



HAL
open science

Pratiques de vérédiction. Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Egypte

Baudouin Dupret, Nicolas de Lavergne

► To cite this version:

Baudouin Dupret, Nicolas de Lavergne. Pratiques de vérédiction. Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Egypte. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 2008, 2 (4), pp.311-343 [<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2008-2-page-311.htm>]. halshs-00344089

HAL Id: halshs-00344089

<https://shs.hal.science/halshs-00344089>

Submitted on 11 Apr 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RAC&ID_NUMPUBLIE=RAC_004&ID_ARTICLE=RAC_004_0311

Pratiques de véridiction. Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Egypte

par Baudouin DUPRET et Nicolas DE LAVERGNE

| Société d'anthropologie des connaissances | Revue d'anthropologie des connaissances

2008/2 - n° 4

ISSN en cours | pages 311 à 343

Pour citer cet article :

— Dupret B. et de Lavergne N., Pratiques de véridiction. Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Egypte, Revue d'anthropologie des connaissances 2008/2, n° 4, p. 311-343.

Distribution électronique Cairn pour Société d'anthropologie des connaissances .

© Société d'anthropologie des connaissances . Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PRATIQUES DE VÉRIDICTION

Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Égypte

BAUDOIN DUPRET ET NICOLAS DE LAVERGNE

RÉSUMÉ

En analysant dans le détail gestuel et langagier les interactions mettant aux prises, dans le contexte d'une école coranique (*kuttâb*) de Haute-Égypte, un maître, les enfants qui assistent aux cours et les autres personnes présentes sur les lieux au moment de l'enregistrement, cet article vise à décrire le déploiement de l'interaction pédagogique qui met en relations des corps, des objets et des mots dans un cadre orienté vers l'apprentissage du Coran. La norme y apparaît comme une pratique contextuelle, toujours renouvelée, contingente, mais aussi contrainte par les finalités dont elle procède et vers lesquelles les membres de ce contexte spécifique s'orientent, ainsi que par la matérialité d'un certain nombre d'objets avec lesquels elle doit composer.

MOTS CLÉS – véridiction, Coran, *kuttâb*, norme, interaction pédagogique, action instruite, discipline

L'école coranique est traditionnellement présentée comme un lieu de recours à la coercition physique à des fins pédagogiques. L'image du cheikh administrant des coups de baguette sur la plante des pieds de ses élèves relève des lieux communs sur l'islam. Foucault (*e.g.* 1975), pour sa part, a fait de l'institution scolaire un des lieux par excellence de la disciplinarisation totalitaire des corps et des âmes. À l'image de l'asile ou de la prison, l'école aurait pour fonction de dénaturiser le corps par le codage instrumental de ce dernier.

Notre propos ne consiste pas à conforter ou contester un point de vue foucauldien sur l'école coranique. En analysant dans le détail gestuel et langagier les interactions mettant aux prises, dans le contexte d'une école coranique (*kuttâb*) de Haute-Égypte, un maître (*shaykh*; nous reprenons le terme dans sa forme francisée de « cheikh »), les enfants qui assistent aux cours et les autres personnes présentes sur les lieux au moment de l'enre-

gistrement, nous cherchons seulement à décrire le déploiement pratique de l'interaction pédagogique qui met en relations des corps, des objets et des mots dans un cadre orienté vers la finalité pratique de l'apprentissage du Coran. Par cette description, nous verrons que le *kuttāb* ne « sert » pas à discipliner les corps, mais « s'oriente » largement vers l'apprentissage d'une prose assonancée en calquant pratiquement l'apprentissage sur les particularités de cette prose. L'apprentissage n'est donc pas l'inculcation d'un ordre destiné à maîtriser le corps, mais l'acquisition d'une connaissance par des moyens pratiques contextualisés et orientés vers cette fin, pratiques d'apprentissage bien trop contingentes que pour être ramenées à une idée intégratrice de discipline totalisante¹. En ce sens, et bien que la question soit controversée, nous considérons que la perspective foucauldienne est doublement déterministe : déterminisme historique, d'une part, qui porte un regard rétrospectif permettant de retracer le parcours de quelque chose comme la prison ou la sexualité et d'en identifier les tendances (*e.g.* la « mise en discours ») et les moments (*e.g.* d'instauration et de transformation) ; déterminisme normatif, d'autre part, qui envisage les pratiques comme le produit de la règle, comme la résultante d'une mise en discours.

L'étude détaillée de plusieurs interactions qui se sont nouées, un après-midi de mai 2002, à l'intérieur de ce *kuttāb*, nous permettra d'observer en action une série de phénomènes propres aux pratiques d'apprentissage à l'intérieur d'une école coranique prise pour elle-même et non comme ressource explicative de théories interprétatives de l'islam, à savoir : la variété des activités (l'instruction, son contenu et ses modalités) ; la relation des positions du corps et de l'apprentissage ; la relation du corps et de divers instruments (baguette, ardoise, tablette, craie, roseau, encre, livre) ; le développement d'un corps-instrument ; les rapports entre différentes formes de rythme (corporel, vocal, scriptural) et l'apprentissage ; la géographie pratique de l'action pédagogique ; la production du contexte (le *kuttāb*) et de sa pertinence ponctuelle et spécifique.

L'école appartient à ces lieux que Foucault (*e.g.* 1975) identifie comme des institutions totales. Le parallèle est établi avec l'asile et la prison, c'est-à-dire avec ces inventions de la fin de l'âge classique qui tendent à assurer une maîtrise sur les corps par la construction d'un savoir à son sujet et par sa disciplinarisation. Pouvoir et savoir s'impliquent donc l'un l'autre : l'établissement d'une relation de pouvoir a pour corollaire la constitution d'un champ de savoir, de même que tout savoir présuppose et constitue des relations de pouvoir. Sujet connaissant, objet de connaissance et modalités

1. Cette formulation doit beaucoup à Jean-Noël Ferrié (Ferrié, 2004, et communication personnelle).

de la connaissance sont autant d'éléments de ces relations unissant pouvoir et savoir et de leur transformation historique en institutions d'inculcation. La prison est ainsi, à l'image du *Panopticon* de Bentham, une institution qui, par l'observation permanente de ses pensionnaires et l'action régulatrice constante sur leur vie, fonctionne comme un appareil du savoir orienté vers la production de corps dociles et utiles. L'armée, quant à elle, est élevée au rang de paradigme du pouvoir disciplinaire, elle qui construit un corps productif par le drill militaire et l'automatisation du mouvement instruit.

Le problème de la disciplinarisation du corps « à la Foucault » vient de cette tendance au déterminisme du regard qu'il porte rétrospectivement et diachroniquement sur une époque, sur un contexte et sur un type de production envisagés de manière extrêmement large. En gros, il s'agirait de la transition de l'époque moderne à l'époque contemporaine, en Occident, par un cheminement imperceptible (parce que « capillaire »), discursif et non phénoménologique, conduisant à l'émergence et à l'emprise d'un discours dominant caractéristique d'une épistémè historique. C'est à la respecification de cette question qu'une étude des pratiques de disciplinarisation entend procéder. La production située, historiquement et contextuellement, de pratiques orientées vers l'enseignement d'une matière et de sa discipline constitue le centre même de ce sur quoi l'attention doit porter, dans une relation éventuelle à la référence textuelle mais non dans la détermination de l'action par celle-ci, non dans l'inscription dans un plan directeur discursif. Les congruences identifiées par Foucault entre différents régimes et ordres – prison, folie, école, sexualité – ne résistent pas à l'étude détaillée des pratiques locales, situées, contingentes de jeux de langage différents (Lynch, 1993).

Cet article s'attache à explorer certaines de ces actions empiriquement documentées. Là où une approche foucauldienne du *kuttâb* aurait tendance à faire l'archéologie diachronique de discours historiques, notre propre démarche consiste à plutôt rechercher les architectures matérielles, les machineries, les techniques corporelles et les routines disciplinaires constitutives du champ phénoménologique du *kuttâb* de Kôm al-Buhayra, dans la multiplicité des pratiques et jeux de langage qui y prennent place et non dans la production d'un récit historique rétrospectif (Lynch & Bogen, 1996 : 31). Dans le contexte du *kuttâb* de Kôm al-Buhayra, ce que l'étude d'un après-midi d'apprentissage du Coran nous montre, c'est précisément comment, à ce moment et dans ce lieux précis, les membres du groupe des enfants et adultes engagés dans cette activité se sont pratiquement orientés vers une finalité pratique, l'apprentissage du Coran, avec tout ce que l'on peut empiriquement observer en termes de focalisation et de dilution de l'attention, de déploiement de pratiques disciplinaires et d'émotions (rires, crainte, pleurs, ennui), d'accomplissement de gestes et de techniques

(balancements, scansion, rythmes), de connaissances et d'erreurs. L'analyse qui suit s'inscrit dans une démarche d'anthropologie de la connaissance et, en particulier, de l'acquisition de la connaissance. Plus précisément, elle porte sur l'apprentissage de la véridiction entendue comme énonciation du Vrai, à savoir la parole de Dieu.

CADRE ET CONTEXTE

Un après-midi au *kuttâb* de Kôm al-Buhayra voit défiler un grand nombre de personnes pour la plupart orientées vers la finalité pratique du lieu, à savoir l'apprentissage du Coran, mais aussi vers des fins annexes ou extérieures à celui-ci.

Les membres du kuttâb

1.1.



1.2.



1.3.



1.4.



Le cheikh est la première de ces personnes, il constitue la figure principale du *kuttâb*. Cela se traduit par une centralité explicitement reconnue par les membres de cette congrégation, dont l'attention se dirige immédiatement vers le cheikh dès lors qu'ils vont à lui, mais aussi par les déplacements fréquents du cheikh qui passe d'un groupe à l'autre, intervient, dirige, reprend, commande en fonction de ce que la situation lui semble exiger. On pourrait l'affubler du titre de cheikh panoptique, en référence à cet idéal de contrôle universel que Foucault érige en symbole de l'institution disciplinaire moderne ; en contrepoint aussi de cet idéal, tant il est vrai que l'attention semble se diluer dès l'instant où le cheikh s'éloigne à nouveau ; en respecification² de cet idéal, enfin, parce qu'il nous semble impossible d'en parler en dehors ou au-delà des pratiques de l'inculcation, de la discipline et du contrôle incarnées dans l'empirie d'un moment et d'un lieu précis. Le cheikh constitue la figure incontestée du *kuttâb*, intervenant de manière décidée et

2. Nous utilisons le terme respecification dans son acception ethnométhodologique, pour désigner le fait que notre propos ne se situe pas en contradiction ou en opposition, mais dans une autre façon de poser la question et d'en traiter.

intelligible, sans rigidité ni énervement, devant qui les enfants se présentent de manière déférente et réservée.

2.1.



2.2.



2.3.



2.4.



Le cheikh est parfois secondé par un assistant, le *'arif*, qui prend en charge le groupe des enfants plus jeunes. Dans le contexte du *kuttâb* de Kôm al-Buhayra, ce personnage se présente de manière statique, assis sur son banc pour l'essentiel, dépourvu de cette mobilité caractéristique du cheikh. Il préside en quelque sorte aux activités d'un groupe d'âge, et administre régulièrement à ceux qu'il convoque des corrections, généralement sur la paume des mains, à l'aide de sa baguette allongée. Cette figure n'est pas systématiquement présente, elle ne participe que sporadiquement au travail du *kuttâb* et semble d'une certaine manière fongible, d'autres pouvant s'y substituer et en accomplir la tâche.

