



HAL
open science

Apprendre le Coran par coeur

Anis Fariji, Anouk Cohen

► **To cite this version:**

Anis Fariji, Anouk Cohen. Apprendre le Coran par coeur. Techniques & Culture , 2021, 10.4000/tc.15049 . hal-03279973

HAL Id: hal-03279973

<https://hal.science/hal-03279973v1>

Submitted on 5 Jan 2022

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.

Apprendre le Coran par cœur

Une approche matérielle et sensorielle des techniques mnémoniques
employées dans un kuttāb à Salé (Maroc)

Anouk Cohen et Anis Fariji

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/tc/15049>

DOI : [10.4000/tc.15049](https://doi.org/10.4000/tc.15049)

ISSN : 1952-420X

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Référence électronique

Anouk Cohen et Anis Fariji, « Apprendre le Coran par cœur », *Techniques & Culture* [En ligne], *Varia*, mis en ligne le 15 septembre 2021, consulté le 04 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/tc/15049> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tc.15049>

Ce document a été généré automatiquement le 4 octobre 2021.

Tous droits réservés

Apprendre le Coran par cœur

Une approche matérielle et sensorielle des techniques mnémoniques employées dans un *kuttāb* à Salé (Maroc)

Anouk Cohen et Anis Fariji

Cet article est l'aboutissement d'une recherche effectuée dans le cadre du programme ANR ILM « L'enseignement de l'islam au Maroc (XVIII^e-XXI^e siècles) » (ANR-16-CE27-0015). Les premiers résultats de cette étude ont été communiqués lors du séminaire de l'ANR ILM et nous tenons à remercier aussi bien la coordinatrice, Sabrina Mervin, que nos collègues pour leur soutien. Notre gratitude va également à Sylvaine Camelin qui a accepté de relire et commenter une version préliminaire de ce texte.

À un moment où le Coran est disponible sous des formes et des supports variés qui le rendent accessible à n'importe qui et à tout moment, un nombre considérable d'enfants et d'adolescents continuent à le mémoriser. Le phénomène connaît même un nouvel essor au Maroc où le nombre des *katātīb* (pl. de *kuttāb*, nom donné à l'espace dédié exclusivement à la mémorisation du Coran¹) est passé de 11 772 en 2005 à 13 731 en 2019². Cette recrudescence est une des conséquences du grand chantier de réforme du champ religieux au Maroc, amorcé en 2004 suite aux attentats terroristes perpétrés à Casablanca en mai 2003, réforme qui a restructuré l'enseignement religieux et l'a rendu diplômant. Ainsi, un nombre croissant de ces établissements ont ouvert leurs portes en milieu urbain ces dernières années. L'axe Casablanca-Rabat-Salé, les capitales économiques et administratives du pays, se place en tête des statistiques récentes. Ces observations nous ont conduits à étudier comment, au sein d'un *kuttāb*, dans la ville de Salé, le Coran est aujourd'hui mémorisé, en s'attachant à décrire de façon détaillée le fonctionnement mnémonique de cet apprentissage.

- 1 Selon Harvey Whitehouse, la mémorisation est étroitement liée à la transmission des pratiques religieuses. Cette hypothèse l'a conduit à distinguer deux modes de religiosité : l'un doctrinal fondé sur la mémoire sémantique, l'autre iconique, reposant sur la stimulation sensorielle et émotionnelle (Whitehouse 2000, 2004). Nuancée par de nombreux chercheurs ayant démontré que ces deux modes n'épuisent pas les rapports différenciés à la religiosité (Whitehouse et Laidlaw 2004 ; Berliner et Sarró 2007), cette théorie vient néanmoins compléter les approches sémiotiques et linguistiques en

insistant sur « le rôle du *corps sensible mémorisant* dans les pratiques rituelles » (Cohen *et al.* 2017 : 8). Avant Harvey Whitehouse, Marcel Jousse avait déjà mis au jour le rôle de la « gestuation » dans la mémorisation des Evangiles, concluant que le corps est agissant et mnémonique en lui-même (Jousse 2008).

- 2 De nombreuses études historiques et anthropologiques sur la mémorisation du Coran adoptent une perspective proche de ces travaux. Elles montrent notamment que la mémorisation du Coran (que ce soit au Maroc, en Egypte, en Algérie, en Mauritanie, en Indonésie, ou au Sénégal) dépasse largement l'apprentissage du texte pour viser la transformation de l'apprenant au sens fort du terme. Dale Eickelman, par exemple, a décrit comment l'enfant devait littéralement « posséder » le Coran afin que la parole de Dieu s'imprime en lui (Eickelman 1978). Rudolph T. Ware (Ware 2014) et Corinne Fortier (Fortier 1998, 2003, 2016) proposent le terme d'« incorporation » pour mettre en exergue la place centrale du corps dans cette union de l'apprenant et du Verbe. Fanny Colonna préfère le néologisme « coranisation » pour désigner le « mode d'inculcation total, prégnant, qui dépasse largement l'apprentissage du Livre mais engage le corps, la mémoire, etc. » (Colonna 1980 : 191). Enfin, s'appuyant sur la pensée islamique classique, Anna Gade et Karine Boyle examinent comment la mise en corps de la Parole de Dieu transforme le comportement moral (*adab*) de l'élève dont le corps physique est vu comme le substrat transformateur de l'esprit. Par ailleurs, au-delà de la question d'incorporation, nous avons eu recours également aux écrits de Marocains religieux qui décrivent et expliquent certains procédés de la mémorisation du Coran (voir : Ilghi 1998 ; Ouafi 1999 ; Hamitou 2006).
- 3 La lecture de ces études a été décisive dans la conception de notre travail et la richesse des thèmes et des questions abordées en font des références toujours utiles. Cependant, la question centrale de leurs auteurs, axée principalement sur les prescriptions religieuses ou sur l'*embodiment* et ses procédés – au sens où Thomas Csordas (1994) entend cette notion, soit la « corporéisation des affects (...) dans leur double jeu du côté du somatique et de la construction sociale du *self* » (Galinier 1996 : 153) –, délimite trop étroitement le cadre d'une exploration empirique du fonctionnement *concret* des techniques corporelles et sensorielles en tant que support et outil de la mémorisation coranique. Pour mieux comprendre comment ces techniques opèrent, il manque à ces analyses une description précise des pratiques qui leur sont associées. Seule l'étude menée par Baudouin Dupret et Nicolas de Lavergne sur les pratiques disciplinaires dans un *kuttāb* égyptien, montre l'implication concrète du corps dans l'inculcation des techniques mnémoniques (Dupret et Lavergne 2008).
- 4 Plus précisément, la présente étude examine comment l'apprentissage par cœur du texte coranique prend appui sur la vue, l'ouïe et le geste, activés par des objets, des matériaux et des interactions entre le maître et son élève, et les élèves entre eux, dans l'espace exigü du *kuttāb*. Dans ce but, nous nous attachons à analyser comment la mobilisation des sens soutient la mémoire, mais aussi à montrer que la mémorisation du Coran procède par l'enchevêtrement d'expériences corporelle, sensorielle et émotionnelle. C'est dans cette perspective que nous souhaitons documenter la mécanique soma-mnémonique de l'apprentissage par cœur du Coran : comment la forme graphique, la voix et le geste fonctionnent-ils de manière conjuguée au cours de l'exercice mnémonique ?
- 5 Cette recherche sur la technicité corporelle et sensorielle de la mémorisation coranique s'inscrit dans le *sensory turn*, initié par des penseurs comme David Howes, Constance

Classen et Paul Stoller dans les années 1990 (Stoller 1989 ; Howes 1991 ; Classen 1993). Ce courant de recherche, connaissant une certaine actualité en France (Candau 2000 ; Laplantine 2005 ; Colon 2013 ; Whatelet et Candau 2013), est né du constat simple qu'on ne peut appréhender la diversité culturelle sans considérer les manières dont les différentes sociétés établissent des régimes sensoriels propres (Howes 2003). Sans chercher à dégager un « profil sensoriel » ou un « ordre sensoriel » (Classen 1993) qui serait caractéristique de la transmission du savoir dans l'islam ou à de mettre au jour un « sens dominant » (Lucien Febvre cité dans Missfelder 2017), cette recherche explore comment les sens sont concrètement mobilisés et impliqués dans la mémorisation du Coran suivant un fonctionnement combinatoire (Le Breton 2006), réglé par des techniques mnémoriques élaborées. Nous adoptons ainsi une approche pragmatique de l'activité religieuse qui met davantage l'accent sur la pratique située que sur les doctrines, ce qui permet d'examiner les mécanismes réels des interactions verbales et non verbales observés dans le *kuttāb* et leur efficacité, et de mieux cerner, ainsi, les différentes formes de communication structurant la transmission coranique (Severi et Bonhomme 2009). Pour suivre au plus près les gestes et les voix, nous avons largement mobilisé l'enregistrement sonore, la photographie et la vidéo afin de capter les détails et les subtilités de l'action et de la parole.

- 6 Cette étude se fonde sur une ethnographie réalisée dans la *madrasa* Imam Nafie et plus précisément dans le *kuttāb* qui y est inclus, une pièce d'environ cinquante mètres carrés située au rez-de-chaussée. Enchâssée dans les bâtiments résidentiels du quartier populaire Dar Hamra à Salé, la *madrasa* Imam Nafie est réputée former les futurs lauréats des concours internationaux de récitation coranique ainsi que de très bons mémorisants³. Depuis sa fondation en 1995, le nombre d'élèves qui y sont inscrits ne cesse de croître⁴. Pour accéder aux matières propres à l'enseignement de la *madrasa*, notamment l'exégèse coranique (*tafsīr*)⁵, il est requis d'avoir mémorisé au moins les deux tiers du Coran. Les élèves n'ayant pas atteint ce niveau ne viennent qu'au *kuttāb*, c'est-à-dire n'apprennent que le Coran. Ils doivent ainsi le mémoriser avant de l'étudier. La mémorisation est donc un préalable à la compréhension. Tous les apprenants, une quarantaine, âgés majoritairement entre six et quinze ans⁶, se retrouvent donc chaque jour dès le matin au sein du *kuttāb* de la *madrasa* – excepté pendant la pause hebdomadaire (les jeudis après-midi et les vendredis) et les vacances scolaires. Ils y retrouvent deux enseignants appelés « *fqīh* », et passent leur journée assis en tailleur sur le sol couvert de nattes, à apprendre le Coran. C'est dans cette pièce éclairée par la lumière du jour entrant par deux fenêtres que nous avons mené l'enquête durant plusieurs semaines entre février 2018 et mars 2019, auprès des élèves et de leurs enseignants.

