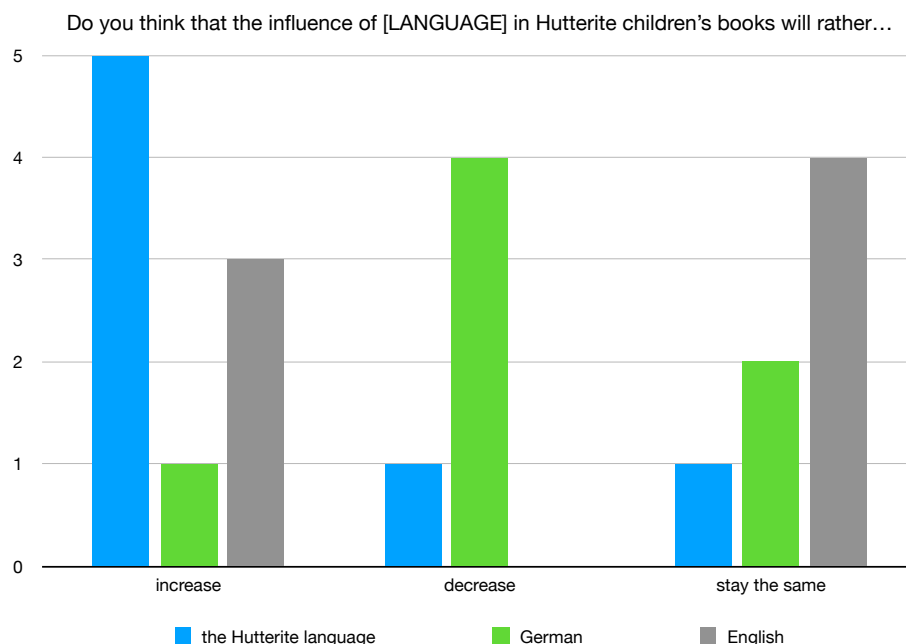
En fait, à l'exception d'une seule catégorie (« histoire mondiale »), L^H est la langue la plus choisie par les répondantes. Une explication laissée dans la section réservée aux commentaires (Q⁵³) apporte des nuances à cet enjeu, car une participante évoque le fait que le choix de la langue

¹⁵⁵ Voir https://www.hbbookcentre.com/books?category=Hutterite_History (Hutterian Brethren Book Centre)

ne dépend pas totalement du sujet, mais plutôt des aptitudes langagières de la personne : « [...] older people and/or those not fluent in English might prefer Hutterisch, while younger people (20s and 30s) might prefer English; the topic discussed would probably not be such a big factor. ». Ce commentaire sous-entend les difficultés des huttérites à assurer la transmission du dialecte de génération en génération et met en doute sa vitalité (ou viabilité) à long terme.

Tandis que les questions linguistiques liées au dialecte (surtout son maintien) animent la collectivité, nos données illustrent surtout que les participantes affichent de l'optimisme quant à la place de L^H dans les textes littéraires publiés par la communauté et pour les jeunes. En effet, lorsqu'il leur a été demandé de prédire si les langues parlées dans les colonies allaient occuper plus ou moins d'espace à l'avenir, cinq personnes ont indiqué que l'influence de L^H allait augmenter (contre une qui a coché qu'elle allait en perdre et une qui croit que cela ne changera pas) (Q³³). Cela se ferait au détriment de L^{ALL} qui perdrait, selon quatre d'entre elles, de son influence (contre deux qui ne prévoient pas de changement et une qui anticipe une hausse de sa présence littéraire) (Q³⁴). Lorsque les répondantes doivent préciser si des changements quant à la place de la langue anglaise sont à prévoir, nous observons un consensus, car aucune ne croit que celle-ci verra son emprise diminuer. Or, pour certaines répondantes, il n'est pas manifeste que sa présence ira forcément en augmentant dans la littérature de jeunesse huttérite : quatre croient qu'il n'y aura pas de changement et trois prévoient une augmentation de son influence.

Tableau 13 : Influence de L^H, de L^{ANG} et de L^{ALL} dans les textes de jeunesse huttérites (Q³³-Q³⁵)



Bref, le dialecte commun occupe, dans l'espace mental huttrien, une place significative, mais la communauté se montre consciente des bénéfices (mais aussi des risques), pour les jeunes, de bien connaître la langue de la majorité. Pour cette raison, la collectivité n'adopte pas une attitude de « purisme linguistique », où L^H devrait nécessairement être *la* langue utilisée dans tous les domaines, et elle ne cherche pas à réduire la présence de la L^{ANG} : elle paraît surtout tendre à un équilibre entre maintien de L^H et maîtrise de L^{ANG}, ce qui, d'après nos questionnaires, résulte en une perte d'influence (plutôt substantielle) de L^{ALL}, bien que ses qualités de « langue littéraire » demeurent perceptibles.

Les intermédiaires et la littérature de jeunesse de la collectivité : les contenus souhaités, les thèmes tolérables et les « infréquentables »

Si les questions linguistiques peuvent représenter un défi pour les auteur·es huttrites – qui doivent entre autres décider de la langue du récit ou de la manière de transposer (à l'écrit) des termes précis liés au quotidien des huttrites –, certaines thématiques pourraient être également susceptibles de constituer un obstacle à la diffusion des textes auprès des lectrices et des lecteurs. En effet, lorsqu'il publie pour des jeunes, l'autorat est aussi dans l'obligation de « répondre aux exigences des adultes qui gravitent autour de ce lectorat... Et ce sont souvent [les adultes] qui sont les plus critiques. » (Bibeau, 2020, p. 17) À cet égard, si notre analyse littéraire a permis d'observer comment la doctrine huttrite transparait dans les textes, les questionnaires illustrent la position des intermédiaires et leurs demandes ou doléances quant à certains sujets (tolérés, tabouisés ou censurés).

Les intermédiaires huttrites : pour une représentation (morale) du réel

Lorsqu'interrogées quant à savoir ce qu'elles estiment approprié (Q⁵¹) ou non (Q⁵²)¹⁵⁶ dans les œuvres pour enfants, les participantes se révèlent généralement unanimes : les publications se doivent de refléter le quotidien et les pratiques de la colonie, et les textes de fiction, tous genres confondus, devraient être évités. Une répondante, en insistant notamment sur l'importance de s'adapter au genre qu'affectionnent les destinataires, l'évoque sans ambages :

Facts, not fiction [...] All around the boys love books about trapping, hunting fishing, animals, adventures. Daily happenings.

¹⁵⁶ Le libellé de la question 51 est « In your opinion and in regard to children's books for Hutterite children, are there topics that are more suitable for Hutterite children? If so, which? Why? ». La question 52 est formulée ainsi : « In your opinion and in regard to children's books for Hutterite children, are there topics that are not suitable for Hutterite children? If so, which ones? Why are they not suitable? ».

Girls like more Laura Ingalls Wilder¹⁵⁷ type books, in that line. They never grow old to every generation. She really struck it. [...] please don't write about fantasy, science fiction or no no, it's all a no brainer. (Q⁵¹)

Cette opinion ressemble à celle d'une répondante qui s'exprime en faveur des types de textes suivants : « adventures, nature related, history – children are interested in these areas and can relate to them » (Q⁵¹). Une autre abonde exactement dans ce sens et écrit « I think it's best if the stories have to do with our daily life because that's what our children can relate to best. [...] » (Q⁵¹). Essentielle selon les personnes interrogées, la transposition de la réalité hutterite dans la littérature se traduit pour plusieurs par l'importance accordée à la mise en scène de péripéties réalistes et observables au quotidien.

Pour d'autres, ce souhait d'une littérature la plus authentique possible se reflète plutôt dans la dimension morale et religieuse que recherchent les intermédiaires. En effet, à une question visant à déterminer ce que les intermédiaires jugent approprié pour le lectorat hutterite (Q⁵¹), plusieurs soulignent expressément que les livres pour jeunes devaient garantir et préserver la moralité et les valeurs religieuses du groupe. Par exemple, une répondante, qui note qu'il n'y a pas de thèmes ou de sujets particuliers plus appropriés pour les jeunes hutterites, établit néanmoins un parallèle avec les publications des amish (« Same as with Amish books. ») et ajoute « Good morals go a long way with anyone. » (Q⁵¹). Issue de préceptes anabaptistes apparentés, la pratique mennonite, comme l'hutterisme, se caractérise par une certaine réclusion loin du reste de la société, notamment pour embrasser un mode de vie axé sur la simplicité (Green et Oldendorf, 2005, p. 214). Par conséquent, les sujets et les principes portés par la littérature amish s'apparentent à celles de la communauté hutterite : entre autres l'importance de la famille et de l'entraide dans les périodes difficiles, la transmission de valeurs et d'une éthique de travail, les bénéfices de la cohésion du groupe, les imperfections des enfants et leur place vis-à-vis de l'autorité parentale (Noll et Diuguid, 2018, p. 26-32). Face à la même question, une hutterite écrit : « Yes, We teach that physical Work and respect for Elders is very important, teaching about Jesus and God, singing, praying, eating together as a community and being one with Christ. We like to encourage Godliness in our children. » (Q⁵¹) Il semble donc que les vertus auxquelles les hutterites veillent et qu'on souhaite professer reposent grandement sur une moralité religieuse marquée.

¹⁵⁷ La personne réfère ici sans doute à Laura Ingalls Wilder, auteure de la série de romans de jeunesse *La Petite Maison dans la prairie*, dont le récit autobiographique met en scène le quotidien d'une famille du Midwest américain au tournant du XIX^e siècle.

La littérature de jeunesse huttérite : quels tabous ?

L'analyse du corpus littéraire a révélé que les auteur·es mettent systématiquement en scène l'environnement et la réalité quotidienne de la collectivité et, en ce sens, leurs textes cadrent parfaitement avec les attentes des intermédiaires. Toutefois, le jeune lectorat n'a pas seulement accès aux textes de la communauté et il est donc confronté à des thématiques qui peuvent contraster avec le ton ou les propos des publications huttérites. Si une tendance semble se dessiner *pour* certains contenus, un consensus se dégage surtout quant à savoir quels thèmes ou quels éléments littéraires les répondantes jugent inadéquats pour les jeunes.

À la question « In your opinion and in regard to children's books for Hutterite children, are there topics that are not suitable for Hutterite children? If so, which ones? Why are they not suitable? » (Q⁵²), les répondantes, qui ne formulent généralement pas d'objection à ce que les enfants huttérites lisent des ouvrages dénués de religiosité ou qui dévient des contenus souhaités (« We don't like to have our children read fiction like Harry Potter, and works like those. We don't stop them, but we don't encourage those kinds of books. ») (Q⁵²), expriment une profonde désapprobation lorsqu'un livre témoigne de pratiques contraires à la morale sur laquelle se fonde l'huttérisme ou qu'il glorifie un comportement amoral à leurs yeux. Une participante le mentionne clairement (« Anything that teaches bad habits. »), sans toutefois préciser ce qu'elle considère comme inapproprié pour les jeunes, tandis que d'autres donnent davantage de détails et incluent la violence, le langage vulgaire, la politique, les genres telles la *fantasy* et la science-fiction, ou la littérature gaie et lesbienne (Q⁵²).

Si on craint quelquefois que du contenu n'entre en contradiction avec les mœurs de la pratique, on s'inquiète surtout des effets sur l'enfant, lorsque confronté·e à certains thèmes : « Politics, Crime , fantasy, Science fiction, gay, lesbians, that all just fills the head with worries and it's bad food for their souls. » (Q⁵²) À cet égard, l'une d'entre elles réprovoque les livres pour jeunes qui abordent les questions liées à la sexualité : « I don't think these stories should have specifics about sex or pregnancy, and gender issues. These are subjects parent should discuss with their children at the time each one is ready which is not the same for every child. » (Q⁵²) Cette réponse ne surprend pas : selon Yossi Katz et John Lehr, les huttérites tournent le dos aux publications qui portent préjudice à la foi, celles considérées comme immorales ou à caractère sexuel (2012, p. 142). Cependant, la sexualité, comme d'autres phénomènes sociaux sujets à controverse, constitue un tabou tenace qui n'est pas propre aux huttérites, car les parents en dehors de la communauté aussi « craignent les relations amoureuses, la nudité, la sexualité, la

consommation d'alcool et de drogue, ainsi que les thèmes liés à la violence et à la mort... » (Bibeau, 2020, p. 18), en particulier lorsque le texte s'adresse aux jeunes¹⁵⁸.

2. Les intermédiaires huttérites et la littérature de jeunesse : les points saillants

En résumé, pour les huttérites interrogées, l'identité de l'auteur·e, au même titre que les langues des textes, ne représente pas en soi un facteur particulièrement déterminant en littérature de jeunesse : quoique l'origine huttérite ou le dialecte constituent, aux yeux de certaines, des avantages indéniables (pour la communauté et la population en général). En fait, les œuvres ne paraissent pas toujours s'équivaloir dans la mesure où la perception des participantes révèle clairement qu'une morale et une foi conformes aux usages habituels et à l'environnement de la colonie sont fondamentales.

Dans le corpus, cela s'observe par l'absence complète – sans doute causée par une forme de censure que s'imposent d'emblée les auteur·es – d'enjeux moraux ou de thèmes jugés inadéquats par la collectivité – ce qu'on appelle souvent, hors du monde huttérite, des « faits de société ». À l'inverse, les ouvrages mettent sans cesse l'accent sur les bénéfices de l'huttérisme, au sein duquel priment la cohésion socioculturelle, la plus-value associée au travail, les rôles (genrés) des membres, ainsi que le respect de l'autorité (parentale ou des autres huttérites) et de la pratique religieuse.

