

UNIVERSITÉ PARIS 13, Sorbonne Paris Cité
UFR Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés
Ecole doctorale ERASME
Unité transversale de recherches, psychogenèse et psychopathologie,
UTRPP - EA 4403 - UP13

Désaffiliations et affiliations
des jeunes migrants d'Afrique de l'Ouest en Italie
Parcours de *talibés*
par Rita Finco

Thèse de doctorat en cotutelle
en Psychologie clinique et anthropologie sociale et culturelle
Université Paris 13 et Université Milano-Bicocca

Présentée et soutenue publiquement le 6 décembre 2017

Devant le jury composé de :

Pr Marie Rose MORO, Université Paris-Descartes, Sorbonne Paris Cité (directrice)

Pr Alice BELLAGAMBA, Université Milano-Bicocca (co-directrice)

Pr Thierry BAUBET, Université Paris-13, Sorbonne Paris Cité (examinateur)

Pr Malika BENNABI, Université d'Amiens Jules Vernes(rapporteur)

Pr Pietro BARBETTA, Université de Bergame (rapporteur)

Pr Elena BOUGLEX, Université de Bergame (examinateur)

Remerciements

En Afrique, quand l'étranger doit quitter un endroit, il "demande la route" à son hôte, chef de famille ou de clan, et il doit le faire trois fois de suite, en signe de respect pour l'accueil qui lui a été offert dans cette maison et pour montrer qu'il se sentait honoré par son hôte. Une fois que la permission a été accordée, le voyageur peut se mettre en chemin.

Le départ comme l'arrivée sont toujours des moments d'incertitude et de vacillement, car nous rencontrons des personnes qui changent notre regard, certaines nous bousculent ; d'autres passent sans nous voir, mais les côtoyer nous a permis de grandir.

Dans ce chemin de thèse, c'est à ma directrice, le professeur Marie Rose Moro, que je demande au premier chef la route. Vous êtes le "Moro" de mon école, qui m'a appris une autre façon de faire de l'ethnopsychiatrie. Merci pour m'avoir accompagnée avec douceur et fermeté.

Au professeur Alice Bellagamba, qui partage le même amour que moi pour l'Afrique, je lui demande le départ, en sachant que son savoir historique et anthropologique m'accompagnera toujours. Merci pour les échanges profonds que vous avez partagés avec moi.

Enfin, aux membres du jury qui ont accepté de me lire et de m'écouter avec patience, je demande le chemin, afin que ma pensée puisse continuer à voyager. Merci pour le temps qui vous m'avez accordé.

Au directeur de la Fondation Migrantes, Monseigneur Giancarlo Perego, au directeur de la Caritas Diocesana Bergamasca, Don Claudio Visconti, au président de la Cooperativa Sociale Ruah, Bruno Goisis, à mes collègues, Rosanna Cima, Marcello Monteleone, Elisa Pelizzari, Omar Sylla, je leur dis : "A bientôt". Votre soutien précieux m'a permis d'effectuer ce travail.

Aux référents linguistiques, Chérif Seck, Khayarde Mbaye, Mougna Doumbia, je les remercie de m'avoir permis de rentrer dans la diversité des langues et des interprétations.

A l'équipe ethnoclinique du Centre Forme, Fulgenzio Rossi et Pietro Barbetta, je leur dis : "Votre savoir et votre appui m'a enrobée et permis de conduire jusqu'au bout cette recherche difficile."

A Marion Jacoub : "On se voit demain". Merci pour toutes les fois où tu m'as dit cette phrase, qui m'a soutenue dans les moments de découragement. A toi, le double de mon âme, je dédie cette thèse.

A mes amis et à ma famille : “Bienvenue dans mon monde”.

A mon mari et mes enfants : “Merci d’avoir supporté avec humour, amour, patience et parfois irritation, mes voyages...”

Aux familles, aux maîtres coraniques et, surtout, aux talibés eux-mêmes qui ont accepté de partager leurs histoires, vont mes remerciements les plus grands. J’espère avoir été fidèle à leur parcours...

Table de matières

Introduction : Parcours initiatique chez les talibés	9
Première partie : Démarche de recherche	19
1. Problématique	19
1.1 Construction d'un sujet de recherche	20
1.2 Questions du chercheur	22
1.3 Invocation des absents	24
1.3.1 Filiation et affiliation	25
1.3.2 Articulation transculturelle de deux concepts	29
1.4 Conceptions de l'autre	31
1.5 Agir en tenant compte du sacré et de la dimension religieuse	35
1.5.1 Entre psychologie de la religion et psychologie religieuse	38
1.5.2 Religion et religiosité psychique dans un contexte transculturel	41
1.6 Nouvelles frontières de la sorcellerie	45
1.6.1 Réponse religieuse aux changements sociétaux	48
1.6.2 Pensée sorcière et globalisation	50
1.7 Importation des problématiques religieuses et sorcières en Italie	52
1.7.1 Cheminement et chemin : de la Libye aux structures d'accueil	53
1.7.2 Modèle sociologique d'étude	55
2. Axe de compréhension du terrain : hypothèses	56
3. Cadre méthodologique	57
3.1 Recherche-action	61
3.2 De l'ethnopsychiatrie à l'ethnoclinique	63
3.2.1 Principe actif de l'instance de médiation	68
3.2.2 Choix du terme	71
3.3 Approche ethnoclinique	73
3.3.1 Ethnographie multisituée	76
3.3.2 Complémentariste : contre-transfert du chercheur	78
3.3.3 Phénoménologique	84
3.3.4 Biographique	86
3.4 Dispositif d'enquête	89
3.4.1 Recensement dans la littérature spécialisée	89
3.4.2 Terrains	90
3.4.3 Constitution de l'échantillon	93
3.4.4 Protocole	94
3.4.4.1 Formulaire	94
3.4.4.2 Recueil et analyse des données	96
3.4.5 Statut des langues : référent linguistique	99
Deuxième partie : Expansion de l'Islam au Sahel	113
1. Histoire et tradition orale	113
2. Empire du Ghana	118
2.1 Légendes de fondation	120
2.2 Naissance d'un village : réemploi d'un mythe	122
3. Empire des Almoravides	126
4. Empire du Mali	129
4.1 Soundiata Keïta et la Charte du Mandé	130

4.2 Islamisation et esclavage	132
5. Empire du Songhaï	134
5.1 Askia Mohammed	136
5.2 Religion du Livre et culte des génies	138
6. Empire du Fouta Toro	143
6.1 Koli Tengella	146
6.2 Société <i>Toroode</i>	148
7. Empire du Fouta-Djallon	149
7.1 Enseignement coranique	152
7.2 El Hadj Oumar Tall	153
8. Empire du Macina ou <i>Diina</i>	155
8.1 Sékou Ahmadou	159
8.2 Hommes libres et captifs	160
9. Empire du Kayor	164
9.1 De l'islam de cour à la révolution des marabouts	167
9.2 Récit de passage entre tradition et modernité	170
10. Administration coloniale française et consolidation de l'islam confrérique	177
10.1 Début de la pédagogie scolaire coloniale	180
10.2 Ouverture des écoles laïques et réglementation des écoles coraniques	182
11. Décolonisation et écoles coraniques	184
11.1 Institutions d'enseignement et de transmission coranique : diversité des concepts	186
11.2 Paroles d'un maître du Coran	189
12. Origine et développement du terme "marabout"	192
12.1 Termes de "musulman" et de "maître coranique" selon les territoires et les ethnies	193
12.2 Compétences et fonctions	196
Troisième partie : Résultats et analyse	203
1. Objet du savoir : la fabrication d'un sujet talibé	203
1.1 E.	205
1.2 M.	208
1.3 L.	210
1.4 C.	212
1.5 M.	216
1.6 A.	219
1.7 S.	221
1.8 K.	225
1.9 M.	229
1.10 F.	231
1.11 M.	236
1.12 O.	240
1.13 J.	245
1.14 L.	250
2. Facteurs émergents dans les entretiens ethnocliniques	258
2.1 Relation du jeune à sa famille	259
2.1.1 Représentation culturelle de l'enfant	259
2.1.2 Pratique du "confiage"	263

2.2 Relation du jeune au maître, à ses assistants et aux autres talibés	267
2.2.1 Organisation de la scolarité et méthodes	267
2.2.2 Cadre scolaire	273
2.3 Relation du jeune au savoir par la connaissance de Dieu	278
2.3.1 Enseignement initiatique	278
2.3.2 Transmission du savoir ésotérique et exotérique	281
2.4 Relation du jeune à la modernité	289
2.4.1 Métissage des mondes et rôle du religieux	289
2.4.2 Castes et métiers	294
Quatrième partie : Discussion	299
1. Enjeux de nos mouvements inconscients	299
1.1 Processus contre-transférentiel	300
1.2 Besoin d'affiliation	303
1.3 Voyages entre obstacles et protections	307
1.3.1 Appartenance religieuse et démons	307
1.3.2 Ecriture et langues	308
1.4 Transfert et contre-transfert comme lecture d'une dynamique de groupe	311
1.4.1 Groupe	311
1.4.2 Influence du genre et de la fonction maternelle	315
1.4.3 Triangulation et régulation	317
2. Discussion des résultats	318
2.1 Stratégies familiales et individuelles à l'égard de l'école coranique non formelle	318
2.2 Renonciation à l'identité	323
2.3 La rue et "l'ailleurs"	328
2.4 Tissage d'un être particulier : "l'enfant du sacré"	333
2.5 Primauté du sacré : intentionnalités et traumatismes	340
3. Perspectives	344
Cinquième partie : Conclusion	349
Bibliographie	353

Introduction : Parcours initiatique chez les talibés

*“L’enfant réussit à maîtriser sa souffrance.
Il répéta la phrase sans broncher, calmement, posément, comme si la douleur ne l’eût pas lanciné.
Le maître lâcha l’oreille sanglante. Pas une larme n’avait coulé sur le fin visage de l’enfant.
Sa voix était calme et son débit mesuré.
La Parole de Dieu coulait, pure et limpide, de ses lèvres ardentes.”*

Cheikh Hamidou Kane, *L’Aventure ambiguë* (1961 : 15)

Notre intérêt pour les élèves des écoles coraniques remonte à nos premières années d’expériences ethnocliniques en Afrique. Nous avons rencontré pour la première fois ces anciens élèves dans l’espace de médiation que nous avons ouvert au cours des années 2007/2008/2009 dans un centre de santé du Cercle de Bougouni (région de Sikasso, au Mali). C’était dans le cadre d’un projet de coopération internationale financé entre l’Italie, par le truchement d’une ONG chrétienne (CELIM-Bergame), et le Mali, à l’initiative de l’Évêque de Bamako. Dès cette époque, nous avons été obligée de confronter nos paradigmes d’analyse au terrain. C’est de là qu’est née l’idée de notre recherche, exposée dans cette thèse¹.

Dans notre parcours en Afrique, parmi les jeunes qui nous avons reçus et entendus, le jeune Mamadou, nous a beaucoup marquée. Nous étions très jeune, femme, encore assez peu expérimentée. L’arrivée du jeune homme, mal soigné, mal habillé, sentant très fort et au regard fou, nous a fait peur. La rencontre avait lieu dans un village moitié bambara, moitié dogon, là où était installé le Centre, et les pratiques “magico-religieuses” y étaient très prégnantes. Nous nous trouvions donc métaphoriquement et réellement, “en brousse”, ce qui était tout nouveau pour nous. Pour nous soutenir dans cette rencontre, nous avons appelé à l’aide le curé de la paroisse, un Bambara. Ce curé vivait comme un pur Bambara, malgré sa conversion au catholicisme. Dès le début de nos enquêtes, nous nous sommes donc trouvée dans un milieu “mixte”, et confrontée dès le départ à la nécessité, dans la confrontation avec les jeunes, d’introduire un tiers

¹ Dans l’écriture de la thèse, nous avons pris le parti de n’accorder ni le nom des ethnies ni leurs adjectifs, sauf quand ils figurent dans des citations..

représentant une instance religieuse, caution face à la question des genres et de ses complications. Dans ce milieu si étranger pour nous, et à partir de notre fond culturel, l'introduction de la transcendance chrétienne agit comme une protection. Dans notre dispositif d'enquête donc, la présence du tiers était au départ non celle du référent culturel de l'interviewé, mais le représentant de notre culture. Une inversion significative, qui venait du contexte de nos enquêtes : le cadre de l'épiscopat malien. Sans doute grâce au contexte bienveillant de notre Centre, Mamadou nous a confié son histoire avec simplicité et nous a fait comprendre l'intérêt de saisir une dimension particulière de son expérience, celle de son passage dans l'école coranique. Ce passage a été d'un grand poids dans son évolution et dans sa représentation du monde. Nous pensions même à l'époque qu'elle était responsable de son état d'agitation. L'école, en générale formatrice pour tout enfant y ayant accès, tient, dans le monde musulman, une place spécifique dans la construction des personnalités. Cela pour plusieurs raisons. Mamadou a été le premier à nous introduire dans cette réalité complexe et à nous en faire prendre conscience. C'est pourquoi son histoire introduit notre propos.

Mamadou a sept ans quand son oncle paternel lui apprend que le lendemain il partira étudier à l'école coranique de Mopti. L'enfant, qui n'a jamais connu son père (mort d'une grave maladie), a grandi auprès de sa mère, une Bambara. Chez les Bambara, le système de descendance est patrilinéaire, les enfants appartiennent donc à la lignée du père. Dans ce système, il existe une coutume, le lévirat, où la veuve "est épousée" par un membre de la lignée du mari, en général un frère, afin d'assurer une protection à la femme et aux enfants, et de garder "ce ventre et ses fruits" dans la famille. La logique du lévirat est complexe et liée à l'organisation des clans et lignées entre eux. Une femme n'est de toute façon pas libre d'emmener avec elle les enfants conçus avec son défunt mari. La pratique du lévirat évite ainsi aux mères d'être séparées de leurs enfants. Cependant, la mère de Mamadou a refusé de se remarier dans la famille, malgré la pression exercée par le frère aîné du défunt. Et l'oncle de Mamadou s'est chargé de l'enfant en mettant la mère à l'écart.

Mamadou nous raconte être arrivé à l'école coranique sans avoir été scolarisé auparavant. Il se souvient du premier jour où ils étaient réunis autour d'un homme qu'on appelait *mobbo* (maître en bambara) ; mais lui n'a ni vu son visage ni entendu sa voix avant des mois. Les jours qui s'annoncent seront difficiles et très fatigants pour Mamadou : la rigueur et l'obéissance exigées se cachent derrière chaque activité et empêchent de construire des relations avec les autres enfants de l'école, au point qu'à la première sortie pour mendier, ils lui volent tout son argent. Depuis, Mamadou vit dans le silence et la frayeur d'être battu à chaque instant par les autres *garibous* (élèves d'écoles coraniques en bambara), quand il se trouve dans la rue, ou par l'assistant du maître, s'il rentre les mains vides de sa quête.

Dans ce contexte d'apprentissage où le maître délègue la fonction éducative-punitrice à ses assistants, Mamadou, nous semble-t-il, pour survivre, recherche la protection directe du maître en se mettant totalement à son service et devient ainsi un des adeptes les plus fidèles. C'est de cette façon qu'il vit son initiation aux pratiques religieuses maraboutiques. A la fin de la formation de base, qui consiste à lire, à écrire et à apprendre par cœur les sourates de la Révélation, Mamadou s'engage en deuxième cycle. Il nous raconte que ce passage est marqué par la cérémonie du *graduât* (*qurana-jigin* chez les Bambara), dans laquelle sont réunis les anciens élèves et, pour qui veut, quelques membres de la famille du nouvel initié.

Cette cérémonie permet de confirmer l'étudiant dans la continuité de son apprentissage et prévient tout problème de rivalité entre êtres invisibles et visibles. On cherche à satisfaire les esprits invisibles (par exemple les *djinn*), qui sont honorés à travers le sacrifice d'un bœuf et la récitation du premier verset du Coran (la *Fâtiha*). À partir de cette cérémonie et pendant tout le deuxième cycle d'études, l'élève travaillera pour obtenir le grade de marabout : élément essentiel pour accéder aux connaissances propres au troisième cycle.

Voilà comment Mamadou, complètement immergé dans ce nouveau milieu, nous décrit l'enseignement coranique qu'il a parcouru. Jusqu'au jour où...

... Le jour où, en voyageant avec son maître, il arrive près de son village et, sans rien dire à personne, s'échappe du groupe pour aller rendre visite à sa mère. À son arrivée, il apprend la terrible nouvelle : sa mère est décédée depuis quelque temps et personne n'a songé à prévenir son fils. Il découvre ainsi des problèmes familiaux qu'il ne soupçonnait pas, dont il a été tenu à l'écart, et la perte de sa référente principale, sa mère, ouvre un gouffre affectif. D'autant que l'oncle, qui était venu à la cérémonie du *graduat*, ne l'avait pas informé de la disparition de sa mère. Mamadou, sans même prendre le temps de se recueillir sur sa tombe, retourne auprès du groupe des *garibous*, car personne ne doit se rendre compte de son éloignement momentané, sinon cela lui aurait valu de nouveau de nombreux coups. Le soir même, il décide de s'enfuir de chez son maître. Depuis lors, il se déplace de village en village, sans se fixer, sans nouer de contacts solides ni rassurants, dans une sorte de "décompensation" (selon nos références) que personne ne comprend. Apparemment, il ne semble pas maîtriser les langues locales et est saisi occasionnellement d'accès de forte agressivité qu'il n'arrive pas à contrôler.

C'est alors que des femmes le prennent en pitié et l'amènent au centre.

Voici donc notre premier contact avec un jeune garçon qui nous est amené, non seulement parce qu'il est en difficulté, mais aussi comme *garibou*. Quand nous entrons en contact avec Mamadou, nous nous demandons comment penser son histoire ?

Lors de l'anamnèse, plusieurs éléments apparaissent.

- L'histoire familiale : Mamadou est orphelin de père, mais dans la structure familiale patrilinéaire élargie, il a sa place dans la lignée paternelle. Le frère de son père (son oncle) se charge donc de son éducation et l'envoie à l'école coranique. Cependant, la charge de tristesse du décès du père se redouble de l'éloignement, à un âge précoce, de la mère. Le fait que la mère ait refusé le remariage dans le cadre du lévirat la met à l'écart du groupe familial et dans une position marginale. De ce fait, on peut penser que Mamadou, tout en étant "naturellement" récupéré entièrement par la lignée paternelle, se trouve prisonnier d'une contradiction, car il est privé du lien mère-enfant.