1. La *madrasa* Imam Nafie, Salé. ©Anouk Cohen et Anis Fariji, 2019



© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2019.

2. L'intérieur du *kuttāb* de la *madrasa* Imam Nafie



© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2018.

« Frapper l'œil »

Le *lūḥ* : un dispositif personnel et relationnel

À leur arrivée à la *madrasa* Imam Nafie, les élèves doivent déjà savoir lire et écrire ; ils ont dû recevoir cet apprentissage élémentaire dans un autre *kuttāb* de moindre importance (non annexé à une *madrasa* par exemple, comme c'est le cas ici), ou dans une école élémentaire de quartier. La grande majorité d'entre eux ne vont pas à l'école publique et se consacrent entièrement à la mémorisation du Coran⁷. Selon la méthode enseignée par les maîtres, le Coran doit être mémorisé intégralement suivant un

parcours linéaire et régulier⁸. Le parcours de la totalité du Coran est appelé *salka* (trad. « parcours »). La *salka* est employée comme une sorte de galon pour définir le niveau d'un élève : on dit d'un débutant qu'il « est en première *salka* », et d'un élève avancé qu'il « est en troisième *salka* ». Beaucoup d'élèves maîtrisent parfaitement le Coran après cinq *salkāt* (pl. de *salka*). Les maîtres du *kuttāb* s'accordent à dire qu'une mémorisation solide requiert l'usage du *lūh*⁹, une planchette en bois rectangulaire de taille variable (environ trente centimètres de hauteur sur cinquante centimètres de largeur) constituée de deux faces sur lesquelles l'élève, muni d'une plume en roseau (*qalam*) et d'un encrier (*dwiyya*), copie les fragments du Coran à mémoriser. Avant de les effacer pour y écrire les nouveaux passages à mémoriser, il les récite plusieurs fois en se balançant¹⁰. La permanence relative des inscriptions sur la planchette fait de celle-ci un dispositif qui soutient le contrôle du maître, désormais en mesure de s'assurer qu'on n'efface pas n'importe quand les inscriptions et que les enfants ne les modifient par inadvertance. Ces observations nous ont conduit à analyser la façon dont les élèves et les maîtres effectuent et se représentent l'acte de mémoriser lorsque celui-ci est soutenu par un *lūh*, un dispositif d'apprentissage faisant la jonction de l'écriture, la récitation et l'engagement du corps.

3. Un élève et son *lūh*



© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2019.

- 7 Le programme d'apprentissage journalier démarre à la prière du matin et se prolonge jusqu'au soir. Les élèves arrivent aux aurores généralement munis de leur *alwāh* (pl. de *lūh*), souvent hérités d'un aîné (père ou frère). Le *lūh* d'un élève est « son *lūh* », il est rare qu'il le prête. Ce n'est qu'à la fin de son parcours de mémorisant, que l'élève « en finit avec le *lūh* » (« *ṣaffā al-lūh* »). Dès lors, il n'y reviendra plus. Avant que cela n'advienne, l'élève aura possédé plusieurs *alwāh*. Une nouvelle planchette est généralement acquise pour chaque *salka* (parcours) entamée. L'abandon et l'acquisition d'un nouveau *lūh* constituent des étapes marquantes, heureuses et souvent célébrées

(Fortier 2003). Elles signifient que l'élève est jugé apte par son maître à mémoriser un fragment plus long au cours de la journée. Ce changement a nécessairement un impact sur la taille, la surface et le poids de la planchette à employer. Au fil de l'apprentissage, le *lūh* grandit au même rythme que son propriétaire. Parallèlement, l'écriture sur la planchette devient plus dense.

- 8 L'espace où se déroule l'apprentissage est ordonné. Les maîtres, adossés au mur, se font face aux deux extrémités de la salle. Depuis leur place, chacun observe les travaux effectués par les élèves réunis dans leur périmètre d'action respectif, correspondant à la moitié de la pièce. A tour de rôle ou en petits groupes, les élèves s'asseyent à leurs côtés, pour écrire, réciter ou les entendre les corriger. Le reste du temps, les maîtres s'efforcent de tendre l'oreille pour repérer les erreurs commises par leurs élèves, tandis que les élèves s'emploient à mémoriser. Un regard ou un geste de la main suffit aux maîtres pour indiquer à leurs élèves de venir à eux pour les corriger. Tour à tour, les débutants en première *salka*, agenouillés devant le maître, commencent leur journée par lui réciter le fragment appris l'avant-veille (*maḥya* - litt. « la [face] effacée »), qu'ils sont censés maîtriser. Adossé au mur, le maître penche sa tête de manière à rapprocher son oreille de la bouche de l'enfant. L'élève n'ayant pas été en mesure de réciter correctement la *maḥya* devant son maître, doit consacrer une partie de la journée à la reprendre. L'échec se traduit par un ralentissement dans la progression de l'élève dans sa mémorisation du Coran. Avec l'accord du maître, l'élève n'ayant pas commis d'erreurs peut passer au nouveau fragment (*jdīda* - litt. « la [face] nouvelle ») à apprendre dans la journée. L'élève, accompagné de cinq ou six camarades prend alors place en demi-cercle autour du maître qui dicte à chacun d'eux le fragment à écrire sur le *lūh* avant de le mémoriser.

4. Dictée autour du maître





© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2018.

- 9 Ces élèves n'apprennent pas au même rythme et, chaque jour, ils écrivent sur leur *lūh* un passage différent. Le maître se trouve ainsi à l'écoute de plusieurs élèves récitant chacun à son tour le passage qui le concerne, nécessairement variable. À partir de la seconde *salka*, c'est à l'élève de s'auto-dicter, par fragments, le Coran appris par cœur au cours du premier parcours. Une fois la mise par écrit terminée (par la dictée ou l'autodictée), le maître reporte ses corrections sur la planchette avec une plume plus épaisse. Puis, il fait lire l'élève à haute voix le fragment écrit sur le *lūh* ; on désigne cette activité par le verbe « *slak* » (dérivé de « *salka* »). Ponctuellement, le maître le corrige oralement. À la fin de ce processus, le fragment du jour est établi et l'élève consacra la journée à le mémoriser en veillant à revenir au fragment de la veille (*bālya* - litt. « la [face] révolue »), écrit sur le verso de la planchette, qu'il récitera le lendemain dès le début de la journée. Aussi, durant l'après-midi, à des moments différents, la plupart des élèves se mettent en groupes de deux à dix pour une révision plus étendue qui englobe les derniers fragments mémorisés ; cet exercice, sur lequel nous nous arrêterons plus loin, est dénommé « *swār* » (litt. « les sourates »).

5. Corrections et annotations du maître sur le *lūḥ*



© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2018.

- 10 Ainsi se déroule une journée-type d'apprentissage dans le *kuttāb* de Salé. L'expression « journée-type » renvoie aux variantes mineures qu'elle présente suivant l'apprenant, sa capacité à mémoriser et sa relation au maître, seul juge de son avancement. Ce rapport hiérarchique est médié au premier chef par le *lūḥ*. Plus qu'un support d'écriture personnel, la planchette fait office d'un dispositif relationnel.
- 11 Bien que les maîtres s'accordent à l'éviter au sein du *kuttāb*, il arrive que des élèves mémorisent à l'aide du Coran-livre (*mushaf*). Néanmoins, c'est idéalement depuis la bouche du maître que le Coran, entendu par l'élève, doit être transcrit sur le *lūḥ*. Et cette dépendance de l'élève à son maître oriente en grande partie la conception de l'objet par ses usagers. L'emploi constant du *lūḥ* au cours de l'apprentissage conforte la position centrale qu'y occupe le maître, lequel commande, « serre » (*zayyar*) l'enseignement dans son intégralité. Ainsi, l'enseignement reçu au *kuttāb* vise à transmettre le Coran au travers d'un contexte étroitement relationnel d'apprentissage¹¹. Dans le *kuttāb*, la relation maître/élève est au fondement de la performativité de l'acte écrit sur le *lūḥ*, au sens où Béatrice Fraenkel l'entend : un acte « inséré dans un système de chaînes d'écriture, de personnes habilitées et de signes de validation ; l'ensemble de ces éléments forment l'authenticité nécessaire à la performativité » (Fraenkel 2006 : 10).

Saillances visuelles

Selon les maîtres, l'apprentissage par cœur du Coran se passe de tout artefact car, disent-ils, « il est divin ». « C'est Dieu qui aide à retenir », déclare l'un des maîtres, point de vue souvent repris par les élèves ; ou aussi : « la mémorisation du Coran se fait avec la baraka [de Dieu] », dit un élève. Ce genre de déclarations ont amené certains anthropologues spécialistes du Maroc à sous-estimer le rôle des marqueurs visuels et gestuels dans la mémorisation du Coran, à la faveur des seuls marqueurs vocaux. Or, une description détaillée de l'usage du *lūḥ* dans le *kuttāb* montre non seulement que des marqueurs visuels et gestuels dans l'apprentissage existent mais qu'ils sont toujours employés par les élèves et leurs maîtres en lien avec la forme vocale. Le *lūḥ* fonctionne alors comme un dispositif mnémorique combinatoire.