¹⁵⁸ Du moins, c'est ce qu'affirment des auteur·es québécois·es interrogé·es dans le cadre d'une étude menée auprès d'une trentaine de membres de l'*Association des écrivaines et écrivains québécois pour la jeunesse* (AEQJ). Voir Bibeau (2020).

CONCLUSION

« [...] la littérature de jeunesse n'apparaît pas tant comme ce qui est lu que comme ce qui apprend à lire, ce qui enseigne à l'enfant à voir de jolies images, à bien voir, à se constituer le bon goût, le bon jugement, d'ordre moral ou pas, à filer narrativement des histoires plus ou moins longues... La littérature de jeunesse – et ce n'est pas le moindre de ses traits et la moindre de ses originalités – apparaît comme une littérature qui invente son lecteur. »
(Prince, 2021, p. 239)

Les huttrérites évoluent dans un environnement qui exige divers compromis de leur part, qu'il s'agisse de maîtriser avec plus ou moins d'aisance différents systèmes linguistiques ou d'adapter leurs pratiques à la fois aux volontés des autres membres et en fonction de certaines pressions subies par la société environnante. À cet égard, le projet de recherche a permis de mettre en lumière la façon dont l'effervescence socioculturelle qui secoue la communauté se transpose dans les textes de jeunesse que celle-ci produit et d'illustrer dans quelle mesure ce médium littéraire offre un espace, voire un outil de socialisation nécessaire, où les jeunes peuvent (re)trouver des personnages et une filiation identitaire qui s'inscrivent dans la continuité d'un héritage et de traditions communes. Les lectrices et lecteurs non huttrérites ne sont toutefois pas en reste : outre des récits accrocheurs et certaines thématiques universelles aux enfants, les auteur·es des ouvrages du corpus cherchent entre autres à sensibiliser à l'huttrérisme et à normaliser ce dernier auprès du lectorat non huttrérite, ce qui fait de la littérature de jeunesse huttrérite un genre qui, bien que méconnu, mérite davantage de reconnaissance pour ses qualités littéraires et éducatives.

Notre projet a soulevé quelques points saillants que nous récapitulons ici brièvement, puis nous lancerons une réflexion sur des pistes de recherches futures et sur l'intérêt que pourraient susciter les livres de jeunesse huttrérites, tant pour le domaine littéraire et de la recherche académique que pour celui de la pédagogie.

1. La littérature de jeunesse huttrérite : ses thèmes, ses perspectives et les perceptions des intermédiaires

Tant textuellement que visuellement, les livres engagent le lectorat à suivre des personnages dont les aventures se situent dans leur environnement immédiat, et ce, notamment afin de permettre aux lectrices et aux lecteurs de se reconnaître dans les histoires des récits et, ultimement, de transmettre ou de perpétuer la pratique de l'huttrérisme. Cet objectif se traduit

par exemple dans le choix des thèmes abordés, dans l'idéologie véhiculée, dans la représentation de protagonistes « typiques » de l'huttérisme et dans les choix linguistiques des auteur·es. Ces composantes narratives constituent un ensemble d'éléments que certaines personnes de la communauté souhaitent voir dans les livres pour jeunes, ce qu'elles ont clairement évoqué dans leurs réponses à notre questionnaire.

Les ouvrages et leurs grands thèmes ou quand la littérature révèle le monde de/à l'enfant

En littérature de jeunesse huttérite, l'enfance est d'abord synonyme de bonheur et de bien-être, car la colonie, dépeinte implicitement comme une incarnation de l'Arche de Noé, incarne un lieu sécuritaire – contrairement au monde extérieur, parfois considéré délétère – où ne se cache aucun danger et sans lequel le développement adéquat des jeunes huttérites ne serait pas envisageable. Pour garantir ce sentiment d'appartenance et de sécurité, le personnage principal n'est pratiquement jamais sorti de sa « zone de confort » : les textes illustrent l'environnement de la collectivité (pensons à la nourriture, aux vêtements et aux rites et coutumes du quotidien) et, sauf quelques exceptions, les péripéties ne placent pas les enfants dans des situations hors de l'ordinaire ou qui les amènent à franchir les limites de ce qui leur est familier.

Dans bien des ouvrages, certains choix littéraires permettent de diffuser l'idéologie du groupe et de mettre de l'avant ce qui est attendu des adultes ou que les jeunes de la communauté doivent éviter. Les livres encouragent donc implicitement le « savoir-faire » et le « savoir-être » huttérites. La thématique du jeu, par exemple, occupe une place considérable dans les textes et sert de « liant social » pour consolider les relations entre les membres et comme espace où la transgression de certains interdits est possible (et ainsi mieux encadrer les écarts de conduite des jeunes).

Si l'enfant, à la fois comme protagoniste et comme destinataire, demeure au cœur des textes, l'adulte y joue un rôle tout aussi crucial : les adultes de la colonie représentent des figures d'autorité qui veillent au bien-être des jeunes et font preuve d'une grande bienveillance à leur égard. De plus, ces personnages traduisent la réalité des huttérites (par leur habillement, leurs tâches ou leurs relations sociales) et répondent quelquefois avec des agissements et des discours moralistes aux imperfections considérées comme inhérentes à la jeunesse.

Chez les enfants et chez les adultes, les huttérites des récits personnifient ensuite une conception des archétypes de genre, où se retrouvent plusieurs marqueurs et des rapports sociaux fortement stéréotypés : intérêt notable des filles pour les tâches ménagères, récits d'aventures et activités plus « physiques » pour les protagonistes masculins, tandis que les

personnages féminins apparaissent davantage passifs et moins impliqués dans le dénouement heureux des péripéties.

Perspectives (socio)linguistiques des textes : l'huttérien, l'anglais et l'allemand face à la littérarité du « parler multilingue »

En plus d'offrir un espace où les jeunes huttérites peuvent retrouver des pratiques connues ou lire les aventures de personnages qui leur ressemblent et avec qui s'identifier, le « parler multilingue » de ce lectorat apparaît aussi dans les différents textes du corpus. D'abord, bien que le dialecte soit de façon générale assez présent, l'anglais s'impose d'emblée, tandis que l'allemand joue un rôle somme toute négligeable. Les ouvrages – presque systématiquement interlinguaux – témoignent de la difficile transcription de l'huttérien, surtout utilisé à l'oral, qui n'est pas supporté par de quelconques documents de références qui en établiraient les normes. Sa transposition à l'écrit par certain·es auteur·es pose effectivement des défis évidents, surtout en ce qui a trait aux choix orthographiques, et montre qu'il reste pour l'instant davantage ancré dans son oralité. Néanmoins, sa présence dans l'objet littéraire manifeste certaines pratiques langagières courantes observées à l'oral, notamment l'alternance codique et le recours fréquent aux emprunts de l'anglais.

Si l'usage de l'huttérien semble à première vue plutôt marginal, le dialecte reste cependant porteur d'une symbolique identitaire forte, car il sert à référer à des caractéristiques socioculturelles fondamentales de l'huttérisme, et à conforter ou à légitimer l'univers mental des destinataires : entre autres les rôles et la place des membres de la communauté, les mets culturels qui résultent d'un héritage historique particulier, quelques lieux de la colonie, certains principes de la doctrine et bien plus. Certain·es auteur·es mentionnent même que leur ouvrage constitue un outil pour valoriser l'huttérien, une stratégie pour favoriser le maintien et la revitalisation de ce dialecte à l'avenir incertain. En effet, même si les textes s'adressent essentiellement aux jeunes, ils peuvent induire un changement de dynamique et conférer une légitimité au parler commun, à la condition toutefois que la collectivité se mobilise autour de cet objectif et force l'émergence d'une littérature (de jeunesse ou non) dialectale.

Les intermédiaires huttérites et leur(s) perception(s) de la littérature de jeunesse

Invité·es à collaborer et à apporter les nuances nécessaires à ce projet, quelques membres de la communauté ont eu l'opportunité de s'exprimer sur ce genre littéraire et sur sa place ainsi que sur d'autres enjeux qui lui sont liés. À leurs yeux, les livres huttérites destinés aux jeunes du groupe servent à préserver l'héritage culturel de l'huttérisme, ce qui présente un atout

considérable, bien que sa lecture serait, selon les personnes interrogées, tout aussi utile pour la population qui n'adhère pas à cette doctrine, entre autres pour démystifier cette branche du christianisme et les pratiques des fidèles.

Les personnes questionnées, par hasard uniquement des femmes, bien que préoccupées par la place de l'anglais dans les ouvrages, affichent un optimisme prudent quant au futur de l'huttérien. En fait, elles sont guidées par leur pragmatisme : pour elles, il ne fait pas de doute que l'anglais prend(ra) un espace encore plus significatif dans la vie huttérite et elles mettent souvent (et surtout) de l'avant les bénéfices indéniables qui découlent des textes plurilingues. Elles soulignent par exemple l'utilité de maîtriser plusieurs langues pour communiquer avec les gens à l'extérieur de la colonie et pour préserver le lien avec l'héritage germanophone des huttérites et elles mentionnent également les avantages sur le plan cognitif.

Au-delà des enjeux de langues – qui font l'objet d'opinions divergentes chez les membres –, les répondantes s'accordent en particulier pour dire que les auteur·es doivent s'évertuer à créer une littérature qui reflète la réalité des jeunes huttérites et qui défend les principes-phares de l'huttérisme, telles l'importance de la famille et du travail, ou la place de la religion. Par conséquent, les sujets qu'elles jugent sensibles ou tabous, par exemple la sexualité ou les actes contraires à la morale de la doctrine, devraient être totalement absents de cette littérature destinée à un public qu'elles considèrent comme étant en développement, trop vulnérable ou encore trop peu outillé pour aborder ces thèmes.

Les œuvres de la collectivité : quelles pistes de réflexion futures ?

Quoique nous ayons détaillé les procédés littéraires et discursifs, les thématiques, la représentation de différents enjeux ou protagonistes, la manière dont se déploie le plurilinguisme huttérite et la perspective d'adultes sur les œuvres, il reste plusieurs aspects de la littérature de jeunesse huttérite à explorer.

D'abord, il serait pertinent de s'intéresser à l'accès et à la réception des textes du corpus auprès des destinataires, tant huttérites que non huttérites. Les ouvrages sont-ils beaucoup lus par les jeunes de la communauté ? Quel accueil reçoivent-ils de la part du lectorat ? Est-ce qu'ils font partie des habitudes de lecture des enfants huttérites ou est-ce que d'autres œuvres remplissent cette fonction ? Puisque seules quelques personnes ont pu exprimer leur opinion sur le sujet, il serait judicieux de recueillir davantage de voix des membres de la collectivité, car cela rendrait une image plus précise et détaillée de l'impact de la littérature de jeunesse huttérite¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Rappelons que le contexte de la pandémie de COVID-19, certaines contraintes découlant du respect des

Ultimement, cela permettrait de mieux en comprendre les retombées pour et dans la communauté et de mesurer dans quelle mesure elle répond adéquatement aux intentions des auteur·es ou des jeunes et des adultes qui la consomment.

Ensuite, bien que les enjeux de la langue et du multilinguisme des huttérites aient pu être abordés, certains aspects demeurent sans réponse. Par exemple, la littérature pour jeunes arrive-t-elle à faire valoir des bienfondés du dialecte commun ou favorise-t-elle plutôt son recul, au profit de l'anglais ? Permet-elle d'assurer la légitimité, notamment littéraire, de l'huttérien ? Pourrait-elle éventuellement servir d'outil pédagogique auprès des jeunes pour mettre en valeur leur plurilinguisme et leur identité unique au sein du Canada ?

2. La littérature de jeunesse huttérite comme outil pédagogique : repenser la place du dialecte dans le cursus scolaire ?

Notre projet a entre autres mis en lumière que des membres nourrissent l'espoir d'assurer la vitalité du dialecte commun, perçu comme une part constitutive de l'identité et de l'histoire huttérite, et que cette volonté se manifeste chez plusieurs auteur·es de la communauté, qui cherchent à valoriser l'huttérien par le biais de livres multilingues.

Considérant la situation particulière de la collectivité et le contexte de plus en plus multiculturel de nos sociétés, une littérature de jeunesse plurilingue comme celle du projet apparaît fort pertinente, surtout dans le domaine de l'éducation¹⁶⁰. En fait, la perspective d'inclure les textes du corpus de recherche dans le parcours scolaire des enfants de la colonie pourrait s'avérer être une avenue prometteuse pour la pérennité de l'huttérien, mais exigerait de repenser radicalement le cursus pédagogique des jeunes huttérites.

La littérature de jeunesse huttérite en classe : une stratégie pédagogique à explorer ?

Les systèmes d'éducation des provinces canadiennes trouvent leurs assises dans une vision qui cherche à donner un bagage de connaissances générales sur divers sujets. Par conséquent, l'approche pédagogique privilégiée porte presque exclusivement sur les matières obligatoires, tels l'anglais, l'histoire, les sciences, les mathématiques et les autres disciplines contributives. Donc, même si une partie de la société canadienne, marquée par sa diversité, s'est

modalités demandées par le comité éthique de l'Université de Montréal et certains enjeux liés aux réseaux sociaux (sur lesquels s'est déroulé l'appel à contribution) ont alourdi la collecte de données et ont amené le projet à se déployer différemment de ce qui était initialement prévu. Les résultats demeurent néanmoins probants et amènent à des pistes de réflexion pertinentes.