Des enfants assistent également le cheikh dans son travail. Deux filles se relayaient activement, l'après-midi de l'enregistrement, à faire répéter l'alphabet et des sourates coraniques au groupe des enfants les plus jeunes. Généralement, chacune à son tour (parfois les deux ensemble) déambulait entre les rangs en déclamant une strophe d'une ritournelle passant en revue les lettres de l'alphabet ou une partie d'un verset que le groupe des enfants reprenait en cœur après elle. En présence du *'arif*, leur travail consistait également à assurer la discipline parmi les enfants et à lui envoyer ceux qu'elles jugeaient fautifs. Un garçon est également intervenu pour organiser la fin de la séance, désignant à l'aide d'une baguette allongée, au fur et à mesure, les enfants autorisés à partir.

3.1.



3.2.



3.3.



3.4.



Les enfants présents lors de cet après-midi avaient approximativement entre quatre et douze ans. Ils étaient tous ou presque assis par terre et répartis en trois groupes, sans que la définition de ceux-ci ne semble rigide. En premier lieu, il y avait le groupe des plus jeunes, garçons et filles confondus, qui ont partagé leur temps entre l'alphabétisation et la mémorisation de versets coraniques. Leur travail s'organisait de manière dialogique, les deux jeunes filles décrites précédemment se relayant pour énoncer une strophe ou une partie de verset que les enfants reprenaient en chœur à

leur suite. Ce travail était toujours collectif, avec des moments d'intensité très variable, une des fonctions des jeunes assistantes étant aussi de relancer régulièrement des enfants dont l'attention avait tendance à rapidement se diluer.

Les enfants plus âgés étaient répartis, pour leur part, en deux groupes distincts, en fonction de leur sexe. Chacun de ces deux groupes fonctionnait de manière autonome, sans assistant, et chacun de ses membres procédait de manière individuelle, indépendamment des autres, bien que tous fussent engagés simultanément dans le même travail, qu'il s'agisse de lecture à haute voix aux fins de mémorisation ou d'écriture à l'encre, sur des tablettes, de versets coraniques. Les enfants de ce groupe d'âge, mais principalement les garçons pour ce que nous avons pu observer, se présentaient aussi devant le cheikh et lui répétaient la sourate qu'ils avaient mémorisée, debout, à côté de lui, tandis qu'il déambulait dans le *kuttâb* ou était assis sur l'un des bancs proches du groupe des garçons d'âge moyen.

4.1.



4.2.



4.3.



4.4.



Le *kuttâb* s'était installé dans de nouveaux locaux, encore en construction au moment de l'enregistrement. Notons que le fait que l'école soit en construction au moment de l'enregistrement atteste clairement du fait que c'est l'activité qui se déroule dans cette enceinte qui en fait une école, et non l'inverse. Autrement dit, ce n'est pas une dénomination abstraite qui caractérise un lieu et sa fonction, mais bien la pratique continue de ceux qui s'orientent vers celui-ci en tant que tel. Les activités qui prennent place en ce lieu l'instituent en tant qu'école coranique. En ce sens, l'école coranique est un accomplissement continu. Que l'école soit en construction explique aussi la présence d'un électricien. Outre son travail d'électricien, celui-ci participait aussi activement à l'activité du *kuttâb* et il fut interpellé au moins une fois par le cheikh, à propos d'une réponse fautive d'un garçon, ce qui manifestait le fait qu'il était tenu pour un homme instruit et susceptible de saisir l'absurdité des propos de l'enfant. En ce sens, toute ressource pédagogique disponible peut s'avérer exploitable à n'importe quel moment aux fins pratiques de l'activité en cours. Un individu catégorisé d'une manière peut se trouver à cet égard re-catégorisé circonstanciellement.

Une femme adulte était également présente, cet après-midi. Elle n'était pas directement associée au travail d'un groupe d'enfants, bien qu'elle se soit tenue essentiellement du côté des filles. Elle a passé son temps à recopier des versets, sur une tablette, le Coran ouvert sur ses genoux. Son sta-

tut particulier se traduisait, entre autres, par le fait qu'elle était assise sur une banquette et que le cheikh lui adressait directement la parole, indépendamment de l'activité en cours.

D'autres personnes circulaient dans les locaux. C'est ainsi que les enfants du cheikh et du *'arif*, qui n'étaient pas en âge de scolarisation au sein du *kuttâb*, venaient et repartaient, étaient confiés à leur garde ou à celle de plusieurs jeunes filles, entre autre celles qui assistaient le cheikh et le *'arif* avec le groupe des petits.

Il nous a enfin été donné d'observer un couple et leurs deux enfants qui étaient venus solliciter le cheikh au sujet du plus âgé. L'enfant devait être malade ou avait été victime d'un accident et le cheikh écrivit une formule sur un cahier avant de réciter une prière ou une sourate, avec la main posée sur la tête du garçon assis à côté de lui.

La production du contexte

Si le *kuttâb* s'inscrit dans une histoire, il n'est pas pour autant l'aboutissement d'un processus déterministe qui n'en ferait que le produit de cette histoire. Le *kuttâb* de Kôm al-Buhayra, cet après-midi de mai 2002, est un lieu de rassemblement d'une série de personnes engagées dans des activités principalement tournées vers l'apprentissage du Coran. Il constitue le contexte de cet apprentissage pour les enfants qui s'y rendent à cette fin, le contexte d'enseignement pour le cheikh, le *'arif* et les différents assistants, mais aussi le contexte de l'installation de nouveaux ventilateurs pour l'électricien ou celui de la présence d'un cheikh susceptible de soulager les maux d'un enfant malade. Par leurs différentes actions, les membres de ce contexte manifestent la pertinence et la signification de celui-ci à leurs yeux : les enfants qui récitent, s'orientent de différentes manières vers ce lieu comme celui de la mémorisation du texte coranique ; le cheikh et ses assistants s'orientent, de manière contrastée, vers ce lieu comme celui du déploiement de leur rôle pédagogique ; les tiers manifestent également la pertinence spécifique de ce lieu. Cette pertinence est donc complexe, insérée dans des finalités multiples, coordonnées (enseignement et apprentissage), complémentaires (l'installation du nouveau *kuttâb*) ou parallèles (le cheikh comme enseignant et le cheikh comme guérisseur). Toutes ces différentes pratiques produisent le contexte particulier du *kuttâb* de Kôm al-Buhayra cet après-midi-là. Le contexte est en ce sens contextualisant : les activités qui y prennent place font de ce lieu un *kuttâb* particulier, sans nul autre pareil. Il n'est pas un cas d'espèce, mais une instance particulière indexée à une institution générique.

Il n'est pas besoin de connaître l'histoire du *kuttâb* en islam et en Égypte ou la sociologie de la population du village de Kôm al-Buhayra pour être un membre compétent de ce lieu congrégationnel. Le contexte du *kuttâb* se présente de manière transparente, directement accessible et intelligible. L'enfant qui vient y apprendre le Coran n'a pas à maîtriser la généalogie de l'institution du *kuttâb* pour comprendre ce qu'on fait dans ce lieu. Celui qui a déjà l'habitude d'y venir est inscrit de manière routinière dans une série d'activités par rapport auxquelles il s'ajuste de manière consciente. Celui qui y vient pour la première fois adapte le savoir d'arrière-plan qu'il peut en avoir à ce qu'il peut observer sur place, c'est-à-dire aux pertinences du lieu telles qu'elles émergent de tout ce qu'il y voit et entend. Ce que l'enfant doit faire au *kuttâb* procède entre autres de la compréhension qu'il acquiert de ce qu'on y fait par son alignement sur l'activité de ceux qu'il perçoit comme ses semblables. Autrement dit, ce n'est pas le *kuttâb* qui dicte de manière rigide ce que les gens y font, mais c'est ce que les gens font en cet endroit qui manifeste leur participation à la production de l'« activité *kuttâb* » en un lieu et en un moment précis. Il n'existe pas de modèle du *kuttâb* dont celui de Kôm al-Buhayra serait une instance, mais un ensemble de personnes qui, par leurs activités du moment et du lieu, accomplissent ponctuellement et localement l'« activité *kuttâb* » à Kôm al-Buhayra. La pertinence est autochtone, elle est le fruit de l'activité des membres de ce groupe de gens à ce lieu et à ce moment, elle ne représente pas une institution générale et abstraite, mais elle accomplit spécifiquement une activité reconnue par des membres ou des observateurs compétents comme étant celle du *kuttâb*. L'ordre observé est irréductiblement spécifique, mais il s'accomplit en même temps au travers des orientations singulières et contingentes vers l'institution du *kuttâb* et les contraintes qui lui sont propres.

POSITIONNEMENTS, DÉPLACEMENTS ET ACTIVITÉS

Le contexte du *kuttâb* est ordonné de part en part, de manière propre, il est doté de propriétés d'ordre autochtone qui rendent empiriquement observable le travail collectif de production de l'enseignement coranique en tant que fait social (Garfinkel, 2002 : 245). C'est un travail collectif qui définit les participants comme membres du groupe de ceux qui pratiquent le *kuttâb* par le seul fait des activités qu'ils y poursuivent. En ce sens, le contexte du *kuttâb* est contextualisant, c'est-à-dire que c'est l'ensemble des activités qui s'y produit qui fait de ce lieu le *kuttâb* de Kôm al-Buhayra. On l'a dit par ailleurs, les pertinences dans ce lieu sont émergentes, elles procè-

dent de la compréhension immédiate et située que tout un chacun peut avoir de l'activité qu'il doit y mener et de son alignement sur les activités d'autrui. Cela ne signifie pas pour autant que ce contexte ne soit pas spécifié. Bien au contraire, il est manifeste que ce contexte est contraint de manière multiple, bien qu'il s'agisse de contraintes dont la nature et la signification n'échappent pas aux gens qui sont engagés dans les activités liées au lieu du *kuttâb*. Le *kuttâb* et ce qui s'y passe sont contraints matériellement, temporellement et téléologiquement. Matériellement, d'abord, parce que la nature du bâtiment lui-même (le salle enserrée dans un cadre de béton et jalonnée des piliers soutenant le plafond), les banquettes (rudimentaires, en bois) et le matériel scolaire (limité au strict minimum : tablettes métalliques, stylets de roseau ou de canne, encre noire, exemplaires du Coran ou de certaines sourates) définissent une structure de possibles dont les membres ne peuvent s'affranchir. Temporellement, ensuite, dans la mesure où les activités sont nécessairement ponctuelles, elles sont ce qui s'est produit un après-midi de mai 2002 dans le bâtiment en construction du nouveau *kuttâb* d'un petit village de Haute-Égypte, dans l'ajustement des temporalités de chacun des membres de l'« activité *kuttâb* ». Téléologiquement, enfin, au sens où ce contexte est étroitement orienté vers la finalité pratique des activités qui y prennent place, à savoir l'apprentissage du Coran en tout premier lieu, l'alphabetisation également (parfois articulée sur le texte du Coran), et accessoirement le recours aux qualités propres à un homme de religion à des fins thérapeutiques. Si bien que les gens ne se dirigent pas vers ce lieu comme vers n'importe quel lieu, mais comme vers un lieu dont la spécificité est instituée par les activités qui y prennent place et, spécifiquement, l'enseignement du Coran prodigué par le cheikh. Il s'agit donc d'une interaction s'insérant dans un contexte institutionnel particulier, avec toutes les implications que ceci peut avoir sur le lexique utilisé, l'allocation des tours de parole, les asymétries entre les différentes personnes qui s'y trouvent, ou encore la définition de la normalité propre³ à l'endroit et l⁴es jugements en incongruité qui en procèdent.