- 12 Dans le *kuttāb* de Salé, l'apprentissage par le recopiage est le tout premier *acte-aide-mémoire*. Une fois le fragment écrit sur la planchette, les élèves assis en tailleur ou agenouillés sur le sol, face au mur, dos à la salle pour s'isoler ou devant leurs pairs, le lisent à haute voix plusieurs fois en se balançant. Les yeux rivés sur la planche, ils rendent le texte à l'oral et tentent de le mémoriser par fragments en refermant les yeux. « Il faut répéter, répéter. Le *lūh*, il doit s'incruster (*yatrassakh*) », déclare un élève en deuxième *salka*. L'expression vernaculaire dit : « *ṭāb f-lsān* », littéralement « le fragment a bien cuit sur la langue », entendons « bien mûri »¹². Cette expression désigne l'idée qu'un fragment est prêt à être récité. Grâce à la répétition, la langue s'exerce à ne plus fourcher sur les mots du Coran avec lesquels les élèves ne sont pas familiers. Cette technique mnémonique fondée d'abord sur la vue – plus largement que l'écriture/lecture – oblige à s'attarder sur les traits caractéristiques de la forme scripturale et graphique du *lūh*.
- 13 Un premier trait caractéristique procède d'un acte crucial, selon les maîtres : « écrire soi-même ». La singularité du tracé manuel, c'est-à-dire la forme personnelle de l'écriture que l'apprenant sera amené à regarder pour lire à haute voix, lui permettrait de mieux retenir ce qu'il voit. C'est pourquoi, affirment certains élèves, ils parviennent difficilement à apprendre à l'aide du *muṣḥaf* (Le Coran-livre), conçu selon des normes standardisées. Dans le *muṣḥaf*, les irrégularités sont gommées tandis que c'est précisément la discontinuité du tracé et des lignes propres au *lūh* manuscrit qui est susceptible de soutenir la mémorisation en tant qu'expérience propre. Le *muṣḥaf*, disent un grand nombre d'élèves interrogés sur ce point, sert à réviser (*murājā'a*), non à apprendre (*ḥifẓ*). Apprendre *depuis* sa main, *depuis* son geste d'écriture/transcription est vu et employé comme une technique mnémonique fondamentale, du point de vue graphique, en raison de son caractère expérientiel.
- 14 Un second trait caractéristique tient à la forme même du *lūh*, soit : une planchette à deux faces. Cette forme minimale suppose qu'on y inscrive une écriture éphémère, régulièrement effacée. La courte durée du fragment vise à éviter deux pièges tendus par le livre. Contrairement à la planchette, le format livre donne la possibilité d'apprendre le Coran dans le sens souhaité plutôt que dans l'ordre admis. Aussi, éphémère oblige : « Le *lūh*, déclare un maître, une fois que tu l'effaces, tu dois le retenir ». Par sa constance, le texte imprimé ne présente pas la menace de « disparaître » ; menace pesant sur l'élève tout au long de son parcours. À la contrainte de l'éphémère, du reste, s'ajoute la menace du châtement corporel qui augmente davantage la pression sur l'élève.
- 15 Une troisième caractéristique de la forme graphique du *lūh* observée dans l'école de Salé : les corrections du maître reportées sur la planchette. Au début de l'apprentissage, le maître – dont la compétence se mesure à la qualité de ses corrections selon Hamitou (Hamitou 2006 : 655) – ne corrige que les « grosses erreurs » (*akhtā' fādiḥa*), comme ils disent, celles ayant trait à la prononciation. Puis, à partir de la seconde *salka*, il précise la vérification et augmente le nombre de ses interventions sur le *lūh*. On l'a dit, sa plume est plus épaisse que celle de l'élève, de sorte que le trait de la correction contraste avec celui de la transcription. Cette opération de « zoom » est désignée par « *tajbād* ». Les « deux mains », celles de l'élève et du maître, figurent ainsi distinctement sur le *lūh*. Ce contraste physique opère un marquage efficace dans la mémorisation car, comme beaucoup d'élèves l'expliquent, elle « frappe l'œil » (*tḍrab al-'ayn*). La correction, au même titre que le tracé manuel, est une saillance visuelle qui active la

mémorisation. Inscrite dans la relation, l'apprentissage au travers de la forme graphique du *lūḥ* est renforcé par le souvenir scénique : le maître pointant la faute à son élève, la gêne éprouvée par celui-ci à ce moment-là, son souvenir de l'expression sévère apparaissant sur le visage du professeur, sa peur de la douleur physique.

Fixer la mémoire

Tandis que l'étudiant en première *salka* s'emploie à apprendre par cœur le texte intégral, l'élève avancé cherche à le fixer dans sa mémoire par des procédés mnémotechniques plus explicites. En plus des corrections, les maîtres ajoutent sur le *lūḥ* des annotations devant outiller le regard pour aider l'élève à maîtriser le Coran, aussi bien du point de vue de l'écriture que de la vocalisation. Ces annotations sont introduites dans le corps du texte, juste au-dessus des lignes, ou en exergue, en haut et/ou en bas.

- 16 Prenons par exemple les deux faces d'un *lūḥ* d'un élève à la deuxième *salka* (photo 7). Il n'y a pas une ligne qui ne contienne au moins une annotation. L'annotation la plus récurrente, car systématique, est la lettre « Ş » (« ص » - l'initiale du verbe « *ṣah!* », litt. « tais-toi ! ») qui découpe le texte en énoncés vocaux distincts, selon les règles du *waqf* (arrêts canoniques). Pour les autres annotations, on peut les ranger ainsi :

- (1) des chiffres appelés « *ḥatt* » (litt. « posage ») placés sur une bribe de texte indiquant le nombre des occurrences de celle-ci dans tout le Coran (*mutashābihāt*, litt. « les [phrases ou bribes] semblables »¹³). Le chiffrage de deux à cinq s'écrit suivant des symboles propres à ce milieu.

6. Symboles spécifiques des chiffres 2 à 5

Chiffre	Ramz
2	[ش]
3	[سـ] Ou [سه]
4	[عر]
5	[ع]

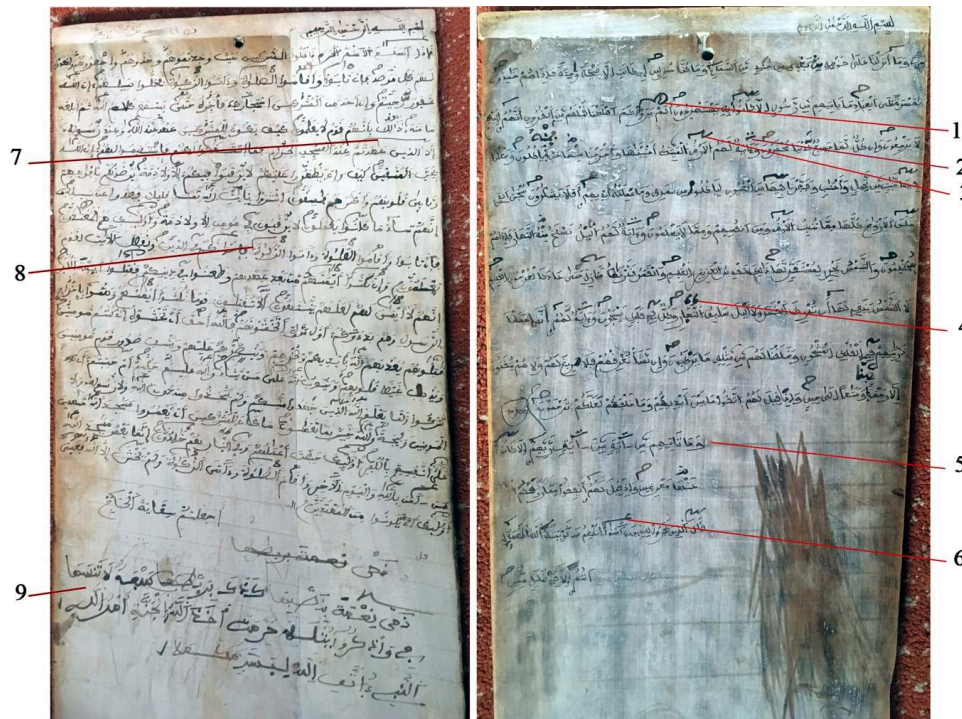
- 17 Il importe de noter, à ce sujet, que les *mutashābihāt* représentent de véritables pièges pour la mémoire car en les confondant, un élève peut involontairement basculer dans

le texte et se trouver brusquement à un tout autre endroit que là où il était. Un élève en troisième *salka* explique : « quand j'arrive [*nwsal*] dans une zone du Coran où il y a beaucoup de *mutashābihāt*, je suis dans un *ḥizb* et, hop ! je me retrouve dans un autre endroit [*mawḍi'*]. Je ne m'en rends pas compte tout de suite, c'est après, je récite, je récite et tout d'un coup je me dis mais où est ce que j'en suis » ;

- (2) des chiffres indiquant le nombre des bribes dont la morphologie lexicale ressemble à celle de la bribe pointée. On trouve dans le Coran des mots qui s'écrivent différemment selon les endroits. Il s'agit d'une exception scripturale propre au Coran que l'élève doit retenir avec une précision absolue ;
- (3) des chiffres indiquant les durées des allongements de certaines syllabes suivant le système des règles de la déclamation du Coran, appelé « *tajwīd* »¹⁴.

- 18 Ces trois catégories de chiffres peuvent être explicités par des annotations en exergue, le maître reliant le cas échéant les deux, chiffre et exergue, par un trait traversant le texte. Ces annotations sont soit des « *rumūz* » (sing. *ramz*, litt. « symboles »), à savoir des acronymes constitués par les initiales des sections du Coran où se trouvent les occurrences indiquées par le chiffre relatif ; soit un « *naṣṣ* » (litt. « texte »), à savoir un court texte souvent versifié (métré et rimé), en arabe littéral ou en *darīja*, parfois même comique, qui indique le nombre des occurrences d'un terme et leurs endroits dans le Coran.
- 19 Ainsi, chaque face du *lūḥ* représente bien plus qu'un fragment transcrit, elle sédimente plusieurs informations qui y sont matérialisées par des signes graphiques et des exergues indiquant qu'il existe, aux endroits où ils sont inscrits, quelque chose à retenir, un piège à déjouer.