- Le passage par l'école coranique : la situation de Mamadou se polarise encore avec ce qui se passe dans l'école coranique. Mamadou supportera les conditions d'apprentissage, car il pense pouvoir revenir à la maison, auprès de sa mère. Soumis à une maltraitance de la part des autres élèves et des assistants, et bien qu'il remarque que cette maltraitance est générale, qu'il n'en est pas le sujet exclusif, il cherche une protection auprès du maître, ne tenant pas compte du fait que cette violence est en fait déléguée par le maître. Se mettant dans une sujétion complète au maître (un père de substitution ?), il pense pouvoir échapper à une forme de destruction, autant physique qu'affective, en attendant de revenir "chez lui", là où il a de bons souvenirs et un entourage bienveillant. Lorsqu'il comprend que cela ne pourra plus se faire, et même, pense-t-il, qu'il compte si peu qu'on ne l'a pas prévenu du décès de sa mère, il réinterprète son passage à l'école.

L'histoire de Mamadou a été pour nous l'ouverture et la pierre sur laquelle on a construit notre sujet de recherche. On voit, dans cette situation, comment une stratégie de vie basée sur l'acquisition d'un enseignement solide qui ouvrirait les portes de l'avenir pour l'enfant et enrichirait le groupe, se transforme. Le projet commence par un "déplacement", car il est porté par une famille qui envoie son enfant dans un lieu éloigné. Mais ce qui se pense au départ comme un va-et-vient entre deux espaces sociaux devient un lieu de non-retour, un lieu de désaffiliation. C'est lorsqu'il apprend la mort de sa mère et qu'il prend conscience des conflits familiaux, qu'il ne peut plus s'inscrire dans ce plan conçu pour lui par des adultes qui se révèlent non protecteurs. Il ne peut plus en supporter la dureté. Mais il ne peut plus revenir au point de départ, ni se fixer ailleurs, et il entre en errance.

Si nous présentons ainsi la situation, c'est pour souligner de quelle façon le cadre particulier des écoles coraniques est une donnée importante de l'anamnèse d'un sujet, comme lieu qui déclenche ou renforce la problématique.

Trois éléments s'entrecroisent, deux appartiennent à l'anamnèse de l'histoire familiale, un à l'anamnèse du parcours d'éducation en institution : au premier niveau, le décès du père et le refus de la mère de "faire alliance" dans la lignée paternelle en refusant le lévirat (conflit de loyauté pour l'enfant, honte, tristesse), la décision de l'oncle de ne plus parler à l'enfant de sa mère, même pour une chose aussi importante que son décès (double mort : physique et symbolique) ; au second niveau, la maltraitance de l'institution coranique (abandon des adultes protecteurs, sentiment d'être sans famille, sans lignée).

Si l'on devait comprendre ce récit apporté par Mamadou et ses comportements dans un cadre clinique, nous pourrions dire que ce jeune est jeté dans une dépression infantile (Winnicott, 1955), une angoisse d'anéantissement (Devereux, 2009), où il ne peut démêler ce qui est de son fait ou le résultat des décisions des adultes face auxquelles il est dans une impuissance radicale. Se sentant trahi par les aînés de tous bords (familiaux et institutionnels), il fuit pour vivre.

Cette situation nous a interpellée sur la façon de saisir la réalité de ces jeunes en tenant compte d'un maximum de données de leur histoire et de leur parcours, qui entrecroisent système coutumier et système éducatif. Dans un système social à castes, comme c'est le cas en Afrique de l'Ouest, les enfants sont investis du devoir de perpétuer l'honneur de leur lignée (grandes familles maraboutiques). Pour les familles rurales (éleveurs, cultivateurs, forgerons...) n'appartenant pas aux familles nobles ou érudites, les critères socio-économiques sont tout aussi importants : l'espoir des parents est que l'enfant qu'ils ont assigné à faire des études puisse avoir un avenir meilleur qui gratifiera son groupe. Les attentes des adultes par rapport aux enfants sont donc lourdes et parfois, comme dans le cas de Mamadou, elles se grèvent de la gestion de conflits internes aux familles.

Nous avons pu remarquer, dans nos enquêtes, qu'il y a deux types d'élèves dans les écoles en zone sahéenne (Mali, Sénégal, Gambie, Guinée Bissau, Burkina Faso) :

- ceux qui participent à un projet familial et dont les études sont soutenues par la lignée, parfois par le village entier ; dans ces cas-là, les enfants sont implicitement chargés de faire fructifier ce qu'ils ont acquis pour l'avenir de leur groupe ;
- ceux qui se présentent par leurs récit en rupture d'affiliation ou d'appartenance. C'est sur ce groupe-là que s'est portée notre attention, car c'est celui-là qui arrive dans nos centres préférentiellement, et semble le plus vulnérable, donc celui pour lequel il fallait concevoir un type d'accompagnement spécifique. Notre attention va donc se porter plus précisément sur cette population.

Dans ce travail de thèse, nous aborderons la question des écoles coraniques et de ses élèves en présentant les éléments historiques, sociologiques, culturels, psychologiques et idiosyncrasiques, qui en font partie. La question des écoles religieuses s'examine à plusieurs niveaux. Il ne s'agit pas juste de ces espaces où les enfants sont placés pour acquérir un savoir, mais des endroits où se concrétise le lien très intense entre sacré et profane qui parcourt et détermine la vie des individus. Nous pensons que c'est à partir de là que le lieu clinique peut faire des propositions d'interrelations fructueuses pour dépasser une vision statique de prise en charge où la dimension religieuse est souvent mise à l'écart à cause de nos habitudes de sécularisation.

Pendant très longtemps, seuls les anthropologues parlaient de religion africaine, faisant une distinction avec les religions monothéistes. Les Africains étaient "animistes", parce qu'ils pensaient que leur univers était "animé" par différents êtres, animés et inanimés, visibles ou invisibles selon les circonstances. Ces êtres étaient "autochtones", c'est-à-dire attachés à la terre que tous partageaient, humains comme non-humains. Les termes de "religions traditionnelles" africaines sont utilisés pour la première fois lors d'un colloque organisé en 1965, à Bouaké, en Côte d'Ivoire. Et cette expression, actuellement communément admise, a été officiellement adoptée lors d'un autre colloque tenu à Cotonou, capitale, à l'époque, du Dahomey – aujourd'hui appelé Bénin –, en 1970. Ce qu'il en ressort, c'est l'intrication profonde entre sacré et profane, extraordinaire et

quotidien, dans les cultures sahéliennes (Ries, 2009). Religion et culture ne peuvent être séparées dans une vision contextuelle des situations. Nous sommes tenus, pour rendre compte des réalités spécifiques du terrain, de ne pas les opposer, même si, d'un point de vue théorique, il est possible d'instaurer une distinction entre ces deux champs de connaissance. Buakasa, anthropologue congolais, écrit : *“Aujourd’hui, la religion africaine n’existe nulle part, mais elle est partout, dans les consciences, dans les opérations spirituelles ou empiriques, dans les représentations, dans les attitudes, dans les gestes, dans les proverbes, dans les légendes, dans les mythes... Elle est partout, à la campagne comme en ville, dans les procès judiciaires comme les conventions politiques.”* (1996 : 157)

Dans la première partie, nous exposerons la problématique, à partir de cette dimension religieuse dans ses différentes acceptions, afin de pouvoir discuter du cadre de recherche et de clinique ; puis nous évoquerons les difficultés d'une telle étude, les axes de compréhension comme la méthodologie, en insistant sur les apports de l'ethnométhodologie et de la construction du cadre permettant de faire apparaître ces dimensions du problème, en Afrique et dans la migration.

Après une revue de la littérature spécialisée, nous aborderons dans la deuxième partie une vision de l'évolution historique de la question religieuse en Afrique subsaharienne. Cette section historique contextualise la recherche.

Dans la troisième partie, nous exposerons quatorze situations qui nous permettront de recueillir des données cliniques. Nous exposerons les résultats sur les mouvements de désaffiliations et d'affiliations dont sont porteurs les jeunes en migration issus des écoles coraniques, ainsi que la façon dont un cadre thérapeutique spécifique peut en tenir compte.

Enfin, dans la dernière partie, nous discuterons l'ensemble de ces données pour vérifier nos hypothèses de départ et proposer, entre autres, un développement sur les perspectives cliniques et théoriques, dans le contexte migratoire.

Cette thèse entrecroise ainsi des données anthropologiques et des données cliniques. L'accent est mis sur la dimension religieuse dans la construction des

identités, car celle-ci joue, finalement, un rôle essentiel dans la possibilité d'intégration ou les phénomènes d'exclusion et/ou d'auto-exclusion des "nouveaux citoyens" que nous rencontrons dans la migration. Nous parlons également du cadre d'accompagnement, qui, dans un contexte pluriel et transculturel, doit laisser la place à l'expression non exclusive des différentes représentations des troubles de l'individu et des thérapies traditionnelles. Ces représentations ne concordent pas forcément avec celles du pays d'accueil et des accompagnants professionnels, compte tenu des éléments fondamentaux qui les constituent : le dialogue entre elles est un des enjeux de la thérapie. En fait, la manière dont chaque société promeut les thérapeutes et construit ses dispositifs thérapeutiques est solidaire d'une certaine philosophie de l'existence et de la notion de "personne" qui les sous-tendent.

Cette recherche a déclenché en nous tout un mouvement, passionné et troublé, installé des doutes et des questionnements imprévisibles, et nous espérons avoir pu en rendre compte dans l'écriture.

Première partie : Démarche de recherche

*“L’histoire de la vie de Samba Diallo est une histoire sérieuse.
Si elle avait été une histoire gaie,
on vous eût raconté quel fut l’ahurissement des deux enfants,
en ce premier matin de leur séjour parmi les négrillons,
de se retrouver devant tant de visages noirs.”*

Cheikh Hamidou Kane, *L’Aventure ambiguë* (1961 : 62)

1. Problématique

Depuis 2009, en Italie, notre travail de recherche est centré sur les personnes en déplacement que nous recevons dans un dispositif psychosocial. Parmi ces migrants, nous avons rencontré des jeunes qui déclarent avoir fui des écoles coraniques, parce qu’ils y vivaient sous des *conditions dures*, affirment-ils. Il s’agit de jeunes ayant été éduqués dans le cadre religieux des écoles coraniques. Ce qu’ils disent avoir subi, nous pourrions le traduire dans nos cadres par “maltraitements à enfant”. Si l’on suit les récits, la dynamique que nous avons été obligée de saisir pour pouvoir accompagner ces jeunes se révèle plus complexe qu’une situation de violences induites par des adultes ayant du pouvoir sur des enfants impuissants, ou ce qu’on pourrait assimiler à un abus de position dominante dans une institution d’enseignement religieux.

Au premier contact, certains de ces jeunes présentent souvent aux professionnels italiens de l’accueil un tableau de comportements que nous pourrions rattacher à la nosographie clinique : paranoïa, discours délirants ou sub-délirants, symptômes de schizophrénie ou de psychose. Ce qui conduit ceux-ci à les orienter vers les CPS de territoire (Centre psychosocial) ou SPDC de l’hôpital (Service psychiatrique de diagnostic et de soin)². Cependant, à

² Le Centre psychosocial est une structure qui agit au niveau local et ambulatoire, il propose des actions de prévention, de traitement, une réadaptation et une réinsertion sociales, conformément aux principes de continuité des soins et du travail d’équipe.

Les parcours de soins et leur niveau d’intensité sont formulés sur le diagnostic et la reconnaissance des besoins cliniques et sociaux :

- **consultation** : parcours de diagnostic et de traitement pour les pathologies « mineures », caractérisé par l’évaluation, l’orientation ou le traitement, en collaboration avec le médecin de soins primaires et d’autres organismes.
- **prise en charge** :

l'intérieur de ce type d'accompagnement, ces jeunes semblent mettre en échec tout le programme de soins, comme si ces lieux ne pouvaient pas accueillir leur souffrance. Confrontés à cela, les professionnels se tournent maintenant vers d'autres cadres de soins, d'autres méthodologies, pour avoir une expertise complémentaire et une meilleure efficacité. La présentation de ces différents cadres d'accompagnement pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

1.1 Construction du sujet de recherche

L'histoire de Mamadou qui ouvre cette thèse provoque un certain nombre d'associations, et propose des pistes de recherche. Projeté dans ce que nous avons compris comme une "errance" dysfonctionnelle, pensé par ses proches comme "fou", en réalité il ne pouvait être compris que si l'on avait récolté un certain nombre de données sur le milieu familial et ses stratégies, sur le milieu de l'école coranique, puis enfin sur l'enfant lui-même et ses modes d'adaptation (ou non-adaptation). On ne peut poser un diagnostic ou entrer en contact avec Mamadou qu'à partir d'éléments que l'enfant partagerait avec nous. Le contact et les interactions avec lui nous introduisent à une série de recherches et d'accumulations de données, qui sont de l'ordre de l'anamnèse en ce qu'elle la nourrissent. Et ce sont des outils pour rendre possible la construction d'une histoire commune entre cet enfant et nous.

Il nous disait que son projet était de venir en Europe. Derrière les migrants que nous avons rencontré en Italie, il y avait donc des talibés... C'est à partir de sa situation, nous avons commencé à concevoir autrement la rencontre et l'accueil

-
- parcours diagnostic-thérapeutique pour usagés souffrant de troubles mentaux, ayant besoin d'un traitement proposé par un médecin spécialisé pour une période à long terme ;
 - parcours diagnostic-thérapeutique pour usagés souffrant de troubles psychiques ayant des besoins complexes qui nécessitent un traitement intégré et multidisciplinaire dans le long terme.

L'activité "diagnostic," qui se base sur des entretiens psychiatriques, peut comprendre, selon la nécessité, la complexité et la gravité des troubles, une évaluation psychologique, à travers des tests psycho-diagnostics, somatiques (au soin d'infirmiers), sociaux (au soin d'assistants sociaux), qui tiennent compte également du réseau familial et amical du patient.

Par contre, le Service psychiatrique de diagnostic et de soins est le département de santé mentale où les patients souffrant de troubles mentaux en phase aiguë sont hospitalisés. Il met en œuvre un processus d'intervention et d'observation cliniques qui favorise le diagnostic et l'identification d'une thérapie, qui agit à travers la psychopharmacologie, les entretiens avec le psychiatre, la resocialisation et la réinsertion au domicile ou auprès d'une autre structure sanitaire.

possible de jeunes “comme lui” en Italie. Cette situation nous permet de repérer et d’exposer un certain nombre des principes qui l’organisent.

La plupart du temps et selon nos entretiens, ces enfants placés dans l’éducation religieuse coranique ne se représentent absolument pas le dessin même du projet dans lequel ils sont inscrits, ils n’ont connaissance que de petits détails. Par exemple, s’ils sont venus dans cette école, c’est pour “*réciter le Coran*”. Pourtant certains nous diront : “*On ne lit pas le Coran.*” Ils découvrent ainsi au jour le jour et sur le terrain leurs nouvelles conditions d’existence, et une réalité de l’enseignement qu’ils n’imaginaient pas. Mais tant qu’ils se sentent soutenus par leur famille, ils semblent faire face aux difficultés, dans une pensée initiatique : “*C’est ainsi qu’on apprend à grandir, à devenir un homme dans la religion de l’islam.*” (Mamadou).

Mamadou, dans son entretien, nous décrit comment il devient un “élève”, nous pourrions dire qu’il déroule un processus de fabrication, de l’ordre du Surmoi, où son statut d’élève guide ses actes, au-delà même de sa personnalité et de l’histoire de sa famille. Lorsque l’histoire familiale revient à lui, à travers la mort de sa mère, il est projeté hors de son statut.

Si nous résumions maintenant les grandes lignes que nous propose l’histoire de Mamadou, nous pourrions écrire :

- au départ, un projet familial d’avenir pour un ou plusieurs enfants de la famille ; ici les études dans une institution religieuse, qui s’inscrivent dans une stratégie collective d’enrichissement et de développement ;
- l’inscription à l’école coranique, généralement située loin du village d’origine ;
- le choix d’une école en fonction des réseaux de relations familiales ou amicales ; et surtout des moyens économiques ;
- le parcours de construction de l’élève en tant futur “homme religieux” et bon croyant , en tant que “disciple” d’un maître ;
- l’accomplissement du projet de formation est soit le retour vers le groupe, avec choix d’un métier, soit l’installation en tant que marabout dans un autre lieu en lien parfois avec une confrérie. L’échec de ce projet est toujours un risque.

Il s'agit, pour que ce projet de formation soit élaboré par la famille, de conclure un pacte (ou de le renouer) entre trois instances : Dieu ; le marabout ou chef de l'école, son représentant ; et la lignée, représentée par l'enfant et ses proches.

On résumerait ainsi avec cohérence le parcours des jeunes talibés rencontrés dans l'émigration : ces élèves inscrits dans un projet de développement personnel et groupal dont la première condition est un pacte entre trois instances, sont projetés dans une "migration", parce qu'ils sont soumis, comme ils le disent, à *des pratiques très dures*. Ils subissent des ruptures d'affiliations (hors de leur famille, confrontés à la mort de proches ou d'amis, hors de leur territoire, hors de leur espace psychique) qui pourraient déclencher un anéantissement identitaire, en suivant ce qu'écrit Devereux (2009). Tout naturellement, cette population vulnérable, nous la pensons dans les catégories qui nous permettent de les inscrire ici, comme des "mineurs isolés" ou des "demandeurs d'asile". Pourtant, si l'on tient compte précisément des différents éléments de leur situation et de leur histoire, ils sont, dans leur pays, inscrits dans d'autres catégories, repérées socialement. Nous devons alors tenir compte de différents niveaux d'analyse, dont l'un concerne la représentation, ici et là-bas, de qui sont ces enfants (par exemple enfants orphelins, enfants des rues, enfants de la transgression, enfants "brigands" ou "têtus", enfants soldats...) et par quelle technique les encadrent-on (par exemple pratique du "confiage" au lieu d'origine ; famille d'accueil et construction d'un projet professionnel ici).

1.2 Questions du chercheur

Quelles sont les différents facteurs qui rompent l'équilibre entre les trois instances qui président au parcours de l'enfant, ce qui le met finalement en conflit avec l'instance de la lignée? Ces trois instances correspondent en fait à différents espaces, en même temps psychiques et physiques. La lignée s'inscrit au lieu d'origine (village, ville, région ; coutumes et habitus) ; l'école, dans un lieu lointain et étranger ; l'instance de Dieu dans un lieu transcendant et invisible. C'est un emboîtement d'espaces qui définit une topologie. La répartition en espaces de l'expérience individuelle et collective permet d'aborder la question de

la définition de chaque champ par ses frontières et par ses forces internes et externes, par l'examen des liens et des tensions entre les différents champs, mais aussi d'inscrire l'expérience individuelle dans la dynamique des groupes. Nous pourrions nous appuyer en premier lieu sur les travaux de Lewin (1961). Pour Lewin, le groupe est un tout qui ne se réduit pas à la somme de ses parties. Selon lui, la topologie est l'étude des rapports entre le tout et les parties, les connexions entre les parties, soit les sous-groupes ou les membres individualisés. Le groupe constitue avec son entourage immédiat une structure dynamique (un champ). Ce chercheur introduit la notion d'espace hodologique, un espace fait de forces en mouvement, un espace subjectif, qui, dans le cadre de la théorie du champ, rend possible la connexion des rapports « topologiques » de situation et de la dynamique des processus psychologiques (intrapsychiques) et psychosociaux. Cette topologie inclut les *“meilleurs chemins de satisfaction”*, la voie optimale d'exécution d'un type de comportement particulier, exécutés par les individus, dans des rapports de forces complexes.

