

LA RÉPÉTITION

LES *TOLBA* DANS UNE COMMUNE RURALE DE L'AURÈS *

* La façon d'enseigner le Coran aux enfants dépend de l'opinion que l'on se fait des fruits qui doivent résulter de cette instruction ».

Ibn KHALDOÛN, *Al-Mouqaddima*, chap. 6.37
(traduction de V. Monteil, Ed. Sindbad, 33, p. 1222)

Pour des raisons qui tenaient à l'économie particulière d'une recherche particulière, c'est par une enquête sur les *tolba* d'une vallée proche de celle de l'oued Abdi que j'abordais l'Aurès, en 1974. L'idée était de les appréhender en tant qu'*intellectuels traditionnels*, pour comprendre, sur le moment, mais aussi historiquement, les rapports entre les paysans et le pouvoir, et en particulier l'Etat. Je n'ignorais pas que la politique scolaire coloniale – avare il est vrai dans la région – puis celle de l'Etat depuis 1962, et avant cela, l'impact particulièrement puissant ici du Mouvement réformiste badissien (1) depuis les années trente-six environ, avaient relégué l'enseignement coranique, et donc les lettrés qui ne connaissaient que le Coran, dans des rôles plus obscurs que ceux qu'ils avaient pu connaître au cours des siècles. Je savais aussi l'existence, dans un passé proche, de pôles culturels traditionnels dans le massif et sur la périphérie – la *zâouïa* de Menâa, celle de Médrouna dans l'oued-Abdi, Mchounech dans l'oued-Labiod, la *zâouïa* de Tibermacine au sud de l'Ahmar Khaddou, le centre religieux de Khanga-Sidi-Nadji et, plus au sud encore, celui de Tolga. Je ne prenais donc pas les *tolba*, passés ni présents, pour les seuls porteurs de savoir de la montagne et de ses vallées.

Cependant, l'intention même de cette recherche (contribuer à une anthropologie du savoir paysan) comme l'indigence de ce qui est connu aujourd'hui en fait d'histoire intellectuelle de cette région du Maghreb, m'éloignaient dès le

* Ce travail a été effectué dans le cadre des activités du Centre de Recherches anthropologiques, préhistoriques et ethnologiques d'Alger.

(1) Sur Ben Badis et la *Nahda*, cf. A. MÉRAD, *Le réformisme musulman en Algérie*, de 1925 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale, Paris, Mouton, 1967.

départ de la *reconstitution d'une hypothétique hiérarchie d'institutions culturelles* (et religieuses) qui, du *kuttâb* à la *medersa* (du village à la *zâouïa* ? déjà une divergence) serait montée jusqu'au ciel, et dont l'érosion séculaire aurait produit ce que j'avais sous les yeux (2). Très peu de choses, pour ne pas dire rien, ont survécu de l'état ancien, à la prise en mains (3) en 1962, de tout l'enseignement dit « libre » durant la période coloniale, par les autorités religieuses *officielles* (i.e. le ministère de l'Enseignement originel). L'enquête a bien permis de localiser quelques foyers culturels – ceux-là même évoqués plus haut –, de déduire des *trajectoires habituelles* – du *kuttâb* villageois à une petite *zâouïa* de vallée, de là à Tibermacine, de Tibermacine à Constantine, parfois à Tunis ou au Caire. Mais rien, en vérité, ne permet de déduire de ces itinéraires, variables suivant le temps et le lieu, une structure pyramidale unique, l'existence d'un système d'enseignement qui fonctionnerait comme tel.

Ce que l'on gagnerait ici, en interrogeant des informations nécessairement disparates, au nom d'une cohérence inspirée d'une autre tradition académique, serait bien maigre, au regard de tout ce qui risque d'être perdu, dès lors qu'on oublie qu'aucune des conditions requises pour parler de *système d'enseignement* (unicité, autonomie relative vis-à-vis des autres instances et en particulier de l'économique et du politique, sanctions uniformisées des résultats) (4), n'est remplie. Ainsi, au cours des cinquante dernières années, on pourrait déceler non pas un, mais plusieurs systèmes de transmission imbriqués – sans compter le système colonial – dont l'opposition traditionnel/réformé ne donne qu'une représentation simplifiée (comment assimiler en effet, l'enseignement de la confrérie *qadriya* à Menaa, codifié depuis le XVI^e siècle, et celui des *zâouïa* de Mchounech ou de Tibermacine, d'obédience *rahmaniya* (fin XVIII^e siècle) et pourvues de *ulamâ* formés à la Zaytouna ou à El-Azhar ?). De même, ce qui semble caractériser les institutions de savoir – dans l'Aurès au moins – c'est qu'elles sont aussi et en même temps des institutions de pouvoir, i.e. qu'elles n'ont aucune indépendance dans le jeu des rapports de forces locaux. De plus, au-delà du *kuttâb*, sorte de minimum exigible, toute stratégie de savoir est virtuellement au moins une stratégie de pouvoir, que nul ne met en œuvre sans quelque probabilité objective de réussite politique aussi. Au XIX^e siècle et

(2) Je remercie P. PASCON pour les remarques qu'il a bien voulu formuler et qui m'ont donné l'occasion de préciser ce point.

(3) Prise en mains magistrale dans l'Aurès, qui désignait bien un enjeu spécifique dans la région. Cf. « Saints furieux, saints studieux... » *Annales ESC*, mai/août 1980, pp. 642-662.

(4) Cf. BOURDIEU et PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 71. On pourrait rapprocher ce qui est avancé ici de ce que ces auteurs disent à propos de l'Antiquité classique : « Bien que l'histoire de l'éducation dans l'Antiquité permette d'apercevoir les étapes d'un processus continu qui conduit du préceptorat aux écoles philosophiques et rhétoriques de la Rome impériale, en passant par l'éducation initiatique ou des maîtres de sagesse et par l'enseignement artisanal des conférenciers itinérants qui ont été la plupart des sophistes, Durkheim est fondé à considérer qu'on ne rencontre de S.E. [Système d'enseignement] en Occident qu'avec l'Université médiévale, puisque l'apparition d'un contrôle juridiquement sanctionné des résultats de l'inculcation (diplôme)... vient s'ajouter à la spécialisation des agents, à la continuité de l'inculcation et à l'homogénéité du mode d'inculcation ». *Op. cit.* p. 71. La grande similitude avec l'Antiquité, et qui risque le plus d'être négligée dès que l'on pense en termes de *système*, c'est l'importance de la *transmission du savoir par chaînes personnelles*, qui sont indissociablement des chaînes de dépendance et de clientèle.

durant la première moitié de ce siècle encore, chaque succession de cheikh de *zâouia*, chaque intervention à profil religieux en témoigne.

On ne peut pas être attentif à la politique locale des *zâouia* sans voir immédiatement que leurs positions respectives dans la production du *savoir* et de la *sainteté* (jamais exactement superposables, mais toujours inextricablement liées) sont elles-mêmes enjeux de lutte et que donc, si structure il y a, c'est d'un ensemble constamment réaménagé, en fonction d'intérêts qui n'ont rien à voir – ou peu – avec une hiérarchie effective des savoirs.

C'est d'une vue moins plongeante, mais sur des phénomènes néanmoins tout aussi fondamentaux pour la culture villageoise que je me souciais alors.