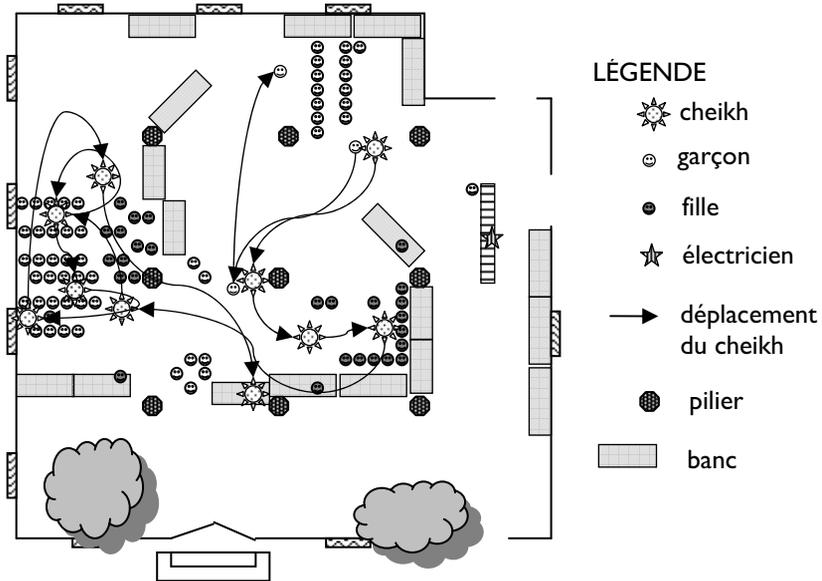
3. Le terme de jugement en incongruité, pris dans son acception ethnométhodologique, renvoie à l'évaluation de sens commun du décalage pouvant exister entre des attentes ordinaires et le cas d'espèce. La formulation d'un tel jugement mène généralement à la production d'une réparation, c'est-à-dire à la production d'une explication à ce décalage qui permet de le faire disparaître.

4. Nous ne suggérons en aucune façon que le contexte institutionnel doive disparaître de notre analyse. Bien au contraire, nous affirmons que la pertinence du contexte est continuellement produite, manifestée et actualisée par l'orientation pratique des participants vers les contraintes propres à l'institution dans laquelle leur activité prend place. En revanche, nous considérons que le contexte institutionnel ne doit pas faire l'objet de suppositions préalables de la part de l'analyste, mais qu'il doit se déduire des orientations observables et descriptibles des participants.

Les tribulations du cheikh

Comme le schéma reproduit ci-dessous permet de le visualiser, à partir d'une des séquences enregistrées au *kuttāb* de Kôm al-Buhayra, le cheikh se déplace constamment d'un groupe à l'autre, accompagné ou non d'un enfant, multipliant successivement ou en parallèle les activités, pédagogiques ou non.

Figure 1 (déplacements du cheikh)



Voici la description ethnographique qu'il est possible de faire de cette séquence, sachant que l'enregistrement vidéo complet n'est pas accessible au lecteur de cet article (il convient donc de considérer cette description comme le compte-rendu écrit le plus fidèle possible de l'activité saisie par la caméra) :

On entend le cheikh poser des questions à un garçon, hors champ, sur les divisions du Coran. Devant les deux rangées de garçons mémorisant, le cheikh tient la nuque du garçon à la robe (*gallabiya*) rayée de sa main droite (qui tient une courte baguette). Il lui pose des questions. Le cheikh appuie ses questions de hochements de tête et de gestes de la main gauche devant le visage du garçon. Il demande « combien de quarts (*rob'*) comprend le *juz' 'ām* ? », puis il fait descendre sa main sur l'épaule du garçon, le serre contre lui, se penche vers lui et se met à marcher vers la gauche en l'entraînant et en continuant à lui poser des questions. Ils passent derrière le pilier.

Questions sur le nombre des divisions du Coran. Ils marchent tous les deux, le cheikh a sa main gauche à hauteur de visage. « *Trente fois huit ? vingt-quatre* », répond l'enfant. « *Trente fois huit, deux cent quarante* », reprend le cheikh. Le cheikh s'arrête et avec sa main gauche fait pivoter le garçon pour l'avoir en face ; il a maintenant ses mains de chaque côté de son cou, les pouces au niveau des oreilles. Il oriente de ses mains son visage vers lui-même. Il le déplace de force vers la gauche avec ses mains autour de sa nuque. « Dans le *juz'* combien de quarts ? », « huit », reprend le cheikh en lui tapant le crâne avec la baguette qu'il tient dans sa main droite, sans lâcher l'enfant. Il écarte vers l'arrière son bras pour menacer de le frapper plus fort. Le cheikh reprend : « dans le *juz'*, combien de quarts ? ». Il lui explique en montrant les doigts de sa main gauche et en montant sa main à hauteur de son oreille, l'autre main toujours sur l'épaule du garçon. Il lui parle encore et lui explique, le garçon le regarde les bras le long du corps. Le cheikh pose une question et devant la mauvaise réponse, saisit l'oreille du garçon de sa main gauche en se penchant vers lui. Il lui tire l'oreille en disant que « ça ne va pas », puis que c'est terminé. Il enlève sa main droite de son épaule puis le renvoie vers les autres garçons en le tenant par l'oreille, de sa main gauche. Puis il s'adresse aux garçons sur un ton fâché. Il se tourne vers la femme en noir et fait quelques pas vers elle. Il s'étire en plaçant la baguette, qu'il tient de ses deux mains, derrière sa nuque. La femme lui pose une question et il lui répond. Il répond, en baissant ses bras, à un enfant qui lui pose une question depuis la droite. Il lui dit d'écrire. Puis il parle de nouveau vers la droite avec l'électricien qui se tient au bas de l'échelle où est monté le *'arif*. La femme lui pose une nouvelle question, il lui répond en avançant vers les filles assises au milieu. Le cheikh vient juste devant les filles assises en tailleur devant la banquette et il leur indique une ligne dans la poussière de sa baguette, puis leur intime de se déplacer, de deux coups de baguette sur les genoux. Elles se lèvent, le Coran à la main et s'assoient en formant une deuxième ligne derrière celle qui était déjà présente au milieu. Toutes les filles qui étaient contre les banquettes se déplacent pour intégrer l'une ou l'autre des lignes. Le cheikh marche vers la gauche en parlant aux petits. Il pose une question puis se dirige vers eux. Le cheikh arrive devant les petits, les mains dans le dos avec la baguette. Parmi eux sont, debout, deux fillettes faisant office de répétitrices. Il commence à mener la répétition, tout en circulant au milieu des enfants, frappant sa main gauche de la baguette qu'il tient dans l'autre main. Les deux répétitrices, devant le premier rang, ordonnent les enfants. Tous les enfants tournent la tête vers le cheikh qui est derrière eux. Les répétitrices se déplacent vers le fond quand le cheikh se rapproche des premiers rangs. Le cheikh continue de faire épeler les lettres de l'alphabet dotées d'une voyelle longue. Il fait une remarque à une petite fille, juste devant les répétitrices. Quelques secondes de silence puis il reprend la répétition, en dessinant dans la paume

de sa main les lettres en question avec la pointe de sa baguette. Puis il indique aux deux filles de mettre de l'ordre, avec un coup de baguette sur le bras de l'une des répétitrices, tout en continuant lui-même à dicter. Il marche entre deux rangées vers la droite en se retournant à demi. La première répétitrice est partie vers le fond, la seconde vers les premiers rangs. Le cheikh passe entre la première et la deuxième rangée et au bout de la ligne frappe un enfant de sa baguette. Certains enfants au premier rang se frappent la poitrine en cadence quand ils répètent l'alphabet. Le cheikh se déplace vers le fond, l'une des répétitrices agite sa baguette et le cheikh frappe un enfant de sa baguette. Les filles prennent le relais dans la dictée pour quatre ou cinq lettres, puis le cheikh recommence, toujours dans le fond. Plusieurs enfants des premiers rangs ne répètent pas. Le cheikh continue à dicter les combinaisons, agitant parfois sa baguette en l'air. Les répétitrices circulent entre les enfants. Le cheikh lève les bras et la baguette derrière sa nuque. Un des garçons assis par terre à côté de la banquette dans le passage, qui recopiait le Coran, se lève. Il pose son fascicule sur la banquette. Une répétitrice se penche sur un petit. Le cheikh continue de dicter. Trois autres garçons assis pour recopier se lèvent à leur tour, puis le cinquième. Le cheikh vient vers eux, tournant le dos aux enfants. Il se retourne un instant, pour leur crier dessus. Il vient voir les garçons, les filles ayant pris le relais de la dictée. Entouré par les garçons, il s'assoit sur la banquette, à côté des paquets de tablettes. Les enfants se mettent autour de lui. Le cheikh est assis, un garçon en survêtement vert à sa droite qui a un petit Coran à fermeture éclair sur la poitrine, trois autres juste devant lui, un plus grand décalé sur la gauche, le regard dans le vague. Le cheikh corrige une première tablette, celle de l'enfant en survêtement vert. L'enfant le plus petit, sur la gauche du cheikh, tient sa tablette et son calame, et regarde anxieusement la correction. Le garçon en survêtement vert s'en va vers le fond avec sa tablette sur le bras. Le cheikh corrige la tablette du grand qui est devant lui. Le petit à droite relit sa tablette, l'autre à gauche, l'air égaré, présente sa tablette au cheikh. Neuf lignes sont écrites dessus. Il se met devant le cheikh. Le garçon dont la tablette est en cours de correction regarde vers le fond à droite. Il s'essuie le visage avec sa *gallabiya*. Il regarde ce que corrige le cheikh. On entend les petits répéter plus vite l'alphabet.