7. Annotations d'un lūh



© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2018.

- 1 : ce symbole (5) indique que la bribe « *alam yaraw* » figure 5 fois dans le Coran.
- 2 : ce symbole désigne un allongement syllabique de 4 pulsations.
- 3 : ce symbole désigne un allongement syllabique de 2 pulsations.
- 4 : le chiffre 66 indique que le mot « *al-nahār* » figure 66 fois dans le Coran.
- 5 : tout ce fragment en exergue est, telle une accroche, une anticipation de la partie qui va suivre dans l'apprentissage.
- 6 : ce symbole (4) indique que la bribe « *li-llaḍīna āmanū* » figure 4 fois dans le Coran.
- 7 : ce symbole (2) indique que la bribe « *illa-llaḍīna`āhadtum* » figure 2 fois dans le Coran.
- 8 : le chiffre 8 indique qu'il existe dans le Coran 8 mots dont la morphologie ressemble à la bribe indiquée « *zakāt* ».
- 9 : il s'agit d'un *naṣṣ* ; il explique que le terme « *ni mat-a* » figure 7 fois dans le Coran et donne des indications de leurs endroits.

20 Lorsque l'élève regarde la face de son *lūh* et ferme les yeux pour mémoriser, c'est l'image du fragment écrit de sa main et corrigé de celle du maître, enrichi de signes, chiffres et exergues, qui lui apparaît dans son esprit. L'un d'eux explique : « c'est le fait même que le *ramz* soit inscrit : ça frappe la conscience (*al-dīhn*) et ça fait retenir [*yḥfaz*] telle ou telle chose ». Le maître, présent lors de cette discussion, ajoute : « ça arrive qu'un élève récite et il se projette très souvent dans la situation de la prière. C'est le moment où on ne peut avoir recours à rien sauf à la mémoire. Moi quand je m'appête à guider une prière comme celle des *tarāwīḥ* [durant le mois de ramadan ; les plus longues], je jette d'abord un coup d'œil rapide [*srī'*], éclair [*khfif*], sur le fragment [*tarf*], mentalement [*dihniyyan*]. Et là, je vois, dans le fragment choisi, il y a telle chose à risque ». Les annotations sur le *lūh* fonctionneraient ainsi comme des informations-alertes censées, avec la durée et l'expérience, s'assimiler dans la mémoire et la structurer. L'incorporation progressive de la complexité du Coran installerait ainsi une sorte d'« habitude du texte ». Bien qu'il ne s'agisse pas d'« image » à proprement parler, nous pouvons, *mutatis mutandis*, faire un rapprochement avec la fonction des signes dans les arts graphiques en Occident médiéval, au sujet desquels Mary Carruthers écrit : « Les signes rendent une chose présente à l'esprit en agissant sur la

mémoire. Tout comme les lettres, *letterae*, rendent présentes les voix (*voces*) et les idées (*res*) de ceux qui ne sont pas réellement présents, les peintures sont les signes ou les indices présents de ces mêmes *voces* et *res* » (Carruthers 2002 : 275).

- 21 Ainsi, le *lūḥ* consignerait une part importante de l'expérience de la mémorisation : le texte écrit, certains aspects de sa structure, les interventions du maître et les situations, c'est-à-dire les échanges, les sentiments éprouvés. C'est non seulement l'enseignement du maître mais aussi sa relation avec le possesseur du *lūḥ*, l'élève, qui y est rassemblée, condensée et synthétisée.

Mémoriser en mouvement

Se balancer

Aux sens de la vue et l'ouïe (*infra*) qui jouent une part active dans l'effort mnémonique, s'ajoute le mouvement constant supposé aider à rester concentré. La posture généralement adoptée est d'avoir le buste un peu courbé, la tête penchée vers le *lūḥ* que l'élève tient généralement entre les genoux. Dès qu'il commence à lire ou à réciter, son buste se met à se balancer vers l'avant ou sur le côté ; parfois, c'est seulement avec la tête que ce mouvement est exécuté. Certains élèves réalisent ce geste en prenant appui sur la planchette qui peut aussi être posée à la verticale sur le sol et inclinée en avant et en arrière. L'élève la remue, balance, retourne, pose, reprend, en bref, la manie en accord avec le mouvement permanent de son propre corps. Le *lūḥ* en devient ainsi comme le prolongement.

- 22 Pour la plupart des élèves, le balancement est un geste « naturel », un mouvement spontané, effectué comme par automatisme. « C'est une habitude, c'est inconscient, ça vient du *lūḥ* », explique l'un d'eux. Ils ne s'imaginent pas s'en passer. Autrement, ils s'affaissent « *nfshal* » (« je flanche »), comme dit un élève. « Je me balance, sinon je risque de m'endormir », explique un autre élève. En outre, comme pour le son (*infra*), le balancement fonctionne comme un indice d'application de l'élève dans son exercice : « dans le *kuttāb*, si tu ne bouges pas, le maître croirait que tu ne lis pas, que tu as la tête ailleurs », confie un élève. Il arrive que le maître, de son côté aussi, se mette lui-même à se balancer légèrement le buste pendant qu'il écoute la récitation d'un élève qui vient lui restituer le fragment appris, les deux se balançant alors dans leur proximité. C'est dire à quel point le balancement apparaît spontanément activé par l'écoulement du texte et participe ainsi d'une habitude corporelle dans cet enseignement. Dans le même instant, on observe autant de manières de se balancer qu'il y a d'élèves en mouvement : lent ou rapide, large ou court, léger ou nerveux, latéral ou frontal. Aussi les différents mouvements sont-ils absolument asynchrones, en déphasage les uns des autres. Même lorsque des élèves récitent les *swār*, c'est-à-dire le même texte ensemble, leurs mouvements n'en restent pas moins déphasés. Cela offre dans la salle un spectacle d'un remous corporel disparate. À l'hétérogénéité sonore, comme on le verra, s'ajoute ainsi une hétérogénéité cinétique.

8. Exemple de posture et mouvement pendant la mémorisation du Coran



© Anouk Cohen et Anis Farjji, 2018.

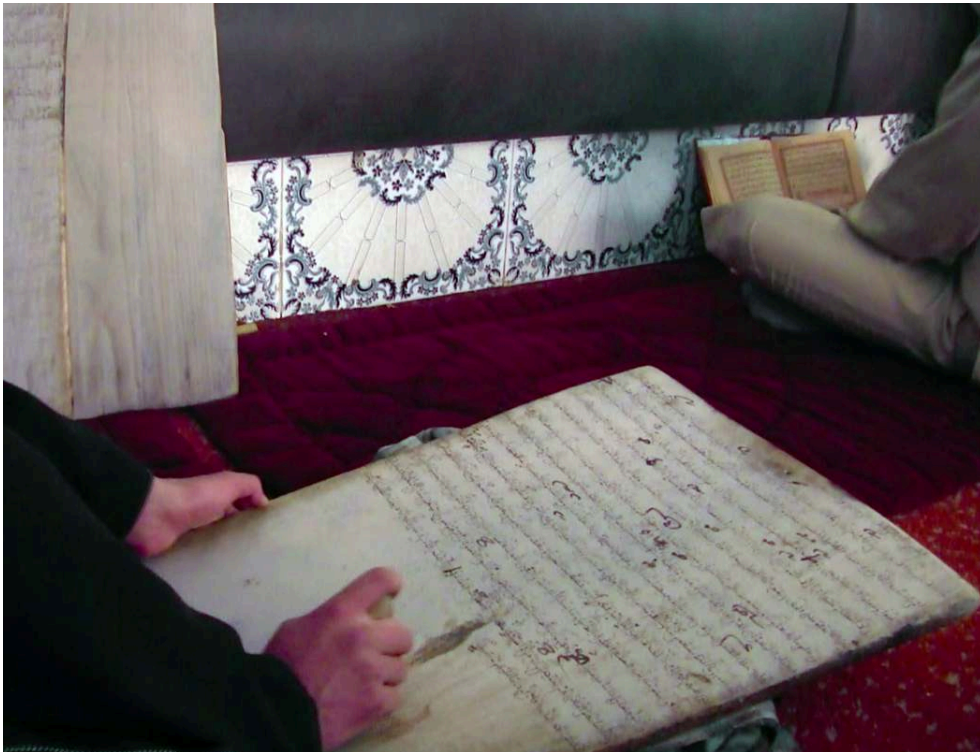
- 23 Le balancement est toujours régulier et quasi mécanique. À de rares moments, néanmoins, on note des saillances gestuelles, les élèves renforçant ponctuellement le mouvement aux passages du Coran leur posant problème. Toutefois le rapport entre le mouvement du corps et le texte s'arrête là. Le balancement du buste apparaît dans une très large mesure comme autonome. Le fait qu'il soit régulier prouve qu'il est nécessairement détaché de l'enchaînement des phrases dont le rythme est irrégulier. C'est pour cette même raison qu'on ne saurait dire que le mouvement du corps de l'élève suit le rythme intrinsèque de la récitation ou qu'il accompagne le profil mélodique. Le passage à la récitation mélodique ou le changement du mode mélodique au cours de la même récitation n'ébranle aucunement la régularité du balancement. Et c'est là justement où réside l'intérêt du phénomène, à savoir dans la combinaison par un même corps de deux formes rythmiquement déphasées : rythme irrégulier de la récitation et rythme régulier du balancement. Le mouvement du buste apparaît ainsi comme une activité corporelle à part entière, dans le sens qu'elle n'est pas directement subordonnée à la récitation du texte, lui fût-elle concomitante. D'ailleurs, preuve de la dissociation des deux activités, il arrive qu'un élève se taise et se détourne momentanément de la lecture ou la récitation, par distraction, sans cesser pour autant à se balancer.