¹⁶⁰ Pour un rappel du cheminement scolaire dans les colonies huttérites, voir [Le système scolaire huttérite : entre tradition et modernité](#).

politiquement engagée dans une politique et une institutionnalisation du multiculturalisme – qui assoit le principe de la diversité comme fondement du Canada et éclipse ainsi quelque peu l'idée de majorité(s) et de minorité(s)¹⁶¹ –, l'école demeure presque strictement unilingue, à l'exception de quelques cours de langues secondes ou étrangères. Effectivement, les langues étrangères restent exclues des autres disciplines (où la langue du cours est l'anglais ou, rarement, le français), comme si elles représentaient des entités séparées, impossibles à concilier avec la langue d'enseignement, alors que les enfants, au quotidien, peuvent les combiner sans distinction (pensons aux phénomènes d'alternance codique ou de diglossie par exemple) (Hélot, 2012, p. 214-215). Or, les auteurs de l'article *Regional minorities, education and language revitalization*, paru en 2012, affirment que la place faite à la langue majoritaire a une incidence néfaste sur les langues minoritaires :

It is clear that in many cases the majority language is dominant in the educational system. Therefore, children become proficient in the majority language and may thus learn to prefer that language over the minority language for many usage functions. In such cases, the schools may in the end contribute more to the endangerment than to the revival of a minority language. (Gorter et Cenoz, p. 190)

Dans la classe, où la langue de la majorité domine, une part de l'éducation des huttérites s'avère ainsi potentiellement préjudiciable à la vitalité du dialecte, car les jeunes y développent des aptitudes linguistiques qui les conduisent à privilégier l'anglais au détriment de leur langue

¹⁶¹ Le multiculturalisme, lié en grande partie aux débats et aux enjeux sur le bilinguisme et le biculturalisme, résulte ainsi « du conflit fondateur de la nation canadienne, qui oppose les Canadiens français – auxquels il faut ajouter, en fonction du moment historique, les métis francophones – aux anglophones. » (Farges, 2008, p. 169) Patrick Farges, professeur et auteur du livre *Le trait d'union ou l'intégration sans l'oubli. Itinéraires d'exilés germanophones au Canada après 1933*, soutient que « [l]e multiculturalisme [...] n'a, malgré les apparences, jamais mis sur un pied d'égalité les différentes « cultures » représentées au Canada. Au contraire, il contient en germe une hiérarchie implicite entre culture dominante et cultures dominées [...] qui met finalement en place « un modèle parmi d'autres de gestion et de contrôle de la diversité au sein de la nation. » (2008, p. 168-169) Selon lui, cela a pour effet de renforcer l'idée de la dualité fondatrice du Canada où les francophones redeviennent le groupe ethnique minoritaire face à la majorité anglophone. Ce que Patrick Farges souligne fait échos aux réflexions de Gerhard P. Bassler, historien spécialiste de l'histoire des Germano-Canadien·nes, qui a notamment soulevé la question de savoir « si les Allemands au Canada sont des cofondateurs naturellement « silencieux » ou s'ils ont été « bâillonnés » par l'historiographie [étant donné que] [l]e multiculturalisme canadien n'a pas abouti à la constitution d'une « troisième force » en plus des anglophones et des francophones. » (Farges, 2008, p. 191) Tandis que le gouvernement fédéral se base sur le multiculturalisme comme modèle d'intégration des différentes communautés ethnoculturelles, la province du Québec souscrit plutôt à l'interculturalisme, notamment afin d'assurer le rôle des francophones comme peuple fondateur et comme groupe distinct dans le Canada. Dans un article portant sur le sujet, l'intellectuel québécois Gérard Bouchard résume ce qui distingue le multiculturalisme canadien de l'interculturalisme québécois et mentionne entre autres que « [l]'élément le plus déterminant et le plus évident est que [ce dernier] prend pour objet la nation québécoise [...] » et que « les deux modèles s'inscrivent dans des paradigmes opposés. Le gouvernement fédéral adhère toujours à l'idée qu'il n'y a pas de culture majoritaire au Canada, que c'est la diversité qui caractérise fondamentalement ce pays et que cette notion doit commander toute la réflexion sur la réalité ethnoculturelle. Le Québec, quant à lui, continue d'adhérer au paradigme de la dualité en mettant l'accent sur l'articulation majorité/minorités », conséquence de la situation précaire des francophones d'Amérique du Nord (2011, p. 426).

commune.

À notre avis, en se fondant sur la recherche actuelle, l'école pourrait devenir un vecteur de changement bénéfique à la collectivité dans l'éventualité où le corps enseignant repenserait ses pratiques pédagogiques en les recentrant sur les élèves hutterites, dont la langue d'enseignement n'est pas la langue première¹⁶². Si les hutterites souhaitent consolider la place de l'hutterien, l'enseignant·e doit repenser le rôle des élèves et la place de la diversité linguistique : la salle de classe doit sortir du paradigme monolingue ou bilingue habituel – où une langue reçoit davantage d'attention que l'autre – et s'inscrire dans une approche pédagogique multilingue (« multilingual pedagogies ») (García et Flores, 2012, p. 232-235).

La professeure Christine Hélot, spécialiste des questions sur le plurilinguisme en éducation et chez l'enfant, décrit comment s'articule concrètement cette méthode : « One obvious way of opening our classrooms to linguistic diversity would be to include all the languages spoken by pupils at home in the pedagogical activities implemented in schools and to allow bilingual students to use their various languages to learn. » (Hélot, 2012, p. 216) Cette stratégie d'enseignement a pour effet de favoriser le développement de diverses formes de littéracie (un concept pédagogique nommé « multiliteracies » en anglais) et outille l'apprenant·e afin de lui permettre de mieux comprendre le monde (plurilingue et multiculturel) d'aujourd'hui (Taylor et al., 2008, p. 274).

L'idée n'est pas d'écarter l'anglais comme langue d'enseignement – une démarche irréaliste et non souhaitable considérant que les programmes scolaires des provinces anglophones se basent sur la volonté de soutenir d'abord l'apprentissage de l'anglais (ou du français dans quelques cheminements particuliers) –, mais plutôt d'utiliser les textes du corpus pour décloisonner l'espace réservé à la langue d'enseignement et à celle de la communauté. Cela permet notamment aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement et le rôle du langage, les rend autonomes et fonctionnel·les dans la société, les met en contact avec des référents

¹⁶² À cet égard, une plus grande présence d'enseignant·es issu·es de la communauté générerait certainement plusieurs changements dans les stratégies d'apprentissage et dans la manière de soutenir les élèves hutterites. Au milieu des années 1990, en collaboration avec les colonies affiliées *Schmiedeleut* (groupe 1), un programme d'étude supérieure dédié à une formation en enseignement pour les Hutterites a vu le jour à l'Université de Brandon (Manitoba) (Katz et Lehr, 2012, p. 137). À ce jour, ce sont plus de 70 personnes qui ont complété cette formation en vue d'enseigner à l'école anglaise de la communauté (Hutterian Brethren, 4^e paragraphe). Toutefois, il n'a pas été possible de confirmer si elle existe toujours ou non. Des événements comme la *International Conference for Hutterite Educators*, où se réunissent des membres de la communauté et des intervenant·es (non hutterites) de différents milieux, pourraient représenter des espaces de discussions et de réflexions utiles à la mise en place d'une stratégie pédagogique commune chez les hutterites par exemple. Voir <https://iche2023.com/> (International Conference for Hutterite Educators).

socioculturels (mé)connus et les amènent à développer une sensibilité aux (més)usages de la langue, par exemple pour inclure ou exclure des gens de la collectivité (Hélot, 2012, p. 217-218)¹⁶³. Nikola von Merveldt, dans son texte *Multilingual Robinson: Imagining Modern Communities for Middle-Class Children* abonde dans ce sens lorsqu'elle évoque l'importance particulière qu'ont certains textes de fiction :

Books for children and young adults in general as well as language textbooks in particular play a vital role in constructing, reaffirming, questioning, or undermining linguistic identities, practices, and hierarchies and in imagining the possible selves related to them. While textbooks tend to project more stereotypical or simplified identities, literary texts can draw on the power of fiction to envision more complex linguistic diversities and communities. (2013, p. 3)

Si le programme éducatif ne permet pas d'introduire cette approche dans le modèle scolaire standard, des changements dans le curriculum de l'école allemande, une entité particulière et obligatoire chez les huttérites, ouvriraient la porte à ce changement pédagogique.

L'utilisation des ouvrages plurilingues du corpus contribuerait positivement à la maîtrise des langues parlées par les jeunes huttérites, ferait appel à leurs connaissances multilingues, tout en encourageant la communauté dans sa mobilisation pour la préservation de l'huttérien, et en assurerait le maintien comme caractéristique unique de leur identité collective. En bref, une telle approche soutiendrait et (re)valoriserait le potentiel d'une pédagogie diversifiée et d'une salle de classe davantage inclusive.

¹⁶³ Dans un article où une enseignante fait part de son expérience dans une classe composée d'enfants huttérites, elle mentionne qu'elle a permis l'utilisation du dialecte, contribuant ainsi à la réussite d'un de ses élèves. Elle souligne également que cette liberté lui a été bénéfique pour son enseignement (Sterzuk et Nelson, 2016, p. 385).

BIBLIOGRAPHIE

- Agence France-Presse. (2023). Les tentatives de censure de livres à des records aux États-Unis. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/international/etats-unis/2023-03-23/les-tentatives-de-censure-de-livres-a-des-records-aux-etats-unis.php>
- Anderson, D. A. et Hamilton, M. (2005). Gender Role Stereotyping of Parents in Children's Picture Books: The Invisible Father. *Sex Roles*, 52(3/4), 145-151.
- Arizpe, E. et Styles, M. (2016). *Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Armishaw, B. (2012). The Hutterites' Story of War. Time Migration from South Dakota to Manitoba and Alberta. *Journal of Mennonite Studies*, 28, 225-246.
- Assmann, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization. Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press.
- Association Épiscopale Liturgique pour les pays Francophones. *L'ÉCCLÉSIASTE*. <https://www.aelf.org/bible/Qo/9>
- Atlas des Langues en danger dans le monde*. (2010). UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Barker, J. L. (2016). Virtuous Transgressors, Not Moral Saints: Protagonists in Contemporary Children's Literature. Dans C. Mills (dir.), *Ethics and Children's Literature* (p. 101-123). Routledge.
- Bearman, S. et Amrhein, M. (2013). Girls, Women, and Internalized Sexism. Dans E. J. R. David (dir.), *Internalized Oppression: The Psychology of Marginalized Groups* (p. 191-252). Springer Publishing Company.
- Beniamino, M. (1997). Variété haute. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (p. 288-289). Mardaga.
- Bergen, R. (2020). *Hutterites fear stigma could resurface as Manitoba COVID-19 cases rise, province offers more detail on cases*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/manitoba-hutterites-covid-19-1.5691149>
- Bestselling author to visit Airdrie*. (2011). Airdrie Today. <https://www.airdrietoday.com/entertainment-news/bestselling-author-to-visit-airdrie-1402684>
- Bibeau, A. (2020). Peut-on parler de tout en littérature jeunesse? *Lurelu*, 43(2), 17-18.

- Blackford, H. (2009). Recipe for Reciprocity and Repression: The Politics of Cooking and Consumption in Girl's Coming-of-Age Literature. Dans K. K. Keeling et S. T. Pollard (dir.), *Critical Approaches to Food in Children's Literature* (p. 41-55). Routledge.
- Bloch, J. (2015). *La Réforme protestante, de Luther à Calvin : La réponse aux abus de la religion catholique*. Lemaitre Publishing.
- Bogdan, H. (2003). *Histoire de l'Allemagne : de la Germanie à nos jours*. Éditions Perrin.
- Boisclair, I. et Saint-Martin, L. (2006). Les conceptions de l'identité sexuelle, le postmodernisme et les textes littéraires. *Recherches féministes*, 19(2), 5-27.
- Bornand, S. et Leguy, C. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. Armand Colin.
- Bouchard, G. (2011). Qu'est ce que l'interculturalisme ? What is Interculturalism? *McGill Law Journal - Revue de droit de McGill*, 56(2), 395-468.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Dunod.
- Breton, R. (1985). L'intégration des francophones hors Québec dans des communautés de langue française. *Revue de l'Université d'Ottawa*, 55(2), 77-90.
- . (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires : essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69.
- Brown, J. (2017). Language Maintenance among the Hutterites. *Yearbook of German-American Studies*, 52, 151-168.
- Brown, J. R. (2022). A verticalization theory of language shift. Dans J. R. Brown et J. Salmons (dir.), *The Verticalization Model of Language Shift* (p. 1-24). Oxford University Press.
- Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Institut national d'études démographiques | Population*, 57(2), 261-292.
- Buchanan, I. (2018). *A Dictionary of Critical Theory*. Oxford University Press.
- Bussey, K. et Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Carbonneau, J.-R. (2017). La complétude institutionnelle des Sorabes de Lusace depuis l'unification des États allemands. *Société québécoise de science politique*, 36(3), 15-45.