Pour reprendre la situation de Mamadou, comment en faire la topologie ? Nous découvrons, dans le contexte de la migration en Italie, un déséquilibre de comportements. En recourant à la pratique de l'anamnèse, nous considérons que le moment initial de la rupture des alliances est un moment-clé, antérieur à la migration, pour comprendre les comportements postérieurs de l'enfant. C'est pourquoi ce qui s'y passe doit être examiné dans les trois espaces :

- celui de la lignée : conflits familiaux, accidents, morts, guerres, stratégie d'éloignement de l'enfant (éloignement d'un élément dangereux pour le groupe) ;
- celui de l'école : pratiques de vie et d'enseignement “trop dures”, accidents et morts, non-acceptation de/par l'enfant dans le groupe (rapports entre les élèves, rapports maître-élève) ;
- celui de la transcendance (Dieu reste toujours présent et intouchable).

L'examen précis de la rupture d'équilibre entre ces instances reste à faire. L'enfant semble se présenter comme agent de la rupture, dans les récits que nous avons recueillis ; en s'enfuyant, il rompt violemment, et il exprime sous différentes formes une forte culpabilité. Comment comprendre ce que l'enfant

apporte dans son récit de sa responsabilité ? Est-ce bien lui, n'est-il pas l'instrument d'une situation plus complexe ? Comment s'imbriquent les différentes causalités ? Quels sont les agencements entre l'enfant, la famille, le maître religieux, le parcours initiatique vers Dieu ? Quelles sont les conséquences de la rupture du pacte, que l'enfant amorce en s'enfuyant ?

D'autre part, y a-t-il continuité entre une "migration de l'intérieur" (à travers le pays) et une "migration à l'intérieur" (en lui) qui l'empêcherait de se poser quelque part ? Enfin, y a-t-il également continuité entre migration intérieure et migration extérieure (en Europe) ? Faut-il penser qu'avec cette migration vers nos pays l'enfant se trouve confronté à une réactivation de conflits d'instances, qui se déclinerait dans la catégorie légale de "mineurs isolés non accompagnés", ou jeunes faisant la demande du statut de réfugié, ou bien s'agit-il d'une nouvelle configuration d'instances à équilibrer introduite par une nouvelle topographie ? Portant en lui la rupture qu'il a introduite, sur quel chemin va-t-il laisser ses traces ? Que va-t-il choisir, si l'on peut parler de choix ? Fuyant l'école et tout ce qu'elle représente, est-il libéré pour autant ? Est-il un "Œdipe Roi" ou un "Sans domicile fixe" ?

1.3 Invocation des absents

Chaque individu a besoin d'une histoire pour grandir, qui ne soit pas seulement médicale, génétique ou biologique, mais surtout relationnelle. C'est l'histoire relationnelle d'un sujet qui lui permet de s'inscrire dans une double filiation, maternelle et paternelle, et de pouvoir mettre en œuvre les processus d'affiliation. Dans ses travaux Lebovici (2009) insiste beaucoup sur le rapport mutuel que filiation et affiliation entretiennent : la filiation permet l'affiliation, et l'affiliation permet l'inscription dans la filiation. Les individus évoluent dans la temporalité de la filiation, et se définissent également dans d'autres régimes d'appartenance et d'affiliation. L'école coranique en général est un des ces lieux reconnus par les sociétés de l'Afrique de l'Ouest où les enfants apprennent comment nouer de nouvelles alliances. Les différentes études (Cissé, 1992 ; Kavas, 2003 ; Finco, 2012) montrent que ces alliances s'appuient sur la

transmission d'un savoir ésotérique et magique par la participation aux pratiques de vie et spirituelles de l'islam.

1.3.1 Filiation et affiliation

Le terme "*filiatio*" ou adoption appartient à l'origine à la zone culturelle de la chrétienté. Il apparaît pour la première fois en théologie, il est repris ensuite par les juristes et enfin par les anthropologues et les psychanalystes. Au départ il caractérise la relation du Père et du Fils au sein de la Trinité, mais ce concept subit avec le temps une longue évolution et revêtra des interprétations différentes selon les champs d'études. En droit, il désigne le lien de parenté qui unit un enfant à ses parents. Selon le dictionnaire latin-français Gaffiot (1934), il dérive lui-même du latin classique "*filius*", "*filis, enfant, et par extension, homme sans naissance*". Pour le dictionnaire historique de la langue française Rey (2006), il trouve également une de ses origines dans "*fécondus*", qui signifie "téter, sucer, enfant qu'on élève". La filiation est un acte de société qui est inscrit dans la nomination. Sans elle, on reste "sans naissance", un *filius fecondus*, un enfant qui a été allaité, qui a sucé le sein. Par le nom et son attribution, les places se définissent : celle du fils et celle du père. L'inscription sociale en place de fils (ou fille) de... introduit une distance avec la mère nourricière, avec le ventre dont il faut se détacher pour échapper à la nostalgie de ne faire qu'un avec lui, à une indifférenciation.

D'un point de vue anthropologique, la filiation est définie par des règles qui précisent comment un individu, en vertu de sa naissance, acquiert son identité sociale et son statut, et plus particulièrement la règle déterminant le groupe parental auquel un enfant sera intégré. L'identité sociale s'articule avec celle du groupe et de son "prototype", la famille, explicitant ainsi l'articulation entre "l'individualité" et "le social", au-delà du social restreint que représente la famille. Dans cette acception, la filiation reste fondée sur un principe généalogique qui se décline selon trois modes, la filiation unilinéaire (la filiation patrilinéaire ou agnatique, la filiation matrilinéaire ou utérine), la filiation bilinéaire (rare) et la filiation bilatérale ou indifférenciée, dite cognatique (Augé,

1975). La filiation est donc une donnée constitutive du sujet, qui l'inscrit dans la généalogie de ses ancêtres et ses semblables : "Je te reconnais en tant que fils". Cette inscription se répète à chaque nouvelle génération, ordonnant la permutation symbolique des places générationnelles, ce qui érige ainsi la lignée, l'ordre et la succession filiative. Cette lignée s'écrit et se déploie dans la généalogie des semblables ayant un ancêtre en commun, tel que l'explicite Houseman, directeur d'études, section des Sciences religieuses à l'Ecole pratique des hautes études (EPHE). L'inscription généalogique est un principe organisateur. Houseman résume : *"Il s'agit essentiellement d'un principe de recrutement qui, en conférant à un individu sa qualité de membre d'un ensemble de parents - dit "groupe de filiation" (une lignée, un lignage, un clan) -, médiatise sa participation à une identité collective que représente cet ensemble. La filiation définit donc avant tout une communauté de co-appartenance."* (1988 : 126) Et comme tout principe organisateur de groupe, cela détermine un "intérieur" et un "extérieur". Le chercheur, encore, ajoute : *"L'identité collective au groupe de filiation s'exprime au mieux lorsqu'elle est exclusive, là où l'appartenance à un groupe de filiation donné exclut d'elle-même l'appartenance à un autre groupe de filiation."* (1988 : 126)

En s'appuyant sur les études de Houseman, Guyotat (1995) élabore trois aspects inhérents au lien de filiation. La *filiation instituée*, qui s'opère par la transmission du nom dans la relation à autrui, telle que la définit la forme sociale et législative, instaure la discontinuité tout en déterminant l'ordre des générations. *"Ce lien de filiation institutionnel est profondément lié à l'organisation culturelle et à la signification que la culture donne à l'organisation de la société"* (2005 : 17). En ce sens la filiation instituée s'impose non seulement à l'enfant, dont on accueille et nomme la naissance, mais aussi à tous les membres du groupe. La *filiation corps à corps*, elle, parle du fait que l'enfant sort du corps de la mère, même si ce lien, avec les progrès de la science, a subi une évolution. Pour Guyotat, les représentations de la filiation sont soit "métaphoriques", soit "métonymiques". Métaphorique est la relation au père, qui transfère une signification de filiation par la nomination. Métonymique est la relation à la mère, qui contient le corps de l'enfant. Enfin la *filiation narcissique* concerne le processus d'affiliation. Le lien

“s’inscrit [alors] dans la notion de groupe de filiation qui suppose la reduplication du même de génération en génération, à partir d’un ancêtre prestigieux” (Guyotat, 1995 : 38). Elle est “narcissique”, car elle vient suppléer à un “défaut de filiation” et agit comme défense (contre l’angoisse de mort) et reste fantasmatique. Elle révèle le manque ou la perte de filiation familiale ou sociale fonctionnelle (traumatisme). Le sujet se met à “rêver” son origine. Ces trois logiques de filiation décrites par le psychiatre psychanalyste s’entrecroisent et permettent d’avoir accès à certaines pathologies.

Cependant, ce que l’anthropologie nous apporte, c’est que ces trois aspects décrits par Guyotat concernent les zones culturelles patrilineaires. Car dans les cultures matrilineaires (en Afrique centrale, en particulier), les enfants n’ont pas de patronyme. Ils sont nommés d’après d’autres critères (une qualité ou un destin repéré à la naissance...). Cela ne veut pas dire qu’ils ne sont pas reconnus comme issus d’une famille. La filiation “mythique”, sans doute proche de la filiation narcissique dans son mécanisme, mais groupale dans son effectuation, pénètre le sujet et participe de son individuation. Dans certaines cultures, l’ancêtre, d’ailleurs, peut ne pas être un humain. Autrement dit, l’activité intense de l’imaginaire amène, par rapport à ce que nous avons ici l’habitude de considérer comme une “vraie filiation”, génétique, des possibilités riches de modèles de filiations/affiliations, que chaque peuple exploite à sa manière, à partir du substrat originel de créer de la continuité dans du discontinu radical (instauré par la mort).

Le concept d’affiliation, dans ses origines étymologiques, est emprunté du grec et du latin. Son acception médiévale “affiliatio” est du domaine du juridique et renvoie au verbe “affilier”, qui signifie d’abord “adopter, rendre fils”, c’est-à-dire choisir, prendre quelqu’un pour fils ou pour fille et lui donner les droits civils y afférents. Dans ses origines latines, le préfixe *a* indique aussi une direction, une destination. Ce lien d’inclusion se marque par l’usage du préfixe *a*, dont l’étymologie grecque nous ramène à un “au-delà de” (au-delà de la filiation, complémentaire de la filiation), en même temps qu’à l’absence ou la privation, ce qu’on retrouve dans le passage au latin, qui marque la négation (amoral,

apolitique, apatride, asocial...). Le sens moderne, "admettre comme membre d'un groupe" n'apparaît, quant à lui, qu'au XVIII^e siècle, et introduit à la question de la demande et de l'accord : si l'on ne choisit pas sa filiation, on doit demander pour être affilié ou on est pressenti pour faire partie de... Ce préfixe *a* fait le trait d'union et la marque distinctive entre filiation et affiliation. L'affiliation est une construction sociale, qui met en relation, par un certain nombre de procédures dynamiques, des membres emportés au-delà des relations familiales, telles que définies dans une culture : membres d'un groupe professionnel, d'initiés, d'amis, religieux, politique... Elle procède selon des logiques d'englobements successifs, et concerne essentiellement les relations d'inclusion ou d'exclusion des différents groupes sociaux et/ou territoriaux, en rapport avec les groupes familiaux, et parfois en opposition avec eux. L'affiliation est un processus de rattachement à un système de relations sociales qui participe à la construction de l'identité d'un sujet, tout en révélant l'ensemble social dans lequel chaque individu définit une sorte de géographie intérieure. Tous les groupes institutionnels ou privés en font partie, comme proposition d'affiliation pour les membres de cette société.

La psychanalyse introduit, dans ces concepts d'affiliation versus filiation, la question du désir et celle des représentations fantasmatiques de l'objet du désir (Lacan, 1962). Dans ses écrits, Guyotat précise que l'affiliation, pour le sujet, faisant appel au registre de l'imaginaire individuel, est de l'ordre de l'affectif et du subjectif. L'affiliation suppose une démarche psychique du sujet vers les autres : elle implique une demande de la personne désirante (Lesourd, 1995). Elle n'est donc pas une donnée extérieure à l'individu. Lesourd écrit que : *"L'affiliation est un mouvement psychique de l'enfant. C'est l'enfant qui s'affilie par tous les mouvements identificatoires qui construisent ce qu'il devient. L'affiliation peut donc se faire sur les mêmes personnes que celles qui ont donné l'appartenance, ou sur d'autres, étrangères."* (1995 : 8) Le désir d'affiliation fantasmatique est une construction de structure nécessaire à l'identité individuelle et noue les trois logiques de filiation décrites par Guyotat dans une dynamique psychique d'intériorisation et d'appropriation.

Ces concepts de filiation et d'affiliation se trouvent en réalité très intriqués dans le fonctionnement d'une société. S'ils nous permettent de mieux saisir les liens d'une personne à son environnement et les liens entre les personnes, il faut les réinscrire de façon constante dans un fonctionnement dynamique. L'introduction du concept d'appartenance, tel que Nathan (2001) le met en œuvre, permettrait de saisir cette intrication.

1.3.2 Articulation transculturelle de deux concepts

L'approche transculturelle reprend les questions de filiation et d'affiliation. A ce propos Nathan affirme : *“Tout enfant est fabriqué au confluent d'une union biologique et d'une alliance culturelle, renouvelée à chaque génération. Croisement d'humain et de “divinités”, tout enfant d'humain est donc nécessairement un métis. Si la biologie, et plus tard la psychanalyse, nous ont appris à tenir compte de la filiation d'un sujet, l'ethnopsychiatrie nous enseigne que ce qui est - d'un point de vue thérapeutique au moins - le seul référent “maniable”, c'est son affiliation, c'est-à-dire le système par lequel il est fabriqué non en tant qu'hypothétique “humain universel”, mais en tant qu’“être de culture.”* (1991 : 20) Cette position théorique, pour les cliniciens, précise l'enjeu, qui porte sur la transmission culturelle dans le contexte de la migration, où des ruptures entraînent à des conduites adaptatives mettant en œuvre un “métissage culturel”. Pour Moro (2004), l'adolescence est le moment-clé de cette fabrication psychique “métissée”. L'affirmation structurante de l'identité de l'adolescent passe par l'appartenance à un groupe avec ses valeurs et ses normes, et par la reconnaissance de la place qu'il occupe dans sa propre filiation. La situation d'émigration/immigration – que nous reprendrons ci-dessous - implique que le migrant doit avoir quitté un territoire auquel il rend encore des comptes et doit s'inscrire dans un autre, qu'il est donc tendu entre deux polarités fantasmatisques, ce qui rend effectivement très complexe cette construction identitaire (Sayad, 1999).

Si l'équilibre intime - qu'il soit individuel ou de groupe -, entre deux polarités, filiation et affiliation, en lien avec une topologie polarisée est un élément de la recherche, nous devons préciser de quelle façon.

Parler des rapports entre filiation et affiliation est déjà une proposition de mise en lien avec ces jeunes. De cette façon, nous présentifions, on peut même dire

que nous invoquons, les absents dont ils nous parlent dans leurs récits, ouvrant un espace où leur place peut être pensée, en respect avec leurs propres représentations. Lorsque nous disons les “absents”, nous parlons non seulement des morts (famille, relations, amis...), des guides disparus (maîtres coraniques, chefs de confrérie...), ou encore des fétiches et des autels rendus lointains, mais également des savoirs non présents à la conscience et pourtant agissants. Si nous, nous pensons qu’absence équivaut à rupture, de filiation par exemple, eux, de l’intérieur, ne vivent pas la situation de cette manière, car ils sont dans une construction dynamique, entre présence et absence, entre visibles et invisibles. Il ne s’agit donc pas pour nous de catégories en soi, mais déjà d’une offre d’accueil, à laquelle les jeunes adhèrent ou pas, avec laquelle ils sont en discussion de toute façon. Mais nous-mêmes sommes symétriquement en discussion avec leur altérité. Et cette altérité a à voir avec les “absents” de la rencontre. C’est pour cela que le début de notre recherche a été difficile : nous avons cherché les élèves des écoles coraniques informelles dans les structures d’accueil des “mineurs non accompagnés”, sans pourtant les trouver. A un moment nous avons compris que nous nous représentions mal les situations. Bien que la migration se mette en place comme processus dès leur jeune âge, nous ne pouvions les assimiler à des adolescents, comme notre monde les pensent. Mais lorsque nous sommes allée dans les structures d’accueil des demandeurs d’asile (adultes), nous avons pu les repérer et entrer en contact. Nous sommes à ce moment, comme dans l’école coranique, pris dans cette chaîne sans fin de nouvelles affiliations réciproques. Du modèle de l’école coranique, nous retenons qu’il ne s’agit pas d’enfants ou d’adolescents, mais de niveaux initiatiques, correspondant à des statuts, que chacun doit/peut maîtriser. Le voyage entrepris par le jeune élève entre donc lui aussi, non dans un processus de déliaison, mais dans un cheminement initiatique.

Dans une possible adhésion à nos propositions, les jeunes se trouvent en position de “reconnaître quelque chose”, mais nous-mêmes, en tant que chercheurs, devons aussi faire l’effort symétrique de les reconnaître, en traçant les contours de ce qui les entoure, les accompagne, et reste absent, invisible, mais agissant : par exemple, les penser non comme enfants, ni comme adolescents, mais, dit pour l’instant rapidement, comme “êtres particuliers”. Eux comme nous,

nous nous battons avec une étrangeté à apprivoiser, dans laquelle la migration est un des éléments de fabrication importants.