Frotter : le *karrāj*

En même temps que le balancement, un geste que l'élève débutant ou avancé effectue au moyen d'un bâtonnet appelé « *karrāj* » constitue un autre exemple de la manière dont la kinesthésie soutient la mémorisation. « *Karrāj* », dit parfois aussi « *karrār* », renvoie respectivement au fait de « presser » [*krraj*] ou de « répéter » [*krrar*] (les personnes interrogées ne s'accordent pas sur l'appellation) ; le geste lui-même est appelé « *takrāj* ». Tous les élèves ne l'effectuent pas nécessairement, contrairement au

balancement. Mais l'élève qui en a pris l'habitude a du mal à s'en passer. Assis, se balançant pendant qu'il récite, *karrāj* à la main droite, l'élève en frotte le bout contre son *lūh*. Le geste du frottement est strictement en phase avec celui du buste dans la mesure où c'est le deuxième mouvement qui appuie le premier, c'est le buste qui « pousse » le bras. Le frottement peut être si frénétique qu'il finit par creuser le bois du *lūh* (fig. 9). Parfois, plutôt que de frotter, l'élève frappe son *lūh* avec le petit objet, impact que l'on peut entendre à l'extérieur du *kuttāb*. En l'absence du bâtonnet, les élèves emploient d'autres objets comme le noyau d'un fruit, sinon la paume de la main ou le poing.

9. Frottement du *lūh* par un bâtonnet (*karrāj*)



© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2018.

- 24 Dans la plupart des cas, l'application du frottement se limite en bas à droite du *lūh*, où l'on peut en constater la trace. Le mouvement est alors vif et obstiné. Il est nécessairement régulier étant le prolongement du balancement du buste. Et à ce titre aussi, le geste du *karrāj* devient plus fébrile à mesure que l'élève rencontre les difficultés. Un élève explique ainsi : « si telle bribe (*fatya*) ne veut pas rentrer, tu la tapes ; des fois, je rate un *waqf* [un arrêt], puis je m'en rends compte, et je reviens, je tape sur l'endroit du *waqf* et ça m'aide à le retenir. » Cette frappe peut être accompagnée d'une tension vocale visant également à mettre l'accent sur la bribe sur laquelle l'erreur a été commise.
- 25 Il arrive parfois que la main qui frotte aille se répandant sur toute la surface du *lūh*, y compris sur le texte, du bas à gauche vers le haut à droite, en zigzag, puis réitère le même parcours. Le cas échéant, un tel mouvement ne suit aucune visée déterminée. De sorte qu'on pourrait croire que l'usage du *karrāj* (ou de son substitut) est superflu, qu'il n'a en propre aucune utilité en lien direct avec la lecture et la mémorisation. On

croirait au premier abord qu'il s'agit d'un pointeur à l'aide de quoi l'élève suit le texte ; on pourrait croire aussi que l'élève s'en sert pour effacer le texte progressivement, en le frottant, pour se pousser lui-même à le retenir. Il n'en est absolument rien. Cependant, le fait que l'utilisation du *karrāj* finisse par devenir quasi indispensable pour certains élèves nous oblige à considérer son apport effectif dans l'exercice mnémorique. Nous soutenons à cet égard que s'il y a utilité du *karrāj*, c'est dans le geste même de frotter, en ce sens qu'il participe de la mobilisation générale du corps de l'élève et le dispose à une concentration maximale. Du reste, le *karrāj* remplit une fonction disciplinaire qui est d'« occuper les mains de l'élève », comme l'explique un maître, de façon à soutenir la concentration.

Vocaliser pour mémoriser

Ce qui doit être mémorisé avant tout, c'est le Coran tel qu'il doit être déclamé, quoique cela se fasse à l'aide de l'écriture. Autant s'y exercer donc dès le début de l'apprentissage. D'autant plus que le déchiffrement vocal du Coran inclut impérativement le système des règles canoniques de la récitation, le *tajwīd*, lequel, on l'a dit, comprend des aspects proprement vocaux comme la prononciation des lettres, les allongements syllabiques et les arrêts canoniques (*waqf*). C'est la raison fondamentale pour laquelle l'élève ne reçoit jamais du maître le fragment à apprendre sans que celui-ci ne le lui lise ou dicte, et sans qu'il ne vérifie ensuite la bonne diction de l'élève qui l'imité. À terme, il doit acquérir l'habitude de restituer vocalement le texte en appliquant spontanément les règles du *tajwīd*, ce que la lecture silencieuse ne permet guère. On peut ainsi écouter l'un des deux maîtres interrompre un élève en train de restituer son fragment de la journée, précisément à cause d'une « faute » (*ghalṭa*) de *tajwīd* [Enregistrement 1]. Cela se passe dans l'après-midi. L'élève en question est assez avancé, étant à sa troisième *salka*. Arrivé au verset Q 88,2, il le profère ainsi : *wujūhun yawma'idin [khāshi'a]*. Le maître l'interrompt pour corriger la règle du *tajwīd* afférente – *idghām* (fusion) –, qui consiste ici à élider la désinence de *wujūhun* (« n ») et lui substituer un doublement de la première consonne du terme suivant (« y ») en guise de liaison : *wujūhu-y-yawma'idin*. Après quoi l'élève reprend tout le verset en y intégrant la correction du maître, par imitation, et enchaîne avec la suite. Voilà qui nécessite de l'apprentissage à voix haute.

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

26

Apprendre dans le tintamarre

Il y a d'autres motifs d'apprendre le Coran à haute voix qui sont, eux, directement liés à l'exercice de la mémorisation. Le premier concerne l'acte même de vocaliser, au sens physique. Plusieurs élèves en troisième *salka* interrogés dans le *kuttāb* déclarent que ce qui a été appris silencieusement risque de s'oublier rapidement. En revanche, affirment-ils, la lecture à voix haute aide à *maintenir en éveil*. Autrement, l'ennui et la distraction prennent le dessus et l'exercice fléchit. Toutefois la voix de la lecture ou de la récitation ne doit être ni trop forte, au risque de se fatiguer, ni trop faible, au risque de s'amollir. Un maître explique à cet égard que « l'élève doit éviter de lire avec une voix trop faible. Il faut qu'il hausse suffisamment sa voix pour que celle-ci s'impose à lui

plus que celles des autres élèves qui l'entourent. » Or voilà qui engendre une forme sonore bien particulière dans l'espace exigü du *kuttāb*, constituée d'autant de lectures qu'il y a d'élèves. Tous lisent en même temps et à voix haute des fragments différents du texte, avec des façons différentes (monotoniques ou avec mélodie) et des timbres différents (voix d'enfants et voix de pubères), à des volumes et à des tempi variés. La plupart, disposés diversement dans la salle, lisent ou récitent individuellement leurs fragments de la journée. Un élève, par exemple, dit préférer mémoriser linéairement et successivement, bribe après bribe ; un autre choisit quant à lui de lire tout le fragment à plusieurs reprises et ne s'arrêter qu'occasionnellement sur telle bribe. Par ailleurs, quelques-uns, de manière ponctuelle durant la journée, à l'ordre du maître ou parfois spontanément, se mettent en groupes pour réviser collectivement une partie plus conséquente du texte (*swār*). Les rythmes des récitations s'alignent alors et les voix du groupe se synchronisent.

- 27 Se distingue également la voix du maître qui ponctue le tumulte sonore dans le *kuttāb*. En effet, outre le moment, en début de journée, où il dicte les fragments aux élèves qui l'entourent en demi-cercle, le maître n'a de cesse de lancer des réprimandes en direction de tel ou tel élève ; de la même manière qu'il hausse la voix lorsqu'il est en train de corriger la récitation d'un élève qui vient seul auprès de lui restituer le fragment mémorisé. La voix du maître fonctionne comme un marqueur d'autorité et de contrôle et maintient ainsi la pression disciplinaire. Inversement, la texture sonore des diverses lectures des élèves, qui ne s'atténue et ne cesse que lors des pauses autorisées ou à la fin de la séance, se donne au maître comme indice de l'application des élèves dans leur apprentissage. Le maître veille ainsi sur l'application des élèves en prêtant une attention vigilante au degré optimal de la pâte sonore ambiante.
- 28 L'hétérogénéité radicale de ces émissions vocales dans l'espace exigü du *kuttāb* engendre un tintamarre tellement dense qu'il devient difficile de suivre une lecture distinctement pour peu que l'on s'écarte [Enregistrement 2]. Or, contrairement à ce qu'on peut penser, ce brouhaha incessant ne gêne en rien l'apprentissage des uns et des autres. Les élèves affirment clairement ne point être perturbés par les lectures différentes voisines pendant qu'ils mènent la leur. Tout au contraire, ils en tirent bénéfice. En effet, de même que pour l'acte individuel de lire à haute voix, le bourdonnement sonore ambiant excite. On se sent en présence les uns des autres : « je m'endormirais, explique un élève en deuxième *salka*, si je me trouve seul à mémoriser. » Outre le fait qu'elle maintient en éveil, l'ambiance sonore du *kuttāb* stimule, entraîne et motive. C'est que les sonorités qui la composent *expriment* le labeur. C'est le cas, par exemple, de certaines bribes de texte qu'on entend répéter prestement et obstinément pour mieux les retenir [Enregistrement 3] ; c'est le cas aussi des bruits des impacts sur les tablettes que font les élèves avec leurs mains, qui sont autant de gestes de zèle et d'acharnement [Enregistrement 4].

29 Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

30 Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

31

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

Un ressort esthétique

Un autre aspect vocal qui aide à la mémorisation du Coran relève d'une dimension proprement esthétique, dans le sens mélodique du terme.