Désireuse de savoir comment, dans la quotidienneté et la répétition, se tissent usages paysans et prescriptions coraniques, oralité et scripturalité, langue berbère et langue arabe (éventuellement langue française aussi), le registre précis du village et des relations entre les paysans et ceux qu'ils avaient choisis pour enseigner le Livre à leurs enfants et laver leurs morts, me semblait le registre le mieux désigné. Or, on chercherait vainement dans la quasi-totalité des « études de villages », et plus généralement dans la littérature ethnologique sur le Maghreb, pourtant souvent généreuse en notations sur les rituels saisonniers et sur la religion paysanne, en particulier sur le culte des saints, quoi que ce soit qui ait trait à la pédagogie coranique et au *taleb* dans ses fonctions de desservant religieux *ordinaire*. Apparemment, les anthropologues, quelles que soient leur formation et leur ambition, n'ont pas aperçu là d'objet qui les concerne, et ceci est déjà plus qu'un indice sur la représentation qui est la leur – toutes écoles confondues – des relations entre « petite » et « grande culture » au Maghreb (5).

Par ailleurs les travaux relativement anciens et nombreux sur « l'éducation islamique », et ceux, tout à fait récents, sur le « style cognitif islamique » ont tous en commun de prendre pour terrain des types d'institutions et d'inculcation plus tardifs dans le cursus (qui équivaldraient au niveau secondaire ou universitaire dans le système occidental), délaissant le niveau « rustique » – comme dit Jacques Berque en parlant des *tolba* du Haut Atlas marocain – du *kuttâb* (ou *jâma'*, dans l'Aurès). Ne fait pas exception à cet *a priori* l'étude subtile et documentée de Dale Eickelman sur la *Yusufia* de Marrakech, entre 1920 et 1930, qui constitue cependant la mise au point la plus récente et la plus érudite sur cette question de la pédagogie islamique et à laquelle je me référerai plusieurs fois dans ce texte (6).

(5) J'emploie ici la distinction et la terminologie de REDFIELD, dans *Peasant society and culture*, University of Chicago Press, 1973 (1^{re} édition 1956), parce qu'elle est devenue d'un usage très général, sans souscrire pour autant aux conclusions que l'auteur en tire sur l'autonomie et les capacités symboliques de la paysannerie ("as the peasant society is as half-society, the peasant culture is a half-culture" *op. cit.*, p. 40). La relecture de Redfield peut être ici un utile contrepois au primitivisme qui conduit à faire complètement abstraction de l'islam des paysans, sauf dans ses formes dites « populaires ».

(6) "The art of memory: islamic education and its social reproduction" in *Comparative studies in society and history*, vol. 20, 4, oct. 78, pp. 485-516. Excellente bibliographie sur les travaux récents et anciens concernant l'éducation islamique et le style cognitif islamique. Le débat

Les enjeux d'une investigation sur la culture coranique et sa diffusion dans l'Algérie rurale me semblent être au nombre de trois :

a. - Pendant toute la période coloniale au moins, le Coran et le *taleb* ont servi, parmi d'autres, mais avec beaucoup de force, d'images de l'identité et de la résistance (« iconic expressions of the popular sentiments » dit avec justesse Eickelman). Les rapports des Bureaux arabes, par exemple, en témoignent. Si les paysans les désignaient comme tels, que représentaient-ils de central pour eux ?

b. - Autour de la formation coranique et de l'univers symbolique dont elle est solidaire, s'organisent, dans toute la société algérienne, mais évidemment davantage dans les groupes (classes et/ou régions) les moins touchés par l'Ecole moderne et le capitalisme en général, une vision du monde et des façons de faire extrêmement prégnants, qui pénètrent tous les aspects de la vie, ordinaires et extraordinaires. Qu'on les nomme *traditionnels* ou *populaires*, ces dispositions profondes sont aujourd'hui celles de millions d'algériens, et à ce titre elles interpellent toute recherche sur cette société.

c. - Enfin, pour dire vite, mais ce point (très) important et moins divulgué sera mieux argumenté plus loin, il est probable que l'inculcation coranique (7) doit sa permanence et sa légitimité en milieu rural maghrébin au fait qu'elle appartient à la même famille de techniques et de savoirs - la même « technologie pratico-cognitive », si l'on veut - que ceux en œuvre dans les autres domaines de la vie paysanne : le travail, la création poétique par exemple, famille fondée sur « l'art de la mémoire » d'une part, la transmission en chaînes personnelles d'autre part. On ne peut donc espérer comprendre quelque chose à la culture villageoise sans intégrer ce que les paysans eux-mêmes considèrent comme la matrice de leurs savoirs et qui sert de moule aux mécanismes indissociablement créatifs et transmissifs en usage dans toutes leurs activités productives (8).

Les limites du présent article tiennent d'une part à celles du matériel, d'autre part au caractère élémentaire encore de la réflexion sur ces questions, concernant le niveau du village. Je me suis intéressée ici aux maîtres et à leur

théorique (système d'enseignement vs conflits et changements) apparaît un peu éloigné de questions qui se posent effectivement aux groupes concrets, mais le texte contient une foule de remarques stimulantes sur hommes de religion et porte-parole, pédagogie islamique et technologie intellectuelle paysanne, etc.

(7) Malgré les réticences de la rédaction de l'*Annuaire*, le terme *inculcation* me semble ici le moins mauvais, parce que plus habituel que *travail pédagogique* (coranique), qui conviendrait mieux encore, au sens d'action qui doit durer pour produire un habitus durable... si distingu[ant] des actions de violence symbolique discontinues et extraordinaires comme celles du prophète, du « créateur » intellectuel ou du sorcier ». P. BOURDIEU et J.C. PASSERON *La reproduction*, p. 47.

(8) La lecture du texte de Dale Eickelman, reprenant sur ce point des remarques de Clifford Geertz, m'a aidé à systématiser des observations faites dans l'Aurès, sur les rapports entre transmission et création, aussi bien dans le travail symbolique (chants féminins par exemple) que dans la fabrication d'objets (tissage).

cursus, réitérant mais d'une toute autre manière, un travail déjà ancien sur les maîtres ruraux dans l'école coloniale (9).

Ce qui reste à faire, notamment sur l'école coranique elle-même, sur le contenu de la formation qui y est donnée, et sur les fonctions non-pédagogiques du *taleb*, est immense. Mais (a) il n'est pas si facile de faire dire quelque chose à l'observation de ce type de pédagogie. Un trait m'avait cependant frappée dans l'Aurès : l'extrême permissivité du comportement pédagogique, la classe qui se déroulait souvent les après-midi d'été en plein-air, une sorte d'atmosphère Freinet, qui contrastait violemment avec des observations faites ailleurs ou lues (par exemple Ali Boumahdi, *Le village des asphodèles* (10)). (b) Par ailleurs, concernant les fonctions moins évidentes du *taleb* : arbitrage sur des problèmes de morale, conservation des *kanoun*, présence à des « passages difficiles » (accouchements), fabrication de talismans, exorcismes, il ne faut pas se faire d'illusions : elles n'arrivent au jour, pour l'enquêteur étranger au groupe, que par hasard. Cependant, quand le présent est opaque, il faut au moins se référer au passé et à ce qui est censé se passer ailleurs (11).

I. - L'ESPACE DE LA CORANISATION

Peut-on avancer que le monde rural dans l'Algérie de 1980 se caractérise par une forte imprégnation des valeurs et du « style cognitif » véhiculé par la formation coranique, i.e. non seulement par le contenu du Livre mais par le mode d'inculcation habituel du *kuttâb* ? (12).