- Cardinal, L. et Léger, R. (2017). La complétude institutionnelle en perspective. *Politique et Sociétés*, 36(3), 3-14.
- Carlson, A. C. (2003). The Peculiar Legacy of German-Americans. *Society*, 40(2), 77-88.
- Chandler, D. et Munday, R. (2016). *A Dictionary of Media & Communication (2 ed.)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780191800986.001.0001>
- Charbonneau, J. (2018). *Être Hutterite en 2018*. <http://ici.radio-canada.ca/regions/special/2017/Hutterites-Manitoba-Colonie/>
- Chelebourg, C. et Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.
- Chengcheng, Y. et Malilang, C. S. (2017). Playtime in Playworld: How Children Learn to Rule. Dans C. Kelen et B. Sundmark (dir.), *Child Autonomy and Child Governance in Children's Literature: Where Children Rule* (p. 218-230). Routledge.
- Christensen, N. (2017). Picturebooks and Representations of Childhood. Dans B. Kümmerling-Meibauer (dir.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (p. 360-370). Routledge.
- Coats, K. (2011). Identity. Dans P. Nel et L. Paul (dir.), *Keywords of Children's Literature* (p. 109-112). New York University Press.
- . (2017). Gender in Picturebooks. Dans B. Kümmerling-Meibauer (dir.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (p. 119-145). Routledge.
- Cochran, T. (2008). *Plaidoyer pour une littérature comparée*. Éditions Nota bene.
- Conkin, P. K. (1964). *Two Paths to Utopia: The Hutterites and the Llano Colony*. University of Nebraska Press.
- Crabb, P. B. et Bielaski, D. (1994). The Social Representation of Material Culture and Gender in Children's Books. *Sex Roles*, 30(1/2), 69-79.
- Crystal Spring Hog Equipment*. <https://cshe.com/>
- Dafflon Nouvelle, A. (2006a). Identité sexuée : construction et processus. Dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* (p. 9-26). Presses universitaires de Grenoble.
- . (2006b). Littérature enfantine : entre images et sexisme. Dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* (p. 303-324). Presses universitaires de Grenoble.

- Daly, N. (2016). Dual Language Picturebooks in English and Māori. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 54(3), 10-17.
- . (2019). The linguistic landscape of multilingual picturebooks. *Linguistic Landscape*, 53(3), 281-301.
- Devenir membre du Bruderhof.* <https://www.bruderhof.com/fr/notre-foi/devenir-membre>
- Die hutterischen Brüder in Amerika. (1968). *Einige Fragen und ihre Beantwortung für die reifere Jugend.* White Rock Bruderhof.
- . (1985). *Kurze Fragen für Kinder in der Schule.* Print Shop.
- Diekman, A. B. et Murnen, S. K. (2004). Learning to Be Little Women and Little Men: The Inequitable Gender Equality of Nonsexist Children's Literature. *Sex Roles*, 50(5/6), 373-385.
- Dionne, A.-M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 155-175.
- . (2012). Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse. *Service social*, 58(1), 85-98.
- Doukhobors and Hutterites. (1919). *The Edmonton Bulletin*, 7.
- Driedger, L. et Church, G. (1974). Residential Segregation and Institutional Completeness: A Comparison of Ethnic Minorities. *Canadian Review of Sociology*, 11(1), 30-52.
- Edwards, G. et Saltman, J. (2010). *Picturing Canada: A History of Canadian Children's Illustrated Books and Publishing.* University of Toronto Press.
- Ellis, M. et Panayi, P. (1994). German Minorities in World War I: A Comparative Study of Britain and the USA. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 17(No. 2), S. 238-259.
- Estep, W. R. (1996). *The Anabaptist Story: An Introduction to Sixteenth-Century Anabaptism (Third Edition, Revised and Enlarged).* William B. Eerdmans Publishing Company.
- Evans, S. M. (2021). *A Geography of the Hutterites in North America.* University of Nebraska Press.
- Ewers, H.-H. (2008). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft.* Fink.

- . (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literaty and Sociological Approaches*. Taylor & Francis e-Library.
- Farges, P. (2008). *Le trait d'union ou l'intégration sans l'oubli. Itinéraires d'exilés germanophones au Canada après 1933*. Maison des sciences de l'homme.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325-340.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, XXIII(2), 29-38.
- Frawley, T. J. (2008). Gender Schema and Prejudicial Recall: How Children Misremember, Fabricate, and Distort Gendered Picture Book Information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 291-303.
- Friedman, R. (1946). The Epistles of the Hutterian Brethren. *Mennonite Quarterly Review*, Vol. XX(Juillet), p. 147-177.
- . (2010 [1961]). *Hutterite Studies. Essays by Robert Friedmann*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Full details. <https://nelson.bibliocommons.com/v2/record/S49C109133165>
- Galway, E. A. (2011). *From Nursery Rhymes to Nationhood: Children's Literature and the Construction of Canadian Identity*. Routledge.
- García, O. et Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge et A. Creese (dir.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p. 232-246). Routledge.
- Gardez vos terres. (19 aout 1919). *La Liberté*, 1.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.
- Gopalakrishnan, A. (2011). *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach*. Sage Publications.
- Gorter, D. et Cenoz, J. (2012). Regional minorities, education and language revitalization. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge et A. Creese (dir.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p. 184-198). Routledge.
- Green, C. R. et Oldendorf, S. B. (2005). Teaching Religious Diversity through Children's Literature. *Childhood Education*, 81(4), 209-218.
- Grenoble, L. A. et Whaley, L. J. (2009). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*.

Cambridge University Press.

- Grinevald, C. et Bert, M. (2011). Speakers and communities. Dans P. K. Austin et J. Sallabank (dir.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (p. 45-65). Cambridge University Press.
- Gross, P. S. (1965). *The Hutterite Way: The Inside Story of the Life, Customs, Religion, and Traditions of the Hutterites*. Freeman Pub. Co.
- Gubar, M. (2011). On Not Defining Children's Literature. *PMLA*, 126(1), 209-216.
- . (2013). Risky Business: Talking about Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457.
- . (2016). The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies. *Jeunesse: Young People, Texts Cultures*, 8(1), 291-310.
- Guérette, C. (1998). *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Les Éditions La Liberté.
- Haarmann, H. (1983). Methodologie zum Begriff der Diglossie und seiner Anwendung. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 15(1 (15)), 25-43.
- Hadaway, N. L. et Young, T. A. (2017). Multilingual Picturebooks. Dans B. Kümmerling-Meibauer (dir.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (p. 260-269). Routledge.
- Hearne, B. (2010). Folklore in Children's Literature. Dans S. A. Wolf, K. Coats, P. A. Enciso et C. Jenkins (dir.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (p. 209-223). Taylor & Francis e-Library.
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge et A. Creese (dir.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p. 214-231). Routledge.
- Hintz, C. (2020). *Children's Literature*. Routledge.
- Hofer, G. et Kleinsasser, V. (2008). *Jewell Adventure*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Hofer, K. (2008). *Es lauft e Meisl - Hutterisch Kinder Verslen*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Hofer, S. (1995). *Dance like a Poor Man*. Hofer Publishers.
- Hoover, W. B. (1997a). *Di Hutrisha Shproch. An introduction to the language of the Hutterites of North America with a special emphasis upon the language and history of the Hutterian "prairie people" at*

Langham, Saskatchewan, Canada. *The Hutterian Language: A grammar and lexicon compiled by Walter B. Hoover, M.A., Ph. D.* Walter B. Hoover.

---. (1997b). *Hutterian-Englisch Dictionary: Compendium of the common vocabulary of the Hutterian Prairie People at Langham, Saskatchewan (1902-1997) compiled and defined by Walter B. Hoover, M.A., Ph. D.* Walter B. Hoover.

Hostetler, J. A. (1961). The Communal Property Act of Alberta. *The University of Toronto Law Journal*, 14(1), 125-128.

---. (1974). *Hutterite society* Johns Hopkins University Press.

---. (1997). *Hutterite Society*. The Johns Hopkins University Press.

Hostetler, J. A. et Huntington, G. E. (1968). Communal Socialization Patterns in Hutterite Society. *Ethnology*, 7(4), 331-355.

---. (1980). *The Hutterites in North America*. Holt, Rinehart and Winston.

Hugh Alan Smith. <https://heraldpress.com/authors/hugh-alan-smith/>

Hutterian Brethren. *Secondary Education*. <https://hutterites.org/day-to-day/education/secondary-education/>

---. (1987a). *The Chronicle of the Hutterian Brethren*. Plough Pub. House.

---. (1987b). *The Chronicle of the Hutterian Brethren. Volume I*. Plough Publishing House.

Hutterian Brethren Book Centre. *H.B. Book Centre Catalogue*. <https://www.hbbookcentre.com/books?category=Children%27s%20Books>

---. *H.B. BOOK CENTRE CATALOGUE*. <https://www.hbbookcentre.com/books?category=Hutterite%20History>

---. *Hutterisha Bible Tschichtlen 1*. <https://www.hbbookcentre.com/books/the-picture-bible-kywr9>

---. *Hutterite History*. <https://www.hbbookcentre.com/books?category=Hutterite%20History>

---. *Publishing*. <https://www.hbbookcentre.com/publishing>

---. *Who are*. <https://www.hbbookcentre.com/about>

Hutterites. <https://historyofrights.ca/encyclopaedia/main-events/hutterites/>

Ingoldsby, B. B. (2001). The Hutterite Family in Transition. *Journal of Comparative Family Studies*, 32(3), 377-392.

Ingoldsby, B. B. et Smith, S. R. (2005). Public School Teachers Perspectives on the Contemporary Hutterite Family. *Journal of Comparative Family Studies*, 36(2), 249-265.

International Conference for Hutterite Educators. ICHE2023. <https://iche2023.com/>

Janke, D. (2008). They're Here! Bible stories, written in their mother tongue, come to the Hutterites for the first time. *WordAlive*, 26(3), 4-13.

Janzen, R. A. et Stanton, M. E. (2010). *The Hutterites in North America*. Johns Hopkins University Press.

Janzen, W. (1990). *Limits on Liberty: The Experience of Mennonite, Hutterite, and Doukbobor communities in Canada*. University of Toronto Press.

Joosen, V. (2018). *Adulthood in Children's Literature*. Bloomsbury.

Joseph, J. E. (2010). Identity. Dans C. Llamas et D. Watt (dir.), *Language and Identities* (p. 9-17). Edinburgh University Press.

Jost Voth, N. (1982). *Fragrant, golden zwieback comes from Russian Mennonite kitchens*. <https://www.csmonitor.com/1982/1013/101307.html>

Jun, H. (2009). *Social Justice, Multicultural Counseling, and Practice: Beyond a Conventional Approach*. Sage Publications.

Katz, Y. et Lehr, J. (2012). *Inside the Ark: The Hutterites in Canada and the United States*. CPRC Press.

Kazal, R. A. (2004). *Becoming Old Stock. The Paradox of German-American Identity*. Princeton University Press.

Keeling, K. K. et Pollard, S. T. (2009). Introduction: Food in Children's Literature. Dans K. K. Keeling et S. T. Pollard (dir.), *Critical Approaches in Children's Literature* (p. 3-18). Routledge.

---. (2020). *Table Lands: Food in Children's Literature*. University Press of Mississippi.

Kelley, J. E. (2018). Introduction: Caution-Children at Play: Investigations of Children's Play in Theory and Literature. Dans J. E. Kelley (dir.), *Children's Play in Literature: Investigating the Strengths and the Subversions of the Playing Child* (p. 1-23). Routledge.

- Kienzler, H. (2005). *Gender and Communal Longevity Among Hutterites: How Hutterite Women Establish, Maintain, and Change Colony Life*. Shaker.
- Kirkby, M.-A. (2007). *I Am Hutterite*. Polka Dot Press.
- . (2010). *I Am Hutterite. The Fascinating True Story of a Young Woman's Journey to Reclaim Her Heritage*. Thomas Nelson.
- Kirkby, M.-A. et Strand Sigfuson, S. (2010). *Make a Rabbit*. Polka Dot Press.
- Kirschbaum, E. (1986). *The Eradication of German Culture in the United-States: 1917-1918. Die Auslöschung deutscher Kultur in den Vereinigten Staaten, 1917-1918*. H.-D. Heinz.
- Knell, S. et Winer, G. A. (1979). Effects of Reading Content on Occupational Sex Role Stereotypes. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 78-87.
- Knight, L. (2007). L'initiation des jeunes à la lecture. Dans C. Gerson et J. Michon (dir.), *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada. Volume III : De 1918 à 1980* (p. 510-516). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kokkola, L. (2018). Children's Literature in "Our Language". *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 56(1), 56-60.
- Kraybill, D. B. (2010). *Concise Encyclopedia of Amish, Brethren, Hutterites and Mennonites*. The Johns Hopkins University Press.
- Kraybill, D. B., Bowman, Carl F. (2001). *On the Backroad to Heaven. Old Order Hutterites, Mennonites, Amish, and Brethren*. Johns Hopkins University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. et van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Krisztinkovich, M. H. (1998). *An Annotated Hutterite Bibliography*. Pandora Press.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2013a). Code-Switching in Multilingual Picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 51(3), 12-21.
- . (2013b). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. Dans I. Gawlitzek et K.-M. Bettina (dir.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (p. 47-71). Klett Verlag.
- . (2013c). Multilingualism and Children's Literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 51(3), iv-x.