On remarquera d'abord les déplacements du cheikh, qui actualisent en permanence les différentes activités, leurs participants et leur localisation dans l'espace du *kuttâb*. Le cheikh est central, non parce qu'il occuperait en permanence le centre géographique du local, mais parce que c'est vers lui que converge – en fonction de ses pérégrinations – l'attention des personnes engagées dans une activité spécifique, ou que c'est vers lui que s'orientent ceux qui, une fois réalisée une certaine tâche, doivent la soumettre à

l'évaluation. Cette « centralité itinérante » du cheikh relance, tour à tour, les différentes activités du *kuttâb* dont l'intensité semble fluctuer en fonction de sa proximité relative. Par la réalisation de ce parcours, le cheikh entretient la géographie pratique du *kuttâb* de Kom al-Buhayra, il en actualise le dispositif spatial, il lui donne sa dimension spécifique sur un arrière-plan de compréhension de ce qu'est un *kuttâb*, à savoir un lieu d'alphabétisation et d'apprentissage du Coran, et dans le cadre contraignant que lui impose la disposition matérielle des lieux (taille de la salle, piliers, bancs). Ces déplacements ne répondent pas à un schéma préétabli, mais ils ne sont pas non plus arbitraires. Ils font partie intégrante d'un dispositif pédagogique spécifique en action, à l'intérieur duquel les activités sont multiples et les lieux spécialisés : les plus jeunes apprennent l'alphabet d'un côté de la salle, assis par terre, alignés sur plusieurs rangs, en un seul groupe au sein duquel garçons et filles sont toutefois démarqués ; les filles et les garçons du groupe d'âge supérieur occupent deux lieux différents de la salle, bien qu'ils s'adonnent à des activités semblables (récitation et mémorisation) ; le passage devant le cheikh se fait en l'accompagnant au fil de ses déplacements ou en se présentant à lui quand il est assis sur une des banquettes de la salle ; un certain nombre de ces enfants plus âgés transcrivent également des versets coraniques sur des tablettes métalliques, à l'aide de tiges de roseau ou de canne trempée dans une encre noire, tablettes qu'ils présenteront au cheikh qui, à un moment donné dans sa déambulation, jugera opportun de s'asseoir et d'apporter ses corrections à ces exercices d'écriture.

Gestes et paroles

Différentes activités associant gestes et paroles se déploient simultanément dans le contexte du *kuttâb* de Kôm al-Buhayra. Ainsi, l'on peut observer le passage des enfants devant le cheikh, à qui ils font entendre les versets qu'ils ont appris par cœur (*tasmî*). Ils se présentent à lui, quand il manifeste sa disponibilité, qu'il soit debout ou assis sur un banc, ou quand il appelle l'un d'eux à lui présenter le fruit de son travail. Ils se tiennent légèrement en arrière du cheikh ou à sa hauteur, parallèles ou perpendiculaires à lui, leur tête au-dessus ou au-dessous de la sienne selon qu'il est assis ou debout. Souvent, quand il déambule avec un enfant qui lui récite sa leçon, le cheikh lui pose un bras sur l'épaule ou une main sur la nuque. L'activité se passe en coprésence et n'exclut pas le contact physique. Parfois, ce contact constitue le biais de la correction, qu'elle soit directe (tirer l'oreille) ou qu'elle passe par l'usage d'un instrument (coups de baguette). Autrement, en fonction des différentes situations, ce contact atteste de la prise en charge particulière par le cheikh de la récitation d'un garçon, témoigne de l'attention

qu'il porte à la récitation de ce dernier ou participe à la coordination du déplacement conjoint. La main posée sur l'épaule devient alors l'outil d'un ajustement réciproque de deux corps qui doivent se mouvoir sans se faire obstacle l'un à l'autre⁵.



La récitation devant le cheikh opère sur le mode d'une énonciation en flux continu de l'enfant, d'une écoute et d'une correction synchronique apportée éventuellement par le cheikh :

Extrait 1 (Coran, sourate 57, al-Hadid, verset 4)⁶

01  a  b
 Enfant : wa mâ yakhruju minhâ wa mâ
et ce qui en sort et ce qui

02  a  b  c
 Enfant : yanzilu

min al-samâ'i	[wa mâ yanzilu min
descend	du ciel	et ce qui descend du

 Cheikh :

wa mâ yanzilu min al-samâ'i	[0.2'']]
et ce qui descend du ciel		

03  a  b
 Enfant : al-samâ'i wa mâ ya'ruju

fihâ	[wa mâ ya'ruju fihâ wa huwa ma'akum
du ciel et ce qui monte	à lui	et ce qui monte à lui et Il est avec vous

 Cheikh :

wa mâ	[0.1'']]
et ce		

04  a  b  c
 Enfant : ayna ma kuntum wa-llâhu bimâ ta'malûna
où que vous soyez et Dieu de ce que vous faites

basîrun	[est Observant
...		

 Cheikh :

...]
-----	---

Légende :

-  enfant
-  cheikh
-  balancement
-  geste de la main

5. Sur l'ajustement de la marche piétonne, cf. E.Livingston, 1987.

6. La transcription suit un système littéral (et non phonétique) minimaliste (seules les voyelles longues sont indiquées par l'usage de l'accent circonflexe).

L'attention prêtée par le cheikh à la récitation de l'enfant peut se manifester par l'orientation de son corps aussi bien que par l'énonciation verbale de la correction. Souvent, le cheikh écoute l'enfant sans le regarder (ligne 1-a), le reprend et énonce le passage correctement sans le regarder non plus (ligne 4-b), mais le regarde directement quand il formule une remarque spécifique (ligne 2-c). Une correction qui s'inscrit dans le flux de la récitation peut donc n'être formulée que par la voix, sans réalignement du corps et du regard ou avec un mouvement seulement esquissé (ligne 4-b), alors que l'énonciation d'un commentaire ou une reprise plus insistante de la récitation est soutenue par une réorientation du corps et du regard vers l'enfant, avec éventuellement un mouvement de la main accentuant encore l'intervention (ligne 4-c). Dans ce dispositif complexe rattachant, dans l'activité correctrice du cheikh, le corps, le regard et la parole, on peut ainsi remarquer que la parole est primordiale, que le regard et le corps sont partiellement autonomes, le premier se portant sur différents objets visibles dans son spectre ou mobilisés par l'attention, le second affectant un balancement quasi-continu. Le regard peut toutefois occasionnellement marquer l'accentuation des remarques énoncées oralement, le buste participant à cette réorientation, les bras et les mains l'accompagnant éventuellement.

La performance du *tasmī'* n'empêche nullement le cheikh de participer à d'autres interactions simultanées, qu'il s'agisse de siroter son thé (photos 5.2. et 5.3.), de jeter un coup d'œil à ce qui se passe ailleurs dans son champ de vision (ligne 1-b, photo 5.2.) ou même de parler avec une personne extérieure à l'interaction pédagogique. Ces activités parallèles n'interrompent pas le flux de la récitation de l'enfant, qui continue imperturbablement. Il ne faudrait pour autant pas considérer l'attitude du cheikh comme faite de plusieurs séquences mises bout à bout, mais plutôt comme son orientation majeure mais non exclusive vers l'audition d'un texte dont il est tellement imprégné que toute erreur de récitation est immédiatement perçue et sanctionnée par l'énoncé correct. Comme une clé dans une serrure, la récitation de l'enfant se moule dans la connaissance intime que le cheikh a du texte, qui arrête la poursuite de la performance à la moindre incongruité en fournissant audiblement la forme adéquate que l'enfant reprend, corrigeant ainsi son erreur, avant de procéder plus avant. L'opération est parfaitement synchronique, en ce sens que les récitations du texte extériorisées de manière sonore par l'enfant et de manière silencieuse par le cheikh (dont les lèvres peuvent bouger sans produire de son, par exemple) procèdent simultanément, sont en phase, consistent en un seul et même flux homogène, comme si l'énonciation par l'enfant constituait précisément l'expression audible de la mémoire du cheikh, jusqu'au moment où survient éventuellement un écart. Sans tomber dans le mentalisme, on pourrait parler s'agissant du cheikh, d'un espace réceptif préconstitué, antépédicatif,

non réflexif, à l'image des mains du pianiste de Sudnow qui ont acquis une connaissance interne de l'espace avec lequel elles jouent (Sudnow, 1979). Cette mémoire récitative du texte coranique est au cheikh ce que la main-qui-connaît-le-clavier est au pianiste ou à celui qui écrit à l'ordinateur très fréquemment. Elle tend à la production de la récitation et si une formulation est sollicitée et attendue et qu'une autre survient, il n'est pas nécessaire d'en revenir au texte coranique pour le savoir, l'erreur est perçue sans qu'il ne soit besoin de réflexivement s'en interroger (Sudnow, 1979 : 10).

Le « faire répéter »

Par rapport à l'analyse de conversation et à la structure des échanges verbaux qu'elle permet d'identifier en contexte, l'interaction de l'enfant qui récite et du cheikh qui l'écoute et le corrige, présente un certain nombre de spécificités tenant à la délimitation de la séquence, à l'allocation des tours de parole et aux réparations. Les unités conversationnelles sont constituées de manière endogène, entre autres par le jeu des préfaces et des conclusions, c'est-à-dire par l'organisation de la prise de parole initiale et du tour de parole final. Dans le *kuttâb*, l'unité discursive – qui n'est pas à proprement parler conversationnelle, mais de l'ordre du « faire répéter » – est ouverte par la sélection d'un enfant. Il s'agit à la fois d'une autosélection (l'enfant se présente de lui-même devant le cheikh) et d'une exosélection (le cheikh entérine un ordre de passage qui se présente à lui ou qu'il a sollicité). L'enfant n'a rien d'autre à faire ou dire que se présenter devant le cheikh, tandis que celui-ci ouvre l'unité récitative par un geste établissant le contact visuel et physique (avec les garçons) éventuellement accompagné d'un terme engageant l'élève à entreprendre sa récitation. Autrement dit, l'unité récitative est introduite par l'invitation à réciter faite par le cheikh à l'enfant. Cette unité récitative est close par l'interruption de la récitation. Celle-ci ne procède pas d'un défaut ou d'une incongruité, mais de l'achèvement normal et attendu du passage du texte coranique dont la mémorisation était requise. Ce passage correspond à une division du texte coranique : l'unité récitative est donc structurée par le texte lui-même et par son organisation interne, vers lesquels aussi bien le cheikh que l'enfant s'orientent pour identifier les délimitations de l'exercice. À l'intérieur de l'unité récitative, les tours de parole procèdent de manière préstructurée mais non préétablie. Par préstructurée, l'on entend que la récitation fait naturellement suite à l'invitation adressée par le cheikh à l'enfant. La structure de l'unité récitative, antérieure à l'instance spécifique de récitation, est la suivante : invitation – récitation – conclusion/congé. L'unité récitative n'est toutefois pas préétablie, en ce sens que c'est seulement la survenance d'une erreur dans la récitation qui appelle une intervention correctrice du cheikh. L'unité récitative fonctionne donc bien sur le mode de paires adja-

centes erreur-correction, mais celles-ci sont aléatoires (il peut ne pas y avoir d'erreur, et donc de correction). Contrairement à la conversation ordinaire, l'allocation de parole se fait ainsi de manière unilatérale (seul l'enfant est *a priori* invité à réciter), les tours de parole correctifs intervenant sur le mode de l'autosélection par le cheikh en suite d'une erreur du récitant. La reprise par l'enfant du fil de la récitation au point précis de l'erreur ayant justifié l'intervention correctrice (point marqué par le premier mot prononcé par le cheikh) intervient, quant à elle, sans instruction particulière, comme activité préférentielle à la fin de l'énoncé de la formulation correcte (la fin de cet énoncé est repérée par un très bref temps de latence) (extrait 1, lignes 2 et 3). Enfin, le caractère aléatoire de la survenance des paires adjacentes erreur-correction dans l'unité récitative la rapproche de la structure des réparations intervenant dans le cours de conversations ordinaires, en ce sens que l'erreur, la mécompréhension ou le défaut met en œuvre un « mécanisme de nettoyage » (Sacks, 1995(II) : 560) : l'incongruité survenue dans la récitation de l'enfant appelle l'intervention correctrice du cheikh. Dans le *kuttâb*, le tour de parole du cheikh n'intervient toutefois qu'en cas d'erreur de l'enfant. Alors que, dans la conversation ordinaire, le système des tours de parole incorpore les moyens de réparation de ses propres troubles, ce système de tours de parole aléatoires est, en lui-même et par lui-même, dans le *kuttâb*, le moyen de réparation des erreurs de récitation.