Dans une enquête effectuée en milieu rural en 1976, et dont les résultats ont été divulgués en janvier 1980, M. Haddab et ses collaborateurs (13) constatent que 40 % des garçons (et 20 % des filles) reconnaissent avoir fréquenté l'école coranique. Autrement dit, si l'on considère cet échantillon comme représentatif, presque un garçon de vingt ans sur deux. Chiffre étonnamment

(9) Cf. *Instituteurs algériens, 1883-1939*. Paris/Alger, Fondation nationale des Sciences Politiques-OPU, 1975.

(10) Paris, Flammarion, 1970. Sans doute la pédagogie du *kuttâb* est-elle dans ses formes extérieures, la même dans l'Aurès qu'ailleurs, mais nombre d'observateurs s'accordent à noter que là comme dans d'autres niveaux de la vie sociale, se retrouve une sorte de proximité entre adultes et enfants, qui semble être l'une des caractéristiques de la culture aurásienne.

(11) BERQUE note dans *l'Intérieur du Maghreb* (p. 292) : « Ils (« les scribes et les montagnards ») tirent en effet le plus gros de leur prestige de ce qu'ils savent la langue classique... Ce caractère conventionnel et initiatique fait de la logomachie notariale une catégorie aussi réservée que celle des formulaires magiques, autre spécialité du *taleb* rural ». « Le nom verbal de *ara*, « écrire » est attesté dans le sens de « charmes, présages, talisman » dans certains parlers ». Cf. aussi des notations analogues in *Structures sociales du Haut Atlas*, p. 316, « sa face hétérodoxe, écrit-il, parlant du *taleb*, est plus large encore » que la récitation du Livre et le service du sanctuaire communal.

(12) Coranisation : par ce néologisme employé ici de préférence à *enseignement du Coran*, j'entends un mode d'inculcation total, prégnant, qui dépasse largement l'apprentissage du Livre mais engage le corps, la mémoire etc.

(13) *L'Ecole en milieu rural*, document multigraphié, Alger, Centre de recherches en économie appliquée, 1980. L'enquête a porté sur « 3 000 adolescents parmi ceux qui en zone rurale ont commencé une scolarité en 1965 ».

faible, ou fort, suivant l'idée qu'on s'en faisait. En fait la proportion d'adolescents coranisés est très probablement, au moment de l'enquête au moins, beaucoup plus forte, si l'on tient compte du mode de fabrication de l'échantillon : en ont été écartées les communes rurales des zones désertiques et substep-piques, qui sont traditionnellement des zones fortement coranisées (par exemple le Touat, le Gourara, le Souf) et y sont surreprésentées (38,2 % de l'ensemble des communes), les communes à fort taux d'occupation agricole et à fort taux de dispersion de l'habitat. Or, pour des raisons évidentes, on sait qu'un habitat dispersé nuit à toute forme d'inculcation collective des enfants (14).

On doit plutôt se représenter la carte géographique de la diffusion du Coran dans les campagnes comme un tissu discontinu, formé de taches sombres séparées par des interstices plus clairs, en liaison avec la concentration de l'habitat, mais aussi avec d'autres facteurs socio-historiques, et en particulier la stratification sociale locale, et plus précisément le rôle des clercs dans l'organisation du pouvoir local. On connaît quelques-unes de ces « taches sombres » (celles citées ci-dessus). Sans que l'on puisse avancer des indices très objectifs (15), il est probable que l'Aurès est au nombre de ces zones de forte coranisation ; on sait par exemple que, au sein du massif, certaines vallées, certains villages (l'oued Abdi, et plus particulièrement Menaa au sud, Medrouna au nord par exemple), Mchounech, dans l'oued Labiod, étaient plus complètement instruits du Livre.

De la même manière et comme on en trouvera confirmation plus loin (cf. les *tolba* à B.), nombre d'indices laissent entrevoir que pour un même village, une même région, le niveau d'instruction coranique a pu varier très fortement d'une décennie à l'autre. L'étude d'Y. Turin sur l'enseignement traditionnel au XIX^e siècle (16), fondée principalement sur une analyse attentive des rapports des Bureaux arabes, fait état d'un taux d'alphabetisation de 40 % environ au

(14) Le fait a été maintes fois constaté historiquement. Cf. R. Thabault, 1848-1914, *ascension d'un peuple, son village, ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Delagrave, 1914. Pour la France du XIX^e siècle. De même en Algérie, F. COLONNA, *Instituteurs algériens, 1883-1939*. Cf. l'opposition entre la Kabylie et les zones d'habitat dispersé. On objectera que des sociétés sahariennes ou steppiques ont pu – peuvent encore – organiser de manière systématique la formation coranique des enfants. Pour ce que j'en sais, ceci est vrai pour la société *nomade* mais cesse de l'être pour la société à habitat dispersé mais sédentaire.

(15) On peut trouver un *indice indirect* de l'existence d'un bon réseau de *jama'* dans l'Aurès – mais aussi du pouvoir religieux et social des lignages maraboutiques – dans le médiocre accueil fait à l'école coloniale dans cette région au XIX^e siècle. Si on connaît la politique scolaire de la France en Kabylie – parce qu'elle a « réussi » – on ignore généralement qu'un effort semblable – quoique plus modeste, fut tenté en 1892, au Mزاب et dans l'Aurès. Il faut voir là sans doute l'influence de Masqueray, conseiller de Ferry, puis de Combes en matières de politique scolaire et sans doute le meilleur connaisseur de l'Aurès au XIX^e siècle. Cet effort n'eut pas de suite, les écoles restant vides. Sur ce point voir *Instituteurs algériens*, op. cit., p. 107 et dans *Le mal de voir*, Paris, 10/18, 1976, sous la direction d'H. MONIOT : F. COLONNA et C. BRAHIMI : « Du bon usage de la science coloniale ». On peut sans doute expliquer de la même manière le nombre rigoureusement nul des conversions au christianisme dans l'Aurès malgré les efforts de plusieurs congrégations religieuses. Or, l'Aurès avait connu, à la fin de la période romaine, une implantation importante du christianisme, qui laissait penser un retour des choses possible.

(16) Y. TURIN, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecins, religion, 1830-1880*, Paris, Maspéro, 1971.

moment de la conquête française, « mais si tous les enfants, précise-t-elle, n'avaient pas appris à lire et à écrire, tous étaient passés par l'école, et pouvaient réciter leurs prières et quelques versets coraniques » (17). Et vingt ans plus tard, estime le même auteur, d'après les mêmes sources, la moitié des écoles environ avait disparu (18). Si l'on se souvient que la désintégration du système d'enseignement traditionnel – qui n'était pas un système, comme on l'a vu – s'est effectuée à un rythme et avec des dégâts très inégaux suivant les régions et l'impact de la colonisation qu'elles ont subi, on comprend la discontinuité de la « carte coranique » évoquée plus haut. Sachant par ailleurs l'impulsion nouvelle donnée à la diffusion de l'arabe écrit par le Mouvement réformiste à partir des années trente et plus généralement l'effet de réactivation exercé par les *islahîtes* sur la vie religieuse rurale (19), on peut se représenter la coranisation de la société rurale comme une série d'avancées et de ruptures.