- Längin, B. G. (1986). *Die Hutterer: Gefangene der Vergangenheit, Pilger der Gegenwart, Propheten der Zukunft*. Rasch und Röhring.
- Les fondements de notre foi et de notre vocation*. <https://www.bruderhof.com/fr/notre-foi/les-fondements>
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Almqvist & Wiksell.
- Lippe, D. (2016). La complexité des sexes. Construire son identité sexuée ? *Enfances & Psy*, 1(69), 27-37.
- Lorenz-Andreasch, H. (2004). »*Mir sein jä kolla Teitschverderber*«: *Die Sprache der Schmiedeleut-Hutterer in Manitoba/Kanada* Edition Praesens: Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX(2), 125-135.
- Lüdi, G. et Py, B. (2013). *Etre bilingue*. Peter Lang.
- Luebke, F. C. (1974). *Bonds of Loyalty: German Americans and World War I*. Northern Illinois Press.
- Lüpke, F. (2011). Orthography development. Dans P. K. Austin et J. Sallabank (dir.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (p. 312-336). Cambridge University Press.
- Maendel, D. et Maendel, S. (2023). *Deborah's Journey: A Story of Hope and Healing from the Life of a Hutterite Child*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Maendel, E. (2023). *A is for Ankela: A Hutterite Alphabet*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Maendel, E. et Stahl, C. (2008). *Marty's Adventure: a Hutterite shape book*. Hutterian Brethren Book Centre.
- . (2010). *Marty's Colour Adventure: a Hutterite colour book*. Hutterian Brethren Book Centre.
- . (2019). *Marty's Counting Adventure: a Hutterite Number Book*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Maendel, L. *Hutt-Write Voice*. <http://hutt-writevoice.blogspot.com/>
- . (2015). *Hutterite Diaries: Wisdom from My Prairie Community*. Herald Press.
- Maendel, L. et Maendel, S. (2006). *Lindas glücklicher Tag*. Hutterian Brethren Book Centre.

- Maendel, L. et Mueller, D. (2008). *Hutterische Bibl Tschichtlen 1*. Hutterian Brethren Book Centre.
- . (2009). *Hutterische Bibl Tschichtlen 2*. Hutterian Brethren Book Centre.
- . (2010). *Hutterische Bibl Tschichtlen 3*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Maendel, R. et Marsden, H. (1999). *Rachel, a Hutterite Girl*. Herald Press.
- Mallan, K. (2013). Picturing the Male: Representations of Masculinity in Picture Books. Dans J. Stephens (dir.), *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature* (p. 15-37). Florence Taylor and Francis Ann Arbor.
- Marshall, E. (2004). Stripping for the wolf: Rethinking representations of gender in children's literature. *Reading Research Quarterly*, 39(3), 256-270.
- Martens, H. (1972). The Music of Some Religious Minorities in Canada. *Ethnomusicology*, Vol. 16(No. 3), 360-371.
- . (1974). Hutterite Songs: Aural Transmission from the Sixteenth Century. *Ars Nova*, Vol. 6(No. 1), 5-15.
- . (2002). *Hutterites Songs*. Pandora Press.
- Martin, C. L. et Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *American Psychological Society*, 13(2), 67-70.
- Martin, M.-C. et Martin, S. (2009). *Quelle littérature pour la jeunesse ?* Klincksieck.
- Matthews, B. et Ross, L. (2010). *Research Methods: A practical guide for the social sciences*. Pearson Education Limited.
- McCallum, R. et Stephens, J. (2010). Ideology and Children's Books. Dans S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso et C. A. Jenkins (dir.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (p. 359-371). Taylor & Francis e-Library.
- McCulloch, F. (2011). *Children's Literature in Context*. Continuum.
- McLaughlin, K. M. (1985). *Les Allemands au Canada*. Société historique du Canada.
- Meune, M. (2003). *Les Allemands du Québec. Parcours et discours d'une communauté méconnue*. Méridiens.
- Meune, M. et Mutz, K. (2016/17). Diglossies suisses et caribéennes : Retour sur un concept

- (in)utile. *Revue transatlantique d'études suisses*, 6/7(2016/17).
- Monnin, I. C. (2017). Le journal *La Liberté*, espace discursif d'inclusion ou d'exclusion? Le cas de Daniel Dalvoie et le « 500 Taché ». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 29(1), 115-156.
- Morgan, K. (1983). Mortality Changes in the Hutterite Brethren of Alberta and Saskatchewan, Canada. *Human Biology*, 1(February 1983), 89-99.
- Muysken, P. (2011). Code-switching. Dans R. Mesthrie (dir.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (p. 301-314). Cambridge University Press.
- Nel, P. et Paul, L. (2011). *Keywords for Children's Literature*. New York University Press.
- Nikolajeva, M. (2001). The Changing Aesthetics of Character in Children's Fiction. *Style*, 35(3), 430-453.
- . (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. The Scarecrow Press, Inc.
- . (2004). Narrative theory and children's literature. Dans P. Hunt (dir.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature. Second Edition, Two Volumes* (p. 166-178). Routledge.
- . (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Scarecrow Press.
- . (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. Dans L. R. Sipe (dir.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (p. 55-74). Routledge.
- . (2015). *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. Routledge.
- Nikolajeva, M. et Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.
- Nodelman, P. (2002). Who the Boys Are: Thinking About Masculinity in Children's Fiction. *The New Advocate*, 15(1), 9-18.
- . (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- . (2010). Picturebook Narratives and the Project of Children's Literature. Dans T. Colomer, Kümmerling-Meibauer, Bettina, Silva-Díaz, Cecilia (dir.), *New Directions in Picturebook Research* (p. 1-26). Routledge.
- Nodelman, P. et Reimer, M. (2003). *The Pleasure of Children's Literature*. Allyn and Bacon.
- Noll, K. et Diuguid, D. (2018). Creating More Windows to the World: Exploring Amish-Themed

Children's Literature. *Worlds of Words: Center for Global Literacies and Literatures*, 24-34.

O'Shannessy, C. (2011). Language contact and change in endangered languages. Dans P. K. Austin et J. Sallabank (dir.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (p. 78-99). Cambridge University Press.

O'Sullivan, E. (2011). Comparative Children's Literature. *PMLA*, 126(1), 189-196.

op de Beeck, N. (2020). Introduction: Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods. Dans N. op de Beeck (dir.), *Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods*. Palgrave Macmillan.

Opie, I. (1996). Playground Rhymes and the Oral Tradition. Dans P. Hunt (dir.), *International Companion: Encyclopedia of Children's Literature* (p. 173-186). Routledge.

Ostler, N. (2011). Language maintenance, shift, and endangerment. Dans R. Mesthrie (dir.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (p. 315-334). Cambridge University Press.

Pantaleo, S. (2007). Paratexts in Picturebooks. Dans B. Kümmerling-Meibauer (dir.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (p. 38-48). Routledge.

Parsons, E. (2011). Ideology. Dans P. Nel et L. Paul (dir.), *Keywords of Children's Literature* (p. 113-116). New York University Press.

Pawliez, M. (2011). Narratologie et étude du personnage : un cas de figure. Caractérisation dans Dis-moi que je vis de Michèle Mailhot. *International Journal of Canadian Studies | Revue internationale d'études canadiennes*, (43), 189-204.

Perterer, A. D. (1998). *Der Kulturraum der Hutterer in Nordamerika: Wandel der Lebensformen einer Religionsgruppe im Spannungsfeld zwischen Tradition und Modernisierung*. Wißner.

Peter, K. A. (1987). *The Dynamics of Hutterite Society: An Analytical Approach*. University of Alberta Press.

Peters, V. (1967). *All Things Common. The Hutterian Way of Life*. The University of Minnesota Press.

Pinsent, P. (2007). *Children's Literature and the Politics of Equality*. David Fulton Publishers.

Porcher, L. (1983). La littérature de jeunesse : une réalité ambivalente. *Études de Linguistique Appliquée*, 8-18.

Poslaniec, C. (2008). *(se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette Livre.

Prince, N. (2009). Introduction. Dans N. Prince (dir.), *La littérature de jeunesse en question(s)* (p. 9-24). Presses Universitaires de Rennes.

---. (2010). *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*. Colin.

---. (2021). *La littérature de jeunesse. 3e édition*. Armand Colin.

Prokop, M. (2002). The Maintenance of German as a Mother Tongue and Home Language in the Province of Manitoba. *Journal of Mennonite Studies*, 20, 73-87.

Prud'homme, J. (2007). Entre nation et mondialisation : Questions fondamentales sur la nature de la littérature pour la jeunesse. Dans B. Huber et G. Moissodey (dir.), *Nationalités, mondialisation et littérature d'enfance et de jeunesse* (p. 20-28). Éditions des archives contemporaines.

---. (2013). Herméneutique et littérature pour la jeunesse. Dans L. Guilemette et C. Le Brun (dir.), *La littérature pour la jeunesse et les études culturelles : Théories et pratiques* (p. 71-91). Éditions Nota Bene.

Pufall, P. B. et Unsworth, R. P. (2004). Preface. Dans P. B. Pufall et R. P. Unsworth (dir.), *Rethinking Childhood* (p. ix-xi). Rutgers University Press.

Questionnaire en ligne distribué par Nicolas Groulx. *Questionnaire 1*.

---. *Questionnaire 2*.

---. *Questionnaire 3*.

---. *Questionnaire 4*.

---. *Questionnaire 5*.

---. *Questionnaire 6*.

---. *Questionnaire 7*.

Reissner, C. et Schwender, P. (2019). *Translanguaging et intercompréhension - deux approches à la diversité linguistique?* *Cahiers de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme*, 10, 205-227.

Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

---. (2013). Come Lads and Ladettes: Gendering Bodies and Gendering Behaviors. Dans J.

- Stephens (dir.), *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature* (p. 96-115). Florence Taylor and Francis Ann Arbor.
- Richard, J. (1982). Le Royaume de Dieu dans la théologie contemporaine. *Laval théologique et philosophique*, XXXVIII(2), 153-171.
- Rovan, J. (1999). *Histoire de l'Allemagne : des origines à nos jours*. Éditions du Seuil.
- Rublack, U. (2017). *Reformation Europe (Second Edition)*. Cambridge University Press.
- Salmons, J. (2005). The Role of Community and Regional Structure in Language Shift. Dans L. Hönninghausen, M. Frey, J. Peacock et N. Steiner (dir.), *Regionalism in the Age of Globalism. Volume 1: Concepts of Regionalism*. Center for the Study of Upper Midwestern Cultures.
- Sánchez-Eppler, K. (2011). Childhood. Dans P. Nel et L. Paul (dir.), *Keywords for Children's Literature* (p. 35-41). New York University Press.
- Scheer, H. (1987). *Die deutsche Mundart der Hutterischen Brüder in Nordamerika*. Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs.
- Schludermann, S. et Schludermann, E. (1960). Social Role Perceptions of Children in Hutterite Communal Society. *The Journal of Psychology*, 72(2), 183-188.
- . (1969). Developmental Study of Social Role Perception Among Hutterite Adolescents. *The Journal of Psychology*, 72(2), 243-246.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours. *Revue française de gestion*, 2(211), 29-45.
- Serafini, F. (2009). Understanding visual images in picturebooks. Dans J. Evans (dir.), *Talking Beyond the Page: Reading and responding to picturebooks* (p. 10-25). Routledge.
- Shenker, B. (2011). *Intentional Communities: Ideology and Alienation in Communal Societies*. Taylor & Francis e-Library.
- Sipe, L. R. (2010). The Art of the Picturebook. Dans S. A. Wolf, Coats, Karen, Enciso, Patricia, A. Jenkins, Christine (dir.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (p. 238-252). Taylor & Francis e-Library.
- Sipe, L. R. et McGuire, C. E. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literacy and Aesthetic Interpretation. *Children's Literature in Education*, 37, 291-304.
- Smith, H. A. (2001). *When Lightning Strikes*. Herald Press.

- . (2004). *When the River Calls*. Herald Press.
- Spolsky, B. (2011). Language and society. Dans P. K. Austin et J. Sallabank (dir.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (p. 141-156). Cambridge University Press.
- Stahl, H. et Stahl, C. (2008). *Flowing through the seasons*. Hutterian Brethren Book Centre.
- Statistique Canada. (2016). *Tableaux de données, Recensement de 2016 : Structure de la famille de recensement incluant la situation de famille recomposée (9) et nombre et combinaisons d'âges des enfants (29) pour les familles de recensement avec enfants dans les ménages privés du Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement, recensements de 2016 et 2011 - Données intégrales (100 %)*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&Lang=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=1235625&GK=0&GRP=1&PID=109639&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2016&THEME=117&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- . (1996). Gender, Genre and Children's Literature. *Periodicals Archive Online*, 79, 17-30.
- . (2010). Narratology. Dans D. Rudd (dir.), *The Routledge Companion to Children's Literature* (p. 51-62). Routledge.
- . (2017). Picturebooks and Ideology. Dans B. Kümmerling-Meibauer (dir.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (p. 137-145). Routledge.
- Sterzuk, A. et Nelson, C. A. (2016). "Nobody Told Me They Didn't Speak English!": Teacher Language Views and Student Linguistic Repertoires in Hutterite Colony Schools in Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(6), 376-388.
- Stoltzfus, D. C. S. (2011). Armed with Prayer in an Alcatraz Dungeon: The Wartime Experiences of Four Hutterite C.O.'S in Their Own Words. *Mennonite Quarterly Review*, 85, 259-292.
- . (2014). *Pacifists in Chains: The Persecution of Hutterites during the Great War*. John Hopkins University Press.
- Stucky, N. R. (1990). *Sara's Summer*. Herald Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Tardieu, A. (2022). *Agriculture et technologie, le dilemme existentiel des hutterites*. Radio-Canada.