- 32 La façon de réciter la plus fonctionnelle dans l'apprentissage est appelée « *sarrāba* ». Elle consiste en une lecture très rapide, affranchie des règles canoniques de la déclamation et dépouillée vocalement sous forme d'un simple *recto tono* [Enregistrement 5]. C'est de cette façon que l'élève débutant ou avancé s'applique à répéter obstinément les passages à retenir avec une voix souvent susurrante. Mais au stade où l'élève, à partir de la deuxième *salka*, s'exerce à appliquer le *tajwīd* pendant qu'il mémorise, la récitation devient plus articulée, moins rapide, la voix plus claire et les arrêts plus marqués. Pour ce faire, l'élève se fait aider par les annotations inscrites sur le *lūh*, notamment les chiffres indiquant les durées des allongements syllabiques et le signe indiquant les arrêts. Les indicateurs de telles règles du *tajwīd* fonctionnent comme une partition musicale, rythmique, insérée dans le texte. Aussi, plutôt que de lire de manière monotonique et impassible, il arrive que l'élève se mette à moduler la lecture. Cela peut se faire simplement en différenciant vocalement certains endroits importants, par accentuation ou changement ponctuel de l'intonation, comme aux arrêts canoniques. Le flux verbal se dessine davantage alors et se rythme par de tels reliefs sonores [Enregistrement 6]. Ceux-ci, en retour, fonctionnent comme des saillances qui pointent les endroits auxquels elles sont associées et les distinguent ainsi dans la mémoire.

33

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

34

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

- 35 La modulation de la voix récitante peut devenir proprement un loisir esthétique quand on lit avec mélodie. La lecture devient alors cantillation (ou psalmodie) quand on y incorpore quelques matériaux mélodiques principalement dérivés du *maqām*, le système des modes mélodiques du Proche-Orient. Ce sont généralement les élèves en troisième *salka* ou plus qui peuvent s'y livrer. L'élève module alors le flux prosodique en distribuant les syllabes sur l'échelle mélodique qu'il adopte. Une mélodie concomitante se profile ainsi. L'élève la déploie de manière improvisée dans le sens où elle ne suit aucune formulation préconçue ; la mélodie dont il s'agit est impromptue, simplement sinueuse, gravitant autour d'une hauteur centrale. De plus, elle n'a pas de rythme propre, dans le sens d'une régularité métrique ; le rythme qu'elle épouse, irrégulier à deux niveaux, est strictement celui que lui impose le texte, à savoir : 1) le rythme syllabique, au niveau de la seule phrase, et 2) le rythme des arrêts (silences) quant à l'enchaînement des différentes phrases, suivant les règles du *waqf*. Pour illustrer cette structure de la récitation du Coran, on présentera ci-après un passage récité assez

rapidement par un élève en troisième *salka* pendant qu'il mémorise, sous forme de transcription musicale suivie du spectrogramme acoustique relatif dans lequel on peut visualiser le profil de chaque phrase [Enregistrement 7]. Il s'agit dans cet exemple de la récitation de deux versets – Q9, 5-6 – que l'élève découpe en cinq phrases irrégulières, conformément au *waqf*, séparées par de très courtes césures de respiration. La récitation incorpore un profil mélodique en cela que l'élève distribue les syllabes sur un ensemble de hauteurs dérivées de la structure d'un *maqām* appelé *sikāh*, avec une hauteur fondamentale (polarisante) avoisinant un *mi* (demi-bémol), hauteurs que sont : *do, ré, Mi* (demi-bémol), *ré, fa et sol* (bémol).

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

36

10. Transcription musicale de cinq phrases récitées par un élève

maqām sikāh [5,8']

fa i - da'n - sa la - khal' - 'al - hu - ru'l - hu - ru - mu fa'iq - tu - hal' - ma's - ri - ki - na hay - ju wa - gad - tu - nu - hum wa khu - du - hum wah - ga - ri - hum wa'iq - 'u - du la - hum kul - la mar - gad - (h) (expiration)

2 [3,7']

fa in ti - hu wa a - qā - mu's - sa - li - tu wa ā - ha'z - za - ki - ta fa khal - li sa - hf la - hum (h)

3 [1,9']

in - ma'l - li - hu ga - fu - run ra - hūm (h)

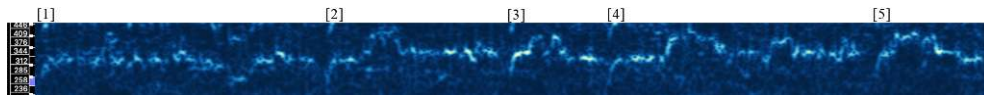
4 [5,4']

wa in a - ba - du'm mi - na'l - ma's - ri - ki - na's - ta - gā - ra - ka fa bā - dir - hu hat - tā yas - mu - 'a ka - lā - ma'l - li - hi gum - ma ab - liq - hu ma - mō - nah

5 [2,4']

gā - li - ka bi - 'um - nu - hum qaw - mum li ya - la - mīm (h)

11. Profil acoustique de cinq phrases récitées par un élève (logiciel : *Sonic Visualiser*)



- 37 Cette manière de réciter le Coran correspond au style dit *murattal*, lequel se caractérise par un profil mélodique assez sobre, largement inféodé au rythme syllabique du texte, sans fioritures sinon très peu. Dans sa monographie sur les récitation du Coran en Égypte, Kristina Nelson avait recueilli des propos d'éminents récitants affirmant que, entre les deux principaux styles mélodiques de la récitation du Coran, le *murattal* et le *mujawwad* (nettement plus lent, avec des mélodies plus élaborées et, éventuellement, des répétitions de phrases), c'est le premier qui est le mieux adapté à la mémorisation (Nelson 2001 : 109)¹⁵. C'est en tout cas ce que nous avons pu observer dans le *kuttāb* de Salé, à savoir que seul le *murattal* est utilisé par les élèves lorsqu'il s'agit d'introduire la mélodie dans leur apprentissage. Cela nous semble tenir à une question de quantité, en ce sens que le *murattal*, vif et plus fluide permet de surplomber rapidement un fragment étendu et, par conséquent, d'avancer plus vite dans la mémorisation.
- 38 La première raison qu'avancent les élèves quant à l'apprentissage avec mélodie est d'abord d'ordre professionnel : « c'est ce genre de récitation qui est requis pour guider la prière dans la mosquée, explique un élève, et donc pour éventuellement devenir imam. » De la même manière, les élèves les plus âgés sont conscients du succès que connaissent les récitation avec mélodie parmi les fidèles, justement pour leur qualité

esthétique ; autant, se disent-ils, saisir l'occasion dès l'apprentissage du Coran pour exercer la voix au profil mélodique et à manipuler le matériau musical afférent. Ainsi, on peut observer le même élève s'exercer à plusieurs *maqāmāt* (pl. de *maqām*) pendant qu'il mémorise, ou même passer d'un *maqām* à un autre pendant le parcours du même fragment écrit sur le *lūh*. En outre, il arrive que l'élève enchaîne immédiatement avec un *naṣṣ* inscrit juste après le fragment coranique ; celui-ci étant sous forme versifiée, l'élève le récite dans un style rythmé, régulier, suivant une formule mélodique répétée (une ritournelle) [Enregistrement 8], ce qui varie la trame mélodique par rapport à la cantillation et diversifie, en somme, la forme « musicale » globale. De fait, la mémorisation passe à un autre registre, qui est celui de la réjouissance esthétique : « je récite avec le *tartil* [*murattal*] pour me faire plaisir. Ainsi j'arrive à alléger [*khaffaf*] l'épreuve ». Une dimension de loisir s'insère alors dans l'épreuve. Rien n'en atteste mieux que le fait même d'improviser (la mélodie). À travers l'improvisation l'élève fait valoir sa propre subjectivité. Nous pouvons même dire qu'il s'agit là d'un moment rare dans l'apprentissage du Coran, sinon unique, où l'élève prend une certaine liberté dans l'exercice, où il peut faire des choix – de *maqām*, de style mélodique, etc. –, et peut ainsi s'approprier l'apprentissage dans une certaine mesure.

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

39

L'apprentissage synchronisé : émulation et stimulation

Lire ou réciter à voix haute est aussi une manière de s'exposer aux autres, en permanence. C'est une manière de se montrer au maître avant tout. Mais le contrôle se fait aussi entre élèves, quoique de manière tacite. Il s'opère clairement lors de l'exercice de *swār* au cours duquel il n'est pas question de se livrer à quelque improvisation mélodique dont la synchronisation serait impossible à plusieurs ; on récite alors en *recto tono*. Plus d'un groupe peut réciter les *swār* à la fois, au milieu des autres élèves en train de mémoriser individuellement. Les élèves récitant les *swār* se mettent alors en vis-à-vis, de sorte qu'ils puissent se regarder ; ils forment ainsi un cercle s'ils sont plus de deux. Quand c'est à l'initiative du maître – ce qui est souvent le cas –, celui-ci choisit de grouper des élèves en différentes *salkāt* afin de tirer vers le haut les moins avancés.

12. Révision collective de *swār*

© Anouk Cohen et Anis Fariji, 2019.

- 40 L'exercice de *swār* est conçu ainsi comme une forme de révision qui aide à assembler en mémoire les fragments récemment appris et à les agencer linéairement suivant l'ordre du texte. Ce faisant, les fragments se fixent davantage et se stabilisent. Cela se comprend par le fait que chaque élève se trouve pris dans une trame collective à laquelle il doit se conformer au risque d'être repéré. Cet effort accru augmente l'attention d'autant plus que chaque élève est amené à hausser davantage sa voix. L'effet d'entraînement et de surcroît d'application se perçoit surtout parmi les élèves en première *salka*, dont la mémorisation est encore fragile. On entend, en effet, tel élève trébucher sur un mot mais aussitôt se ressaisit ; quelques-uns, moins confiants visiblement, récitent légèrement en décalage avec le groupe ; on observe tel autre élève se taire subitement à cause d'oubli puis reprend quelques instants plus tard ; il arrive aussi qu'un élève, plutôt que de se taire suite à un trou de mémoire, bredouille en faisant mine de poursuivre jusqu'à ce qu'il s'y retrouve à nouveau [Enregistrement 9]. Les élèves sont ainsi poussés lors de l'exercice de *swār* à s'agripper à la trame collective de la récitation qui les entraîne tous et les oblige à s'accorder.