Ce rappel de données plus ou moins divulguées voudrait souligner tout ce qui reste inconnu ou mal connu. L'histoire, ou l'anthropologie, comme on voudra, de la coranisation et plus encore celle de la scripturalité en Algérie reste à faire (20) et nombre des traits essentiels du comportement culturel de la paysannerie, et des rapports de langues en particulier, resteront incompris aussi longtemps qu'elle ne sera pas faite.

Cependant les fluctuations, mais aussi l'omniprésence – jusqu'à travers l'absence, toujours ressentie comme un manque – du savoir coranique expliquent l'importance sociale et fantasmagique du personnage du *aleb*. Les rapports des Bureaux arabes au XIX^e siècle se le représentent : « à la fois comme l'instituteur et le curé. C'est lui en effet qui appelle à la prière et le plus souvent distribue médicaments et amulettes. Parce qu'il sait écrire on le mêle souvent aux affaires de famille. Parce qu'il sait lire, « il déchiffre, pour le cheikh, les dépêches du chef de bureau. *Il n'est pas un savant, mais le seul savant, la lumière, l'oracle de la tribu...* » (21). La plupart des autobiographies de

(17) Y. TURIN, *op. cit.*, p. 127. Et « apprendre le Coran aux enfants », écrit Ibn – Khaldoun dans la *Muqaddima*, est la marque de l'Islam. « Le Coran est donc devenu le fondement de l'instruction et sert de base à toutes les acquisitions ultérieures... Au Maghreb, on limite l'instruction des enfants aux cercles coraniques... tel est l'usage au Maghreb, dans les villes comme chez les maîtres coraniques berbères, pour élever les enfants jusqu'à l'âge adulte ».

(18) *Op. cit.*, p. 131.

(19) F. COLONNA, *op. cit.*, p. 35. L'*Islah* est un autre nom de la *Nahda*, renouveau de la pensée musulmane en Algérie sous l'influence de Ben Badis.

(20) Bien qu'aucune histoire de ce type n'existe dans aucun des pays du Maghreb, il faut bien admettre que sous le rapport de l'histoire intellectuelle, c'est encore l'Algérie qui est la plus mal lotie (ceci est particulièrement clair à la lecture de l'article de Dale Eickelman évoqué plus haut). On peut se demander si l'absence de grandes institutions d'enseignement comme la Zaytouna ou la Qaraouiyyine n'en est pas la cause ou pour dire les choses autrement, le fait qu'en Algérie, la culture n'est pas toujours, pas seulement, en ville. [Au Maroc aussi, El Yousi...]. Mais c'est d'autre part que la tradition occidentale dissocie mal connaissance de l'écriture/Ecole/Institution. Cf. sur ce point les remarques de F. Muel à propos de l'ouvrage de F. FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, dans *Annales ESC*, janv./fév. 1980, pp. 81-91. « ... Une histoire sociale de l'usage effectif et différencié des aptitudes à lire et à écrire, l'inventaire des conquêtes de l'écrit dans les politiques sociales » ... restent effectivement à faire au Maghreb et en particulier en Algérie et il serait dommage que le renouveau des études sur l'oralité croie pouvoir s'en passer.

(21) Y. TURIN, *op. cit.*, p. 121 d'après un rapport du général d'Hautpoul, Archives d'Outre-Mer d'Aix-en-Provence, 22 S 1.

la période coloniale évoquent avec insistance le passage à l'école coranique, soit de manière très sombre (cf. Boumahdi dans *Le village des aphodèles*), soit avec émotion (22).

De la même manière, la filmographie du *kuttâb* est déjà impressionnante : outre le personnage central de l'*Héritage*, de Bouamari – qui est en fait davantage ici un *mouderres* badissien (23), fort improbable en ce lieu et en ce temps (1962) – on retrouve le *aleb* dans *Décembre* de Lakhdar Amina, *Patrouille à l'Est* de Laskri, *Noua* de Tolbi, là aussi sous des traits contradictoires, contradictions qui, comme dans le cas des autobiographies plus anciennes, sont à elles seules des indices de rapports très différents à la culture et à la pédagogie traditionnelles, et de formes de socialisation très éloignées les unes des autres, à partir de positions de classe en apparence interchangeables.

On retrouve cette structure, i.e. cette relation entre formation coranique, attitude religieuse, langue préférentielle et attitude culturelle, chez les jeunes de 18 à 25 ans évoqués plus haut, à propos de l'étude de M. Haddab : l'enquête montre en effet l'existence d'affinités significatives entre l'utilisation de la langue arabe comme langue de culture écrite et la proximité d'un système culturel plutôt traditionnel. De même que l'étude observait... « une tendance à pratiquer la prière d'autant plus assidue qu'on lit en arabe, de même peut-on établir que la lecture de livres en arabe est significativement liée à la formation coranique » : 32 % des jeunes ruraux qui lisent en arabe ont aussi appris 2 à 60 chapitres du Coran (24).

Peut-on en conclure que l'inculcation coranique appartient à un « mode de production symbolique » (culturel et religieux) qu'on pourrait dire *traditionnel*, par opposition à des modes de production concurrents qui tentent de se mettre aujourd'hui en place, mais coexiste toujours largement avec ces derniers ? Cette question (sous ses deux aspects : structure originale de production symbolique et maintien au sein d'autres organisations) sera examinée plus complètement ensuite, à propos des rapports entre savoir coranique et culture villageoise profane.

II. – DES CLERCS-PAYSANS. ESSAI DE PORTRAIT COLLECTIF

Les maîtres coraniques dont les biographies servent de base empirique principale à ce travail sont ceux qui enseignaient le Coran ou exerçaient la fonction d'*imâm* durant l'été 1974, dans la commune de B. (25).

(22) M. LAUNAY, *Paysans algériens*, Paris, Seuil, 1963, p. 365.

(23) *Mouderres*, enseignant de *medersa* pour les écoles réformistes entre 1930 et 1960, un profil assez proche de celui d'un instituteur bien formé, qui aurait une teinture de sciences juridiques et religieuses.

(24) *L'école en milieu rural*, op. cit., p. 17.

(25) Cette enquête a été effectuée dans le cadre d'une mission de groupe du Centre de Recherches Anthropologiques, Préhistoriques et Ethnologiques d'Alger. Issa Meitis a participé à la plupart des entretiens. Sa connaissance à la fois du berbère et d'une autre zone de montagne à la fois proche – Les Bibans – et extrêmement différente, m'a été d'une grande aide. Qu'il en soit ici remercié.

Il s'agit d'une commune rurale de 15 000 habitants environ qui occupe une vallée assez isolée du nord-ouest du massif de l'Aurès. La principale source de subsistance y est l'agriculture irriguée et l'arboriculture (abricotiers et noyers), un peu d'élevage, caprin surtout. La propriété y est *melk* et parcellaire. L'émigration ancienne (50 ans – principalement vers la sidérurgie de Lorraine) mais assez peu importante (200 actifs au maximum). Depuis dix ans, on assiste aussi à une émigration vers le sud pétrolier. La population ne décroît pas, elle augmente, contrairement à ce qui se passe dans certaines communes immédiatement proches (Téniet-el-Abed, par exemple). La vallée comprend trois villages importants (plus de 3 000 habitants), et quelques agglomérations secondaires. 20 % environ de la population vit en habitat dispersé. Elle n'est pas homogène sur le plan tribal, plusieurs tribus se la partagent. Bien que chacune compte en son sein une – et parfois plusieurs – famille(s) maraboutique(s), aucune n'a jamais atteint durablement un statut dominant, ni même un prestige religieux ou scripturaire notable.