<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1898472/colonies-hutterites-agriculture-technologies-religion>

- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S. et Cummings, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.
- Terrill, A. (2002). Why make books for people who don't read? A perspective on documentation of an endangered language from Solomon Islands. *International Journal of the Sociology of Language*, 155/156, 205-219.
- Thaler, D. (1996). Littérature de jeunesse : un concept problématique. *Canadian Children's Literature*, 83(Fall/automne), 26-38.
- Thériault, J. Y. (2014). Complétude institutionnelle : du concept à l'action. *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain*, 11, 1-11.
- Todres, J. et Higinbotham, S. (2016). *Human Rights in Children's Literature*. Oxford University Press.
- Tousignant, C. (1987). *La variation sociolinguistique : modèle québécois et méthode d'analyse*. Presses de l'Université du Québec.
- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender Stereotyped Descriptors in Children's Picture Books: Does "Curious Jane" Exist in the Literature? *Sex Roles*, 53(7/8), 461-488.
- UNESCO. (2003). Vitalité et Disparition des Langues. *Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture*, 1-24.
- Urry, J. (2006). *Mennonites, Politics, and Peoplehood : Europe - Russia - Canada, 1525 to 1980*. University of Manitoba Press.
- von Merveldt, N. (2013). Multilingual Robinson: Imagining Modern Communities for Middle-Class Children. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 51(3), 1-11.
- von Schlachta, A. (2008). *From the Tyrol to North America: the Hutterite Story Through the Centuries*. Pandora Press.
- . (2020). *Täufer: Von der Reformation ins 21. Jahrhundert*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 485-494.

Waldner, J., Andreas Johannes, F. Z. et Brethren, H. (1947). *Das Klein-Geschichtsbuch der hutterischen Brüder*. Carl Schurz Memorial Foundation.

Waldner, J. et Kleinsasser, V. (2011). *Playing like Timothy*. Hutterian Brethren Book Centre.

Warren, R. L. (1963). *The Community in America*. Rand McNally & Company.

Wycliffe Bible Translators. *The History of Wycliffe. A look at how our vision for Bible translation began*.
<https://www.wycliffe.org/about>

Yule, G. (2020). *The Study of Language (Seventh Edition)*. Cambridge University Press.

ANNEXE 1

Questionnaire en anglais

Survey - Hutterite Children's Literature

* Obligatoire

PROJECT DESCRIPTION & DECLARATION OF CONSENT

Research project: HUTTERITE CHILDREN'S LITERATURE

PROJECT NUMBER: CERAH-2021-010-D

This research project is partially funded by the Département de Littératures et de Langues du monde (Université de Montréal).

RESEARCH PROJECT

My name is Nicolas Groulx and I am a Ph.D. student at the University of Montreal (Quebec, Canada). I study literature and am especially interested in children's literature. For my research project (my supervisors are Prof. Dr. Nikola von Merveldt and Prof. Dr. Manuel Meune), I am currently doing a study focused on Hutterite children's literature, and I would like to know the opinion of Hutterites parents, authors, translators and other implicated parties concerning literature specifically aimed at children. To make sure you understand what you are consenting to by participating in my project, please read and check the statements (below). Thank you in advance for your precious collaboration!

PARTICIPATION IN THE RESEARCH PROJECT

Your participation is voluntary, but your response would help me a lot, as it sheds light on the role of children's literature in your community. The following survey intends to survey specifically Hutterites adults. If you are an adult living on a Hutterite colony (in Canada or in the USA) and want to take part in the project, you are invited to fill out the following questionnaire. You will need approximately 20-30 minutes to complete the survey. If you prefer not to answer a particular question, or if you do not know what to answer, you can simply skip the question and move onto the next one (however some questions must be answered). If for any reason you no longer wish to participate or you do not want to complete the survey, you can simply withdraw before you submit your answers. Once you have submitted the questionnaire, however, a withdrawal is no longer possible.

POTENTIAL RISKS, ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

POTENTIAL RISKS, ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Your participation is entirely voluntary. To the best of my knowledge, there are no particular risks, advantages or disadvantages associated with your participation in the research project. I will be careful to ensure your anonymity. However, I would like to advise you that identification is theoretically always possible.

SECURITY AND DATA PROTECTION

Your answers will be handled with strict confidentiality, and no specific information that could reveal your identity will be published (it will appear as statistics and graphs, or anonymous phrases such as "a respondent thinks" or "a respondent writes" will be used). Only my supervisors and I have access to your answers in its full form. After seven years, only the anonymized answers will be kept, and any personal information will be deleted from the databases. However, since the data is collected online and the data protection obligations of cloud hosting depends on the country where the servers are located, it is impossible to

1. CONSENT

Herewith, I certify that I understand

- I can always withdraw from the research project, as long as I have not sent the survey;
- I am allowed to contact the researcher, Nicolas Groulx, at any time if I have any questions or if I need or want to get more information;
- The researcher, Nicolas Groulx, is obligated to handle my answers and personal information with strict confidentiality;
- I have read and understand the information and declaration of consent, and I agree with the conditions of participation. *

yes

2. Would you also like to participate in an interview (over the phone or on any platform of online conferencing)?

yes

no

3. If so, how can I contact you?

4. I allow the researcher to publish literal quotes from the survey, as long as the given information remain anonymous. *

yes

no

PERSONAL INFORMATION

Please check the appropriate box or fill in the requested information.

5. Gender

male

female

6. Date of birth *

7. I live on a Hutterite colony *

yes

no

8. Colony's name

9. Country

- USA
- Canada

10. Province/State

11. Hutterite Group

- Dariusleut
- Lehrerleut
- Schmiedeleut (Group 1)
- Schmiedeleut (Group 2)

12. Native language(s)

13. Language(s) I also speak

14. Do you have children?

yes

no

15. How many? (daughter(s) / son(s))

CHILDREN'S BOOKS FOR HUTTERITE CHILDREN

The term "children" refers to members of the community below the age of 18 years old.

16. Do you have children's books of any kind at home?

yes

no

17. The children's books read by children in your community are generally...

bought by your immediate family

bought or given by acquaintances/relatives

provided by people responsible for the education of children

provided by institutions (libraries, publishers, etc.)

18. In your opinion, children of your community prefer to read children's books written...

by a Hutterite author

by an English-speaking author

by a German-speaking author

by an author of another origin

19. In your opinion, how often do children of your community read children's books?

- very often
- often
- rarely
- (almost) never

20. With which of the following statement do you agree most? The purpose of children's books is to...

- teach children about their everyday environment
- teach children language-related skills
- teach children about religious issues
- inform children about the World and History
- entertain children

21. In your opinion, which type of children's books do children of your community read the most often and which books do they enjoy the most?

Please chose max. 3 answers.

- religious books
- picture books
- short stories
- comic books
- school/language books
- fairy tales
- fantasy/adventure books
- other types of children's books

22. Which of the following children's books have you heard of?

- Jewell Adventure
- Es lauft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen
- Make a Rabbit
- Dance like a Poor Man
- Make a Rabbit
- Marty's Adventure: a Hutterite shape book
- Marty's Colour Adventure: a Hutterite colour book
- Marty's Counting Adventure: a Hutterite Number Book
- Lindas glücklicher Tag
- Hutterischa Bibl Tschichtlen 1
- Hutterischa Bibl Tschichtlen 2
- Hutterischa Bibl Tschichtlen 3
- Rachel, a Hutterite Girl
- Flowing through the seasons
- Playing like Timothy

LANGUAGES IN CHILDREN'S BOOKS

By "Hutterite" we are referring to the everyday language of your colony.

By "German" we are referring to the standard form of the German language.

23. In your opinion, children of your community usually read children's books...

- In English
- in German
- in Hutterite

24. In your opinion, which language should children's books published by Hutterite authors be written in?

- English
- German
- Hutterite
- two languages: in German and in Hutterite
- two languages: in German and in English
- two languages: in Hutterite and in English
- all three languages
- I think it does not matter

25. Why?

26. When children's books in English by Hutterite authors contain words from the Hutterite language, you consider this to be...

- very positive
- mostly positive
- mostly negative
- very negative

27. When children's books in German or Hutterite written by Hutterite authors contains words from the English language, you consider this to be...

- very positive
- mostly positive
- mostly negative
- very negative

28. With which of the following statement do you agree most?
Concerning the languages of Hutterite children, I wish that Hutterite children...

- would read more children's books in Hutterite
- would read more children's books in English
- would read more children's books in German

29. Do you consider multilingual children's books as something positive for Hutterite children?

- yes, absolutely
- mostly yes
- mostly no
- no, absolutely not

30. Why?

31. Many children's books from Hutterite authors are mostly in English. In your opinion, this...

- is preferable
- is problematic
- does not matter

32. Why?

33. Do you think that the influence of the Hutterite language in Hutterite children's books will rather..

- increase
- decrease
- stay the same

34. Do you think that the influence of German in Hutterite children's books will rather...

- increase
- decrease
- stay the same

35. Do you think that the influence of English in Hutterite children's books will rather...

- increase
- decrease
- stay the same

36. In your opinion, which language is the most appropriate when discussing the following topics?

	English	Hutterite	German
Hutterite religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hutterite customs and traditions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hutterite history	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
World History	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hutterite values	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
school-related knowledge (mathematics, English, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
children's role on the colony	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ROLE AND SPECIFIC CHARACTERISTICS OF CHILDREN'S BOOKS AND LITERATURE

37. Do you think it is important for Hutterites to have their own children's literature?

- yes, absolutely
- mostly yes
- mostly no
- no, absolutely not

38. Why?

39. With which of the following statements do you agree most?
For Hutterite children, I...

- prefer works by a Hutterite author
- prefer works by a German-speaking author of non-Hutterite origin
- prefer works by an English-speaking author
- don't prefer any kind of author

40. Why?

41. Do you think children's books by a German-speaking author of non-Hutterite origin hold a special significance for your community?

- yes, absolutely
- mostly yes
- mostly no
- no, absolutely not

42. Why?

43. Do you think Hutterite children's books could be of interest to children of non-Hutterite origin?

- yes, absolutely
- mostly yes
- mostly not
- no, absolutely not

44. Why?

45. Do you think other Canadians/Americans know Hutterites publish children's books?

- yes
- no

46. Would you say children's books from Hutterite authors are an important part of Canadian/American (children's) literature?

- yes, absolutely
- mostly yes
- mostly no
- no, absolutely not

47. Why?

48. In your opinion, should Hutterite children's literature be (more) accessible to all Canadians/Americans?

- yes, absolutely
- mostly yes
- mostly no
- no, absolutely not

49. Why?

50. In your opinion, what are the particularities of the Hutterite children's literature?

51. In your opinion and in regard to children's books for Hutterite children, are there topics that are more suitable for Hutterite children? If so, which? Why?

52. In your opinion and in regard to children's books for Hutterite children, are there topics that are not suitable for Hutterite children? If so, which ones? Why are they not suitable?

53. Additional comments on the survey (please indicate which question in your comments) or general comments:

Thank you for your participation!

If you have any questions, please feel free to contact me at: nicolas.groulx.1@umontreal.ca

Nicolas Groulx
Université de Montréal

Ce contenu n'a pas été créé ni n'est approuvé par Microsoft. Les données que vous soumettez sont envoyées au propriétaire du formulaire.

 Microsoft Forms

ANNEXE 2

Questionnaire en allemand

Fragebogen - Hutterische Kinderliteratur

* Obligatoire

INFORMATIONEN- UND EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Forschungsprojekt: DIE HUTTERISCHE KINDERLITERATUR

PROJEKTNUMMER: CERAH-2021-010-D

Dieses Forschungsprojekt wird teilweise vom Département de Littératures et de Langues du monde (Université de Montréal) finanziert.

FORSCHUNGSPROJEKT

Ich heiße Nicolas Groulx und bin Ph.D.-Student an der Universität Montreal (Quebec, Kanada). Ich studiere Literatur und interessiere mich insbesondere für Kinderliteratur. Für mein Projekt (Forschungsbetreuer: Prof. Nikola von Merveldt und Prof. Manuel Meune) befasse ich mich mit Büchern der hutterischen Kinderliteratur, und ich möchte die Vorstellungen der hutterischen Eltern, Autoren, Übersetzer usw. bezüglich dieser Literatur feststellen. Lesen Sie bitte die folgenden Teile durch, um sicherzustellen, dass Sie verstehen, wozu Sie Ihre Zustimmung geben, indem Sie die Aussagen ankreuzen (unten). Danke im Voraus für Ihre Teilnahme an diesem Forschungsprojekt!

TEILNAHME AM FORSCHUNGSPROJEKT

Ihre Teilnahme ist natürlich freiwillig, aber Ihre Antwort würde mir sehr helfen, weil sie ein neues Licht auf die Rolle der Kinderliteratur in Ihrer Gemeinde wirft. Der folgende Fragebogen richtet sich an volljährige Huttererinnen und Hutterer. Wenn Sie in einer hutterischen Kolonie leben (Kanada oder USA) und am Projekt teilnehmen möchten, bitte ich Sie, den folgenden Fragebogen auszufüllen. Das dauert ca. 20-30 Minuten. Wenn Sie keine Antwort geben möchten oder nicht wissen, was Sie eingeben sollten, gehen Sie zur nächsten Frage über (jedoch müssen einige Fragen beantwortet werden). Wenn Sie aus irgendwelchem Grund nicht mehr am Projekt teilnehmen möchten, können Sie jederzeit zurücktreten, bevor Sie den Fragebogen eingereicht haben. Nachdem Sie den Fragebogen abgeschickt haben, ist kein Rücktritt möglich.