Un espace ordonné

Le *kuttâb* est un espace ordonné. Cet ordonnancement est le fruit d'un travail constant, en collaboration, d'énonciation et d'application de règles d'ordre. La répartition géographique des enfants par groupes d'âge et de sexe constitue une de ces règles. L'énonciation de versets devant le cheikh et les corrections qu'il y apporte, en sont une autre, qui passe par le positionnement adapté du corps et de la voix. La fin des classes opère également selon une procédure d'ordre. Le groupe des plus jeunes enfants, plus ou moins alignés, rompt les rangs progressivement, après qu'un assistant du cheikh (photo 2.4.) les ait désignés, chacun à son tour, d'un petit coup porté directement sur la tête ou l'épaule (photo 6.4.) ou d'un signe de baguette s'ils sont hors de portée. Il n'y a pas de signe ou d'avertisseur à l'intention du groupe, mais un congé reçu par chacun, individuellement.

6.1.



6.2.



6.3.



6.4.



L'alignement des enfants appartient aussi à ces pratiques d'ordre. Le cheikh, quand il trace sur le sol une droite, et enjoint aux enfants de s'en servir comme norme de leur réalignement, formule une règle dont l'action des enfants manifesterait la compréhension pratique. Il s'agit d'une situation concrète d'action instruite (Livingston, 1997 ; Garfinkel, 2003 ; Bjelic, 2003), c'est-à-dire d'une règle faite d'une paire « énoncé de la règle – application de la règle » dont les deux parties sont indissociables l'une de l'autre. Le cheikh énonce la règle, quand il tire la ligne au sol (photo 6.1.) et indique aux jeunes filles de se replacer sur cette ligne (photo 6.2.), et les jeunes filles appliquent la règle ainsi énoncée en se levant, se déplaçant, se rasseyant et se réalignant (photos 6.2. et 6.3.) de manière telle qu'elles manifestent leur compréhension de cette règle. L'ordre dans le *kuttâb* est contingent et situé, il est le fait de règles dont l'énonciation et la mise en œuvre vont de pair. L'alignement auquel procèdent les jeunes filles est l'attestation de la compréhension pratique d'une norme édictée par le cheikh qu'en quelque sorte elles « substantialisent ». Cette compréhension s'affiche sur leurs corps et leurs mouvements, elle se manifeste dans leurs déplacements et ajustements normés, dans leur coordination individuelle et collective, elle est leur disciplinarisation en acte. Les enfants doivent lire le geste du cheikh, doivent réagir à son injonction, se lever, se déplacer, s'aligner perpendiculairement à leur position initiale, trouver une place les uns par rapport aux autres le long de cette ligne plus imaginaire que réelle, se pousser, se presser, s'intercaler. Quant au cheikh, il use de sa baguette comme du prolongement de son propre corps, quand il trace la ligne au sol aussi bien que quand il fait injonction aux jeunes filles de procéder à leur réalignement en donnant à la plus proche d'entre elles un petit coup de celle-ci sur sa tête⁷.

Le travail en chœur

L'alphabétisation constitue le passage obligé à l'apprentissage du Coran de la récitation et de l'écriture du Coran. Le groupe des enfants plus jeunes est occupé par la répétition de l'alphabet, sous forme de ritournelles, et la répétition de passages du texte sacré, généralement tirés des sourates les plus courtes et les plus assonancées. Ces activités sont collectives, avec des répétiteurs énonçant une strophe et les enfants la répétant à leur suite.

7.1.



7.2.



7.3.



7.4.



7. Dans le groupe des petits, les deux filles qui circulent procèdent à leur réalignement permanent. Pour ce faire, elles se servent également de petites baguettes de palme.

L'alphabet, dans le cas que nous étudions, se récite en chœur à l'intérieur d'un schème préétabli à la structure kaléidoscopique où le répétiteur énonce une première partie donnant aux enfants les éléments nécessaires à l'énonciation de la deuxième partie (photos 7.1. et 7.2. ; extrait 2). Chaque couplet associe généralement une première partie, faite d'une consonne vocalisée par une voyelle longue (*thâ*) (ligne 03), et une seconde partie, distinguant les différents éléments de l'équation « consonne vocalisée = consonne + voyelle longue » (*thâ = tha + âlef*) (ligne 04). Les couplets sont regroupés par quatre, ce qui correspond à l'énonciation d'une consonne par le répétiteur et au passage en revue de cette consonne telle que vocalisée par chacune des trois voyelles longues de l'alphabet (*âlef, ye, waw*) et à une sorte de couplet récapitulatif. Ainsi, à la ligne 03, le cheikh énonce la consonne *tha*, qu'il commence par vocaliser avec la voyelle *â* (ligne 03), puis *i* (ligne 05), puis *o* (ligne 06), à quoi correspondent les reprises en chœur des lignes 04 (*thâthâlef*), 06 (*thithaye*) et 08 (*thôthawaw*), le tout clôturé par le couplet récapitulatif où le répétiteur répète la consonne vocalisée avec un *a* bref (ligne 09 : *tha*) que les enfants décortiquent une dernière fois (ligne 10 : *thâthâlef*). Les transitions d'une lettre à l'autre sont marquées par une strophe de transition (ligne 11) dans laquelle le répétiteur énonce la première lettre de l'alphabet, la voyelle longue *âlef*, puis le couple *âlef* – choix d'une consonne (la consonne *sâ*, en l'occurrence), avant d'entreprendre de vocaliser cette consonne avec chacune des trois voyelles longues (lignes 12, 14, 16). La structure répétitive à l'extrême de cette revue de l'alphabet contribue à donner à l'exercice une dimension de rengaine non réflexive qui assure sa fonctionnalité mnémotechnique et la spontanéité de sa restitution.

Extrait 2 (Alphabet)

01 Cheikh :	â:lef ↑	<i>a</i>
02 Enfants (chœur) :	âlef bâ: ↓	<i>a bé</i>
03 Cheikh :	thâ: ↑	<i>ça</i>
04 Enfants (chœur) :	thâthâle:f ↓	<i>ça cé a</i>
05 Cheikh :	thî: ↑	<i>çi</i>
06 Enfants (chœur) :	thîthâye: ↓	<i>çi cé i</i>
07 Cheikh :	thô: ↑	<i>ço</i>
08 Enfants (chœur) :	thôthâwa:w ↓	<i>ço cé o</i>
09 Cheikh :	tha	<i>ça</i>
10 Enfants (chœur) :	thâthâlef ↓	<i>ça cé a</i>
11 Cheikh :	âlef âlefsîn	<i>a a esse</i>
12	sâ ↑	<i>sa</i>
13 Enfants (chœur) :	sâsâle:f ↓	<i>sa esse a</i>
14 Cheikh :	sî: ↑	<i>si</i>
15 Enfants (chœur) :	sîsâye: ↓	<i>si esse i</i>
16 Cheikh :	sô: ↑	<i>so</i>
17 Enfants (chœur) :	sôsâwa:w ↓	<i>so esse o</i>

Le groupe des enfants plus jeunes répète aussi un certain nombre de versets coraniques selon une structure apparentée associant en couplets l'énonciation de tout ou partie d'un verset (symbolisé dans la retranscription par un chiffre entre crochets) et sa répétition par le chœur des enfants (photos 7.3. et 7.4., extrait 3). L'intonation, dans l'extrait reproduit ci-dessous, est systématiquement ascendante puis descendante. Elle peut toutefois l'être à l'intérieur d'une même strophe (lignes 01 à 04) ou sur deux strophes (lignes 05 à 08), à l'intérieur d'un même verset (lignes 13 à 16) ou sur deux versets (lignes 09 à 12). Les répétiteurs ou répétitrices lisent chaque verset ou partie de verset dans le livret à couverture souple qu'ils ou elles tiennent en main (photo 7.3.). Ce support indique les temps d'arrêt de la lecture, qui correspondent aux versets eux-mêmes ou à des pauses plus ou moins métriques à l'intérieur des versets.

Extrait 3 (Coran, sourate 78, al-Nabâ', versets 22-29)

01 Répétitrice :	littâ:ghî:na ↑ ma'â:ban ↓	[22]	<i>pour les rebelles comme un refuge</i>
02 Enfants (chœur) :	littâ:ghî:na ↑ ma'â:ban ↓		
03 Répétitrice :	lilâbithî:na ↑ fihâ: ahqâ::ban ↓	[23]	<i>pour les siècles ils y demeureront</i>
04 Enfants (chœur) :	lilâbithî:na ↑ fihâ: ahqâ::ban ↓		
05 Répétitrice :	lâ yadhûqû:na fi:hâ: ↑	[24]	<i>ils n'y goûteront</i>
06 Enfants (chœur) :	lâ yadhûqû:na fi:hâ: ↑		
07 Répétitrice :	bardan walâ sharâban ↓		<i>ni fraîcheur, ni boisson</i>
08 Enfants (chœur) :	bardan walâ sharâban ↓		
09 Répétitrice :	illâ hamîman wa ghassâqan ↑	[25]	<i>à part une eau bouillante et une boisson fétide</i>
10 Enfants (chœur) :	illâ hamîman wa ghassâqan ↑		
11 Répétitrice :	jazâ'an wifâqan ↓	[26]	<i>comme une rétribution équitable</i>
12 Enfants (chœur) :	jazâ'an wifâqan ↓		
13 Répétitrice :	innahum kânû ↑	[27]	<i>ô ils</i>
14 Enfants (chœur) :	innahum kânû ↑		
15 Répétitrice :	lâ yarjûna hisâban ↓		<i>n'attendaient pas de jugement</i>
16 Enfants (chœur) :	lâ yarjûna hisâban ↓		
17 Répétitrice :	wa kadhhabû ↑	[28]	<i>et ils traitaient</i>
18 Enfants (chœur) :	wa kadhhabû ↑		
19 Répétitrice :	bi-âyâtînâ kidhdhâ:ban ↓		<i>nos signes de mensonges</i>
20 Enfants (chœur) :	bi-âyâtînâ kidhdhâ:ban ↓		
21 Répétitrice :	wa kulla shay'in ↑	[29]	<i>alors que de toute chose</i>
22 Enfants (chœur) :	wa kulla shay'in ↑		
23 Répétitrice :	ahsaynâhu kitâban ↓		<i>nous avons fait le compte par écrit</i>
24 Enfants (chœur) :	ahsaynâhu kitâban ↓		

On notera, dans ces techniques d'apprentissage de l'alphabet et du texte coranique, l'importance des intonations et leur inscription dans des schèmes répétitifs. Dans la rengaine de l'alphabet, l'énonciation par le cheikh se fait avec une intonation ascendante, la réponse en chœur des enfants avec une intonation descendante. Dans la récitation de la sourate coranique, l'alternance des intonations ascendantes et descendantes est systématique, à l'intérieur d'un même couplet ou sur deux couplets. La description que nous pouvons entreprendre des exercices de mémorisation accomplis par les enfants en chœur montre donc à quel point l'organisation de ce travail s'articule autour d'un jeu d'intonations alternées, réparties sur des couplets faits de séquences courtes de quelques mots et structurées sur un mode répétitif ou sur un mode question-réponse.