Aucune *zâouia* ne s'est jamais établie là. Au contraire la vallée était traditionnellement dans la dépendance symbolique de l'oued Abdi : au nord, plutôt dans la mouvance du lignage saint des Dradra de Haidous et Médrouna, au sud dans celle des Ben Abbès de Menaa. Ces faits sont importants pour expliquer ce qui suit, en particulier l'absence d'accumulation du capital symbolique.

Force est de constater d'abord qu'il n'existe pas, du moins dans cette vallée, ce qu'on pourrait appeler un corps de lettrés, ni aux yeux des paysans ni aux yeux des *tolba* eux-mêmes, contrairement aux *mrâbtîn* par exemple, qui s'intermarient et se comparent volontiers entre eux, y compris d'une vallée à l'autre. Interrogés sur leur succession, les maîtres parlent volontiers du dépérissement de leur fonction et de leur statut : « Un métier où l'on ne mange pas..., que les élèves formés par lui ne voudraient faire à aucun prix » dit l'un. D'autres : « La parole de Dieu ne mange pas chez l'Etat. Le *cha'b* (le peuple) ne paie pas, nous n'avons pas à qui nous plaindre... ce n'est pas une vie ». « Dans quelques années, il n'y aura plus de *tolba*, parce qu'ils sont misérables ». Or les *tolba* sont misérables au moins depuis que les Bureaux arabes s'en faisaient l'écho (26) au XIX^e siècle. Au point qu'on peut se demander si cette misère, en tout cas cette précarité, n'est pas inhérente au statut même. En effet la plupart décrivent leur activité comme plus ou moins occasionnelle – même si elle dure une grande partie de la vie – et en tout cas s'éteignant avec eux. « Si quelqu'un est fatigué, il peut fermer sa classe et la *djemâ'a* demande à un autre de la rouvrir ». « Des *tolba* pour me succéder, il y en a peu, mais on pourrait en trouver à Tkout... à la mechta, on trouverait des gens instruits, mais ça ne les intéresse pas. Ils préfèrent faire autre chose. On pourrait en amener des Ouled Abdi ».

(26) Cf. Y. TURIN, *op. cit.* « La plupart sont de pauvres hères » disent les rapports, « ce sont quelques vieillards dont l'ignorance n'a d'égale que la misère profonde ». Or c'est à peu près en ces termes que Michel LAUNAY – voir *Paysans algériens, op. cit.*, p. 363 – décrit les *tolba* de la région d'Ain Temouchent, vers 1960 : « Dans les régions que j'ai connues, c'est un pauvre hère respecté mais qui se range davantage dans la catégorie des petits *fellah* que dans celle des « bourgeois ».

On trouve une preuve supplémentaire de cette précarité dans l'instabilité des lieux : l'enseignement se fait souvent à la mosquée – ou dans une pièce attenante – d'où le nom de *jâma'*, mais pas toujours, et dans les autres cas, il a lieu dans un local privé qui change avec le maître. De même, les *tolba* ne laissent que très rarement un nom ou un souvenir dans les mémoires. Les maîtres interrogés se souviennent assez souvent du nom de leur(s) maître(s) – ils en ont eu deux assez régulièrement – ce qui est en soi un signe d'instabilité dans le poste, mais rien ne semble moins propice à l'hagiographie et à l'image d'Épinal que la fonction de *taleb* et le profil qui s'y est attaché : *un taleb est un homme silencieux et discret, qui n'occupe pas de place et ne laisse pas de souvenir*. Or ce n'est pas le cas de certains autres personnages religieux, ascètes, *bahlou-lin* (27), thérapeutes, qui peuplent la mémoire des gens du massif. Dès qu'un homme de religion d'ailleurs, dépasse le niveau du Coran pour atteindre celui du *'ilm*, il peut laisser un nom, tel ce *'âlem* des Aït Frah des années vingt dont on trouve trace dans le corpus chaouïa de Basset (28).

A la discontinuité de la fonction semble liée la *discontinuité du savoir coranique dans les familles*, i.e. l'absence de capital culturel accumulé : sur les 14 maîtres interrogés, deux seulement avaient un père et un grand père qui savaient le Coran (un peu seulement, dans le cas du second), un seul avait un père lettré et un grand père analphabète, par contre trois d'entre eux avaient un grand père lettré et un père analphabète. Le plus souvent leur origine sociale est modeste. Un seul est issu avec certitude d'un lignage saint, et c'est l'*imâm* officiel dont on verra plus loin qu'il a reçu une formation badissienne. De même à la génération qui les suit, leurs enfants ne semblent pas avoir accédé significativement à des filières ou à des emplois spécialement brillants : dans un cas même, aucun des trois enfants d'âge scolaire ne suit de scolarité à l'école publique – tout en apprenant le Coran avec le père – * parce qu'il n'y avait pas de place à l'école * ! Il est vrai qu'il s'agit d'un hameau isolé, dans le nord dispersé de la vallée.

Dans plusieurs cas (3) et pour des pères âgés, les fils adultes semblent avoir eu un cursus et une trajectoire moins enviables que leur père. Ceci reste vrai même pour l'*Imâm* officiel, dont on se souvient qu'il a suivi l'enseignement du cheikh Ben Badis à Constantine ; son fils aîné est (seulement) infirmier dans la commune. L'un des maîtres, pourtant scolarisé lui-même à l'école publique jusqu'au CEP durant la période coloniale, raconte comme une prouesse l'entrée de son fils aîné à l'École des Travaux Publics d'El Harrach, grâce à l'intervention d'un officier de l'ANP. Une seule famille de *taleb* fait plus ou moins exception, et le fils aîné, de formation arabisante exclusivement, – i.e. par

[27] Illuminés. Cf. DERMENGHEM, par exemple, *Le culte des Saints dans l'Islam maghrébin*, Gallimard, 1954 (2^e éd.), p. 203. Les conditions de l'enquête, brève et davantage par entretiens que par observation, n'ont pas permis de connaître assez bien les relations entre *tolba* et autres spécialistes de la religion (du type de ceux qui sont évoqués ici). Ce qui est clair, c'est qu'on ne trouvera ici que • la face orthodoxe • du *taleb*. Comme l'écrivait Jacques Berque, si • peu cachée • et sans doute plus multiforme encore. Néanmoins • la face orthodoxe • de cette fonction m'a paru assez importante pour mériter une analyse attentive.

[28] A. BASSET, *Textes berbères de l'Aurès*, Paris, Adrien Maisonneuve, 1961, pp. 293-306.

l'Institut islamique de Batna – est actuellement – en 1980 – directeur d'une des deux écoles publiques les plus importantes de la commune; mais justement dans ce cas, le métier du père n'est qu'un élément, et pas le plus important, dans une stratégie d'ascension sociale systématique et consciente qui s'est assurée une base économique et politique solide. Quelques remarques enfin sur les enfants : aucun fils adulte n'est cependant à strictement parler paysan : tous sont « sortis » du métier de la terre. Ces familles sont des familles relativement nombreuses, si l'on tient compte du fait qu'un tiers des pères ont moins de 40 ans : 4 ont entre 5 et 9 enfants (mais sur les 9 qui ont 5 enfants ou moins, la moitié savent lire et écrire en français). Enfin l'attitude vis-à-vis de l'éducation des filles n'y est pas sensiblement plus moderniste que dans les autres familles de la vallée, au contraire semble-t-il. Si pour la plupart, elles ont reçu une ébauche de formation coranique – les garçons reçoivent dans ces familles une formation coranique poussée, la moitié du Coran le plus souvent – aucune n'a passé plus de deux années à l'école publique (29). Au total donc, le statut de maître coranique ne semble pas autoriser un projet social ambitieux, au contraire, et produit des attitudes conservatrices, ensemble qu'on peut imputer à la fois à une relégation objective et au sentiment de cette relégation.