- 41 Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/tc/15049>

- 42 Mais au-delà du simple effet technique de l'entraînement et de l'excitation corporelle, il semble que le « faire ensemble », de manière synchrone est en lui-même un stimulant d'apprentissage. C'est la faculté mimétique qui s'avère être ici à l'œuvre dans la mémorisation. L'ethnomusicologue Aurélie Helmlinger s'est posée la question au sujet de la mémorisation de séquences complexes dans une pratique musicale collective à Trinidad et Tobago, les steelbands, où l'on joue à l'unisson. Elle a réalisé à cet effet une expérience consistant à mesurer l'efficacité de la mémorisation selon trois situations différentes de répétition : 1) apprendre seul, 2) apprendre à plusieurs mais sans pouvoir se regarder, et 3) apprendre à plusieurs avec la possibilité de se regarder (Helmlinger

2010 : 222). Le résultat est sans appel : c'est dans la troisième situation que les séquences sont le plus efficacement mémorisées.

- 43 Une telle stimulation réciproque de la mémoire lors de l'exercice des *swār* se manifeste, de manière visible et audible, par des interactions au sein du groupe. En récitant à l'unisson, les élèves se trouvent *de facto* poussés à être vigilants les uns des autres. Cela crée une ambiance à la fois d'entraide et d'émulation. Ils prêtent mutuellement attention à ce que profèrent les uns et les autres ; aussi se regardent-ils souvent. Mais c'est au travers de la voix elle-même que les élèves se signalent les endroits délicats, là où l'on risque le plus de se méprendre, comme aux *mutashābihāt* et aux arrêts canoniques (*waqf*). Ce genre d'interactions est observable parmi les élèves en deuxième *salka* ou plus dont la récitation collective est, d'ailleurs, remarquablement plus synchronisée que chez les débutants. En effet, ayant assimilé une première fois tout le texte, leur vigilance mnémonique peut se porter à ce stade sur les écueils propres à la structure complexe du texte. On met alors l'accent sur les endroits avec des sortes de « poussées » vocales, des échappées sonores au cours de la récitation monotonique. Ces accents deviennent comme autant de signaux d'alertes qui, en jalonnant la récitation, la maintiennent en vigilance permanente. Il arrive même que l'on s'emballe, en exagérant de tels accents, ce qui crée une véritable ambiance d'enthousiasme et même d'amusement. Le « faire ensemble » prête ainsi parfois à quelque chose de ludique, à un jeu d'interaction et de défi¹⁶.

Conclusion

À la *madrassa* Imam Nafie, comme dans d'autres écoles au Maroc, l'enseignement religieux est organisé de sorte que les matières engageant l'élève dans un dialogue avec le Coran, comme le *tafsīr* (l'exégèse coranique), soient abordées après que les deux premiers tiers du texte ont été mémorisés à la perfection dans le *kuttāb*. Ce qui importe d'abord, c'est de retenir le Coran, de le mémoriser, d'en devenir soi-même porteur – *ḥāmīl al-qur'ān*.

- 44 À défaut de dialoguer avec le texte, les élèves l'affrontent. Les termes utilisés par un maître du *kuttāb* sont, à ce propos, sans équivoque : « L'élève ne doit pas être vaincu par le Coran (*yǧlab 'līh al-Qur'ān*) ». C'est cela qui explique, plus profondément, la place importante du corps dans cet enseignement, place que des auteurs ont indiquée avec des termes comme « incorporation » ou « coranisation », lesquels renvoient au fait même de la mémorisation (Colonna 1980 ; Fortier 1998, 2003, 2016 ; Ware 2014). Mais au-delà de la simple métaphore d'incorporer en soi la parole divine en la mémorisant, ce que notre approche matérielle et sensorielle des techniques mnémoniques du Coran a montré, c'est qu'il s'agit littéralement de corps en lutte pendant l'apprentissage, de corps aux prises avec le texte. Cela est frappant dès que l'on franchit le seuil du *kuttāb*. On est immédiatement saisi par l'intensité de l'effort constamment fourni par les élèves : d'abord le brouhaha incessant des voix qui récitent diversement, toutes à la fois ; la puissance de la récitation en groupe (*swār*) qui surgit par intermittence ; la frénésie des balancements du buste des élèves, assis par terre, eux-mêmes enserrés l'un à côté de l'autre dans l'espace exigu de la salle ; les impacts des frappes sur le *lūh* ; la véhémence du mouvement du frottement sur le *lūh* ; la densité de l'écriture à multiples couches sur ce dernier, chargée par diverses annotations, signes et symboles ; à quoi s'ajoute, enfin, l'odeur âpre des haleines, des sueurs et des pieds déchaussés.

- 45 Le corps entier de l'élève se trouve pris dans cette intensité ; tout l'enjoint à l'effort sous le contrôle du maître. Aussi l'activité dans le *kuttāb* se déroule pour que l'aptitude mnémorique des élèves soit, pour ainsi dire, écarquillée, toujours excitée, à aucun moment assoupie. Les techniques mnémoriques, visuelles, sonores et gestuelles que nous avons analysées, concourent toutes à aider à « vaincre » les difficultés que présente le texte, sa longueur et sa structure complexe.

BIBLIOGRAPHIE

- Ben Abdallah Al-Saghir, M. 1997 *Dalil al-mutashābihāt al-lafziyya*, Arabie Saoudite : Dar Tiba.
- Berliner, D. & R. Sarró dir. 2007 *Learning religion: anthropological approaches*, New York : Berghahn Books (« Methodology and history in anthropology » 17).
- Bonhomme, J. 2006 *Le miroir et le crâne: parcours initiatique du Bwete Misoko (Gabon)*, Paris : Éditions du CNRS (« Chemins de l'ethnologie »).
- Boyle, H. N. 2006 « Memorization and Learning in Islamic Schools », *Comparative Education Review* 50.3 : 478-495.
- Candau, J. 2000 *Mémoire et expériences olfactives. Anthropologie d'un savoir-faire sensoriel*, Paris : Presses universitaires de France (« Sociologie d'aujourd'hui »).
- Carruthers, M. J. 2002 *Le livre de la mémoire. Une étude de la mémoire dans la culture médiévale*, Paris : Macula (« Argô »).
- Classen, C. 1993 *Worlds of Sense. Exploring the Senses in History and Across Cultures*, Routledge.
- Cohen, A., K. Kerestetzi & D. Mottier 2017 «
- Colon, P.-L. dir. 2013 *Ethnographier les sens*, Paris : Éd. Pétra (« Anthropologiques »).
- Colonna, F. 1980 « La répétition : les "Tolba" dans une commune rurale de l'Aurès », in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris : Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes (CRESM) : 187-203.
- Csordas, T. J. dir. 1994 *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*, Cambridge University Press.
- Déléage, P. 2009 « Les savoirs et leurs modes de transmission dans le chamanisme sharanahua », in C. Severi & J. Bonhomme dir. *Paroles en actes*, Paris : L'Herne (« Cahiers d'anthropologie sociale » 5).
- Dupret, B. & N. de Lavergne 2008 « Pratiques de véridiction. Inculcation, contrôle et discipline dans une école coranique de Haute-Egypte », *Revue d'anthropologie des connaissances* 2.2 : 311-343.
- Eickelman, D. F. 1978 « The Art of Memory: Islamic Education and Its Social Reproduction », *Comparative Studies in Society and History* 20.4 : 485-516.
- Fariji, A. 2015 « L'improvisation et la labilité mélodique comme formes d'expression du sacré : exemple de la récitation du Coran dans le style *muğawwad* », in N. Abou Mrad dir. *L'improvisation*

- taq̣sīm, Hadath-Baabda, Liban (« Revue des Traditions Musicales des Mondes Arabe et Méditerranéen » 9) : 123-137.
- Fariji, A. 2020 « Shouting the Qur'an: exuberance and playfulness in the *taḥzzabt* – collective recitation – in Morocco », *Ethnomusicology Forum* 29.2 : 166-186. doi : 10.1080/17411912.2020.1793683.
- Fortier, C. 1997 « Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie », *Islam et sociétés au Sud du Sahara* 11 : 85-105.
- Fortier, C. 1998 « Le corps comme mémoire : du giron maternel à la fêrle du maître coranique », *Journal des africanistes* 68.1 : 197-224.
- Fortier, C. 2003 « “Une pédagogie coranique”. Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) », *Cahiers d'études africaines* 43.169-170 : 235-260.
- Fortier, C. 2016 « Orality and the Transmission of Qur'anic knowledge », in R. G. Launay dir. *Writing Boards and Blackboards: Islamic Education in Africa*, Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press : 62-78.
- Fraenkel, B. 2006 « Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture », *Études de communication. langages, information, médiations* 29 : 69-93.
- Gade, A. M. 2004 *Perfection Makes Practice: Learning, Emotion, and the Recited Qur'an in Indonesia*, University of Hawaii Press.
- Galinier, J. 1996 « T. Csordas, ed., Embodiment and experience. The existential ground of culture and self », *L'Homme* 36.139 : 152-155.
- Hamitou, A. al-Hadi 2006 *Ḥayāt al-kuttāb wa-adabiyāt al-maḥḍarah: ṣuwar min 'ināyat al-Maghāribah bi-al-katātīb wa-al-madāris al-Qur'āniyah*, Maroc : Ministère des habous et des affaires islamiques.
- Helmlinger, A. 2010 « Mémoriser à plusieurs. Expérience sur l'effet du groupe dans les steelbands (Trinidad et Tobago) », *Annales de la Fondation Fyssen* 24 : 216-235.
- Howes, D. dir. 1991 *The Varieties of Sensory Experience. A Sourcebook in the Anthropology of the Senses*, Toronto Buffalo (N.Y.) London : University of Toronto press (« Anthropological horizons » 1).
- Howes, D. 2003 *Sensual Relations. Engaging the Senses in Culture and Social Theory*, Ann Arbor : The University of Michigan press.
- Ilghi, S. I. A. 1998 *al-Madrassa al-ūlā: waṣf shāmīl li al-ta'lim al-awwalī bi-'l-madrassa al-qur'āniya fī Souss, ad-Dār al-Baiḍā'* : al-Mu'allif.
- Jousse, M. 2008 *L'anthropologie du geste*, Paris : Gallimard (« Tel » 358).
- Laplantine, F. 2005 *Le social et le sensible: introduction à une anthropologie modale*, Téraèdre (« L'anthropologie au coin de la rue »).
- Lavergne, N. de 2005 « Le kuttāb, une institution singulière dans le système éducatif égyptien », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues* 100-101 : 163-181.
- Le Breton, D. 2006 « La conjugaison des sens », *Anthropologie et Sociétés* 30.3 : 19-28.
- Missfelder, J.-F. 2017 « Quand l'histoire passe par le corps. Sens, signification et sensorialité au service d'une anthropologie historique », *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales - Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften* 27.
- Nelson, K. 2001 *The Art of Reciting the Qur'an*, Cairo New York : American University in Cairo Press.