1.4 Conceptions de l'autre

Historiquement, quand nous parlons des migrants d'Afrique, nous avons à nous débattre avec l'histoire coloniale. Dans la période de décolonisation, comme l'on en trouve les références dans Fanon (1961), il a fallu revisiter et critiquer les concepts antérieurs. La remise en cause de la vision des conquérants, l'expression directe des colonisés, nous ont entraînés dans un changement aussi bien linguistique que méthodologique dans la conception que nous avons des migrants, de l'autre. Dans cette optique, il n'est pas fructueux de voir ceux qui migrent comme des étrangers, émigrés ou immigrés, car ces concepts empêchent de se positionner dans une relation symétrique entre sujets. Ils mettent en avant essentiellement une grande difficulté naturelle à un bon nombre de sociétés de concevoir l'altérité. C'est pour cela qu'il est nécessaire de concevoir de nouvelles formes verbales qui aident à interpréter les migrations, dans la rencontre avec ceux qui ont vécu cette expérience, sans tomber dans l'ordre du manque ou dans une vision figée. Introduire, dans cette optique, le terme de "pérégrination" nous permettrait de prendre de la distance avec la peur de l'Autre, de rendre compte de toute la dimension d'enrichissement humain que provoque la mise en risque de quitter son territoire, pour nourrir notre âme du monde. L'histoire mythique du voyage d'Ulysse nous en offre un modèle possible. Même si l'expression de la souffrance d'avoir quitté les siens et sa terre est redondante, nous ne pouvons, du point de vue de notre recherche, nous y arrêter. Si nous reprenons la proposition de Devereux, nous nous en démarquons maintenant, car, d'après notre corpus, un des aspects de la migration dans son rapport à l'identité n'y est pas mis en valeur : souvent, c'est justement pour protéger son identité que la personne se met en voyage (Salmi, 2004). En danger dans des contraintes locales (familiales ou politiques, par exemple), on choisit de partir pour trouver ailleurs une "niche écologique" (Latour, 1991, 1999 ; Hacking 2002) où abriter son être. Quitte à revenir beaucoup plus tard, et changé, au point de départ. Dans ce contexte, les comportements atypiques sont en même temps une façon de

réclamer la reconnaissance de son être (Dean, 2011), et une forme de protection, comme y insiste Devereux.

La plupart du temps, les catégorisations des personnes dans les pays d'accueil, qui, pour différentes raisons, laissent leur pays d'origine sont liées, de fait, au système juridique en vigueur, à la période historique, aux événements politiques et aux connotations idéologiques. Points de vue qui peuvent servir à rendre intelligibles les phénomènes sociaux et anthropologiques, mais qui ne contiennent pas la personne en tant que telle et ses univers multiples.

Depuis le XIX^e siècle, en Italie, le terme "migrant" se confond avec le terme "émigrant", et c'est l'histoire même du pays. Puis, au milieu du XX^e siècle, la catégorie "immigré" remplace presque totalement celle d'émigré, car l'Italie vit, d'une part, une forte migration interne, entre le Sud et le Nord, et, d'autre part, comme pays riverain de la Méditerranée, une migration internationale ; elle devient un pays d'accueil. D'un participe présent à un participe passé, d'un suffixe à un autre, se décline l'histoire du pays. Ces termes en opposition ne laissent pas de place à une autre pensée, non exclusive, qui concernerait l'être humain en lui-même. Comme le dit Dean, dans un article publié dans *La Jornada* le 1^{er} avril 2008, on reconnaît dans le migrant *"une personne, un être humain, qui se déplace et quasi ne s'arrête. (...) Si facilement nous pouvons indiquer sa provenance, nous pouvons difficilement prévoir sa destination. Ou, encore mieux, nous pouvons imaginer son destin, celui d'être sans cesse en mouvement, d'explorer, d'expérimenter, et rarement d'être compris"*³.

Il est impossible donc *"de penser uniquement le migrant comme un homme qui a fait un parcours migratoire, parce que l'acte de migration peut résulter de facteurs sociaux et éducatifs, voire pathologiques, ou être compris comme le lien avec le monde de l'invisible. Un migrant ne peut pas être considéré simplement comme un homme, avec une idiosyncrasie qui fait de lui ce qu'il est, sans que sa famille et la société ne s'activent, afin d'être en mesure de le soutenir et de le protéger"* (Finco, 2010 : 32)

³ Traduit par mes soins.

Dans cette évolution des catégorisations, nous nous appuyons ici sur la position du chercheur qui, refusant de se laisser limiter (ou intimider) par les classifications officielles (sociales et politiques) de “migrant/émigré/immigré”, construit son regard par le concept de “personne venue de loin”. *“Venir de loin trace une pensée qui travaille sur la notion de déplacement, de mystère, d’inconnu, mettant en évidence un “partir”, un voyage, et un “arriver”, alors que le mot “étranger”, comme le mot “immigré”, se réfère à une catégorie sociale construite au sein même d’un système ethnocentrique, se substituant aux individus et les annulant. Au lieu de cela, utiliser le verbe accompagné d’un complément de lieu placé après le sujet, permet de reconnaître cet homme-là, cette femme-là, cet enfant-là et leurs communautés.”* (Cima et Finco, 2014 : 83)

C’est de cette façon que, d’un point de vue conceptuel, les élèves des écoles coraniques ont en premier lieu été abordés dans cette recherche. Mais cela ne suffit pas. Si la personne est venue de loin, si je l’accueille en visiteur, je dois imaginer de quel visiteur il s’agit, et ce qui nous mettra “en commerce”. Quelle est la personne que nous envoie l’école coranique ? Car même si le jeune l’a fuie, ce passage reste déterminant dans sa construction et dans l’interrelation que l’on peut vivre avec lui.

Les jeunes que nous avons rencontrés se présentent comme en difficulté. Ils sont “recueillis “ dans nos institutions. Au Mali et au Sénégal, ils étaient également en position d’interroger les adultes sur leurs facultés à les accueillir et à “leur faire une place” dans le monde. Ils viennent, par leur déliaison avec leur monde d’origine, nous interroger sur nos possibilités autant sociales et culturelles que psychologiques de négocier avec eux.

Ils se présentent à nous tout d’abord, à partir de nos catégories, comme vulnérables (Anthony, Cyrille et Chiland 1978; Tomkiewicz et Manciaux, 1987; Moro, 1998; Mouchenik, 2009).

La vulnérabilité est inévitable dans le destin des êtres vivants. Seule la mort nous rend invulnérable. May, philosophe, propose une métaphore, celle des trois poupées : *“L’une est en verre, l’autre en plastique, la troisième en acier. Elles reçoivent toutes les trois un coup de marteau de même intensité. Ce coup brise*

complètement la première, laisse une cicatrice indélébile à la seconde, tandis que la troisième reste apparemment invulnérable. Ainsi, cette poupée qu'on laisse tomber se brisera plus ou moins facilement selon le matériau avec lequel elle est fabriquée - c'est la vulnérabilité intrinsèque -, selon la nature du sol sur lequel elle est projetée - c'est l'environnement -, selon la force du coup - ce qui constitue l'agression et l'exposition aux nuisances. La survenue du dysfonctionnement dépend de l'interaction entre ces trois facteurs, de l'interaction et non pas seulement de l'addition." (cité par Moro, 2010 : 72). La vulnérabilité est donc un concept qui nous permet d'aborder plusieurs facettes de ce que déclenche la rencontre avec une personne venue d'ailleurs. Il guide certains de nos actes. D'une part, nous pouvons la penser comme vulnérable, et chercher à lui donner des forces ; d'autre part, nous pouvons penser qu'elle n'a pas eu beaucoup d'aide dans ce qu'elle a traversé, et chercher à rendre son environnement plus accueillant ; enfin, nous pouvons penser que les événements traversés l'ont exposée à un risque de déstructuration, et nous pouvons éviter de l'exposer à nouveau et la rassurer. Moro (2010) a ainsi mis en évidence la façon dont la vulnérabilité des enfants de migrants peut se manifester au cours de leur évolution ; elle isole trois périodes clés : la mise en place des interactions précoces mère-enfant, le début des grands apprentissages scolaires entre six et huit ans et l'adolescence. A la notion de "vulnérabilité" est attachée celle de l'incertitude : biologique (imprévisibilité des répercussions sanitaires) ; identitaire ("dilution de l'identité", Campéon *et al.*, 2014 : 126) ; incertitude du regard social, ou comment se situe la personne ou la famille dans un environnement social qui la marginalise. Cette incertitude se révèle dans les accompagnements par les professionnels (médecins, éducateurs ou travailleurs sociaux...) qui souvent tâtonnent, pour s'adapter aux situations.

Pourtant, ce concept fructueux dans certaines interventions, ne saisit pas pleinement ce que nous avons découvert dans nos entretiens, et qui concerne la construction même de la personne qui nous livre son récit. En dehors des concepts de "mise en relation asymétrique", comme celui de vulnérabilité, nous avons voulu instaurer, dans les entretiens, la possibilité d'une symétrie, d'une égalité, entre l'interviewé et nous. Dans cette position dynamique construite pas

à pas, nous avons dû penser l'autre à partir de ce que lui-même nous proposait : quel "être" nous présentait-il dans la relation ? La dimension religieuse était un élément essentiel de la proposition de rencontre.

1.5 Agir en tenant compte du sacré et de la dimension religieuse

Au cours des diverses époques, plusieurs interprétations de la façon de penser l'acte religieux ont vu le jour : Starbuck⁴ (1897, 1899) a conduit la plus grande étude statistique sur les expériences de conversion du XIX^e siècle⁵ ; James (1902) a analysé les différentes formes de pratiques religieuses, observant les effets positifs ou négatifs qui s'y produisent ; Flournoy (1902, 1903, 1910) a élaboré une épistémologie qui exclut le transcendantal comme objet d'investigation en faveur d'une approche biologique du phénomène ; Hall (1904, 1917) a mené ses recherches sur la religiosité des adolescents et sur la figure de Christ ; Wundt (1910, 1920) a étudié le processus religieux à partir d'une perspective culturelle, en faisant dériver le religieux et la religion du mythe, et le mythe de la représentation imaginaire qui fait résider sentiments et essence vitale dans toutes les choses de l'environnement; Freud (1927) a considéré que la religion ou les idées religieuses se fondent dans l'impuissance de l'homme à l'égard des forces de la nature et de ses propres instincts ; en tant que scientifique, il soutient que les convictions religieuses viennent soit de projections, voire des illusions, soit du désir d'adhérer à des dogmes par système de défense. Dans *Totem et Tabou*, Freud (1913) aborde la croyance en un dieu unique comme une projection des objets internes (les représentations parentales) et soutient que l'image divine est à prendre en fonction de la topique psychique et du rôle des deux parents dans la construction de cette topique. On pourrait ainsi dire les choses : les parents sont ressentis comme objets fondamentaux et, pour cette raison, renoncer à cet objet n'est pas facile, sinon impossible, à l'âge adulte. Cette

⁴ "Il a été l'élève de William James et de Stanley Hell. Dans son essai autobiographique, il se présente comme quelqu'un de religieusement engagé, fidèle à ses origines quaker. Il dit aussi avoir été conscient tout au long de sa vie de cette interférence. Grâce à son affiliation religieuse, Starbuck ne pense pas la conversion seulement sur un mode soudain (forme favorisée par les puritains et les piétistes), et ses recherches ont des buts autant pédagogiques que scientifiques". (Claude-Alexandre Fournier, 2010 : 57).

⁵ Ce travail a été publié en deux parties dans l'*American Journal of Psychology* en 1897 et il est repris dans son livre *Psychology of Religion*, de 1899.

fonction parentale est ce qui étairait l'illusion d'un dieu. Si nous suivons le premier Freud et ses commentateurs, la religion peut être liée à une névrose obsessionnelle dérivant du refoulement sexuel. Positionnement qu'on retrouve dans son article de 1907, "Actions compulsives et exercices religieux". Dans cet article, Freud rapproche rituels religieux et rituels privés de la névrose obsessionnelle : ils auraient la même fonction, celle de protéger contre l'angoisse, en renonçant à certaines forces pulsionnelles grâce à la répression opérée par le rituel. De cette répression des pulsions naissent la culpabilité et l'angoisse d'un châtement à venir, très active fantasmatiquement. S'affilier à une religion, à une communauté de pensée et d'actions, donnerait aux individus la liberté de ne pas "se construire" une névrose individuelle, mais de rentrer dans une névrose collective plus protectrice.

Dans *L'Avenir d'une illusion*, publié en 1927, Freud montre qu'il existe un lien entre les monothéismes et le maintien à l'âge adulte d'une protection paternelle. Il considère que l'origine de la pensée religieuse est liée pour chaque individu à la relation avec le père (biologique), mais s'incarne également dans d'autres relations symboliques père/fils (par exemple : un enseignant, un ami charismatique), dans lesquelles le père représente l'ordre, la limite et en même temps la promesse et la possibilité du développement. Deux ans plus tard, Freud, dans une lettre à Rolland, précise que, à la base du sentiment religieux, il y a une sensation d'éternité, comme quelque chose de "sans frontière, sans borne", un "*sentiment océanique*". Freud aborde l'origine du besoin religieux dans *Malaise dans la culture* (1929), puis, en 1938, *L'Homme Moïse et la religion monothéiste*, livre dans lequel tente d'apporter une réponse à la question, toujours importante pour ses recherches, de la puissance des idées religieuses. Ces deux ouvrages mettent en œuvre les théories du traumatisme, qui ont eu depuis un bel avenir.

Nous faisons ce rappel historique pour éclairer ce lien qu'a exploré la psychanalyse, depuis ses origines, entre un phénomène collectif et les positions psychiques individuelles.

La religion est un système de significations fondé sur la notion du sacré, qui, à travers la perception du réel, instaure un système de croyances et d'attentes

capable d'influencer la vie des individus, soit au niveau égotique, soit dans la relation aux autres (Silberman 2005). Du point de vue anthropologique, la religion est définie comme un système culturel de croyances, qui s'accompagne de pratiques sociales (telles que rites, symboles...) et qui active et réactive à chaque génération les représentations groupales d'un mode d'existence par rapport à un environnement (Geertz, 1973). La religion n'est jamais une instance individuelle, mais collective, auquel le sentiment religieux individuel s'articule. Elle se structure comme organisation, créant une liturgie composée de gestes et d'un langage commun à un groupe social. Elle permet à celui-ci de partager ses expériences et de fonder un dogme, qui le constitue comme groupe clos cohérent, avec un intérieur et un extérieur. Elle est vue parfois comme ce qui est contraire à la raison, frisant la superstition. Mais qu'elle soit personnelle ou communautaire, privée ou publique, politique ou apolitique, elle peut se reconnaître dans la pratique d'un culte, d'un enseignement spirituel, d'exercices spirituels ou de comportements sociaux définis par cet enseignement. La religion est plus qu'une croyance, elle est aussi une pratique et requiert, pour se concrétiser, des connaissances et des transmissions.

Sans aucun doute, les différentes fois et croyances, dans leur évolution historique, ne se distinguent pas seulement dans leur conception et leur conceptualisation, mais aussi dans la structuration psychique et comportementale de ceux qui les pensent, les pratiquent et les transmettent. Le père de la psychologie moderne nous donne une théorie fondatrice de notre approche. Mais, pour construire un dispositif d'accompagnement pour les jeunes qui nous arrivent des écoles coraniques, dans un contexte qui refuse une pensée coloniale et hégémonique, il nous faut l'apport d'autres champs de connaissance. Ces jeunes issus des écoles coraniques ont très souvent été exposés à des traumatismes vécus dans leur pays d'origine, au cours de leur migration et dans les pays d'accueil. Ce qu'ils ont vécu dans les écoles coraniques ne peut être effacé. C'est pourquoi ils doivent être reçus dans des lieux qui permettent des interventions efficaces, qui tiennent compte de la façon particulière dont ils ont été marqués par ces expériences. C'est la condition nécessaire d'un accueil et d'un accompagnement dont la fonction première est un parcours de construction

d'un présent vivable et une élaboration d'un avenir⁶. Cet accueil dans nos sociétés nécessite un agir ensemble basé en même temps sur des aspects du passé et du futur, sur le contexte actuel et sur les connexions sociales dans lesquelles ces jeunes vont maintenant vivre. Cela nécessite une approche méthodologique structurée à partir de l'altérité des rencontres dans ses différents aspects, et du bénéfice d'approches complémentaristes. Cela nous demande, d'interagir avec les autres disciplines, si nous ne voulons pas rester dans un paradigme à sens unique. En fait, la psychologie considère le sentiment religieux comme un vécu psychique relationnel, spécifique d'un sujet qui expérimente et est disponible à reconnaître l'autre, le réel et l'objet. C'est-à-dire un vécu qui, intentionnellement, cherche à comprendre la réalité, donner du sens au moi, au monde et à la relation moi-monde.

1.5.1 Entre psychologie de la religion et psychologie religieuse

Le mot religion procède de deux racines latines :

a. *religare*, de *ligare*, qui désigne ce qui relie (ce qui attache ou lie aux autres, à la nature, aux dieux). Pour les Romains, avant Jésus-Christ, le terme désignerait le culte des démons. L'élaboration chrétienne ultérieure, aux III^e et IV^e siècle, est probablement créatrice de cette étymologie.

b. *relegere* de *legere*, qui veut dire "rassembler" (les divinités, les esprits ou les forces de la nature). Cette source se trouve dans Cicéron, qui définit le terme définit comme "un culte rendu aux dieux qui dirigent le monde".

A la jonction de ces deux sources sémantiques qui se croisent à des degrés divers, se retrouve la pensée de Eliade. Historien des religions, il rencontre en 1950 la pensée de Jung sur les archétypes, qui le persuade de considérer les nombreux phénomènes historico-religieux comme des expressions variées de quelques expériences religieuses fondamentales : le sacré, le symbole, le mythe et le rite. Eliade intègre la copieuse documentation archéologique de la préhistoire dans un système de significations symboliques, qui l'amène à penser

⁶ Nous devons cependant tenir compte des temps incertains et de la possibilité réelle de la prise en charge. Dans nos projets d'accompagnement psychosocial, nous sommes dans des contraintes budgétaires et face à des pouvoirs décisionnels, sans cesse remis en discussion.

un *homo religiosus*, parmi tous les autres déjà décrits (*homo faber, ludens, sapiens...*). L'auteur montre que le comportement de l'*homo religiosus* s'organise autour de la manifestation du sacré, qui se présente toujours "comme une puissance d'un tout autre ordre que les forces naturelles" (Eliade, 1957 : 14) Selon Eliade, le sacré ne se révèle jamais à l'état pur, sa manifestation a besoin d'un autre moyen que lui-même (hiérophanie) : êtres, objets, mythes ou symboles. La hiérophanie recouvre donc toutes les pratiques humaines face à la "révélation du sacré", d'une transcendance qui environne les êtres et leur donne existence. Selon Eliade, la hiérophanie fonctionne à travers trois éléments : l'objet ou l'être naturel, la réalité invisible, l'objet ou l'être médiateur revêtu de sacralité. La réalité "invisible" est assimilée à un "tout autre", qui double la réalité sensible, investi de forces qui agissent sur le visible. Les objets ou êtres ont donc "un pied" dans la réalité visible, "un pied" dans l'invisible, et deviennent, par différents processus, des médiateurs, non pas neutres, mais vectorisés, entre les mondes : arbre sacré, chaman, prêtre (1957).

Le regard de Eliade peut être un point de départ à partir duquel nous interrogerons la psychologie de cet *homo religiosus*, selon deux champs d'intervention : dans un cas celui de la "psychologie religieuse", dans l'autre, de la "psychologie de la religion".