S'il en est ainsi, n'est-ce pas parce que l'exercice de la transmission du savoir coranique n'est pas un métier, et le plus souvent même, pas l'objet d'un choix ? *On n'apprend pas le Coran pour se faire taleb, ni aujourd'hui, ni il y a 40 ans.* On peut en voir une preuve dans le fait que la plupart des agents salariés de l'Etat en fonction dans la commune (9 sur 12 interviewés) ont eux aussi une excellente formation coranique, et que 30 % des 80 émigrés de Tagoust travaillant dans la sidérurgie lorraine, ont au moins une « teinture » de savoir coranique : beaucoup ont fréquenté le *jâma'* durant 4 ans, certains sont allés au-delà. La question se pose alors de savoir ce qui distingue, parmi tous les sujets ayant appris le Coran, ceux qui deviendront *tolba* des autres. Evidemment, une formation coranique plus complète, soixante *hizb*, i.e. le Coran dans son entier et la « répétition », action de réapprendre l'ensemble du Livre une seconde fois. Dans cette acquisition plus complète, on doit voir à coup sûr la marque de dispositions personnelles et/ou familiales. Mais, à côté, il faut constater des facteurs négatifs : l'absence de capital culturel autre que le Coran (4 sur 13 des maîtres savent un peu lire et écrire en français, mais l'ont appris de manière autodidacte. Un seul a suivi les cours de l'école publique jusqu'au CEP, sans cependant obtenir l'examen), et sans doute, une famille d'origine assez bas placée dans la hiérarchie économique et sociale locale. Cependant, le

[29] J'avais noté une attitude semblable au Gourara (daira de Timimoun) lors d'une enquête sur la déperdition scolaire, en 1972 : c'était alors les communes les mieux coranisées qui envoyaient le moins souvent, et le moins longtemps les filles à l'école publique, alors qu'elles suivaient assidûment jusqu'à leur puberté, l'enseignement coranique. Voir sur ce point F. COLONNA, *Enquête sur les problèmes scolaires de la population de la Daira de Timimoun*, Rapport à l'intention du Commissariat général au Plan. Document multigraphié, Alger, janvier 1973, 343 p. Egalement en collaboration avec M. MAMMERI, P. AUGIER, P.L. CAMBRIZET et T. HENNI. « Le Gourara », in *Libya*, Alger, 1973.

trait qui m'a semblé le plus remarquable est la fréquence des infirmités physiques parmi cette (petite) population : 6 sur 14 étaient asthmatiques, avaient été hospitalisés durant plusieurs années, ou se disaient incapables d'effectuer un travail exigeant un effort physique. L'un d'entre eux était aveugle de naissance (30), un autre épileptique (31); pourtant, comme on le verra plus loin, la plupart d'entre eux exercent un second métier, parfois cultivent leur jardin.

Ce dernier trait est à relier au fait que l'on ne devient *taleb* – ou on n'est sollicité de le devenir – qu'après quelques années passées à d'autres choses : aucun des maîtres en fonction au moment de l'enquête n'avait moins de trente ans, les deux tiers avaient plus de 40 ans. Un seul, issu d'une famille aisée qui a donné d'autres lettrés, dit avoir commencé à enseigner à 17 ans; les autres avaient d'abord été bergers ou *fellah*, quelques-uns (3) avaient même travaillé en France; plusieurs disent « avoir trainé », « s'être promenés »... en somme des existences que nul héritage, culturel ou foncier, ne désignaient à un sort bien précis.

Pendant il ne s'agit pas d'existences errantes ou voyageuses. Pas même de vies dotées d'un large horizon géographique ou social : nés le plus souvent dans la hameau où ils enseignent, jamais plus loin que dans le village ou la vallée voisine, ils sont issus de familles elles-mêmes enracinées sur place, et leur formation coranique s'est presque toujours effectué dans la vallée, auprès d'un maître de même niveau qu'eux : 8 maîtres sur 13 ont reçu une formation coranique dans la vallée; 5 ont été dans une *zâouïa* hors de la commune, en général celle de Tolga, au sud de Biskra, pour des séjours allant de quelques mois à deux ans; un seul a fréquenté *al-Jâma' al-akhdar*, à Constantine, l'institution que dirigeait le cheikh Ben Badis dans les années trente.

Ce trait les distingue d'une part des émigrés, dont certains passent l'essentiel de leur vie active hors du village, d'autre part et surtout des agents salariés de l'Etat et des enseignants de l'école publique qui sont plus souvent (1/3 des premiers, 2/3 des seconds) issus de communes relativement éloignées du massif. Cette différence tend évidemment à s'atténuer avec l'ancienneté de la scolarisation dans la commune. Ainsi en 1980, plus de la moitié des enseignants sont originaires de la commune. De plus on sait qu'à des époques antérieures, il est arrivé que la vallée « importe » des *tolba*, sans doute parce que le niveau de coranisation y était encore plus bas que ce qu'il était ces années-ci.

Le profil qui se dessine à partir des données un peu pointillistes évoquées ici peut paraître exsangue, et il l'est d'une certaine manière. Pourtant cette pauvreté, cette relégation apparente semble être moins le produit de la détérioration séculaire du réseau traditionnel d'institutions d'enseignement, que la

(30) Il est remarquable que la pédagogie traditionnelle, contrairement à l'école moderne ordinaire, puisse prendre en charge les enfants handicapés. Durant l'enquête, j'ai pu voir un enfant aveugle dans l'une des écoles coraniques de la commune; dans ce cas on dit qu'il apprend « par l'oreille ».

(31) Il se faisait régulièrement exorciser pour cela.

conséquence inévitable et normale de l'absence de grandes familles maraboutiques et de pôles religieux dans la vallée. Autrement dit, on peut faire l'hypothèse que la nature même de l'enseignement traditionnel, son caractère non organisé, non institutionnel, produisait une situation semblablement instable et menacée, partout où l'accumulation du savoir religieux ne devenait pas un enjeu du pouvoir pour les lignages ayant *par ailleurs* les moyens de soutenir l'entreprise contre l'inertie et l'hostilité d'un environnement très démuné et très dur.

Par ailleurs, pauvreté et relégation ne doivent pas conduire à sous-estimer l'importance du savoir coranique et des fonctions liées à sa possession. Il y a là un paradoxe, mais il n'est pas isolé. Traditionnellement le « savoir-faire » religieux pouvait être associé, dans les tribus, aussi bien à l'extrême richesse qu'à l'extrême pauvreté, sans pour autant en voir son prestige diminué. C'est le cas par exemple, des détenteurs de charisme qui peuvent être soit des ermites haillonneux, soit des thérapeutes vénaux.