RISIKO, VOR- UND NACHTEILE

Ihre Teilnahme ist freiwillig. Nach meinem besten Gewissen sind mit Ihrer Teilnahme am Forschungsprojekt weder besondere Risiken noch besondere Vor- oder Nachteile verbunden. Ich werde darauf achten, Ihre Anonymität zu gewährleisten. Allerdings möchte ich Sie darauf hinweisen, dass eine Identifizierung theoretisch immer möglich ist

Verifizierung diesbezüglich immer möglich ist.

SICHERHEIT UND DATENSCHUTZ

Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt, und es werden keine genauen Details, die zur Identifizierung Ihrer Person führen könnten, gegeben, wenn die Ergebnisse meines Projekts publiziert werden (vor allem Statistiken und Graphiken, oder ungenaue oder anonyme Formulierungen wie „ein Befragter denkt“ oder „ein Befragter schreibt“ werden benutzt). Nur meine Betreuer und ich haben Zugang zu Ihren Antworten in ihrer vollen Form. Nach 7 Jahren werden nur die anonymisierten Ergebnisse behalten und alle persönlichen Informationen werden aus den Datenbanken vernichtet. Da die Daten online gesammelt werden und die datenschutzrechtlichen Pflichten des Cloudhostings davon abhängen, in welchem Land sich die Server befinden, ist es allerdings unmöglich, eine absolute Vertraulichkeit zu garantieren.

Bitte geben Sie an, ob Sie bereit wären, eventuell an einem Interview (über Telefon oder über Zoom) teilzunehmen. In dem Fall schreiben Sie mir bitte, wie ich Sie kontaktieren kann.

Sie können mich bei Fragen gerne kontaktieren: nicolas.groulx.1@umontreal.ca. Das Forschungspro-

1. ZUSTIMMUNG

Hiermit bestätige ich, dass ich verstehe, dass

- ich verstehe, dass ich jederzeit aus dem Projekt zurücktreten darf;
- ich den Forscher, Nicolas Groulx, kontaktieren darf, wenn ich Fragen habe oder weitere Informationen brauche;
- der Forscher, Nicolas Groulx, verpflichtet ist, meine Antworten und persönliche Informationen streng vertraulich zu behandeln;
- ich die Informations- und Einverständniserklärung gelesen und verstanden habe und mich mit den Teilnahmebedingungen einverstanden erkläre. *

ja

2. Sind Sie bereit eventuell an einem Interview teilnehmen (über Telefon oder mit Hilfe einer Plattform für Webkonferenzen)?

ja

nein

3. Wenn ja, wie kann ich Sie kontaktieren?

4. Ich erlaube dem Forscher wörtliche Zitate aus dem Fragebogen zu veröffentlichen, solange die gegebenen Informationen anonym bleiben. *

ja

nein

PERSÖNLICHE ANGABEN

bitte ankreuzen und ausfüllen

5. Geschlecht

Mann

Frau

6. Geburtsjahr *

7. Ich wohne in einer hutterischen Kolonie *

ja

nein

8. Name der Kolonie

9. Land

die USA

Kanada

10. Provinz/Staat

11. Hutterer-Gruppe

Dariusleut

Lehrerleut

Schmiedeleut (Gruppe 1)

Schmiedeleut (Gruppe 2)

12. Muttersprache(n)

13. weitere verstandene Sprache(n)

14. Haben Sie Kinder?

ja

nein

15. Wie viele? (Söhne / Töchter)

KINDERBÜCHER FÜR HUTTERISCHE KINDER

Mit „Kinder“ sind immer minderjährige Mitglieder Ihrer Kolonie gemeint.

16. Haben Sie Kinderbücher irgendwelcher Art zu Hause?

- ja
- nein

17. Die Kinderbücher, die von Kindern in Ihrem Umfeld gelesen werden, werden meistens...

- von Ihrer Familie gekauft
- von Bekannten/Verwandten gekauft oder verschenkt
- von bildungsverantwortlichen Personen zur Verfügung gestellt
- von Institutionen (z.B. Bibliotheken, Verlagen usw.) verfügbar gemacht

18. In Ihrem Umfeld lesen Kinder Ihrer Meinung nach lieber...

- Kinderbücher hutterischer Verfasser
- Kinderbücher englischsprachiger Verfasser
- Kinderbücher deutschsprachiger Verfasser
- Kinderbücher von Verfassern anderer Herkunft

19. Wie oft lesen Kinder in Ihrem Umfeld Ihrer Meinung nach Kinderbücher?

- sehr oft
- oft
- selten
- (fast) nie

20. Mit welcher Aussage sind Sie am ehesten einverstanden?
Die Aufgabe von Kinderbüchern besteht darin, ...

- Kinder über ihre alltägliche Umgebung zu belehren
- Kindern sprachliche Kompetenzen beizubringen
- Kinder über religiöse Themen zu belehren
- Kinder über die Welt und Geschichte zu informieren
- Kinder zu unterhalten

21. Welche Arten von Kinderbüchern lesen die Kinder Ihrer Meinung nach am häufigsten und am liebsten?
Kreuzen Sie bitte max. 3 Antworten an.

- religiöse Bücher
- Bilderbücher
- Novellen
- Comics
- Schul-/Sprachbücher
- Märchenbücher
- Fantasy/Abenteuerbücher
- andere Arten von Büchern

22. Von welchen der folgenden Kinderbücher haben Sie schon gehört?

- Jewell Adventure
- Es läuft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen
- Make a Rabbit
- Marty's Adventure: a Hutterite shape book
- Marty's Colour Adventure: a Hutterite colour book
- Marty's Counting Adventure: a Hutterite Number Book
- Lindas glücklicher Tag
- Hutterischa Bibl Tschichtlen 1
- Hutterischa Bibl Tschichtlen 2
- Hutterischa Bibl Tschichtlen 3
- Rachel, a Hutterite Girl
- Flowing through the seasons
- Playing like Timothy

SPRACHE IN KINDERBÜCHER

Mit „Hutterisch“ ist die Alltagssprache Ihrer Kolonie gemeint.

Mit „Standarddeutsch“ ist die standardisierte deutsche Sprache gemeint.

23. Kinder lesen Ihrer Meinung nach Kinderbücher generell...

- auf Englisch
- auf Standarddeutsch
- auf Hutterisch

24. In welcher Sprache oder in welchen Sprachen sollten Ihrer Meinung nach Kinderbücher, die von Hutterern geschrieben sind, verfasst werden?

- auf English
- auf Standarddeutsch
- auf Hutterisch
- in zwei Sprachen: auf Standarddeutsch und auf Hutterisch
- in zwei Sprachen: auf Standarddeutsch und auf Englisch
- in zwei Sprachen: auf Hutterisch und auf Englisch
- in allen drei Sprachen
- ich glaube, es ist egal

25. Warum?

26. Wenn englischsprachige Kinderbücher hutterischer Verfasser Wörter aus dem Hutterischen beinhalten, Sie finden das...

- sehr positiv
- eher positiv
- eher negativ
- sehr negativ

27. Wenn deutschsprachige oder hutterischsprachige Kinderbücher hutterischer Verfasser Wörter aus dem Englischen beinhalten, Sie finden das...

- sehr positiv
- eher positiv
- eher negativ
- sehr negativ

28. Mit welcher Aussage sind Sie am ehesten einverstanden?
In Bezug auf die Sprache(n) der hutterischen Kinder wünsche ich mir, dass sie...

- mehr Kinderbücher auf Hutterisch lesen würden
- mehr Kinderbücher auf Englisch lesen würden
- mehr Kinderbücher auf Standarddeutsch lesen würden

29. Betrachten Sie mehrsprachige Kinderbücher als etwas Positives für hutterische Kinder?

- ja, absolut
- eher ja
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

30. Warum?

31. Viele Kinderbücher hutterischer Verfasser sind hauptsächlich auf Englisch. Es ist Ihrer Meinung nach...

- wünschenswert
- problematisch
- egal

32. Warum?

33. Glauben Sie, dass die Rolle des Hutterischen in Kinderbüchern eher...

- zunehmen wird
- abnehmen wird
- gleich bleiben wird

34. Glauben Sie, dass die Rolle des Standarddeutschen in Kinderbüchern eher...

- zunehmen wird
- abnehmen wird
- gleich bleiben wird

35. Glauben Sie, dass die Rolle des Englischen in Kinderbüchern eher...

- zunehmen wird
- abnehmen wird
- gleich bleiben wird

36. Welche Sprache ist Ihrer Meinung nach für die Vermittlung folgender Bereiche in Kinderbüchern die geeignetste?

	Englisch	Hutterisch	Standarddeutsch
die hutterische Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Sprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die hutterischen Sitten und Bräuche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die hutterische Geschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Weltgeschichte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die hutterischen Werte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schulische Themen (Mathe, Englisch usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Rolle der Kinder in der Kolonie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ROLLE UND BESONDERHEIT(EN) DER KINDERBÜCHER UND - LITERATUR

37. Glauben Sie, es ist wichtig, dass Hutterer ihre eigene Kinderliteratur haben?

- ja, absolut
- eher ja
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

38. Warum?

39. Mit welcher Aussage sind Sie in Bezug auf Kinderbücher am ehesten einverstanden?

Für hutterische Kinder...

- bevorzuge ich Werke hutterischer Verfasser
- bevorzuge ich Werke deutschsprachiger Verfasser nicht hutterischer Herkunft
- bevorzuge ich Werke englischsprachiger Verfasser
- bevorzuge ich keine besonderen Verfasser

40. Warum?

41. Denken Sie, dass Kinderbücher deutschsprachiger Verfasser nicht hutterischer Herkunft für Ihre Gemeinschaft eine besondere Bedeutung spielen?

- ja, absolut
- eher ja
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

42. Warum?

43. Denken Sie, dass hutterische Kinderbücher für Kinder nicht hutterischer Herkunft interessant sein könnten?

- ja, absolut
- eher ja
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

44. Warum?

45. Denken Sie, andere Kanadier/Amerikaner wissen, dass Hutterer Kinderbücher herausgeben?

- ja
- nein

46. Würden Sie sagen, dass Kinderbücher hutterischer Verfasser ein integraler Bestandteil der kanadischen/amerikanischen (Kinder)Literatur sind?

- ja, absolut
- eher ja
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

47. Warum?

48. Sollte die hutterische Kinderliteratur Ihrer Meinung nach allen Kanadiern oder Amerikanern zugänglich(er) sein?

- ja, absolut
- eher ja,
- eher nein
- nein, überhaupt nicht

49. Warum?

50. Was sind Ihrer Meinung nach die Besonderheiten der hutterischen Kinderliteratur?

51. Gibt es Ihrer Meinung nach Themen, die in Bezug auf Kinderbücher für hutterische Kinder besonders geeignet sind? Wenn ja, welche? Wenn nicht, warum?

52. Gibt es Ihrer Meinung nach Themen, die in Bezug auf Kinderbücher für hutterische Kinder nicht geeignet sind? Wenn ja, welche? Warum sind sie nicht geeignet?

53. Weitere Bemerkungen zum Fragebogen (in diesem Fall bitte genaue
Fragenummer angeben) oder allgemeine Kommentare:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wenn Sie Fragen haben, oder mich kontaktieren möchten, können Sie mich unter folgender E-Mail-Adresse erreichen:

nicolas.groulx.1@umontreal.ca

Nicolas Groulx
Université de Montréal

Ce contenu n'a pas été créé ni n'est approuvé par Microsoft. Les données que vous soumettez sont envoyées au propriétaire du formulaire.

 Microsoft Forms

ANNEXE 3

Glossaire huttérien | allemand-français (en ordre alphabétique)

Les traductions sont du chercheur, mais elles se basent presque systématiquement sur les glossaires (en anglais) des œuvres du corpus.