- La psychologie religieuse s'appuie sur la pensée que toute religion se fonde d'un psychisme humain dont la fonction est de donner du sens au monde, à la vie, à la maladie ou au malheur, à la mort. L'approche thérapeutique et son dispositif utilisent la religion comme donnée constitutive du psychisme, et nécessaire à la construction de la personnalité (Aletti, 1994).

- La psychologie de la religion, elle, à travers l'application des théories et méthodes psychologiques, conçoit les phénomènes religieux dans un contexte culturel spécifique, sans juger de la validité ou de l'invalidité des valeurs religieuses du sujet ou de son groupe d'appartenance. C'est une approche non confessionnelle ou non religieuse : elle se caractérise par un agnosticisme méthodologique et par une exclusion systématique d'une dimension transcendantale qui rendraient impossible l'interrogation par la psychologie du phénomène métaphysique. La psychologie de la religion s'occupe des

dynamiques, des parcours, des conflits et des processus du devenir religieux ou athée, en interrogeant le vécu psychique qu'un individu a envers la religion, à partir du contexte socioculturel dans lequel il vit cette expérience, soit dans le sens d'une adhésion à la foi, soit dans sa récusation, soit dans sa transgression. Elle étudie la religion dans un double sens : d'une part comme phénomène culturel, qui s'entrecroise avec l'histoire d'un sujet (orientation psychosociale) ; d'autre part, comme phénomène subjectif constitutif du développement de l'identité de la personne. Autrement dit, elle s'intéresse aussi bien à l'influence des systèmes de croyances religieuses sur la structuration de la personnalité qu'à l'élaboration, au vécu et à l'agir de l'expérience de la relation avec l'Absolu (rites, attitudes, comportements, valeurs, opinions, croyances) d'un point de vue psychologique et psychopathologique. Comme l'écrit Diana, *"l'étude du vécu psychique de la religiosité ne veut pas donner d'explications sur la religion en soi, mais simplement aide à comprendre comme naît, se développe (ou pas), se consolide, de façon fonctionnelle ou dysfonctionnelle, la représentation d'un dieu individualisé, à partir des premières années de vie, et comment, éventuellement, la modifier dans le cas d'une forme de pathologie et ou névrose pour le sujet"* (2004 : 6)⁷.

Comme nous pouvons le comprendre, ces approches ont essayé d'aborder la religion et son influence sur les comportements humains dans deux façons différentes. Ni l'une ni l'autre n'ont abordé les questions à partir des représentations et des étiologies du désordre construites dans chaque société. Elles sont toujours dans le paradigme psychologique occidental. Si chaque groupe culturel se "fabrique", dans le sens nathanien, avec le phénomène religieux, le système thérapeutique spécifique d'une société est un lieu privilégié d'observation de l'entrelacement entre sujet et collectif, de repérage de la conception du sujet et de sa guérison, lorsqu'il est en proie à des troubles mentaux ou de comportement. En fait, on pourrait dire que chaque culture a cherché à répondre aux éventuels malaises, qu'ils soient affectifs et/ou physiques, d'une personne, en lien avec son groupe, avec son environnement, en construisant un système religieux qui agit efficacement ou qui sert de référence pour les traitements. Dans un cas, le système religieux peut être une protection

⁷ Traduit par moi.

ou un déclencheur du malaise, dans un autre, il propose un outil thérapeutique et une étiologie. Religions et/ou thérapies traditionnelles ont comme implicite une pensée de l'être humain dans son monde, dans une relation avec le visible et l'invisible de ce monde. Dans un contexte de migration, nous sommes donc conduits à complexifier notre cadre d'investigation, afin que ces représentations constitutives des sujets se présentent.

1.5.2 Religion et religiosité psychique dans un contexte transculturel

Aujourd'hui, réfléchir sur la place que la religion prend dans l'accompagnement signifie donc aborder la question de la religiosité. Freud sépare le phénomène religieux en deux composantes : la religion et la religiosité psychique. La religiosité psychique est une inscription dans la psyché, la religion est le mythe construit et reconstruit de manière savante, les marques d'un récit initial, parlant de la peur ou de l'angoisse d'être anéanti par une réalité menaçante. Autrement dit, la religiosité psychique est *"une organisation de défense prise en charge par la religion, qui permet de lutter contre la destruction qu'elle-même inspire. Elle a la fonction de fonder une communauté et une culture religieuse, afin que le sujet puisse faire naître et reconnaître son intégrité"* (Idris et Moro, 2004:154).

Dans nos pays, depuis la séparation entre sphères temporelle et spirituelle, la religion a été mise à l'écart dans tous types d'institutions : une façon de se protéger de l'histoire mouvementée de cette question et de sortir des querelles sanglantes du passé. Cependant, il faut se rendre à l'évidence, celle des études sur le terrain : si la religion, à travers ses instances décisionnelles, peut être éloignée de nos dispositifs sociaux, éducatifs, médicaux ou juridiques en tant que dogme hégémonique, cela ne peut pas se produire pour la façon personnelle et privée de l'homme de se rapporter à la dimension religieuse, une dimension de la conscience liée au besoin de transcendantal.

La sécularisation a, en fait, transformé dans sa logique interne le processus du relationnel avec la divinité : les pratiques et les rituels visibles ont été

accompagnés par un ensemble de relations personnelles et invisibles, qui ont pris le dessus. La religion, en se structurant comme relation directe avec un Dieu qui définit les normes explicites et la personnalité morale propre, devient potentiellement invisible sur le plan comportemental, physiquement perceptible et socialement observable. L'évolution du processus d'individualisation, conséquence de l'affirmation du monde moderne et de la défense de sentiments dans l'espace privé, a amené la dimension religieuse à se séparer des pratiques collectives pour ne se rendre visible que dans un cadre intime. La dimension religieuse devient ainsi partie intégrante du parcours individuel, se fonde dans la biographie personnelle, au point que, pour comprendre et analyser son incidence, il est nécessaire de rentrer dans l'espace émotionnel privé. Cette primauté du privé ouvre la porte au syncrétisme.

Bien des dispositifs d'accueil occidentaux ne s'intéressent pas au processus religieux, qui, pour chaque personne, est actif à partir de sa culture et de soi-même, comme si l'ontologie de l'homme n'avait pas à être considérée dans l'analyse des comportements d'adaptation. Ainsi la politique de l'Etat laïque moderne, dont un des principes est d'éviter de mettre au cœur du soin la religion, conduit à négliger la naissance et la gestion d'un conflit majeur entre sacré et profane, et c'est flagrant dans le cas de migrants, qui viennent, eux, de sociétés où le sentiment religieux est très vivace et vécu collectivement. Mais elle nie également l'opportunité de reconnaître dans la religiosité un des outils créatifs de l'homme, lui permettant de répondre au changement par une adaptation de sa représentation des mondes visible et invisible.

Notre pratique ethnoclinique s'exerce dans un contexte migratoire, un espace par excellence de rencontre entre altérités individuelles et communautaires. Cet agir thérapeutique, éducatif, social et juridique transculturel prend en compte la reconnaissance de l'autre comme Autre. Dans ce cadre, les obligations religieuses, les prescriptions rituelles, les sacrifices et ses formes évolutives, parce qu'ils permettent la mise en lien entre mythes fondateurs, régulation culturelle et transgressions comme origine de conflits latents, sont les éléments fondamentaux du parcours d'accompagnement de la personne migrante. Dans le

système thérapeutique traditionnel, le facteur religieux est crucial, par exemple pour l'interprétation des rêves, les rituels et les processus de filiation et d'affiliation des individus aux groupes d'appartenance. L'espace de l'ethnoclinique est alors une sorte de panthéon dans lequel les êtres visibles et invisibles de chacun se donnent rendez-vous, se connaissent ou se reconnaissent, se respectent. Dans ce lieu de rencontre peut se mettre au jour la façon dont, dans l'espace social, ces êtres se contaminent, se changent, se métissent pourrait-on dire, et se matérialisent dans des pratiques à inspiration religieuse ou parfois sorcière. Les problématiques de la prise en charge de la religiosité chez les jeunes migrants se compliquent également du fait de l'absence de continuité psychique transgénérationnelle. Par exemple, nous avons observé que le chevauchement d'une appartenance religieuse initiale avec d'autres courants est un des premiers effets de l'errance, lorsque le contact avec les récits premiers et ceux qui les transmettent est devenu impossible. Et ce syncrétisme plus ou moins fonctionnel du point de vue du sujet se développe pendant cette étape que nous appelons "espace retourné" (Côte, 1988) de la rencontre et du contact entre cultures, ainsi que le disent plusieurs anthropologues. Un "espace retourné", car nous ne sommes plus dans l'espace de rencontre défini et fixé par l'Occident, comme c'était le cas pendant la colonisation et la décolonisation, mais, au contraire, c'est en Occident que nous rencontrons les populations que nous avons colonisées. Ce qui apparemment pourrait sembler sans conséquence est, dans les faits et selon nos observations de terrain, déstructurant, aussi bien pour ces "migrants" que pour nous, car, venus de loin, ils ont emporté avec eux non seulement un bagage culturel, social et éthique, mais aussi une vision du monde qui s'impose sur notre territoire. Dans ce contact déterritorialisé et reterritorialisé (Deleuze et Guattari, 1980), la personne se construit alors dans un ensemble de religions traditionnelles et de rituels ancestraux mêlés à de nouveaux mouvements religieux, de matrice islamique ou chrétienne, sorte de "hangars de prêt-à-penser", jouant comme outils psychiques pour faire face aux changements de repères subis autant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. Un mélange qui est la conséquence d'une colonisation et d'une post-colonisation de façon mondialisée⁸.

⁸ Voir les études sur l'influence des Eglises charismatiques importées des USA en Afrique centrale et de

Ainsi, les fonctions de l'appartenance religieuse, et donc d'une religiosité, peuvent être décrites en corrélation avec le déracinement que la migration même produit et avec le besoin de se référer à une identité qui permette de s'identifier, en accord ou en opposition, par rapport à la nouvelle société. En particulier quand les ancrages fondateurs (langue, pays, maison, famille) se sont perdus dans le voyage. La religion structure et oriente, en fournissant et en fixant un code de comportements, tandis que la dimension religieuse change et se développe dans les nouvelles conditions de vie.

Cette variété d'expériences religieuses a conduit Aletti (2003) à distinguer, à côté des modalités traditionnelles et connues de religiosité, trois formes nouvelles ou plus précisément trois modèles d'attitudes envers la religion :

- Le registre intimiste-ésotérique, qui se dirige vers un syncrétisme psycho-religieux et revendique une utilisation privée du langage, des symboles, de l'expression du culte, autrefois gérée par les religions institutionnelles.

- Le registre social, qui valorise la fonction de l'appartenance comme réponse aux besoins d'identité et de reconnaissance, aussi bien au niveau micro - car il vise à un effet sécurisant offert par un groupe ou une secte -, qu'au niveau macro, quand il permet de s'approprier un imaginaire fort et socialement reconnu, comme les mouvements religieux institués le proposent dans différents milieux.

- Le registre historique et analytique, façon intellectuelle et rationnelle d'exprimer une intention quant au lien entre religion et spiritualité. Elle ramène le concept de transcendance et de désir de spiritualité dont se nourrissent les différentes religions à une lecture historique et contextuelle.

Cette étude de Aletti (2003) nous sert dans notre approche transculturelle, car elle met en évidence l'ambivalence portée par les migrants qui voyagent avec leurs pratiques. Les nouveaux mouvements religieux, syncrétiques ou institués ont une proposition commune, celle de détenir un savoir psychologique qui, profondément en accord avec le religieux, tend à prendre sa place. Le salut est indiqué à la suite d'un itinéraire personnel d'autoréalisation, la relation avec la

divinité est une fonction transformatrice de la personne, orientée vers le bien-être physique, psychique et spirituel. C'est le niveau des deux premiers registres d'Aletti. En revanche, le troisième registre concerne plus les classes intellectuelles qui, tout en refusant les religions institutionnelles, reconnaissent un rôle fondamental à la dimension religieuse, au sacré et à la mystique. Il est évident que ces nouvelles formes de religion, dans leur pluralité, sont vraiment des alternatives à une prise en charge psychologique. Et c'est à partir de là qu'il est plus que jamais nécessaire de les prendre en considération et de traiter avec elles, car elles se présentent comme de vraies espaces d'enveloppement des êtres en souffrance.

De ce point de vue, les Eglises charismatiques africaines – on en a l'exemple au Rwanda, comme en RDC - se montrent comme de véritables lieux de soins et de gestion des conflits interpersonnels et de groupes (Ruratotoye, 2008), où une grande partie de la société se retrouve, d'autant que la pauvreté sur place des espaces institutionnels où s'exerce la psychologie est patente. Les confréries de l'islam détiennent également un savoir thérapeutique et de la gestion des conflits familiaux et sociaux. Dans ces pays, les mouvements religieux sont alors en concurrence, non avec le savoir scientifique, mais avec les lieux de guérissage traditionnels. On peut même remarquer qu'ils s'entremêlent parfois auprès des populations de façon syncrétique. Ces lieux traditionnels sont, par la parole des évangélistes ou des imams en concurrence, disqualifiés et rapportés aux pratiques sorcières d'influence. L'ambivalence des pratiques d'influence sur les humains exercées par les experts est ainsi toujours au bord (et parfois carrément assimilée à) des pratiques sorcières, qu'il va nous falloir maintenant examiner.

1.6 Nouvelles frontières de la sorcellerie

Pour cela, nous allons d'abord donner quelques précisions sur ce que l'on peut entendre par "sorcellerie" dans ses formes contemporaines. Définir la sorcellerie a toujours été très compliqué pour les spécialistes de l'histoire des religions, car la plupart des études scientifiques ont comparé la magie et la religion plutôt que la magie et la sorcellerie.

Au début de ses études comparatives, orientées dans le sens d'un évolutionnisme absolu, Tylor (1876-1878) a considéré la magie comme la tentative la plus primitive pour déterminer les relations de cause à effet et contrôler les forces de la nature. Tandis que Frazer (1890) a abordé le problème de la différence entre magie et religion. A son avis, elles répondent à deux formes mentales opposées : la religion est gouvernée par des êtres surnaturels, nous leur adressons des prières et des offrandes ; la magie, de son côté, présuppose un système de forces impersonnelles sur lesquelles nous pouvons agir de manière coercitive, par des sacrifices, par exemple.

La distinction frazérienne fait logiquement suite à la pensée d'un "évolutionnisme" : la phase la plus primitive de la religion ne serait pas l'animisme - c'est-à-dire la distinction d'une "âme" personnelle dont les choses seraient dotées -, mais une forme de puissance impersonnelle mystérieuse encore plus primitive, appelée dans certaines cultures *mana*. Dans cette perspective, religion et magie, selon Hartland (1891), sont basées sur la même expérience et ne se distinguent que secondairement, sur la base de l'attitude envers le *mana* : dans la religion, le *mana* investit le prêtre, et sa position est passive (le prêtre est possédé à un degré exceptionnel par le *mana*), tandis que, dans la magie, l'officiant (sorcier, guérisseur, marabout...) cherche à accumuler et posséder en soi-même une quantité exceptionnelle de *mana* et sa position est active.

Un autre principe commun entre la magie et la religion réside dans le fait que toutes les religions sont marquées par des éléments magiques : la prière n'est pas toujours distinguée du sort, l'offrande peut être considérée comme une opération magique coercitive, et la personnalisation des pouvoirs a lieu plus tard dans les deux champs. Toutefois, les chercheurs constatent que, même les peuples les plus "primitifs" connaissent les divinités ou, dans certains cas, un être suprême, et cette thèse a fini par partager le sort de l'ensemble de l'évolutionnisme classique. Pour cette raison, garder le terme "magie" a nécessité d'encadrer son contenu en fonction de l'environnement ou de l'époque auxquels on se réfère, au lieu de postuler que la magie appartient à un stade primitif de la civilisation ou à une forme rudimentaire de la science ou de la religion. Ainsi,

Lehmann (1925) a limité cette notion aux pratiques fondées sur la “superstition”, tenant pour telle toutes les croyances interdites par la culture d'un groupe. Plus dynamique est la théorisation d'Hubert et de Mauss (1909) qui retiennent comme seule distinction entre les deux la nature sociale qui se manifeste dans la religion, avec un aspect collectif dominant, tandis que la magie garde une position marginale par rapport à un culte organisé. Même Marett (1909) estime que seul l'aspect antisocial permet de distinguer les techniques magiques des rites religieux.

Pour Evans-Pritchard (1972), qui a étudié les Azandé, elles sont “filles de la même mère”. Pour Bonhomme : “*Magie et sorcellerie forment un couple indissociable, l'une étant l'envers de l'autre. La sorcellerie est une magie maléfique. A l'inverse, la grande affaire de la magie, c'est de combattre la sorcellerie : le magicien est avant tout un contre-sorcier.*” (2010 : 682) Dans ce “couple” règne l'ambivalence, tout magicien peut être bénéfique ou maléfique, car si un magicien peut lutter contre un sorcier, c'est qu'il en connaît les pratiques et donc qu'il fait partie de ce groupe. On peut donc s'adresser, en Afrique, aux devins-guérisseurs, pour le mal comme pour le bien. Finalement, “*les magies de protection cachent bien souvent des magies d'agression.*”.

Le terme français *sorcellerie*, du latin *sors* (sort) – qui signifie maléfice lancé par un jeteur de sorts -, et les mots anglais *sorcery* et *witchcraft*⁹ – du vieil anglais *wiccacraeft*, du terme *wit* qui signifie connaissance ou sagesse, et dérive du verbe *wiccian*, qui signifie *ensorceler* ou pratiquer la sorcellerie -, ont été introduits sur le continent africain par les premiers explorateurs, colonisateurs et missionnaires pour définir des pratiques locales de transformation ou de gestion des rapports (entre êtres humains et/ou entre groupes) assimilables, pour ces

⁹ Dans les années 1930, Evans-Pritchard, qui travaillait chez les Azandé dans le Soudan anglo-égyptien, a proposé une distinction entre *witchcraft* et *sorcery*. Selon l'anthropologue britannique, dans la pensée azandé, *witchcraft* désigne une substance, héritée ou innée, se situant dans l'abdomen des personnes appelées *witches* ; cette substance opérant parfois indépendamment de la propre volonté du *witch*, la sorcellerie peut être dans ce cas précis un acte inconscient. Le *witch* agit la nuit de façon invisible en se transformant, se métamorphosant ou en se dédoublant pour quitter son “enveloppe” corporelle, afin de nuire à une personne en dévorant sa substance vitale. En revanche, *sorcery* désigne la pratique consciente et volontaire d'actes magiques, acquise lors d'un apprentissage, qui visent à nuire par l'utilisation de substances et formules. Le *sorcerer* est un personnage socialement reconnu comme tel, agissant le jour et capable de nuire à d'autres en utilisant des substances végétales et en maîtrisant des rites reconnus comme étant nocifs. Son acte est toujours conscient. Si le savoir-faire d'un *sorcerer* n'est pas inné et peut être acquis par n'importe qui, il peut avoir été néanmoins transmis d'une génération à l'autre.

missionnaires, à des hérésies religieuses ou sorcières. Par la suite, la traduction et l'utilisation de ces mots dans leur ethnocentrisme sont apparues inappropriées et source de confusion, d'autant que le concept de sorcellerie regroupe une pluralité de significations dans les différentes langues vernaculaires et désignent des phénomènes très divers qui se prêtent à un ensemble d'interprétations fortement liées au contexte. Pour essayer d'éviter des malentendus, Fisiy et Geschiere (1990) ont proposé d'utiliser une expression plus large, neutre, qui garde l'esprit avec lequel est pensé ce phénomène d'influences dans le langage quotidien des gens : celle de "force occulte". Pourtant, dans les études contemporaines, les historiens et les anthropologues utilisent les notions *witchcraft* et *sorcery* de manière interchangeable, pour refléter différents usages dans les réalités africaines. Mais cela nous oblige à manier ces concepts avec prudence, pour s'efforcer de rester aussi près que possible des notions vernaculaires. Nous voulons éviter de tomber dans l'ethnocentrisme, propre aux missionnaires quand ils réinterprétaient les conceptions indigènes dans un imaginaire démonologique chrétien (Cimpric, 2010).