III. — Le *TALEB* ET LE SAVOIR CORANIQUE DANS LA CULTURE VILLAGEOISE

Dans la vie quotidienne villageoise, les *tolba* ne se présentent jamais, sauf peut-être au moment de la prière pour un mort (32), comme un *corps de spécialistes* qui existerait face aux paysans. Ils ne s'entremettent pas. Rien n'indique qu'ils se perçoivent comme ayant des intérêts communs en tant que groupe. Ce qui vient d'être dit de leurs trajectoires et de leur mode d'accès « au poste » l'explique. Il ne faudrait donc pas se méprendre sur « l'effet de groupe » que produit peut-être une description (celle qui précède) volontairement simplifiée pour être assez objectivante. L'exiguïté de la population étudiée et la relative pauvreté des informations obtenues l'exigeaient ainsi.

C'est pourquoi ce qui va être dit maintenant de la position du *taleb* au sein de la communauté villageoise doit être pris dans un premier temps comme désignant davantage une *fonction* que des *hommes*, ou bien des hommes en tant qu'ils occupent — parfois transitoirement — cette fonction. Mais pour finir je tenterai de montrer qu'il existe plusieurs profils de *taleb*, renvoyant à des attitudes opposées face à la culture villageoise et comment c'est l'ambiguïté même du statut qui rend possibles ces oppositions. Localement, *kuttâb* et *taleb* appartiennent plutôt aux institutions proprement villageoises et paysannes (tels le reboutage, les sanctuaires aux saints), donc plus ou moins dominées et même plus ou moins licites, par opposition aux institutions qui sont le prolongement de l'Etat, comme l'Ecole, le dispensaire, le Parti et qu'on

[32] Cf. J. VIGNET-ZUNZ, *Hommes de l'Ouarsenis*, thèse de 3^e cycle sous la direction de J. Leroi-Gourhan, Sorbonne, 1972, p. 235. Je ne m'étais jamais trouvée présente sur ce terrain lors d'un décès, je suppose néanmoins que les choses se passent, en cette circonstance, dans l'Aurès, comme ailleurs en Algérie.

pourrait pour faire vite, définir comme « missionnaires » i.e. dont la finalité est d'acculturer les villageois aux valeurs et aux comportements dominants dans la société globale (33). Plus précisément, de toutes les institutions villageoises, le *jâma'* est aujourd'hui la mieux admise, la moins suspecte et la moins dévalorisée, la plus proche de l'orthodoxie religieuse et sociale aussi, contrairement à la *djemâ'a*, par exemple, qui n'a plus, dans l'Aurès au moins, d'existence légitime, ou aux cérémonies confrériques et au culte des saints qui se pratiquent toujours très intensément mais de manière discrète ou même dissimulée. Pourtant la reconnaissance, pour ainsi dire unanime, par les habitants, de l'utilité des maîtres coraniques (comme médiateurs, comme « pédagogues maternels » (34) apparaît d'une part reposer en partie sur un malentendu (est-ce réellement les valeurs désormais dominantes que valorise leur pratique ?), d'autre part, être un indice univoque de leur non-nuisance sociale, donc de leur faiblesse (35). Il est vrai que rien dans leur statut économique ni même symbolique, n'a de quoi inquiéter : aucune richesse ostentatoire, aucune « parole » trop haute ; si 9 d'entre eux possèdent une maison de meilleures proportions que la plupart de celles des villages, si 8 d'entre eux exploitent plus ou moins directement quelques parcelles de jardin leur appartenant, cette aisance relative, produit d'une accumulation d'activités obscures, ne semble pas leur être reprochée. L'enseignement ne nourrit pas son homme : 2 à 5 dinars par enfant enseigné et par mois, des classes de 45 enfants à la bonne saison, à 15 enfants l'hiver. Quelques dons en nature – blé, le don d'une bête au moment des fêtes religieuses. Plusieurs d'entre eux ont en outre une boutique, des ruches, un atelier de tailleur. Le *taleb* n'est jamais désigné comme « mauvais riche » ou exploitateur, mais plutôt perçu comme quelqu'un « qui se débrouille ». Ce sont eux par contre, qui auraient à formuler une revendication à la fois de reconnaissance et de rémunération (les deux allant de pair) de la part de l'Etat (35 bis). Soumis à un examen suivant leur dire (sorte de contrôle de niveau) au siège de la wilaya, certains d'entre eux se sont vus attribuer une allocation de 200 dinars par mois, d'autres non ; puis la rémunération cessa complètement. Cette intervention de l'Etat dans une activité jusqu'alors sanctionnée seulement par

(33) Voir sur ce point F. COLONNA, « La ville au village. Transferts de savoir et de modèles entre villes et campagnes en Algérie ». *Revue française de Sociologie*, XIX, 1978, pp. 407-426. La mosquée aussi, du moins le *Mesjed*, mosquée du vendredi pourvue d'un *imâm* nommé par l'Etat, pour un rôle missionnaire de même type. Mais elle se trouve dans une position ambiguë, entre les deux. Par ailleurs, il ne fait pas de doute qu'en d'autres temps, les *tolba*, de même que les *zâouia* et confréries, ne se soient vécus comme investis d'une mission, en un sens plus traditionnel, celui de lutte contre les ténèbres. Dans la période présente, la mission du Parti ou de l'Ecole me paraît être d'obtenir l'acculturation des paysans, une adhésion aux valeurs de l'Etat. C'est du moins ce que j'essaie de montrer dans l'article cité.

(34) Par « pédagogues maternels », j'entends en continuité immédiate avec la culture, les valeurs, la langue de la maison. L'enquête telle qu'elle a été conclue et menée ne permettait pas d'apprendre quoi que ce soit sur l'inculcation religieuse donnée à l'intérieur du foyer, ni sur le rôle des mères. Sur ce point, et bien qu'il n'y s'agisse pas précisément de l'Aurès, voir le travail récent de Cherif OUGOUAG : L'éducation religieuse des enfants dans la société traditionnelle. Rôle de la femme, in *Bulletin* (intérieur du CRAPE), septembre 1980, pp. 66-94.

(35) En particulier je n'ai pas observé sauf un cas, celui d'un instructeur francisant, d'antagonisme du type « Don Camillo - Peppone », ou même du type de celui que m'avaient décrit certains instituteurs algériens, élèves de l'Ecole Normale de Bouzaréah. Et cela m'intriguait.

(35 bis) [Voir notice de Ch. SOURIAU].

la reconnaissance du *cha^ab*, produisit deux effets, désastreux l'un et l'autre : elle incita les *tolba* à se comparer – à leur désavantage – aux agents salariés de l'Etat. Et quand l'allocation ne fut plus payée, elle leur donna le sentiment qu'ils « ne faisaient pas le poids », qu'on se moquait d'eux. Autour de cet épisode en apparence peu important, s'est cristallisé un discours revendicatif, conséquence d'une prise de conscience aiguë de leur domination objective : on n'oserait pas traiter ainsi un secrétaire de mairie ou un garde-champêtre...