L'attention des enfants, dans ce travail, connaît des fluctuations importantes et se trouve périodiquement réactivée par les répétiteurs, cheikh ou enfants plus âgés. Ainsi, l'organisation pédagogique du *kuttâb* s'opère manifestement et publiquement autour de la capacité de concentration différenciée des enfants, en fonction de leur âge, les plus petits ne pouvant être laissés à eux-mêmes et les plus grands s'engageant dans un travail bien plus individualisé.

Le travail d'écriture

L'écriture occupe également une place importante dans l'activité du *kuttâb*. L'activité de recopiage que nous étudions ici procède en deux temps. D'abord, les enfants se voient assigner un travail de copiage d'un texte coranique (photo 8.2.), auquel ils procèdent individuellement (bien qu'ils soient souvent plus ou moins regroupés) (photo 8.1.). Ensuite, ils viennent soumettre leur copie au cheikh, qui est assis sur un banc et prend, l'une après l'autre, les tablettes qui lui sont présentées pêle-mêle (photo 8.3.) et les corrige en apposant quelques annotations (photo 8.4.).

8.1.



8.2.



8.3.



8.4.



Le recopiage est réalisé à l'aide d'une tige de roseau (calame) trempée dans de l'encre, dans un pot déposé à portée de main, sur une tablette métallique de format rectangulaire posée sur un genou et maintenue de la main gauche (généralement), le modèle à recopier étant soit posé sur le côté, soit sur l'autre genou, soit encore tenu de la même main qui fixe la tablette. Le travail d'écriture consiste spécifiquement en un recopiage d'un support visible et non en un travail de restitution par écrit d'un texte connu par cœur, par quoi se manifeste la participation de ce travail au processus de mémorisation. Le texte coranique s'inscrit dans la mémoire par sa répétition orale et écrite, par son engravement auditif et manuscrit. Les corrections apportées par le cheikh sont, quant à elles, réduites, ce qui s'explique par le fait que le recopiage se fait avec le modèle coranique sous les yeux. Il passe toutefois les lignes d'écriture en revue de manière systématique, corrigeant les erreurs d'orthographe et de graphie, complétant les vocalisations éventuellement absentes et, surtout, annotant le texte de marques spécifiques indiquant les pauses dans la récitation. On remarquera aussi que les enfants ne se présentent pas au cheikh dans un tour de rôle préétabli, mais s'assemblent autour de lui et, au moment où il achève une correction

en restituant la tablette à son auteur, mettent en avant leur propre tablette pour qu'il s'en saisisse, au hasard de son regard et de son attention. L'ordre de passage n'est pas garanti par la succession d'une file d'attente, mais par l'accomplissement répétitif d'une sélection, par un personnage central, jusqu'à épuisement des candidats.

LE CORPS, LE GESTE, LE RYTHME ET LA MÉMORISATION

Les différentes techniques d'apprentissage du texte coranique associent le corps au processus de mémorisation (Kendon, 2004). L'usage du corps et de ses membres est extrêmement varié : indexical (dans la mesure où il renvoie à des significations), déictique (en ce sens qu'il est mobilisé à des fins démonstratives), iconique (quand il illustre un propos), prosodique (dans la mesure où il marque des rythmes), mélodique (dès lors qu'il accompagne le discours musical de la récitation du texte).

D'un geste de la main

La main et le bras accompagnent souvent l'expression d'un propos personnalisé. Ils montrent une chose précise et accompagnent un propos délibéré, intentionnel et réfléchi orienté vers une personne précise. Dans la récitation du *tasmi'* déjà étudiée ci-dessus (extrait 1), le cheikh corrige une énonciation fautive du garçon et fait suivre cette correction d'un commentaire (photo 9.1.). Ce commentaire (extrait 4) est accompagné d'un geste de la main (ligne 4-c) adressé directement au garçon. Sa signification est explicite, elle est en phase sémantique avec ses propos.

Extrait 4 (Coran, sourate 57, al-Hadid, verset 4)

04

a  b  c 

Enfant : ayna mâ kuntum wa-llâhu bimâ ta' malûna [basîrun
où que vous soyez et Dieu, de ce que vous faites, est | Voyant
Cheikh : [...

Quand le cheikh prie pour la guérison d'un enfant (photo 9.2.), il pose également un geste en apposant sa main sur la tête du garçon – on peut d'ailleurs dire qu'il prie « sur » l'enfant. L'orientation explicite du bras accompagne la prière et les formules d'intercession dans une désignation du sujet visé par l'opération, l'enfant souffrant, et l'établissement d'une ligne de



contact direct entre l'émetteur de la prière et son destinataire. Dans ce même ordre d'idée, la main peut aussi viser au contact, non plus thérapeutique, mais répressif ou persuasif. Elle devient alors l'instrument d'une intention coercitive ou correctrice (photo 9.4.). Le cheikh peut ainsi poser les deux mains sur les épaules de l'enfant pour solliciter son attention (lignes 44-47 ; ligne 49). Il peut aussi tirer l'oreille de l'enfant obtus, comme si ce geste permettait d'actionner un orifice de compréhension (extrait 5, lignes 68-69) ou le frapper de l'espèce de baguette qu'il tient dans sa main droite, comme pour tester l'épaisseur du « blindage » de son cerveau ou pour y faire rentrer des notions de base (extrait 5, lignes 48-54)⁸. La baguette devient ici le véritable prolongement du corps, dans une relation comparable à celle de l'ouvrier et de ses outils de travail, de sorte que l'on peut parler de paire « corps-instrument ».

La main exerce sa fonction iconique quand elle vient doubler et illustrer des propos de nature démonstrative ou explicative. C'est ainsi qu'on voit la main du cheikh accompagner une interaction qui le met aux prises avec un enfant à propos du nombre de parties dans le Coran. La parole et la main iconique se combinent alors synchroniquement dans un travail d'arithmétique coranique en acte. Les gestes de la main relèvent dans ce cas de la scansion de l'argument formulé oralement ou de sa spatialisation. La scansion consiste en un renforcement de certains termes énumératifs (*chaque/kull* ; ligne 52) ou interrogatifs (*combien/kam* ; lignes 50-51). Elle semble marquer le passage d'un état à un autre, d'une question à la réponse qui en découle, c'est-à-dire une inférence logique ; ce que le jeu des doigts fermés puis ouverts vient accentuer (lignes 50-51). Elle prend généralement la forme d'un mouvement apparié qui rejoint deux points dans l'espace (pas-

8. Déboucher un orifice ou tester un blindage sont des images de sens commun et non des explications à prétention scientifique. Elles procèdent de l'impression que certains gestes donnent au témoin d'une scène et reposent sur un arrière-plan de compréhension ordinaire. Sur le statut de la description de sens commun, cf. A.Schütz (1990).

sage de la question à la réponse, des données du problème à sa solution logique), unit deux manifestations d'un même membre (main fermée et main ouverte, question et réponse) ou simule les différentes étapes d'une même action (la main qui tranche, les deux moitiés d'un tout). Parfois, la scansion n'est pas marquée complètement, la main s'arrêtant à la première partie de ce mouvement apparié (lignes 64-67).

La main procède également à une métaphorisation et spatialisation de l'argumentation. Par métaphorisation, nous entendons le geste de simulation de l'action nécessaire à l'obtention du résultat souhaité. Ainsi, pour parler de moitié, le cheikh fait mine de couper en deux une entité imaginaire (ligne 58, photo 9.5.) ; ou, pour énumérer le nombre de parties et de quarts, il utilise ses doigts comme dans une opération de calcul mental (ligne 59, photo 9.3.). Par spatialisation de l'argumentation, nous voulons signifier que le cheikh utilise sa main et ses doigts pour dessiner dans un espace virtuel une ligne de démarcation (celle du milieu) et les deux côtés qu'elle définit (ligne 60). Métaphorisation et spatialisation sont autant de techniques propres à une pédagogie ordinaire qui vise à rendre visible des propriétés mathématiques (Sharrock & Greiffenhagen, 2005) en recourant aux doigts comme à des unités, au tranchant de la main comme à un opérateur de fractions et à un espace virtuel comme à la représentation géométrique de l'opération en cours.

Le corps mélodique et prosodique

Outre ses usages iconiques, indexicaux et déictiques, le corps peut être utilisé de manière prosodique et mélodique. C'est ainsi qu'il vient marquer différents rythmes dans la récitation du texte coranique ou qu'il accompagne le discours musical de la récitation. Pris dans une durée, les sons produisent un discours musical dont la mélodie constitue la trame. L'usage mélodique du corps consiste alors à refléter la trame générale de ce discours sans en marquer le détail synchronique (ou harmonique). Dans le *kuttâb*, il est fait grand usage mélodique du corps, essentiellement sous forme de balancements du corps entier ou du buste. Ces balancements sont indépendants de l'intonation, ils ne s'ajustent pas aux temps longs et courts du texte coranique. En revanche, ils correspondent au tempo général de la récitation, ils accentuent son caractère de mélopée, c'est-à-dire de récitatif sur un ton monotone, et tendent à s'accélérer ou à se ralentir en fonction de la cadence choisie par l'enfant. À l'extrait 6, on remarque ainsi que le mouvement de balancier du buste d'avant en arrière marqué par l'enfant (lignes 2 et 4) est indépendant du texte des versets 22 et 23 et du caractère long ou court de chacune des syllabes prononcées.