1.6.1 Réponse religieuse aux changements sociétaux

Devant l'évolution et la précision plus grande exigée par ces concepts pour rendre compte d'une certaine réalité, plusieurs auteurs (Comaroff et Comaroff, 1993 ; Geschiere, 1995), découvrant que, en plein tissu social "moderne", les pratiques et croyances dites sorcières sont le fait de populations scolarisées, soit chrétiennes soit musulmanes¹⁰, ont étudié les nouvelles frontières de la sorcellerie. En fait, la phobie du sorcier a pris de la consistance dans deux puissants courants de pensée : les trois grandes religions monothéistes (le judaïsme, le christianisme, l'islam) et le culte de la pensée scientifique. La Loi de Moïse interdit de parler aux devins, sous peine de souillure ; le Nouveau Testament condamne toute fréquentation de magiciens, et l'islam rejette toutes les formes d'idolâtrie. L'extension géopolitique de la chrétienté et l'expansion de

¹⁰ Le succès des marabouts africains auprès d'une clientèle européenne (Kuczynski, 2002) ou l'engouement au sein des classes moyennes urbaines pour les pratiques magico-religieuses *New-Age* (Luhmann, 1989) montrent toutefois que la magie ne saurait être trop rapidement réduite à un résidu étranger à la modernité.

l'islam ont considérablement réduit et parfois liquidé les religions polythéistes. Ces dernières, favorisant une multiplicité de divinités, ont provoqué une prolifération animiste du sacré, une inflation de rites dont les différentes formes de sacrifices font partie. Le lien des usagers de ces pratiques avec les groupes religieux est patent, alors que les religions révélées condamnent formellement ces pratiques. La sorcellerie, en se cachant au sein des mouvements religieux, permettrait de penser les rapports entre les différents pouvoirs qui organisent ou parcourent les sociétés, soit en favorisant le contrôle de l'Etat sur les pouvoirs locaux - par exemple en appliquant les nouveaux codes pénaux dans les tribunaux régionaux -, soit, au contraire, en affirmant l'autonomie des communautés rurales à l'égard des élites urbaines porteuses d'intrusion étatique (Bellagamba, 2008). Une très belle étude de la façon dont les Kongo, en Angola, règlent encore de façon coutumières les conséquences des pratiques sorcières par des tribunaux traditionnels, dans des jugements impliquant experts et membres des familles, rend compte de ce deuxième volet (Massivi, 2010). Selon Peter Geschiere, il existe un lien paradoxal ou schizophrénique entre sorcellerie et modernité, car les différentes formes actuelles de l'occulte qui circulent parmi les multiples groupes d'appartenances ne donnent pas seulement l'impression que la sorcellerie se développe aussi bien en Afrique qu'en Europe, mais qu'elle représente la seule façon d'expliquer les changements contemporains qui semblent inexplicables et de prendre le pouvoir sur une réalité sociale de plus en plus complexe.

Dans les lieux modernes de pratique religieuse, l'affiliation sorcière prend donc de nouvelles formes. Dans les sociétés non occidentales, la magie et la sorcellerie se sont en effet révélées des registres d'interprétation incontournables pour penser les bouleversements coloniaux et postcoloniaux. Au cours des dernières décennies, l'Afrique a été touchée par des changements sociopolitiques profonds qui ont provoqué d'importantes mutations dans l'encadrement de la religiosité psychique. A la fin des années 1980, l'effondrement de l'Union soviétique et la dissolution de son empire ont ouvert la voie à un second temps (après celui des années 1950 et 1960), dans le processus de décolonisation, qui lui aussi a eu des retentissements dans la sphère religieuse. Au cours de ces périodes troublées, les Eglises chrétiennes se diversifiaient en de multiples courants, plus ou moins

autonomes, s'adaptant aux divers contextes africains, pendant que l'islam au contraire s'organisait en structures de plus en plus intégrées (puissances des confréries islamiques). Que le regard sur la sorcellerie soit analytique ou partisan, elle reste un noyau d'interrogation constant.

A cet égard, Geschiere affirme : « *En Occident aussi, la sorcellerie reste une ombre au tableau de la modernité. Les africanistes ont beau jeu d'établir des parallèles saisissants entre le rôle social de la sorcellerie en Afrique et des phénomènes comparables, mais déclarés modernes, en Occident...* » (Geschiere, 2001 : 644). Stengers et Pignarre (2007), plus récemment, ont suivi ce cheminement dans leur ouvrage, *La Sorcellerie capitaliste: pratiques de désenvoûtement*.

Ces éléments nous permettront de souligner une particularité de la "modernité" de ces phénomènes : autrefois la sorcellerie était pratiquée dans des groupes d'initiés extrêmement fermés, et donc restait secrète et obscure pour les non-initiés. De plus, elle faisait appel à des forces diversifiées. D'une part, s'inscrivant dans des lieux de structure organisationnelle monothéiste – chrétiens ou musulmans –, la "modernité sorcière" serait un phénomène socialement ouvert et visible ; d'autre part, elle ne ferait intervenir qu'une seule force – monothéiste – de régulation des tensions sociales et familiales. Comme le dit l'écrivain centrafricain Mackfoy : "Avant [la sorcellerie] c'était tabou. D'abord, du milieu sorcier, on ne voulait même pas entendre dire. Et puis, il y a les milieux de ceux qui ont déjà souffert des coups de la sorcellerie, donc dès qu'on parlait de la sorcellerie, il y avait tout de suite des réactions. Or, maintenant, c'est devenu presque quelque chose de banal. On en parle tout le temps." (Cimpric, 2010:10.)

1.6.2 Pensée sorcière et globalisation

Dans la pensée traditionnelle, les conflits internes aux lignées ou les conflits entre lignées se jouaient comme des attaques sorcières. La dissémination de la sorcellerie, telle qu'en fait état Mackfoy, est une conséquence de la généralisation des conflits à toute une société désorganisée par la colonisation et la globalisation économique (Bellagamba, 2008). Les mouvements religieux modernes seraient donc chargés de contenir la pensée sorcière. Mais

paradoxalement, leur influence grandissant, elles sont le lieu d'une autre sorcellerie, qui mêle le pouvoir de leurs dirigeants au pouvoir des pays dominants. Le sorcier qui se cache au cœur des pratiques chrétiennes est en même temps quelqu'un du pays et un envoyé des pays étrangers puissants. Qu'en est-il des mouvements islamiques ? Si nous avons beaucoup de données sur l'évolution des Eglises chrétiennes et de la manière dont elles se sont façonnées dans un univers post-colonial, nous n'avons actuellement que très peu d'études et de données fiables sur l'évolution moderne des mouvements islamistes contemporains dans l'Afrique sub-saharienne. Nous avons des études sur les grandes confréries (Piga, 2000 et 2003), visibles, mais fort peu de chose sur la façon dont la mouvance islamique s'inscrit régionalement, en se diffractant dans ce que nous repérons sous le terme inapproprié d'"école coranique". Les grands mouvements de l'islam s'inscrivent en Afrique de l'Ouest dans des lieux cultes (Touba, Djenné...), en revanche l'implantation réellement populaire de l'islam se réalise dans ces micro-espaces que sont les "écoles coraniques non formelles" (ce qu'on peut repérer dans les appellations en langue vernaculaire de ces espaces). Ici on ne peut parler d'Eglises indépendantes, mais plutôt d'une organisation de pouvoirs locaux soutenus par un islam endogène. L'expression de ces pouvoirs locaux reflète la même ambivalence face à la désorganisation sociale que les Eglises indépendantes chrétiennes ; en revanche, n'ayant été impliqués que très récemment dans les guerres en Afrique de l'Ouest - contrairement au Soudan par exemple - à partir du développement des groupes rebelles du nord du Mali et au Niger (AQMI, Ansar Dine, Boko Haram...), leur sorcellerie concerne essentiellement le contrôle par une série d'influences occultes de la répartition des pouvoirs régionaux.

Les élections au Mali nous en donnent une démonstration : cette société, mélangeant les éléments de la religion traditionnelle avec ceux de l'islam, accorde beaucoup d'importance au surnaturel. Les marabouts sont considérés comme les meilleurs interprètes de ces forces surnaturelles, ils sont donc fortement courtisés, particulièrement en période de campagne électorale. Les candidats, en dépit parfois de leur formation universitaire occidentale, font appel à eux, malgré leurs dénégations explicites. La popularité des féticheurs, marabouts et géomanciens pendant cette période faste est si grande que

beaucoup de leurs collègues des campagnes quittent leur village pour venir s'établir en ville et récolter l'argent des candidats. Comme tous donnent des consignes de vote, il n'y a pas un seul candidat qui n'ait son marabout, son féticheur ou son géomancien, même si leurs recettes sont souvent inefficaces à le faire passer au premier tour. Actuellement au Mali, il serait suicidaire pour un candidat de méconnaître les compétences de ces forces obscures, parce que les électeurs majoritairement y croient et souvent se laissent guider par les leaders religieux. L'intime syncrétisme entre religion traditionnelle païenne et islam rend parfois difficile la distinction des frontières et des héritages.

1.7 Importation des problématiques religieuses et sorcières en Italie

Un jour, une collègue nous a parlé de ses difficultés à prendre en charge un jeune garçon wolof, Mamadou, appartenant à la confrérie *tijani*¹¹, qui disait être "talibé". Il était temporairement hébergé dans une structure d'accueil. A travers sa situation, nous nous sommes rendus compte que le phénomène des écoles coraniques avait un champ beaucoup plus complexe que ce que nous imaginions. Ce qui était particulier à cette situation était le fait que ce jeune garçon était plus lié à une confrérie qu'à une lignée. "*Moi, dit-il dans une séance, j'appartiens à mon chef religieux. Lui, il est un guide qui me fait rester sur la bonne route.*" Et, malgré l'éloignement et le temps passé, "*il est toujours là, car il a dit des choses qui sont rentrées dans mon coeur. Mes pensées et mes actions, je les lui dois, et il suffit que je pense à lui pour qu'il soit présent.*" Nous avons compris alors que nous ne pouvions pas proposer à ce jeune garçon une inscription sur le sol italien sans tenir compte de cette affiliation puissante, plus puissante que sa filiation. Car cette organisation religieuse franchit les frontières et tient les jeunes sous son influence par la pérégrination inscrite dans ses fondements : soit le marabout et ses élèves voyagent et se déplacent ensemble constamment entre pays différents, ce que nous avons pu observer entre le Mali, le Sénégal et le Burkina Faso ; soit les élèves prennent l'initiative de voyager seuls. Cette pérégrination est toujours en lien avec un guide intériorisé.

¹¹ La majorité des musulmans sénégalais appartient à l'islam, mais est aussi affiliée à une confrérie soufie (tarîqa), qui lie chaque membre personnellement à un marabout. Pour Piga (2000), normalement les confréries sénégalaises, sont divisées en deux catégories : celles d'origine locale (la confrérie *layenne* ou la grande confrérie *mouride*) et celles internationales (la *tijaniyya*).

Certaines études sur la société sénégalaise (Piga 2000, Diouf et Collignon 2001) ont déjà montré que l'urbanisation et les migrations entraînent les disciples d'un marabout, d'une même ville, d'un même village ou d'un quartier, à créer des associations de solidarité, qui, avec le temps, se substituent aux institutions familiales et villageoises traditionnelles. Les confréries ont su s'installer en ville et, profitant de l'éclatement des structures classiques, offrir aux nouveaux arrivants des réseaux de sociabilité, d'entraide et d'identité qui permettent de garder le lien avec les milieux d'origine. L'importance sociologique de ces confréries n'est pas seulement de l'ordre du religieux, mais aussi économique, administratif et politique, car les chefs religieux, grâce à leur emprise sur les talibés, ont été considérés comme les meilleurs intermédiaires pour atteindre les populations¹². Ce qui nous conduit logiquement à penser que la situation de Mamadou n'est pas unique. La puissance de la confrérie se tient toujours derrière l'élève, même si nous ne la repérons pas explicitement.

1.7.1 Cheminement et chemin : de la Libye aux structures d'accueil

La politique de Kadhafi a toujours été d'ouvrir les frontières de son pays à tout citoyen africain, sans qu'il ait besoin d'un passeport. Les talibés avec lesquels nous avons été ou sommes en contact, originaires d'Afrique sub-saharienne, se sont dirigés vers la Libye, afin de traverser la mer, plus étroite à cet endroit, pour arriver à Lampedusa, et de cette façon accéder d'abord à notre pays, puis à toute l'Europe. L'Etat italien s'est trouvé en difficulté pour gérer cet apport de population, à cause de la crise du système économique qui touche tous les pays européens. Les services compétents, en Italie en particulier, dans l'urgence, ont reçu des individus en demande de protection humanitaire sans avoir ni les moyens suffisants ni l'accès à leur histoire personnelle. Pour cela le contraste entre la demande de renseignements administratifs et les éléments véritables d'une histoire individuelle est flagrant et source de tension dans l'accompagnement proposé. Sur le terrain, les institutions chargées d'accueillir

¹² Cette médiation, mise au point du temps de la colonisation, fut reprise après l'Indépendance pour des raisons d'efficacité et avec l'idée qu'il fallait instrumentaliser ces structures maraboutiques pour bâtir le nouvel Etat et développer le pays.

sont désorientées. Dans ce monde contemporain de demandeurs d'asile, caractérisé par d'infinies nuances, se croisent du juridique, du politique, du social, des trajectoires existentielles. Le gouvernement italien essaie de répondre à ce mouvement globalisé de deux façons : d'abord il efface toute singularité, à travers les pratiques de gestion et contrôles qui nous font replonger dans un déjà-vu rassurant ; et, dans le même temps, la personne est mise à mal par l'obligation qu'elle a de se conformer à une situation qui doit répondre aux logiques institutionnelles, y compris pour les conséquences politiques de reconnaissance du statut de réfugié, les documents de légitimation, le processus de négociation et de construction identitaire. Contraintes qui ne font qu'accentuer une certaine violence institutionnelle et que l'Etat continue à faire retomber sur les populations, sans, en revanche, mesurer toutes les conséquences à court et moyen terme.

Derrière la "perturbation humaine" que provoquent les demandeurs d'asile et les réfugiés, nous retrouvons, comme l'explique Agamben (1995), une menace du modèle Etat-nation construit historiquement en Europe. Modèle qui conduit à construire des espaces d'accueil, dont la fonction est de limiter cette force déstabilisatrice. C'est donc dans ces lieux que les personnes sont exposées à l'ambivalence de notre système d'hospitalité : normes rigides et restrictives d'une part, procédures arbitraires et discrétionnaires d'autre part. Les talibés prennent leur place en se soumettant dans le pays d'accueil à ce nouveau processus d'une logique très différente de celui de leur milieu de provenance. En particulier, comme toutes les personnes venues de loin, ils se trouvent emprisonnés dans le système d'accueil italien pour demandeurs d'asile et titulaires d'une protection internationale. Ce système prévoit différentes phases :

- Une première phase, avec deux types de structures, d'abord le *hotspot* où sont effectués le screening sanitaire, la pré-identification, l'enregistrement, le photo-signallement et le relevé dactyloscopique, afin de séparer ceux qui sont irrégulièrement entrés sur le territoire de ceux qui sont demandeurs d'asile. Ensuite, le demandeur d'asile, ou le demandeur de protection humanitaire, est transféré à la plate-forme

régionale, où il reste entre 7 et 30 jours, pour formaliser sa demande (modèle C3).

- La deuxième phase est celle de l'accueil et de l'intégration. Cette deuxième étape est celle de l'hospitalité à long terme. Le demandeur d'asile peut habiter dans les structures du SPRAR (Système de protection pour demandeur d'asile et réfugié) ou dans les CAS (Centre d'accueil extraordinaire) où il peut bénéficier d'un parcours d'études, d'une formation professionnelle, de cours de langue, d'un support légal, d'une assistance médicale et d'un soutien psychologique¹³.

Dans les faits, malgré cette réglementation de l'accueil, le système est plein de paradoxes et d'imperfections, en particulier parce que la dimension humaine et la dimension politique sont souvent opposées, oscillant entre compassion et répression d'une part (Fassin, 2005), soins et contrôle d'autre part (Pizza et Johannessen, 2009).

1.7.2 Modèle sociologique d'étude

Pour comprendre mieux ce double mouvement, nous pouvons reprendre l'exemple de deux modèles de contrôle apparus en Occident entre le Moyen Âge et le début du XVIII^e siècle : le modèle d'exclusion des lépreux et le modèle d'inclusion des pestiférés.

Le modèle d'exclusion des lépreux, caractérisé par une règle de non-contact entre le groupe des lépreux et les groupes d'individus non malades, consiste à rejeter les premiers dans un autre monde, dans un espace extérieur, dans un lieu en dehors des murs de la ville. Cette exclusion des lépreux de la vie de la ville instaure la constitution de deux masses étrangères l'une à l'autre et par conséquent la disqualification morale, juridique et politique des sujets chassés¹⁴.

¹³ C'est dans ce cadre institutionnel que le Centre Forme (Centre ethnoclinique de recherche et formation) a vu sa création. Le Centre Forme est lieu d'orientation, de recherche et soin qui contribue à améliorer les conditions de vie du demandeur d'asile et du réfugié, victime de torture, et/ou de personnes ou familles en difficulté psychosociale. Les modalités de travail du Centre prévoient des espaces informels et accueillants, dans le souci de ne pas reproduire un contexte institutionnel rigide, bien que ce Centre soit un service socio-sanitaire.