HUTTÉRIEN ALLEMAND	FRANÇAIS	OUVRAGE(S)
Aggnutz	intérêt personnel	<i>Flowing through the Seasons</i>
Ankela(h)	grand-mère	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i> <i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i> <i>Make a Rabbit</i>
Basel	appellation pour les femmes (généralement en position d'autorité)	<i>Jewell Adventure</i>
Bauch	ventre	<i>Playing like Timothy</i>
beten	prier	<i>Flowing through the Seasons</i>
Blachela	tapis	<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>
Bochheisl	boulangerie communale	<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i> <i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Deitschaschuel	école allemande	<i>Jewell Adventure</i> <i>Flowing through the Seasons</i>
Deitschschuellehrer	enseignant de l'école allemande	<i>Jewell Adventure</i>
Dindlen	filles de moins de 15 ans	<i>Jewell Adventure</i>
eh	un (déterminant indéfini)	<i>Make a Rabbit</i>
Essenschuel	salle à manger de l'école	<i>Flowing through the Seasons</i> <i>Rachel, a Hutterite Girl</i> <i>Jewell Adventure</i> <i>Playing like Timothy</i> <i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>
Essenschuel-Ankela	personne qui supervise la salle à manger de l'école	<i>Jewell Adventure</i>
fahlgetretnen	abîmé	<i>Flowing through the Seasons</i>

Feder	plume	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Gangle	bol pour se débarbouiller (« lavabo »)	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Gebet	prière ou prière du soir	<i>Jewell Adventure</i> <i>Flowing through the Seasons</i>
Haselah	lapin	<i>Make a Rabbit</i>
Hausholter	secrétaire	<i>Flowing through the Seasons</i>
Heisl	remise	<i>Flowing through the Seasons</i>
Hennaheisl	poulailler	<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Hennastoll	poulailler	<i>Flowing through the Seasons</i>
Huf	cour, la communauté	<i>Flowing through the Seasons</i> <i>Jewell Adventure</i> <i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
jubling	jubiler	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
kaputt	brisé·e	<i>Jewell Adventure</i>
Keller	sous-sol, cave	<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>
Klanaschuelkinder	enfants de la garderie (petite école)	<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Kommer	garde-manger	<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>
Koppen	casquette, calotte	<i>Flowing through the Seasons</i>
Kuchel	cuisine communale	<i>Jewell Adventure</i> <i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i> <i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Liebs	marque d'affection (cher, chère)	<i>Playing like Timothy</i>
Luckelah	gardienne	<i>Make a Rabbit</i>
Luncheon	repas de trois heures	<i>Make a Rabbit</i>
Mandlen	garçon de moins de 15 ans	<i>Jewell Adventure</i> <i>Playing like Timothy</i>

Mittogessn	diner	<i>Jewell Adventure</i> <i>Playing like Timothy</i>
Mittogstund	midi ou sieste de l'après-midi	<i>Jewell Adventure</i> <i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
moch	faire (à l'impératif dans le texte : fais)	<i>Make a Rabbit</i>
Mueter	mère	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Nochmittog	après-midi	<i>Jewell Adventure</i>
Nochplig	souper	<i>Playing like Timothy</i>
Nookela	boulette de pâte	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Obendliedl	chant du soir	<i>Flowing through the Seasons</i>
oirutschlen	glisser	<i>Flowing through the Seasons</i>
Olvetter (Ol Vetter)	grand-papa, grand-père	<i>Flowing through the Seasons</i> <i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i> <i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Pfandlen	casseroles, poêlons	<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Puppela	poupée	<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>
reasha	rôti (adj.)	<i>Playing like Timothy</i>
Ruabonk	banc (pour s'asseoir)	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Sauerkraut	choucroute	<i>Jewell Adventure</i>
schleissen	ébarber	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Schlofbonk	banc (pour dormir)	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Schlofheisl	chambre à coucher	<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>
Schullehrer	enseignant de l'école allemand	<i>Jewell Adventure</i>
Schweinstoll	porcherie	<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Strof	punition	<i>Jewell Adventure</i>

Tiechel	foulard porté sur la tête, couvre-chef	<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>
Tscheinik	théière	<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>
Tschierkammela	rangement pour les grandes casseroles	<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>
und	et	<i>Jewell Adventure</i>
verbuten	interdit, illégal	<i>Flowing through the Seasons</i>
Vetter	appellation pour les hommes (généralement en position d'autorité), oncle	<i>Flowing through the Seasons</i> <i>Jewell Adventure</i> <i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Voter	père	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>
Weinzedl	personne responsable du champ	<i>Jewell Adventure</i>
Woschheisl	buanderie communale	<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i>
Wurscht	saucisse	<i>Jewell Adventure</i>
Yo	oui	<i>Make a Rabbit</i>
Zeit	temps	<i>Flowing through the Seasons</i>
zommsteckt	fixer des pièces ensemble	<i>Jewell Adventure</i>
Zwieboch	pain	<i>Flowing through the Seasons</i> <i>Jewell Adventure</i> <i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i> <i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number book</i> <i>Playing like Timothy</i>

ANNEXE 4

Les langues des documents du corpus

Tableau 2 : Informations sur les langues des œuvres du corpus

Le tableau inclut : 1) le sous-groupe auquel les auteur·es (et, le cas échéant, les illustratrices ou les illustrateurs) étaient affilié·es lors de la parution, 2) les langues des ouvrages, et 3) la présence (en %) de l'anglais, de l'huttérien ou de l'allemand dans le récit (en excluant le paratexte).

OUVRAGE	SOUS-GROUPE DES AUTEUR·ES HUTTÉRITES (LORS DE LA PARUTION)	LANGUE(S) DE L'OUVRAGE			% LANG	% LH OU LALL
		<u>NARRATION</u>	<u>DIALOGUES</u>	<u>PARATEXTE</u>		
<i>Jewell Adventure</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	anglais	anglais huttrien	anglais	92,1 %	7,9 %
<i>Playing like Timothy</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	anglais	anglais	anglais	99,2 %	0,8 %
<i>Flowing through the Seasons</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	anglais	anglais	anglais	98,4 %	1,6 %
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	<i>L'auteure huttrite ne réside plus sur une colonie huttrite.</i>	anglais	anglais	anglais	98,5 %	1,5 %
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	anglais	X	anglais	98,1 %	1,9 %
<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	anglais	X	anglais	97,1 %	2,9 %
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	anglais	X	anglais	96,2 %	3,8 %
<i>Lindas glücklicher Tag</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	allemand	huttrien	allemand	0 %	100 %
<i>Make a Rabbit</i>	<i>L'auteure huttrite ne réside plus sur une colonie huttrite.</i>	anglais	anglais	anglais	98,2 %	1,8 %
<i>Es läuft e Meisl – Hutterisch Kinder Verslen</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	huttrien	X	anglais huttrien	0 %	100 %
<i>Huterrische Bibl Tschichtln 1</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	huttrien	X	allemand huttrien	0 %	100 %
<i>Huterrische Bibl Tschichtln 2</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	huttrien	X	allemand huttrien	0 %	100 %
<i>Huterrische Bibl Tschichtln 3</i>	<i>Schmiedeleut 1</i>	huttrien	X	allemand huttrien	0 %	100 %

ANNEXE 5

Liste des termes en huttérien ou en allemand

Tableau 3 : Termes en L^H ou en L^{ALL} (dans les œuvres en L^{ANG})

Le tableau suivant présente une liste des mots (huttériens et allemands) utilisés dans les textes en anglais du corpus (dans un contexte d'emprunt ou d'alternance codique) et met en évidence les termes récurrents dans différents ouvrages (et non leur fréquence d'utilisation).

OUVRAGE	MOTS (EN ORDRE ALPHABÉTIQUE)					
<i>Jewell Adventure</i>	Basel	Deitschaschuel	Deitschschuellehrer	Dindlen	Essnschuel	
	Essnschuel-Ankela	Gebet	Huf	kaputt	Kuchel	
	Mandlen	Mittogessn	Mittogstund	Nochmittog	Sauerkraut	
	Schullehrer	Strof	und	Vetter	Weinzedl	
	Wurscht	zommsteckt		Zwieboch		
<i>Playing like Timothy</i>	Bauch	Essnschuel	Liebs	Mandlen		
	Mittogessn	Nochplig	reasha	Zwieboch		
<i>Flowing through the Seasons</i>	Aggnutz	beten	Deitschaschuel	Essnschuel	fahlgetreten	Gebet
	Hausholter	Huf	Koppen	Obendliedl	oirutschlen	Olvetter
	verbuten	Zeit	Zwieboch	Vetter	Heisl	Hennastoll
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	Ankela	Essenschul	Feder	Gangle	jubling	Mittogstund
	Nookela	Ol Vetter	Ruabonk	schleissen	Schlofbonk	Mueter
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	Blachela	Puppela	Schlofheisl	Tiechel		
<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	Bochheisl	Essnschuel	Keller	Kommer		
	Kuchl	Tscheinik	Tschierkammela	Zwieboch		
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	Ankela	Bochheisl	Hennaheisl	Huf	Klanaschuelkinder	Kuchl
	Olvetter	Pfandlen	Schweinstoll	Vetter	Woschheisl	Zwieboch
<i>Make a Rabbit</i>	Ankelah	eh	Haselah	Luckelah	Luncheon	moch
						Yo

ANNEXE 6

Catégories grammaticales des mots en huttérien ou en allemand

Tableau 4 : Les classes de mots des termes en L^H ou en L^{ALL}

Le tableau suivant présente la classe de mot à laquelle appartiennent les termes en huttérien ou en allemand dans les textes en anglais lorsque le passage (la narration ou le dialogue) est en langue anglaise, c'est-à-dire dans le cas d'un emprunt ou d'un phénomène d'alternance codique. Il ne s'agit donc pas du calcul de la fréquence ou de la récurrence de certains mots (plusieurs reviennent à plus d'une reprise), mais plutôt de leur catégorisation en fonction leur appartenance à une catégorie grammaticale.

OUVRAGE	CLASSES DE MOTS							
	NOM	DÉTERMINANT	PRONOM	VERBE	ADJECTIF	PRÉPOSITION	ADVERBE	CONJONCTION
<i>Jewell Adventure</i>	20				2			1
<i>Playing like Timothy</i>	7				1			
<i>Flowing through the Seasons</i>	14			2	2			
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	11			2				
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	4							
<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	8							
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	12							
<i>Make a Rabbit</i>	4	1		1			1	
NOMBRE TOTAL :	80	1		5	5		1	1
PART (EN %) :	86 %	1,1 %		5,4 %	5,4 %		1,1 %	1,1 %

ANNEXE 7

Domaines de référence des termes

Tableau 5 : Domaine de références des mots en L^H ou en L^{ALL}

Le tableau suivant classe les noms récurrents en fonction des réalités auxquelles ils réfèrent.

LÉGENDE :	
22 références de lieu	9 références à des objets divers
22 références à des individus ou à des fonctions sur la colonie	7 autres références
11 références alimentaires	4 références religieuses ou de pratiques hutterites
5 références temporelles	

OUVRAGE	NOMS ET LEUR DOMAINE DE RÉFÉRENCE (EN ORDRE ALPHABÉTIQUE)					
<i>Jewell Adventure</i>	Basel	Deitschaschuel	Deitschschuellehrer	Dindlen	Essnschuel	
	Essnschuel-Ankela	Gebet	Huf	Kuchel	Mandlen	
	Mittogessn	Mittogstund	Nochmittog	Sauerkraut	Schullehrer	
	Strof	Vetter	Weinzedl	Wurscht	Zwieboch	
<i>Playing like Timothy</i>	Bauch		Essnschuel	Liebs		Mandlen
	Mittogessn	Nochplig		Zwieboch		
<i>Flowing through the Seasons</i>	Aggnutz	Deitschaschuel	Essnschuel	Gebet	Hausholter	Huf
	Koppen	Obendliedl	Olvetter	Zeit	Zwieboch	Vetter
	Heisl	Hennastoll				
<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	Ankela	Essenschul	Feder	Gangle	Mittogstund	Mueter
	Nookela	Ol Vetter	Ruabonk	Schlofbonk	Voter	
<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	Blachela		Puppela	Schlofheisl		Tiechel
<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	Bochheisl		Essnschuel	Keller		Kommer
	Kuchl		Tscheinik	Tschierkammela		Zwieboch
<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	Ankela	Bochheisl	Hennaheisl	Huf	Klanaschuelkinder	Kuchl
	Olvetter	Pfundlen	Schweinstoll	Vetter	Woschheisl	Zwieboch
<i>Make a Rabbit</i>	Ankelah		Haselah	Luckelah		Luncheon

ANNEXE 8

Occurrence des termes en huttérien ou en allemand

Tableau 6 : Occurrence des termes (en L^H ou en L^{ALL}) présents dans plus d'un ouvrage

Le tableau détaille la récurrence de mots en huttérien ou en allemand qui sont dans plus d'un texte. Les couleurs indiquent les références de lieux (6), celles à des individus ou à des fonctions (4), celles liées au contexte alimentaire (2) et ceux des pratiques huttérites (1).

TERME	OUVRAGE								RÉCURRENCE
	<i>Jewell Adventure</i>	<i>Playing like Timothy</i>	<i>Flowing through the Seasons</i>	<i>Rachel, a Hutterite Girl</i>	<i>Marty's Adventure : a Hutterite shape book</i>	<i>Marty's Colour Adventure : a Hutterite colour book</i>	<i>Marty's Counting Adventure : a Hutterite Number Book</i>	<i>Make a Rabbit</i>	
(-)Ankela(h) ¹⁶⁴	√			√			√	√	4
(-)Heisl ¹⁶⁵			√		√	√	√		4
(-)stoll ¹⁶⁶			√				√		2
Deitschaschuel	√		√						2
Essenschuel	√	√		√		√			4
Gebet	√		√						2
Huf	√		√				√		3
Kuch(e)l	√					√	√		3
Mandlen	√	√							2
Mittogessn	√	√		√					3
Olvetter Ol Vetter			√	√			√		3
Vetter	√		√				√		3
Zwi(e)boch	√	√	√			√	√		5

¹⁶⁴ Le terme apparaît à la fois seul et dans un mot composé (*Essnschuel-Ankela*).

¹⁶⁵ Le mot revient entre autres dans des mots composés comme *Heisl* (1), *Bochheisl* (2) ou *Woschbeisl* (1).

¹⁶⁶ Aussi utilisé dans des mots composés, ce terme revient dans deux ouvrages et renvoie à deux éléments distincts : *Hennastoll* et *Schweinstoll*.