Extrait 5

44. sh	al-guz yâ 'âmm tamant arba' yabgâ kâm <i>la partie est faite de huit quarts ça fait combien</i>	[tient l'enfant par les épaules de ses deux mains]
45. wa	[???	[idem]
46. sh	wa fi-l-qur'ân kam rob' <i>et dans le Coran combien de quarts</i>	[idem]
47. wa	[???	[idem]
48. sh	rob' tamâniya tamâniya fi talâta <i>quart huit huit fois trois</i>	[frappe la tête de l'enfant de sa baguette]
49.	èdah mukh al-gazar <i>c'est quoi ça tête de bois</i>	[tient l'enfant par les épaules de ses deux mains]
50.	izâ 'amm kam rob' <i>alors ça fait combien de quarts</i>	[main droite sur l'épaule, main gauche allant de haut (doigts joints) en bas (doigts ouverts)]
51.	guz 'amm kam rob' <i>une partie ça fait combien de quarts</i>	[idem]
52.	wa kull guz fi al-Qur'ân <i>et chaque partie dans le Coran</i>	[main gauche de haut en bas en une séquence de petits gestes saccadés]
53.	khalâquh rabbunâ min awwal <i>que notre Seigneur a créée depuis le début</i>	[idem]
54.	al-dunyâ kam rob' <i>de l'univers ça fait combien de quarts</i>	[idem]
55. wa	[???	[idem]
56. sh	tamâniyat arba' <i>huit quarts</i>	[main gauche se relève en affichant clairement quatre doigts]
57.	nazzar bi-l-suwar <i>calcule par les sourates</i>	[main gauche relevée, doigts joints]
58.	wa fi-l-sûra [??? <i>et dans la sourate [???</i>	[main ouverte et actionnée de haut en bas par le tranchant, puis ramenée au menton]
59.	khamas agzâ' eeh khamas rubû' <i>cinq parties euh cinq quarts</i>	[main agitée en relevant chaque doigt l'un après l'autre]
60.	nus min 'âm al-nâs <i>la moitié de 'âm al-nâs</i>	[index de la main gauche trace une ligne, puis [pointe de chaque côté d'elle]
61.	al-nus bitâ'hâ bi-l-zabt <i>sa moitié exactement</i>	[idem]
62.	arba'at arba' <i>c'est quatre quarts</i>	[idem]
63. wa	[???	[idem]
64. sh	da bi-l-sûra habîbî <i>ça c'est par sourate mon cher</i>	[main gauche ouverte paume vers le haut]
65. sh	sâme' <i>t'as compris</i>	[idem]
66.	[???] [1.0]	[idem]
67. sh	sâme' mish sâme' <i>t'as compris ou t'as pas compris</i>	[idem]
68.	fâhim keda mâ yanfa'sh <i>compris ça ne va pas comme ça</i>	[main gauche saisit l'oreille du garçon et la secoue]
69.	fi al-sana kâm ente <i>t'es en quelle année</i>	[la main gauche tient l'oreille, la main droite le libère]
70. wa	[???	[idem]
71. sh	khallas <i>ça suffit</i>	[idem]

sh = shaykh (cheikh)

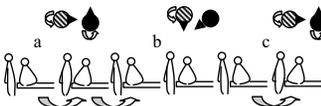
wa = walad (garçon)

Extrait 6 (Coran, sourate 78, al-Nabâ', versets 22-23)⁹

01 Répétitrice :	littâ:ghî:na ↑ ma'â:ban ↓	[22] pour les rebelles comme un refuge
	--- / --- \	
02 Enfants (chœur) :	littâ:ghî:na ↑ ma'â:ban ↓	
	--- / --- \	
		
03 Répétitrice :	lilâbithî:na ↑ fhâ: ahqâ::ban ↓	[23] pour les siècles ils y demeureront
	--- / --- \	
04 Enfants (chœur) :	lilâbithî:na ↑ fhâ: ahqâ::ban ↓	
	--- / --- \	
		

À l'extrait 7, de la même façon, on remarque que le mouvement de balancier latéral, du buste pour le cheikh et de tout le corps pour l'enfant, se poursuit constamment, sans relation directe avec les termes spécifiques de l'extrait récité et indifféremment au fait que le texte soit récité correctement (lignes 1-a, 1-c, 2-a) ou nécessite une correction (ligne 2-b, 2-c). En revanche, ce mouvement s'interrompt chez le cheikh quand son attention est attirée vers un incident qui se produit ailleurs dans la pièce, ce qui lui impose de se retourner (ligne 1-b) ou, à un autre moment non retranscrit, de s'adresser à d'autres enfants.

Extrait 7 (Coran, sourate 57, al-Nabâ', verset 4)

01		
Enfant :	wa mâ yakhruju minhâ wa mâ	<i>et ce qui en sort et ce qui</i>
02		
Enfant :	yanzilu [min al-samâ'i [1''] wa mâ yanzilu min	<i>descend [du ciel et ce qui descend du</i>
Cheikh :	[wa mâ yanzilu min al-samâ'i	<i>[ce qui descend du ciel</i>

Si le rythme est la variation dans le temps de la durée des sons, un usage prosodique du corps consiste à marquer les intonations et les accentuations de gestes de la tête, du bras, de la main, du buste ou du pied. De ce point de vue, il semble bien que le balancement du corps ou le geste de la main venant frapper la poitrine (photo 9.6.) soit, dans le *kuttâb*, plus mélodique que prosodique. Le rythme spécifique à chaque verset se traduit dans la

9. Dans la transcription de l'arabe, la flèche vers le haut (↑) marque une intonation ascendante et la flèche vers le bas (↓) une intonation descendante. Dans la notation des syllabes, deux traits (--) marquent une syllabe longue et un trait (-) une syllabe courte, tandis que le signe / marque l'intonation ascendante et le signe \ l'intonation descendante.

scansion orale, voire écrite. Il appartient à ces outils mnémotechniques qui facilitent l'apprentissage. L'association d'un texte, d'un rythme et de dominantes sonores (sous forme de rimes ou d'autres types de répétition) contribue à la mémorisation.

10.1.



10.2.



10.3.



10.4.



Usages de la rime

Un trait distinctif du style coranique, étroitement lié à son caractère oral et à sa fonction liturgique, est d'être en grande partie en prose rimée ou assonancée. Dans certaines sourates courtes et dans des segments de quelques sourates longues, on peut observer l'existence d'une rime assez régulière. Toutefois, la rime ou l'assonance est généralement assez lâche et principalement constituée de terminaisons grammaticales et de formes courantes. Les recherches islamologiques ont démontré que nombre de particularités stylistiques et lexicales du Coran sont entraînées par l'imposition de la rime. Si une rime distinctive et assez régulière est parfois formée par des mots qui font partie intégrante du contexte et de son sens et donnent l'impression d'être des compositions soigneusement construites, on remarque que souvent, la rime est constituée par des formules ajoutées, d'une façon très lâche, à la fin des versets, et souvent sans rapport avec le contexte (*EP, Qur'ân*).

Dans le *kuttâb*, la récitation s'organise très largement autour de cette structure rimée ou assonantique du texte coranique. Sur une base dialogale (une répétitrice et le chœur des enfants) ou monologale (l'enfant récitant seul avec le texte du Coran sous les yeux), le travail de mémorisation passe par la reproduction de schèmes d'intonation répétitifs et par l'insistance sur les rimes et assonances. À l'extrait 8, on remarque comment l'énonciation d'un verset (lignes 1-4) ou d'une partie de verset (lignes 5-8 et 13-16) fait alterner une intonation montante puis descendante, à l'intérieur d'un même tour de parole (lignes 1-2 et 3-4) ou à cheval sur deux tours (lignes 5-8 et 13-16). De la même manière, on peut repérer le découpage de la récitation autour de rimes (*âban* : lignes 1, 3, 7, 15, 19, 23 ; à quoi s'ajoute une terminaison en "an" aux lignes 9 et 11 et en "û" aux lignes 13 et 17) et de similarités tonales (parfois dues à une identité de structure grammaticale) à l'intérieur du tour de parole (*littâghinal lilâbithina* : lignes 1 et 3 ; *bardan walâ*

sharāban/jazā'an wifāqan : lignes 7 et 11). Les rimes peuvent aussi être croisées (*innahum kânüllâ yarjûna hisāban/wa kadhdhabûlbiâyâtinâ kidhdhāban* : lignes 13-19). Enfin, la métrique peut être identique (*lâ yadhûqûna fihâ/bardan walâ sharāban* : lignes 5 et 7) ou similaire (*innahum kânüllâ yarjûna hisāban/wa kadhdhabûlbiâyâtinâ kidhdhāban* : lignes 13-19), de même que les schèmes d'alternance des syllabes longues et brèves (lignes 1 et 19 ; 3 et 9 ; 3 et 13 ; 3 et 17 ; 5 et 15 ; 7, 13 et 17).

Extrait 8 (Coran, sourate 78, al-Nabâ', versets 22-29)

01 Répétitrice :	littâ:ghî:na ↑ ma'â:ban ↓	[22] <i>pour les rebelles comme un refuge</i>
	[clclcl] - - - - - / - - - - \	
02 Enfants (chœur) :	littâ:ghî:na ↑ ma'â:ban ↓	
03 Répétitrice :	lilâbithî:na ↑ fihâ: ahqâ::ban ↓	[23] <i>pour les siècles ils y demeurent</i>
	[clclclcl] - - - - - / - - - - - \	
04 Enfants (chœur) :	lilâbithî:na ↑ fihâ: ahqâ::ban ↓	
05 Répétitrice :	lâ yadhûqû:na fi:hâ: ↑	[24] <i>ils n'y goûteront</i>
	[lclcll] - - - - - - - - - /	
06 Enfants (chœur) :	lâ yadhûqû:na fi:hâ: ↑	
07 Répétitrice :	bardan walâ sharāban ↓	<i>ni fraîcheur, ni boisson</i>
	[ccclcl] - - - - - - - - - \	
08 Enfants (chœur) :	bardan walâ sharāban ↓	
09 Répétitrice :	illâ hamîman wa ghassâqan ↑	[25] <i>à part une eau bouillante et une boisson fétide</i>
	[clclcccl] - - - - - - - - - /	
10 Enfants (chœur) :	illâ hamîman wa ghassâqan ↑	
11 Répétitrice :	jazâ'an wifāqan ↓	[26] <i>comme une rétribution équitable</i>
	[clclcl] - - - - - - - - - \	
12 Enfants (chœur) :	jazâ'an wifāqan ↓	
13 Répétitrice :	innahum kânû ↑	[27] <i>ô ils</i>
	[cccll] - - - - - - - - - /	
14 Enfants (chœur) :	innahum kânû ↑	
15 Répétitrice :	lâ yarjûna hisāban ↓	<i>n'attendaient pas de jugement</i>
	[lclclcl] - - - - - - - - - \	
16 Enfants (chœur) :	lâ yarjûna hisāban ↓	
17 Répétitrice :	wa kadhdhabû ↑	[89] <i>et ils traitaient</i>
	[cccl] - - - - - - - - - /	
18 Enfants (chœur) :	wa kadhdhabû ↑	
19 Répétitrice :	biâyâtinâ kidhdhâ:ban ↓	<i>nos signes de mensonges</i>
	[clclclcl] - - - - - - - - - \	
20 Enfants (chœur) :	biâyâtinâ kidhdhâ:ban ↓	
21 Répétitrice :	wa kulla shay'in ↑	[30] <i>alors que de toute chose</i>
	[cccc] - - - - - - - - - /	
22 Enfants (chœur) :	wa kulla shay'in ↑	
23 Répétitrice :	ahsaynâhu kitāban ↓	<i>nous avons fait le compte par écrit</i>
	[cclclcl] - - - - - - - - - \	
24 Enfants (chœur) :	ahsaynâhu kitāban ↓	

APPRENTISSAGE ET DISCIPLINARISATION EN ACTION

C'est dans le concept de corps-instrument que Foucault trouve la meilleure illustration de la percolation d'une microphysique du pouvoir et du point de rencontre d'un discours sur les règles et du corps (cf. Bjelic, 2003). La rela-

tion corps-instrument est un pouvoir de normalisation essentiellement négatif. Ainsi, c'est avec le corps du soldat ou celui du moine, tous deux définis par la subordination à un code de conduite, que le pouvoir disciplinaire a fait ses premiers pas. La règle monastique ou l'ordre militaire ont non seulement défini le corps des moines et des soldats, ils ont également forgé leur âme. Alors que la relation corps-instrument serait demeurée confinée à l'intuition, dans les sociétés prémodernes, elle serait devenue l'objet par la suite d'une observation constante dont aurait procédé son enrégimentement. Foucault introduit ici le discours de la norme, au travers duquel il tend à montrer que la spécification des règles de conduite, qui fait du corps un objet plus effectif et précis, permet à un pouvoir anonyme identique à ces mêmes règles de régir le corps et son identité. Si l'on prend le seul exemple du drill militaire, on observerait ainsi une dénaturalisation du corps procédant de l'internalisation du code. Ce code décomposerait le mouvement total du corps en une série de gestes fixés dans un ordre canonique, articulant les différentes parties du corps avec les différentes parties de l'objet. Cette articulation, constitutive du corps-instrument, traduirait l'apparition d'une nouvelle forme de pouvoir disciplinaire bien plus insidieuse et puissante que celles qui prévalaient antérieurement.