¹⁴ Au moment de quitter la ville, les individus classés comme lépreux subissaient une cérémonie funèbre au cours de laquelle ils étaient déclarés morts.

Puis le modèle de l'individu chassé pour purifier la communauté a été remplacé par le modèle d'inclusion. Elaboré pour empêcher la diffusion de la peste, ce modèle débute avec la mise en quarantaine de la ville infestée par la maladie, c'est-à-dire que la ville même devient le territoire circonscrit et fermé où les habitants sont obligés de rester sans pouvoir sortir. Foucault (1975) montre comme l'organisation du modèle d'inclusion du pestiféré est totalement différente du modèle d'exclusion des lépreux. Dans la perspective de l'inclusion, nous n'assistons pas à l'éloignement des individus, à leur rejet ou à une division entre la population lépreuse et le reste de la communauté, mais – au contraire – nous sommes en présence d'une forme de quarantaine et de l'intentionnalité d'établir, fixer, donner des lieux et des places aux sujets malades¹⁵.

Si le prototype de la ségrégation est représenté par l'exclusion du lépreux (pratique de clôture, de rejet et d'exil), celui de l'intégration est représenté par la peste : le lépreux fait l'objet d'un grand renfermement, d'un rejet et d'un marquage ; tandis que le pestiféré fait l'objet d'un découpage, d'un quadrillage ou d'un bon dressage. Au XIX^e siècle, ces modèles s'unifient afin d'arriver à mieux contrôler les exclus : les lépreux sont traités comme des pestiférés.

Cette analyse, qui fonctionne sur une double modalité, celle du partage binaire, du marquage et de l'assignation coercitive (techniques d'individualisation) et celle de la répartition analytique des exclus, nous montre très clairement le système dans lequel nos talibés sont accueillis. La logique sous-jacente à cette forme d'accueil-contrôle peut se repérer dans quelques questions-clés : qui est l'autre ? où doit-il être ? comment le caractériser ? comment le reconnaître ? comment exercer sur lui une forme de pouvoir ? Ces questions sont bien loin de la pensée angélique humaniste.

2. Axe de compréhension du terrain : hypothèses

Le positionnement de la recherche que nous allons maintenant présenter et qui oriente les hypothèses découle tout d'abord de la préoccupation, dans l'accompagnement de soins, de mettre en perspective nos cadres de référence

¹⁵ Le passage de la peste à la lèpre, comme modèle de contrôle politique, est, au dire de Foucault, une des plus grandes inventions du XVIII^e siècle. Depuis que le modèle de la lèpre a donné sa place au modèle de la peste, une « technologie du pouvoir positif » s'est installée dans les formes du gouvernement, des appareils administratifs, des institutions politiques.

ethnocentrés dans notre rencontre avec ces jeunes d'autres cultures. Ils ont une autre épistémologie, une autre ontologie (Foucault, 1983) et une autre cosmologie (Batson, 1977). Ils ont vécu des expériences très lointaines de ce que nous avons pu nous-mêmes éprouver. Pour pouvoir penser un cadre d'accompagnement (recherche-action), se doter des bons outils et ne pas pathologiser à tort un comportement, nous avons besoin d'avoir accès à la représentation collective culturelle des expériences de vie apportées par nos interlocuteurs dans notre rencontre, mais aussi penser où lui-même se situe par rapport à cette représentation.

Ce travail a pour objet de mettre à l'épreuve des faits une hypothèse principale (H) : *Pour prendre en charge au sein de nos institutions d'accueil en Europe, pour les accompagner et parfois les soigner, des jeunes venant d'Afrique, il faut tenir compte, non seulement des relations parents-enfant, famille élargie-enfant, mais également, et de façon centrale, de la relation institution religieuse-enfant.*

Pour démontrer cette hypothèse générale, nous l'avons décomposée en trois hypothèses spécifiques.

La première (H1) : *Le passage dans les écoles coraniques non formelles influence, chez les jeunes, leur parcours évolutif en tant que sujet, et leurs possibilités de liens et d'interactions.*

La deuxième (H2) : *Le parcours en école coranique non formelle est un parcours initiatique dont l'échec entraîne des difficultés d'adaptation ou des troubles dans l'établissement des liens, pouvant parfois se cristalliser en symptômes de dysfonctionnement conduisant à une pathologie.*

La troisième (H3) : *Pour modifier les interactions dysfonctionnelles entre les institutions d'accueil et d'accompagnement et l'enfant en situation migratoire, il faut tout d'abord rétablir une continuité entre le parcours interrompu de l'origine et l'expérience de la migration.*

3. Cadre méthodologique

Notre projet de recherche s'inscrit dans un contexte expérimental de

construction des différentes façons possibles d'accompagnement des migrants dans les structures d'accueil en Italie : une recherche-action. Cette forme de recherche a été théorisée par Lewin (1944), à partir des années 1950, aux Etats-Unis.

Au centre du processus d'accueil se trouve la migration. Pour que les professionnels, réunis pour accompagner les migrants, puissent posséder des outils qui permettent d'optimiser leurs interventions, il a fallu "penser " et modéliser ce que veut dire, dans l'expérience quotidienne personnelle et collective, le chemin migratoire. Les travailleurs sociaux (éducateurs, psychologues, juristes...) se trouvent en peine face aux situations et demandent des outils de travail. Une méthodologie qui installe une transversalité, tenant compte des frontières disciplinaires, mais donnant les moyens de les traverser, les intéresse au premier chef.

La migration installe une discontinuité des processus de vie, mais aussi de systèmes de pensée. Le jeune migrant est dans la nécessité d'installer de la continuité dans des espaces diversifiés. Mais le professionnel de son côté est sans cesse déplacé de son centre par le contact avec l'étranger. Ils sont dans une sorte de parallélisme de situation.

Il nous a donc fallu trouver un objet commun qui puisse unifier les différents espaces et les mettre en communication.

A vrai dire, cet objet commun s'est imposé de lui-même....

La migration en elle-même ne peut pas être un objet commun, car structurellement elle installe une asymétrie. En revanche, ce qui a surgi du travail sur les différents terrains a rendu la question des élèves de l'école coranique informelle paradigmatique. Là, nous n'avons pas affaire à des êtres sans statut, mais à des visiteurs ayant une place reconnue et incluse dans des catégories collectives de représentation : celle de "talibés". Leur statut, pour être reconnu et interrogé, nous oblige alors à une méthodologie à part entière. Il nous incombe non seulement d'analyser l'influence de la transmission du savoir religieux dans les affiliations, mais aussi d'examiner la position du chercheur rencontrant un objet à respecter et ses conséquences sur la posture du professionnel avec qui il mettra des procédures en action. Nous devons donc dépister l'action des représentations collectives et faire surgir les résistances à

une meilleure connaissance de l'objet qu'elles peuvent, par leur introjection, induire.

Pour la connaissance particulière de l'objet de la recherche, nous nous sommes refusé (pour toutes les raisons méthodologiques énoncées) à utiliser le mot "migrant", et avons fait un pas de côté par rapport à cette catégorie de population repérée collectivement sans questionnement. Car chaque jeune que nous avons rencontré s'inscrit dans une histoire subjective particulière où il faut faire place d'une part à l'imagination qu'il y déploie, d'autre part aux héritages collectifs dont il est porteur. Nous laissons le champ libre à des représentations non homogènes de l'objet. Quand, parmi ces jeunes qui arrivent en Italie, on parle d'un talibé, nos concepts de la subjectivité et de l'intersubjectivité convoquent une réalité non unifiée, très diverse, qu'il nous faut saisir dans ses aspects parcellaires. La grande diversité des humains entre eux devient notre matière.

Notre précaution épistémologique est que, pour nous, il s'agit d'*"une personne venue de loin"*, position méthodologique ouverte, qui laisse poreuses les frontières des connaissances. Les termes "personne venue de loin" ouvre le flou de la représentation que chacun se fait de l'autre. A ce moment, le concept de "l'identité migrant", qui vient compléter la représentation d'une "personne venue de loin", auquel nous recourons au cours de la recherche, installe une position ontologique dans un espace social particulier. "L'identité migrant", proche de l'identité du pèlerin - comme celle de Don Quichotte (Cervantes 1978) par exemple -, telle que nous l'exposons ici, se distingue des représentations collectives locales de la migration et des migrants (Sayad, 2002). Cette "identité" nous ouvre à une multiplicité d'êtres, qui n'ont pas forcément eu besoin d'être chassés de leur pays pour s'y glisser. Il s'agit bien, parmi toutes les réalisations d'identités subjectives possibles, d'une identité qui peut avoir des chances d'être reconnue par un collectif (exemple des moines pèlerins). Il s'agirait d'un être qui, intérieurement ou dans le collectif, se frotte toujours aux frontières, à la marge, trouvant ses ressources dans ces endroits.

Pour connaître cet objet, nous avons développé ou repris des méthodes spécifiques. Des orientations théoriques venant d'une anthropologie non ethnocentrée. L'anthropologie dont nous avons besoin tient compte de la

fragmentation des espaces, du mouvement de chaque partenaire pris dans l'enquête, représentant d'un pôle de l'organisation de ces espaces multiples. L'apport théorique des pensées de l'ethnographie multisituée (Appadurai 1990 ; George Marcus 1995) est de ce point de vue très fructueux. Car il permet de passer de la vision bipolaire du monde à une vision multipolaire des processus dans l'espace.

La connaissance de l'objet implique une mise en contact avec celui-ci, et donc un système d'influences réciproques : de façon pragmatique, parce que ces jeunes sont dans une position de demander de l'aide ; sur le plan théorique, parce que le contact transforme le point de vue du chercheur. Si la situation de soin psychologique détermine l'approche de l'objet, il ne s'agit pas de n'importe quelle psychologie. L'apport des concepts de l'ethnopsychiatrie est essentielle. Elle se distingue par la méthode complémentariste, telle qu'elle a été formulée par Devereux (1970) et mise en pratique d'abord par Nathan (1986, 1988, 2001), puis par Moro (1998). Elle permet de croiser la clinique psychosociale avec les données anthropologiques et pédagogiques. Dans la perspective dynamique de l'approche de l'objet, on pourrait penser que culture, histoire collective et individuelle, réalités sociales, représentation de soi et des autres ne sont pas surdéterminants, ne sont pas des "choses en soi", comme dit Kant (1781), mais sont les lieux de pratiques et de discours polyvalents où la contestation, l'imagination, la négociation se déroulent. Dans la mesure où cet objet de recherche se constitue peu à peu et de façon mouvante, sans que l'on puisse dire : "c'est cela", mais plutôt, "c'est avec cela que je suis en affaire", notre investigation doit se faire par la méthode phénoménologique (Edmund Husserl 1913). Le recours à cette méthode, en l'ajoutant aux autres, nous permet également d'expliquer les raisons pour lesquelles notre recherche se base sur le qualitatif.

Finalement l'objet qui va unir l'espace des professionnels, que nous allons leur proposer, est un objet non homogène, constitué de récits différenciés et d'interprétations à négocier. Il se réalise par ses concrétisations, ses phénomènes, pourrait-on dire, et doit être ainsi abordé. Le rôle des recueil des données, à travers des anamnèses et des récits de vie, est ainsi central. Récits mouvants, contrastés, chargés d'émotion, chargés de réminiscences et

d'imaginaire, leur véracité n'est pas centrale, car c'est par leur effectuation qu'ils font advenir une réalité qui nous saisit.

3.1 Recherche-action

La recherche-action trouve ses fondements dans la pensée de Lewin¹⁶ (1944), qui, pour la première fois, conceptualise la recherche comme une action productrice de changement dans un système producteur de changement ; ce changement est sollicité par celui qui opère dans un contexte défini. Par cette approche, Lewin lie l'activité de recherche au changement des systèmes sociaux : celui qui est, par sa recherche, en contact avec un système social provoque des changements dans ce système même. Même si le rapport entre chercheur (acteur et sujet du changement) et sujet de la recherche reste encore à définir précisément (Bryant, 1996; Gattico et Mantovani, 1998).

Selon la perspective de Lewin, il y a deux types de recherche-action :

- générale, c'est-à-dire la recherche-action de base (Basic Research Action),
- particulière, la recherche diagnostique (Diagnostic Research Action).

La première étudie les lois générales de la vie des groupes, lorsque la deuxième s'occupe de l'analyse de situations spécifiques. La connaissance des lois générales a besoin d'être intégrée à un diagnostic de la situation particulière, exactement comme l'ingénieur ou le chirurgien intègrent les théories physiques ou les connaissances biomédicales à chaque cas sur lequel ils travaillent. Les thèses de Lewin ont été réélaborées par ses collaborateurs, au fur et à mesure que la recherche-action s'est déployée dans différents champs. Le développement de cette méthodologie, effectué par Chein, Cook et Harding (1948), a décliné la BRA (Basic Research Action) et la DRA (Diagnostic Research Action), selon le degré de participation du chercheur ou la priorité donnée à

¹⁶ Nous pouvons retrouver des éléments de la théorie de la recherche-action pendant la "période allemande" de la vie intellectuelle de Lewin. Cependant son élaboration, au sein de la dynamique des groupes, est vraiment complète avec son insertion dans le monde américain. Emigré aux Etats-Unis en 1933, après la montée du nazisme, Lewin se retrouve projeté dans la phase finale de la Grande Dépression, qui, à cause de choix économiques inspirés par Keynes et d'autres économistes, a jeté la société américaine capitaliste dans de graves problèmes économiques et sociaux. Le chercheur émigré d'Europe est conduit à appliquer sa recherche à la résolution des problèmes rencontrés à son époque, en particulier à l'intégration des juifs émigrés, mais aussi la réintégration des "classes laborieuses".

l'action dans le processus de recherche, en quatre typologies : diagnostique, participante, empirique, expérimentale, qui se sont développées différemment selon les pays. La première reste très proche du travail de Lewin. La participante ne considère pas les situations ordinaires (préexistantes à l'intervention de la recherche-action), mais seulement celles qui ont été créées par l'intervention du chercheur. L'empirique est la description et l'analyse d'une situation ordinaire, préexistante à la recherche-action. L'expérimentale consiste dans une action de contrôle sur l'efficacité des techniques d'observation-actuation des typologies précédentes. On peut souligner que ces typologies peuvent s'interpénétrer sur le terrain.

Selon Rapoport (1970), la recherche-action a un double objectif, car elle est une recherche appliquée, caractérisée par l'engagement direct du chercheur dans le processus d'action. L'action du chercheur est, en même temps, d'accompagner les préoccupations pratiques des personnes ou des professionnels et de développer une réflexion dans le champ des sciences sociales qui oriente vers des résolutions éthiques d'une problématique de situation. La recherche-action permettrait la construction d'un cadre pragmatique et réflexif, qui mettrait en accord théorie et pratique. Il ne faut pas oublier que la recherche-action est née et s'est développée à partir de la psychologie sociale, et a donc besoin, pour remplir ses objectifs, d'utiliser des compétences psychosociales spécifiques et avancées, aussi bien d'un point de vue théorique que méthodologique. La recherche-action, pour aborder les problématiques du rôle des groupes dans les processus de changement, doit mettre en correspondance les facteurs économiques et sociaux, ainsi que politiques ("non psychologiques") et les facteurs psychologiques, ce qui, selon Lewin (1943 ; 1944), est le fondement d'une recherche dont l'un des buts est de tenir compte ou même d'initier des changements. C'est une démarche qui joue une symphonie entre les différents champs des sciences sociales, et qui, dans le contexte migratoire (notre sujet), est centrale pour penser les politiques et les actions. Les mouvements rapides qui, depuis quelques années, ont perturbé l'Italie d'abord et, actuellement, interrogent l'Europe entière, contaminent la vie sociale, plus spécifiquement les institutions, les organisations et les communautés, provoquant incertitude, inquiétude et peur. La multiplication des situations d'urgence et de conflits

détruisant le tissu social nous oblige à penser une forme de recherche dont l'objet n'est pas simplement la connaissance et l'analyse des situations, mais une pragmatique qui puisse guider les intervenants et leur public. La réflexion sur la façon de partager et de participer politiquement de façon citoyenne à travers différentes formes organisationnelles (bénévoles, associations diverses, coopératives sociales et ONG) se trouve ainsi au cœur de la recherche-action dont nous développons ici les contours. Dans des contextes sociaux où interviennent des facteurs de plus en plus complexes, face à une urgence de situations, le chercheur n'a pas d'emblée une grille d'analyse à disposition. Clifford Geertz écrit : *“Pour comprendre l'aspect général et décrire de nouvelles entités, il n'est pas possible de procéder de manière directe ni de percevoir l'ensemble en un seul motif. Le dessin général se découvre et s'explore à travers des exemples singuliers, des différences, des variations et des particularités, un petit morceau à la fois et une situation après l'autre. Dans un monde fragmenté comme le nôtre, c'est justement sur ces fragments que doit se porter toute notre attention.”* (1999 : 17).

C'est ce souci des détails, révélateurs d'un dessin d'ensemble, qui nous a conduite à penser la problématique des “talibés” comme partie d'un cadre d'une recherche-action impliquant des concepts plus généraux. Dans la recherche-action, l'examen de ce que produit l'emploi de certains concepts par les professionnels fait ainsi partie de l'étude des changements et des adaptations conséquentes.

3.2 De l'ethnopsychiatrie à l'ethnoclinique

Nous allons détailler le parcours qui, dans ces années de travail de terrain, nous a amenée à théoriser et conceptualiser l'ethnoclinique, à partir de l'ethnopsychiatrie historique, comme outil méthodologique. Cette évolution de pensée a été le fruit de plusieurs rencontres entre pratiques et disciplines différentes. Une rencontre entre univers multiples que, jour après jour, nous avons essayé de faire cohabiter, dans une sorte de métissage, qui a introduit une dynamique autant dans la recherche que dans les interrelations avec les personnes. Née dans l'interculturalisme de la sortie de l'époque coloniale

française, portée, en particulier, par le médecin militaire et psychiatre Henri Collomb¹⁷ exerçant à Dakar, l'ethnopsychiatrie garde les traces de l'intérêt qu'ont porté les psychiatres français, hollandais et anglais, en poste en Afrique, aux étiologies traditionnelles de la maladie mentale, des désordres et des conflits intra et interfamiliaux (René Collignon, 2006) .

Par la suite, elle s'est ouverte, en France, sous l'impulsion de Devereux¹⁸ (1998) et de ses "disciples" (dont Nathan), sous le nom d'ethnopsychanalyse, à la population de migrants en grande difficulté psychosociale adressée par des institutions accompagnantes (éducateurs, assistants sociaux, enseignants, juges, médecins...). Toute la pratique et la réflexion ethnopsychiatriques ont été orientées par ce terrain d'intervention. Il faut souligner que la méthodologie ethnopsychiatrique est fortement liée au contexte de la décolonisation. Le premier cadre, historique, du développement de l'ethnopsychiatrie a été l'hôpital (Dakar Fann au Sénégal, plus tard Avicenne¹⁹, Bobigny).