Ouafi, I. 1999 *ad-Dirāsāt al-qur’āniya bi-’l-Maghrib khilāla ’l-qarn ar-rābi’ ‘ashar al-hijrī*, Agadir : al-Mu’allif.

Schmitt, J.-C. 2002 *Le corps des images : essais sur la culture visuelle au Moyen âge*, Paris : Gallimard (« Le temps des images »).

Severi, C. & J. Bonhomme dir. 2009 *Paroles en actes*, Paris : L’Herne (« Cahiers d’anthropologie sociale » 5).

Stoller, P. 1989 *The Taste of Ethnographic Things. The Senses in Anthropology*, Philadelphia : University of Pennsylvania press (« Contemporary ethnography series »).

Suyūṭī, J. A.- 2008 *Al-Itqān fī ’ulūm al-Qur’ān*, Liban : Mo’assasat Al-rissala Nashiroun.

Ware, R. 2014 *The Walking Qur’an: Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, Chapel Hill : University of North Carolina press (« Islamic civilization and muslim networks »).

Whatelet, O. & J. Candau 2013 « Considérations méthodologiques en anthropologie sensorielle : pour une ethnographie cognitive des perceptions (ECP) », in *Paysages sensoriels. Essai d’anthropologie de la construction et de la perception de l’environnement sonore*, Paris : CTHS (« Collection Orientations et méthodes » 26) : 213-239.

Whitehouse, H. 2000 *Arguments and Icons: Divergent Modes of Religiosity: Divergent Modes of Religiosity*, Oxford : Oxford University Press.

Whitehouse, H. 2004 *Modes of Religiosity: A Cognitive Theory of Religious Transmission*, Walnut Creek (Calif.) : AltaMira press (« Cognitive science of religion series »).

Whitehouse, H. & J. Laidlaw dir. 2004 *Ritual and Memory: Toward a Comparative Anthropology of Religion*, AltaMira Press.

NOTES

1. *Kuttāb*, *maktab*, *msīd*, *maḥdara*, *ḥidār*, *ḥadra*, tous ces noms désignent, au Maroc, selon les régions, et avec quelques nuances près, la structure-lieu d’enseignement dédiée à la mémorisation du Coran (Hamitou, 2006 : 411-430). Nous faisons le choix d’utiliser le terme « *kuttāb* » car c’est ainsi que cette structure-lieu est désignée là où nous avons mené notre enquête (Salé), outre qu’il est devenu un terme générique, officiellement adopté par l’administration religieuse au Maroc.

2. Ministère des Habous et des Affaires Islamiques.

3. Voir la présentation de la *madrassa* sur son site : <http://imamnafii.e-monsite.com/pages/p5.html>.

4. De 490 en 2012 le nombre des élèves est passé à 556 en 2017 (<http://imamnafii.e-monsite.com/pages/p4.html>). Ils sont aujourd’hui encadrés par une trentaine d’enseignants.

5. Les matières enseignées dans la *madrassa* sont partagées entre matières religieuses et générales, respectivement : *tafsīr* (exégèse), *ḥadīth* (préceptes du Prophète), *fiqh* (jurisprudence), *tajwīd* (règles de la récitation du Coran), *ḍabṭ* et *rasm* (règles de l’écriture du Coran) ; et grammaire, lecture et poésie, mathématiques, expression écrite, conjugaison et dictée, histoire et géographie, et français.

6. L’âge de certains élèves peut aller jusqu’à vingt-sept ans. Il s’agit généralement d’apprenants ayant intégré le *kuttāb* sur le tard ou trouvant des difficultés à mémoriser le Coran.

7. Parmi eux, quelques-uns originaires de la campagne, sont gratuitement logés et nourris à l’école. Selon le directeur de l’établissement, moins de 10% d’entre eux suivent parallèlement

l'enseignement général ; aucun élève rencontré et interrogé au cours de l'enquête n'était inscrit à l'école publique.

8. C'est le cas de nombreux *katātīb*.

9. *Lūḥ* est la prononciation vernaculaire du terme arabe *lawḥ*.

10. Les élèves procèdent à l'effacement dans la cour extérieure de l'école où est situé un point d'eau. À tour de rôle, les élèves frottent avec leur main la planchette mouillée jusqu'à obtenir la disparition totale de l'écriture tracée à l'encre noire. Les élèves emploient le *ṣalṣāl* (une sorte d'argile blanc), une matière organique de couleur blanche appliquée à la main sur la face du *lūḥ* une fois séchée pour la blanchir et ainsi mieux faire ressortir les caractères écrits. En hiver, les planches sont disposées à la verticale à côté de l'unique chauffage du *kuttāb*. En été, elles sèchent exposées au soleil, sur le toit de la *madrasa*.

11. A ce sujet, se reporter aux nombreux travaux sur la transmission de savoirs ésotériques en contexte non musulman (Bonhomme 2006 ; Déléage 2009).

12. L'histoire de la langue arabe est marquée par le phénomène de diglossie qui définit la coexistence de plusieurs variantes d'une même langue. On distingue deux grandes catégories : la langue parlée – la *darīja* au Maroc – et la langue écrite – l'arabe classique dit *fuṣḥa* qui est aussi la langue du Coran. Les apprenants du Coran mélangent souvent les deux registres linguistiques, étant familiarisés avec l'arabe classique qui est la langue de l'apprentissage religieux.

13. Voir (Suyyūṭī 2008 : 642-644). Voir également, en tableau, un recensement de tous les endroits semblables dans le Coran (Ben Abdallah Al-Saghir 1997).

14. Le *tajwīd* porte sur les modes spécifiques de la prononciation des lettres (*makhārij wa ṣifāt al-ḥurūf*), les allongements syllabiques codifiés (*madd*), et le découpage du texte en énoncés (les « arrêts ») (*waqf*).

15. Voir également (Fariji 2015).

16. Concernant le caractère ludique dans la récitation collective du Coran, voir une étude sur la *taḥzzabt*, une récitation répandue dans la région du Souss (sud du Maroc) : (Fariji 2020).

RÉSUMÉS

La mémorisation du Coran occupe une place fondamentale dans la transmission musulmane. Au Maroc, l'apprentissage par cœur de l'intégralité du texte reste une étape obligatoire dans la formation du personnel religieux. Dans le *kuttāb* où le Coran est mémorisé durant plusieurs années, la traditionnelle planchette en bois (*lūḥ*) est encore considérée comme l'outil mnémotechnique le plus efficace. Support d'écritures éphémères, à la fois intime et relationnel, le *lūḥ* est au centre de l'activité du *kuttāb*. Il est le lieu d'un lien intense entre l'élève et le Coran, médié par une palette de signes, exergues et gribouillis que le maître y inscrit. Parce que la mémorisation ne se fait qu'à haute voix, cette forme graphique est indissociable de la forme vocale du Coran. Cela génère dans le *kuttāb* une texture sonore particulière qui ne stimule pas moins l'effort de la mémorisation, soutenu par le corps en mouvement incessant. Cet article restitue une ethnographie de la mémorisation du Coran dans un *kuttāb* à Salé, à travers l'analyse des dispositifs mnémotechniques à l'œuvre et de leur fonctionnement.

[Learning the Qur'an by heart. A material and sensory approach of the mnemonic techniques used in a *kuttāb* in Salé (Morocco)] The memorization of the Qur'an has a fundamental place in the Muslim transmission. In Morocco, rote learning of the entire text remains an obligatory step

in the training of religious staff. In the *kuttāb* where the Qur'an is memorized in many years, the traditional wooden board (*lūḥ*) is still considered the most efficient mnemonic tool. Support of ephemeral writings, both intimate and relational, the *lūḥ* is at the center of *kuttāb* activity. It is the site of an intense bond between the pupil and the Qur'an, mediated by a palette of signs, exergues and scribbles that the master inscribes. Because the memorization is done only loudly, this graphic form is inseparable from the vocal form of the Qur'an. This generates in the *kuttāb* a particular sound texture which does not stimulate the effort of memorization less, supported by the incessant moving body. This article presents an ethnography of the memorization of the Qur'an in Salé, through the analysis of the mnemonic devices at work and their functioning.

INDEX

Mots-clés : mémorisation, coran, Maroc, corps, écriture, récitation, hétérophonie, geste

Keywords : memorization, Qur'an, Morocco, body, scripture, recitation, heterophony, gesture

AUTEURS

ANOUK COHEN

Anouk Cohen est anthropologue, chercheur au CNRS/LESC. À la croisée d'une anthropologie des savoirs et d'une anthropologie du religieux, ses recherches actuelles examinent comment la multiplication et la diversification du livre du Coran placé au cœur des pratiques musulmanes s'articulent avec une modification du rapport des fidèles au texte, à sa transmission et plus globalement à l'islam au Maroc. Elle est notamment l'auteure de *Fabriquer le livre au Maroc* (Karthala, 2016).

ANIS FARIJI

Anis Fariji est docteur en musicologie de l'université Paris 8 (Prix de thèse du musée du quai Branly, 2017), qualifié en musicologie et en anthropologie (sections 18 et 20). Ses recherches portent sur les pratiques vocales et les phénomènes sonores dans l'islam, ainsi que sur les dynamiques interculturelles dans l'invention musicale dans le monde arabe.