La discipline n'est pas que le simple effet d'un pouvoir. L'envisager de cette manière laisse apparaître ce « quelque chose qui manque » de l'analyse, le phénomène même de la disciplinarisation. Si donc le corps suit des règles, ce ne sont pas les règles du code et de son discours, mais des pratiques de la règle servant de repères corporels à la performance de celles-ci. L'histoire racontée par Wittgenstein de cette jeune paysanne à qui il tentait d'enseigner les mathématiques, illustre bien le propos. La jeune fille ne parvenait pas à suivre ses instructions, il la giflait, mais elle continuait à échouer. Ses tentatives visant à imposer ces règles à son élève demeuraient extérieures à la compréhension des règles du raisonnement mathématique ; la brutalité physique n'était pas en mesure de faire suivre à son élève les règles des mathématiques, comme si elles étaient un code à imposer, alors même que des exercices patients et sans fin pouvaient y parvenir. Et Wittgenstein de préciser qu'il n'y a pas de règles permettant de savoir comment suivre une règle¹⁰. La compréhension ne s'opère que dans et par l'action. Or, chez Foucault, les règles ne sont que le produit du pouvoir (pas nécessairement de la force brutale), pas celui de la pratique. En lieu et place de l'histoire d'une discipline, c'est à l'étude de la pédagogie des pratiques normées qu'il convient de s'atteler (Bjelic, 2003 : 85). Dans le contexte limité d'un *kuttâb* de Haute-Égypte, c'est ce que cet article a entrepris de réaliser. La question du rapport à la norme occupe une place centrale dans la compréhension de

10. L'épisode et son interprétation sont rapportés par Roy Monk (1990 : 370-71).

cette respecification de l'étude des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui est suggérée. Dans l'exemple du drill militaire, on soulignera, de ce point de vue, que le code ne peut établir de lien de coercition avec l'individu qu'après avoir été en quelque sorte « intuitionné » par le corps de celui-ci. Ceci ne suppose en aucun cas une forme de naturalisme qui poserait le corps en entité extérieure à toute emprise du discours ou de la norme ; mais, comme le montre Bjelic (2003 : 84ss), cela implique, pour que l'on puisse avoir l'intuition des règles de marche, l'interaction de différents ensembles informels de schèmes, lesquels ne sont pas rendus adéquatement par le discours du code. Chaque pas de la marche s'inscrit dans une « texture de pertinence » que le soldat doit percevoir pour parvenir à maintenir la cohérence du code. L'intuition du code de marche n'est ni évidente ni mécanique, elle s'apprend ou, pour certains, elle ne s'apprend jamais, elle se pratique et, pour certains, se pratique mieux que pour d'autres. Si donc « tout soldat marchant au pas a accès au code, le code n'a pas accès à n'importe quel corps », il n'est pas inscrit sur le corps. « De toute évidence, le soldat et Foucault comprennent le code de marche de manières très différentes, le premier avec son corps et le second avec des mots » (*id.* : 85). De ce point de vue, la position de Foucault est anti-phénoménologique, elle se saisit d'objets sans contexte, elle confond la rationalité du code de marche avec la marche au pas, comme si cette marche n'était qu'une « citation » du code. Pourtant, l'action, bien qu'instruite par le code, n'est pas aveuglément déterminée par celui-ci ; l'apprentissage est un processus pratique et la cohérence textuelle de la norme ne permet pas de préjuger de son appréhension contextuelle. En ce sens, il n'y a pas de dichotomie entre l'institution totale et la pure pratique, pas plus qu'il n'existe de niveau intermédiaire entre celles-ci, parce que la phénoménologie de la norme nous montre non pas que l'action fasse la norme, mais que cette dernière consiste dans la paire unissant de manière indissociable sa formulation et sa pratique.

Ainsi donc, la norme est une pratique contextuelle – et donc multiple, en raison de la variété de ses contextes – toujours renouvelée, contingente, mais aussi contrainte par les finalités dont elle procède et vers lesquelles les membres d'un contexte donné s'orientent, ainsi que par la matérialité d'un certain nombre d'objets avec lesquels elle doit composer (les corps, les instruments, les lieux, *etc.*). Le rapport à la norme n'est pas un donné, mais une réalisation concrète faite de moments de pertinence et de temps morts, d'applications quasiment aveugles et d'aménagements, d'ignorance, de contournement et de mise en œuvre, de talent et d'incapacité, de concentration et de dissipation, dans un cadre contextuel, matériel et corporel offrant une structure de possibilités et d'impossibilités dans laquelle toute action est à la fois unique et semblable à d'autres qui l'ont précédée. Ce que

l'étude des pratiques normées de l'apprentissage situé du texte coranique nous a montré, c'est précisément qu'une pédagogie est une pratique multiple, continuellement renouvelée, contrainte par sa finalité et sa matérialité. S'arrêter à sa dimension disciplinaire fait courir le risque de manquer le détail particulier de réalisation de cette pédagogie spécifique.

Remerciements

Nos remerciements à Lorenza Mondada, Jean-Pierre Albert et Louis Quéré pour leur lecture de versions antérieures du texte

BIBLIOGRAPHIE

- Bjelic, D. (2003) *Galileo's Pendulum: Science, Sexuality, and the Body-Instrument Link*, New York: SUNY Press
- Encyclopédie de l'Islam*, deuxième édition (EI²), v° Qur'ân
- Ferrié, J.-N. (2004) *La Religion de la vie quotidienne chez les Marocains musulmans : rites, règles et routine*, Paris : Karthala
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Paris : Gallimard
- Garfinkel, H. (2002) *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*, (edited and introduced by A.Warfield Rawls) Lanham: Rowman & Littlefield Publishers
- Greiffenhagen, C., Sharrock, W. (2005) « Gestures in the blackboard work of mathematics instruction », Communication présentée à la 2nd ISGS Conference, Lyon, 15-18 juin
- Kendon, A. (2004) *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge: Cambridge University Press
- Livingston, E. (1987) *Making Sense of Ethnomethodology*, London: Routledge & Kegan Paul
- Livingston, E. (1995) *An Anthropology of Reading*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press
- Lynch, M. (1993) *Scientific Practice and Ordinary Action: Ethnomethodology and Social Studies of Science*, Cambridge: Cambridge University Press
- Lynch, M. Bogen, D. (1996) *The Spectacle of History: Speech, Text, and Memory at the Iran-contra Hearings*, Durham: Duke University Press
- Monk, R. (1990) *Ludwig Wittgenstein, The Duty of Genius*, Harmondsworth: Penguin Books
- Sacks, H. (1995) *Lectures on Conversation*, (vol. I & II) Oxford: Blackwell
- Schütz, A. (1990) *Collected Papers I – The Problem of Social Reality*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Sudnow, D. (1979) *Talk's Body: A Meditation Between Two Keyboards*, New York: Alfred A. Knopf CEIFR (EHESS – Paris) / CEDEJ (Le Caire)

Baudouin DUPRET est diplômé en droit, en langue arabe et islamologie et en sciences politiques. Il est directeur de recherche au CNRS, en poste à l'Institut des Sciences Sociales du Politique (ISP, ENS Cachan). Il a séjourné plus de dix ans en Égypte et en Syrie. Ses recherches portent principalement sur la sociologie des pratiques normatives dans les sociétés arabes contemporaines. Il est l'auteur de *Au nom de quel droit* (MSH, 2000), *Le Jugement en action* (Droz, 2006) et *Droit et sciences sociales* (Armand Colin, 2006).

ADRESSE ISP, École Normale Supérieure de Cachan
Bâtiment Laplace - 4e étage
61 avenue du Président Wilson
94235 Cachan Cedex

COURRIEL baudouindupret@skynet.be

Nicolas de LAVERGNE est diplômé en sociologie politique, en lettres et en arabe. Il est doctorant au CEIFR (EHESS-Paris). Ses recherches portent sur les institutions d'enseignement religieux et principalement sur la sociologie et l'histoire des écoles coraniques en Égypte du XIXe siècle à nos jours. Il a séjourné plus de cinq ans au Caire. Il est également l'animateur du site Internet du CEDEJ (www.cedej.org.eg) et de la version électronique de la revue *Égypte / Monde arabe* (ema.revues.org).

ADRESSE CEIFR – EHESS
10 rue Monsieur le Prince
75006 Paris

COURRIEL nicolas@delavergne.fr

ABSTRACT – PRACTICE OF TRUTH-TELLING: INCULCATION, CONTROL AND DISCIPLINE IN A KORANIC SCHOOL OF UPPER-EGYPT

By a detailed analysis of gesture and language interactions, in the context of a Koranic school (kuttáb) of Upper-Egypt, associating a master, the children who attend the courses and the other people present on the spot at the moment of the recording, this article aims at describing the unfolding of the teaching interaction which relates bodies, objects and words within a framework oriented towards the learning of the Koran. The norm there appears as a contextual practice, always renewed, contingent, but also constrained by the purposes from which it proceeds and to which the members of this specific setting are oriented, as by the materiality of various objects with which it must compose.

KEY WORDS – Truth-telling, Koran, Kuttab, norms, pedagogical interaction, instructed action, discipline

RESUMEN – PRÁCTICAS DE VERIDICCIÓN. INCULCACIÓN, CONTROL Y DISCIPLINA EN UNA ESCUELA CORÁNICA DEL ALTO-EGIPTO

Al analizar en el detalle gestual y lingüístico las interacciones que oponen, en el contexto de una escuela coránica (kuttáb) del Alto-Egipto, un maestro, los alumnos que asisten a los cursos y las otras personas presentes en los lugares en el momento de la grabación, este artículo tiene por objeto describir el despliegue de la interacción pedagógica que pone en relaciones cuerpos, objetos y palabras en un marco orientado hacia el aprendizaje del Corán. La norma aparece como una práctica contextual, siempre renovada, contingente, y también obligada por las finalidades de las cuales procede y hacia las cuales los miembros de este contexto específico se orientan, así como por la materialidad de varios objetos con los cuales la norma debe componer.

PALABRAS CLAVES – veridicción, Corán, Kuttab, norma, interacción pedagógica, acción instruida, disciplina