Pourtant le pouvoir manifeste des attentes précises les concernant : jusqu'à une date récente (1979) et pendant plus d'une décennie, tous les *imâm* qui disaient la prière du vendredi dans une mosquée, sans pour autant être rémunérés par l'Etat (il n'y en a qu'un par commune à jouir de ce privilège) – recevaient sous la forme de circulaires multigraphiées, la *khotba* (sermon) qui devait être lue à la prière du *dhor*, le vendredi, et l'horaire des cinq prières, à une minute près, pour chaque jour de l'année (36). Formidable invention, quand on y songe, que cette uniformisation de l'exégèse religieuse et du temps sacré, sur toute l'étendue du pays. Même de cette invention, les *tolba* faisaient ce qu'ils entendaient faire : un petit nombre seulement appelaient à la prière « à la montre » et non pas « au soleil ». Souvent le *taleb* finit ce qu'il est en train de faire, avant de se laver et d'appeler les fidèles, du seuil de la porte (la mosquée aurasienne traditionnelle n'a pas de minaret ; ce sont les nouvelles mosquées, construites par les réformistes avant ou après 1962, qui en ont), dans un style intimiste, familial, qui a peu de rapport avec la pratique citadine. Quant à la *khotba*, elle était toujours lue, rarement comprise des fidèles parce qu'écrite en arabe classique, et suivie ou pas d'un commentaire en berbère, selon les cas. C'est donc bien une *fonction d'intermédiaires*, en matière de religion au moins, que l'Etat leur confie. Intermédiaires linguistiques – même si tous les hommes parlent très couramment l'arabe dans la montagne, intermédiaires surtout entre monde de l'oralité et monde de la scripturalité.

Tous les maîtres interrogés, sans exception, ont cité la langue berbère comme première langue parlée (37). Certains ont insisté sur la bonne connaissance locale de l'arabe et sur l'importance de cette langue, langue de la *nation*. Plusieurs d'entre eux, même, parlaient un arabe plus élégant que les paysans. Mais j'ai pu observer, hors de cette situation artificielle par définition, d'une interrogation qui portait sur eux-mêmes, en d'autres contextes, que des *tolba* en exercice et en quelque sorte délégués par le groupe pour répondre, utilisaient le berbère pour parler de l'histoire et des traditions locales, s'ils se trouvaient en face d'un interlocuteur berbérophone, même étranger à la région.

Cette question de la langue apparaît comme un indicateur très fort de l'attitude des *tolba* face à la culture villageoise. Elle doit être d'autant plus

(36) Cette mesure a cessé en principe il y a un an. Il n'est pas facile de savoir pourquoi et il ne faut pas trop vite crier à une victoire des intégristes, i.e. à une remise en question du principe d'une religion d'Etat. Comme on va le voir plus loin dans le texte, il ne faut pas non plus sous-estimer la capacité d'inertie de la pratique paysanne.

(37) Les interviews se déroulaient en arabe populaire algérien, mais en présence d'un autre enquêteur, berbérophone. Les interviewés avaient donc le choix du registre linguistique, et ne se privaient pas d'user de cette possibilité.

interrogée que l'Aurès diffère, sous ce rapport, des autres zones berbérophones en Algérie : l'histoire, la poésie, le chant, y sont le plus souvent produits en arabe. Or il ne semble pas que, sous ce rapport, l'attitude des *tolba* interrogés i.e. dans cette vallée précise, indiquât une dévalorisation du berbère. Faut-il y voir la preuve que, comme dans le cas de l'accumulation du capital culturel, cette tendance est liée aux faits de pouvoir, plutôt qu'à la religion ordinaire ? Autrement dit, au pouvoir des clercs.

En tant que porteurs de la scripturalité, les *tolba* sont toujours mêlés à la créativité populaire : au moins, ils enregistrent par écrit. On a pu observer cela récemment encore en Kabylie, au Gourara, dans les Bibans (35); très probablement, en transcrivant, ils exercent un choix, une censure, privilégiant par exemple les poèmes d'inspiration religieuse toujours présents chez un poète vieillissant. Poussant un genre à ses limites (39). Cependant, il n'est pas certain que ce soit là l'essentiel de l'influence des clercs et du message coranique sur la production symbolique villageoise. Ibn-Khaldoun observait que si les Arabes post-islamiques sont meilleurs poètes que les Arabes antéislamiques – du moins le pensait-il – c'est qu'ils « ont écouté le Verbe suprême, la parole du Coran et des Traditions que le talent de l'homme ne saurait reproduire », que « ce Verbe est entré dans leur cœur », et que « leur esprit s'est développé sur ce modèle » (40). En écoutant *psalmodier* des poèmes amoureux aurasiens, en entendant combien peu ils se distinguent par leur rythme des chants à la louange des saints ou du Prophète, on peut se demander si le modèle coranique n'est pas présent aussi là, alors même qu'on a affaire à des textes en berbère. Sans parler des choses évidentes, comme le modèle mnémotechnique, le rôle du rythme dans la production, la conservation et la reproduction, etc.

Le texte sacré et ses porteurs sont donc là, « au point d'intersection de deux mondes, mais du côté de la loi religieuse », comme dit Mouloud Mammeri (41). Contrainte, mais armature dure. Et l'on pourrait sans doute retourner tout ce qui est dit de la contrainte, en privilégiant l'armature.

J'ai dit précédemment qu'il existait plusieurs profils de *taleb* : clercs-paysans, clercs-bricoleurs, clercs à plein temps installés déjà dans la division du travail, et l'enquête ne donnait guère les moyens de savoir pourquoi. A l'horizon cependant, une silhouette : gandoura ample, mains blanches, parole onctueuse, discours moralisateur : celle de l'*imâm* officiel. C'est vers cette silhouette que tendent sans aucun doute les aspirations de chacun des *tolba*, vers le détenteur du discours orthodoxe, celui qui dira non pas l'histoire ou la vérité du groupe, mais ce qu'il est entendu que le groupe doit dire de lui, sur le point de vue considéré, en cette période précise. C'est à lui souvent qu'on adresse l'ethnologue, alors qu'il est connu que ce n'est pas toujours lui qui

(38) Cf. par exemple « Dialogue sur la poésie orale en Kabylie, entretien avec Mouloud Mammeri », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 23, sept. 78, p. 62.

(39) Par exemple, pour la poésie érotico-religieuse du Gourara. Si la poésie érotico-religieuse est un genre répandu en arabe, les limites (entre genres) sont beaucoup plus tranchées en berbère, du moins en Algérie. En ce sens, l'*Ahlil* du Gourara est un cas limite.

(40) *Al-Muqaddima*, trad. Vincent Monteil, Paris, Sindbad, 1978, T. 3, p. 1317.

(41) *Op. cit.*, p. 63.

détient la compétence historique. C'est pourquoi il ne peut être le porte-parole effectif des paysans, le défenseur de valeurs qui ne seraient pas celles du centre étatique. Historiquement, il est porteur de la « grande culture », et a partie liée avec elle. La dévalorisation actuelle de son statut l'amène plus encore à regarder vers elle, plutôt que vers la « petite culture » du village. C'était déjà le problème des maîtres ruraux durant la période coloniale, et l'origine du rapport très compliqué qu'ils avaient à leur culture propre (42). L'exemple des *tolba* montre que les *propriétés de position* (43) suffisent à produire ces dispositions – qu'il ne faut pas simplifier – et qu'il n'est même pas nécessaire d'invoquer des conditions d'inculcation très contraignantes. Mais cette incapacité à résister à l'attrait des valeurs dominantes ne doit pas porter à minimiser, à sous-analyser le rôle central joué par le message coranique, autant par sa forme que ses modalités d'inculcation, dans la culture villageoise.

Fanny COLONNA

[42] Cf. *Instituteurs algériens, op. cit.*, et plus précisément « Une culture dominée », pp. 171 et sq.

[43] Sur la distinction entre propriétés de position, renvoyant à l'appartenance à une structure, et propriétés liées au rôle dans la production, quand il s'agit de classes (ou au contenu de l'inculcation quand il s'agit d'institutions de formation), voir P. BOURDIEU, « Condition de classe et position de classe », *Archives Européennes de Sociologie*, 1969.