En France, depuis la fin des années 70, nous avons eu accès aux pratiques de l'ethnopsychiatrie : un dispositif pluriel, incluant plusieurs thérapeutes sous la conduite d'un thérapeute principal ; la présence de représentants des équipes institutionnelles, juridiques, éducatives ou médicales qui suivent les familles et les enfants migrants ; les patients et enfants accompagnés de leur représentants familiaux. La particularité des populations reçues dans le cadre des séances a conduit les cliniciens à développer une méthodologie particulière, tenant compte des langues, des habitudes culturelles et des représentations du monde portées par ces personnes. A partir d'un schéma théorique fondateur, les pratiques thérapeutiques se sont déclinées en fonction des usagers, des problématiques rencontrées, des recherches de moyens de résolution des conflits, des mandats

¹⁷ Henri Collomb a ouvert en 1956 une consultation à l'hôpital de Dakar Fann, où il a fait intervenir des guérisseurs traditionnels, au côtés des médecins psychiatres et psychanalystes.

¹⁸ Georges Devereux, dans *Psychothérapie d'un Indien des plaines* (1951), pose les bases de l'ethnopsychanalyse. En 1961, il utilise pour la première fois le terme d'ethnopsychiatrie, qu'il préfère à celui de psychiatrie transculturelle.

¹⁹ Avicenne est un hôpital universitaire public situé dans la périphérie du nord de Paris et fondé en 1935, au temps de l'Algérie française, sous le nom d'Hôpital franco-musulman. Il a été au début destiné à accueillir les patients musulmans, originaires du Maghreb et habitant en région parisienne. En 1962, la structure rentre dans le système de santé publique, perdant sa spécificité. En 1978, il prend le nom d'hôpital Avicenne, en hommage au grand médecin arabe, philosophe, poète et musicien, Ibn Sinâ.

des thérapeutes. Le dispositif pensé par Nathan, pour la première génération, Marie Rose Moro, pour la seconde génération, et d'autres, au départ collectif (un groupe de thérapeutes, un thérapeute principal, un médiateur culturel) s'est assez souvent adossé à des dispositifs en petits groupes, en co-thérapies ou en thérapies individuelles avec ou sans traducteur selon les besoins. Les cliniciens, devenant des chercheurs, avaient également à cœur de soutenir des équipes de travailleurs sociaux sans cesse « sur la brèche », qui n'avaient pas l'habitude de ce public et ne possédaient pas, dans certains cas, les outils conceptuels nécessaires.

Ce dispositif groupal de gestion des troubles individuels ou de groupe, mis sur pied peu à peu, avait comme présupposé de recréer dans la séance un cadre reconnaissable, "connu" des populations de cultures différentes, en particulier, au départ, africaines (modèle de la "palabre", utilisé à l'hôpital de Dakar-Fann²⁰). Ces populations en situation d'étrangeté et de fragilisation dans un autre pays ne pouvaient entrer dans une alliance thérapeutique par le face-à-face, qui souvent provoquait de fortes incompréhensions. Dès l'origine, on le voit, le cadre thérapeutique est efficient comme espace projectif où différentes fonctionnalités sont représentées : les rôles dans le groupe familial, dans les groupes sociaux d'affiliation, mais aussi le rapport avec les dieux et les ancêtres, ces invisibles qui régulent la vie des vivants. S'il fonctionne, les patients peuvent s'en saisir, les investir à leur manière, en lien avec leurs propres sensations, représentations personnelles et culturelles. Dans la rencontre entre ces personnes venues de mondes très différents culturellement et les institutions d'un pays d'accueil, on pouvait, dans ce cadre, imaginer possible la présentification des données culturelles (conscientes et inconscientes) et des représentations de la réalité. Ces représentations sont fondatrices du rapport social et personnel au monde environnant, d'un univers mental qui conditionne les actes. Par le jeu du semblable et du différent, les fonctions des protagonistes dans les conflits

²⁰ Mené par Henri Collomb, médecin militaire, en rupture avec la psychiatrie de son temps, un groupe de recherche en psychiatrie à Dakar Fann réunit Edmond Ortigues, Marie-Cécile Ortigues, Andréas Zempleni, Moussa Diop, *et d'autres psychiatres africains...* ainsi que des guérisseurs traditionnels. Une revue *Psychopathologie africaine*, créée en 1965 par M. Diop et H. Collomb, est née de ce travail. Les psychiatres Lamine Fall, Mamadou Lamine Diouf, Mamadou Habib Thiam, Omar Sylla, Momar Gueye, travaillent dans la lignée de ses recherches.

interrelationnels, présents ou absents, visibles ou invisibles, pouvaient être mises au travail. Cette mise en lien des mondes se fait dans l'observation et le respect du patient comme Autre à accompagner : cet espace d'accueil et d'hospitalité est la base la méthodologie ethnopsychiatrique, et rend possible l'alliance thérapeutique.

La consultation ethnopsychiatrique est donc un espace dynamique à plusieurs voix où se trouvent en présence, en chair et en os, plusieurs acteurs, plusieurs intérêts, plusieurs pouvoirs, plusieurs systèmes de représentation du monde, de son fonctionnement, de ses dysfonctionnements. Mais c'est aussi un espace fantasmatique où se déroulent des négociations entre invisibles. Le cheminement vers le soin se fait dans cette élaboration diplomatique. Les interactions entre ces nombreux participants dans le dispositif sont évidemment très complexes, et ont été thématiques au cours du temps, mais leur analyse reste ouverte. Autant du point de vue de la circulation de la parole, de l'harmonisation des différents points de vue et fonctions occupées, que de la mise en oeuvre de propositions de résolution de problématiques à court terme (travail sur la dynamique familiale et l'histoire singulière, travail sur la signification des symptômes, travail social, ouverture de possibilités de dialogue...) que d'une amorce de réflexion à plus long terme pour la famille et/ou l'enfant, nos élaborations de cliniciens évoluent.

Depuis sa fondation, la clinique de nos contemporains est contrainte de s'adapter pour faire face à de nouvelles situations. Ainsi, l'ethnopsychiatrie connaît ces dernières années un essor particulier avec l'accueil de populations différentes dans nos contrées (demandeurs d'asile et des réfugiés, adultes comme mineurs, seuls ou en famille).

Dans ce dispositif pluriel, les langues, au centre de la méthodologie, permettent de concrétiser et de pointer les malentendus pour les négocier, de faire apparaître les causalités des désordres, autant individuels que collectifs, et de rendre possible leur gestion par l'intermédiaire de systèmes de parenté, de panthéon d'entités et divinités auprès de qui intercèdent les humains. Les langues des origines et celle des thérapeutes, celle du monde où sont accueillis

(plus ou moins bien) ces familles et ces enfants, agissent sur les interrelations dans lesquelles sont pris les migrants. La médiation par ce travail des langues effectuée dans le dispositif entre les différents mondes culturels en présence donne sa dynamique aux façons de se penser et de négocier avec les êtres “étranges” rencontrés dans le voyage migratoire.

Pour faire place aux langues et aux mondes qu’elles représentent, au côté des thérapeutes se tient un représentant du monde des patients, possédant la langue de référence, appelé, au cours du temps, médiateur ethnoclinicien, dont la tâche est extrêmement compliquée, puisqu’il n’est pas seulement un traducteur, mais une personne de référence chargée de mettre en lien les différents univers culturels, allant sans cesse de l’un à l’autre, dans une position, il faut le dire, assez inconfortable, toujours au bénéfice (on le souhaite) des populations accueillies dans ce cadre, dans une stratégie d’adaptation.

Au début des années 1990, un autre élève de Devereux, psychologue de formation, commence à s’occuper de migrants et de médiation en situation clinique, mais également dans les situations de la vie quotidienne, scolaire ou administrative. Son origine algérienne et sa passion pour l’histoire, la culture et la langue font de Salmi un des experts de la médiation ethnoclinique. Salmi, à partir de ses premières expériences d’interprète, souligne que la traduction simple, simultanée et fonctionnelle ne suffit pas pour faire fonctionner l’espace thérapeutique. Cet espace est efficace si l’on peut y rendre visibles et compréhensibles les logiques culturelles et institutionnelles, autant pour les professionnels - psychologues, personnel médical, assistants sociaux, éducateurs ou juges - que pour les familles migrantes. Dans cette optique, Salmi s’installe dans la consultation d’Avicenne²¹, puis de Villeteuse²², dirigées par Nathan, en repensant le rôle de la traduction dans la construction des interrelations. Autour de lui et en concertation avec Nathan se constitue un groupe de réflexion sur la question de la traduction et de sa fonctionnalité dans la clinique. En 1992, Salmi propose à Nathan le terme de “médiateur ethnoclinique” pour désigner cette fonction, incarnée soit par un clinicien natif de la langue employée mais

²¹ En 1979, Tobie Nathan ouvre la première consultation d’ethnopsychiatrie à l’hôpital d’Avicenne, jusqu’en 1983. Marie Rose Moro en prendra la direction par la suite.

²² De 1983 à 1988, le Centre de protection maternelle et infantile de Villeteuse ouvre une consultation ethnopsychiatrique, dirigée par Tobie Nathan.

n'occupant pas la fonction de thérapeute, soit par des représentants pris dans la communauté d'origine des migrants et étant en position d'incarner une autorité médiatisante (par exemple un chef coutumier, un noble, mais pas un descendant d'esclave de case...) ou de témoin régulateur. Ce médiateur, lorsqu'il est véritablement dans son travail de négociation entre les mondes, doit accepter un clivage qui lui permet d'occuper efficacement cette fonctionnalité. La complexité de la question de la traduction en situation clinique a amené l'équipe de Centre Devereux de l'Université Paris-VIII à élaborer un programme de recherche spécifique²³. La question du "médiateur ethnoclinique" évolue avec les expériences de terrain et fait débat dans l'ethnopsychiatrie. Initialement pivot du dispositif, par la langue et la culture, cette personne est le référent, auprès des thérapeutes (et également des institutions), de la cohérence d'un monde culturel inaccessible ou lointain. Son introduction dans les séances a pour but de "donner la parole" au patient à travers une langue et des représentations acceptables pour lui. Pour Serge Bouznah et Catherine Lewertowski (2013), la médiation est une dynamique qui vise justement à modifier une situation, et le médiateur joue ainsi un rôle actif dans la recherche de solutions. Cependant, la présence du médiateur comme auxiliaire des thérapeutes dans les séances pose de multiples questions pratiques et théoriques.

3.2.1 Principe actif de l'"instance de médiation"

Héritiers des problématiques de l'anthropologie, les thérapeutes devaient revisiter la place de ce traducteur-médiateur, le même personnage qui avait parfois égaré le chercheur en ethnologie et que l'on avait nommé "informateur". Les travaux de Geertz (1973) et de Rouche (1989) et nous ont familiarisés avec cette question de l'informateur (traduttore/traditore). Comment une personne peut-elle occuper cette place pleine d'ambivalence de traduire pour la puissance dominante des concepts qu'elle ne peut se permettre de dévoiler à des étrangers sans trahir les siens (conflit de loyauté), ou bien qu'elle ne maîtrise pas forcément (non-initié, différence de caste). L'informateur est tributaire de la

²³ "Du rôle des entretiens en langue maternelle dans l'interaction avec les familles migrantes et notamment de leurs bénéfices dans l'insertion scolaire et sociale des enfants et des adolescents", sous la direction de Sybille de Pury, Claude Mesmin et Tobie Nathan (1994).

domination coloniale, il répond au désir de l'Autre (dominant) de savoir quelque chose, et donne ce qu'il veut dans un marché de dupes. Fanon²⁴ (1961) a très bien discuté de la problématique coloniale au sein de la psychiatrie, et a cherché tout au long de sa vie professionnelle, comme de ses engagements politiques, à en éviter les écueils en construisant un cadre plus approprié à la lutte contre la domination et pour une symétrie des participants. Qu'en est-il alors du médiateur en clinique?

Pour nourrir ce débat, en 2002, un groupe de chercheurs formés au Centre Devereux a mené une étude²⁵, qui n'a pu, à l'époque, être totalement élaborée, mais dont nous avons hérité et que nous avons poursuivie. La réflexion sur la façon d'intégrer cette fonction ambivalente de la traduction dans la construction du cadre thérapeutique nous a amenés à penser que, si le médiateur incarne la fonction de traduction-médiation, il n'a cette fonction que grâce au cadre (comme l'informateur ne l'était que par rapport au désir de l'ethnologue), et pour ce cadre. S'il quitte la consultation, cette fonction le quitte également. Si l'on suit cette logique, la fonction médiatrice appartient au cadre. Approche instaurant une rencontre médiatisée entre les mondes (culturels, institutionnels, psychiques), le dispositif utilise le médiateur ethnoclinique comme une des figures possibles de l'incarnation de la médiation. A chaque session, l'agencement thérapeutique a pour charge, avec cette fonction médiatrice, de convoquer, de dévoiler et de réélaborer les différentes logiques en présence qui, par leur confrontation paradoxale, alimentent les troubles psychologiques ou comportementaux avec lesquels nous devons traiter. Repenser le rôle du médiateur est donc vital pour le dispositif thérapeutique, car celui-ci ne doit en aucun cas ajouter de l'ambivalence ou du paradoxe à une situation déjà fortement empreinte des douleurs liées aux confusions logiques, aux ruptures, comme aux asymétries de situations. Comme l'a bien souligné Françoise Sironi (1999, 2007) dans ses ouvrages sur le traitement des populations traumatisées par les tortures et les guerres, les thérapeutes doivent se garder de mettre en

²⁴ Franz Fanon, psychiatre et essayiste, a travaillé de 1953 à 1956 à l'hôpital de Blida-Joinville en Algérie.

²⁵ Une des consultations du Centre Devereux a donné naissance à un groupe de recherche qui a longuement traité cette question du médiateur. Il comprenait, entre autres, Marième Ba Sene, Henriette Felici, Geneviève NKoussou, Ismaël Maïga, Marion Jacob, Rita Finco, Federica Stortoni, Juliana Ndoki, Artur Da Silva.

place un dispositif qui, d'une façon ou d'une autre, replonge le patient dans les conditions qu'il a traversées. De la même façon, notre dispositif doit être très attentif à ne pas instaurer quelque chose qui rappelle aux migrants le rapport de domination qu'ils ont vécu et vivent encore. C'est ici que se place l'idée d'un rapport symétrique entre patients et thérapeutes. Comme le souligne Barbeta, nous avons besoin d'une thérapie non autoritaire (2008). D'autant que, bien souvent, les patients n'arrivent pas de leur plein gré dans nos espaces, ils y sont conduits par une série de vicissitudes, qui les dirigent vers des services sociaux dont ils ne comprennent pas exactement les intentions profondes. Pour cette thérapie non autoritaire, il y a, dans notre cadre, un principe actif agissant de l'intérieur, à laquelle se soumettent patients et thérapeutes, qui crée les conditions de possibilité d'une négociation symétrique entre les différents partenaires et leurs mondes respectifs pour une résolution des troubles. Ce principe, nous l'avons appelé "*instance de médiation*". C'est un moment très précis du déroulement de l'élaboration en commun des troubles, où chacun, tout à coup, a le sentiment que "*c'est bien de cela qu'il s'agit! On est d'accord*". Cette instance se concrétise lorsque, après des débats longs, enchevêtrés et parfois houleux, les défenses des partenaires en présence s'amollissent, et, à cet instant, traversé par une confiance réciproque, chacun accepte la négociation avec l'altérité. A ce moment précis du soin collectif, les acteurs, d'abord pris dans une phase dépressive (expressions de colère, tristesse, rancœurs...) provoquée non seulement par une situation sociale et/ou psychique désastreuse, mais également par l'acte thérapeutique en lui-même (et, en ce cas, la régression dépressive est intentionnelle), se reconnectent à leur autonomie d'être dans une triangulation instaurée par le cadre, acceptant la peur primaire d'anéantissement (Freud, 1926 ; Winnicott, 1972) sans y être soumis, et se mettant en position psychique de bâtir des intérêts communs dans la reconnaissance d'un Autre non menaçant. Devereux analyse ce moment dans son ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (1980).

Après cet effet "Euréka" arrive le mouvement de sortie du conflit (nous parlons du conflit psychique). Si notre cadre est efficace, il instaure une dynamique d'actions au-delà du cadre même. L'instance de médiation, qui rend possible un

accord des parties, ou un accord qui ne soit pas de l'ordre de la "double contrainte", du lien paradoxal, s'est concrétisée positivement lorsque les patients peuvent, repartant dans leur quotidien, continuer une médiation entre eux-mêmes et leur propre groupe, ou les institutions auxquelles ils ont affaire. Cette deuxième étape, qui rend des comptes à la dynamique dominante (sociale), qui inscrit pour chacun, dans son histoire, les rapports entre les différents groupes sociaux, s'ajoute donc à la première, celle instaurée dans le cadre thérapeutique. L'enchaînement réussi de ces deux étapes, nous le désignons sous le terme de "double médiation".²⁶ La double médiation est ce moment où des patients, arrêtés auparavant dans leur adaptation à leur environnement par la stupeur, la frayeur ou l'état dépressif, peuvent s'inspirer de ce qu'ils ont vécu en séance pour être en mesure de se reconnecter au milieu dans lequel ils vivent.

3.2.1 Choix du terme

Face à l'évolution de nos pratiques, nous avons préféré utiliser le terme d'ethnoclinique plutôt que ceux, historiques, d'ethnopsychiatrie ou d'ethnopsychanalyse. C'est un espace clinique²⁷ qui ne se réfère pas en premier lieu aux diagnostics de la psychiatrie ni à la pratique psychanalytique, qui ne pense pas les troubles comme avant tout pathologiques, mais comme des façons d'exprimer un être au monde interpellant des groupes. Se basant sur les apports des pionniers de ce champ, nous nous inspirons de ce que nous ont appris les interprétations culturelles des troubles mentaux ou de comportement lorsqu'ils sont compris comme un appel à une reconnaissance par des collectifs institués/instituants. Cette thérapie de groupe cherche à s'approprier de nombreux outils propres à soulager les patients. Lieu de recherche sur les multiples facettes des correspondances entre psychisme individuel et comportement groupal, il nous introduit aux deux moments-clés de la thérapie,

²⁶ Ce concept est utilisé par Josiane Jouët, et appartient aux sciences de l'information et de la communication. En revanche, nous ne l'utilisons pas dans ce sens, mais comme description d'une dynamique psychosociale.

²⁷ "Clinique", en ce sens que les thérapeutes s'inclinent sur les situations des "patients", ou "usagers" pour les comprendre et les accompagner. Du verbe grec *klino*, qui signifie "changement de position, incliner, coucher, appuyer, pencher".

l'instance de médiation et de la double médiation, nous permet d'accéder à des points de vue différents et à les mettre en présence sans exclusive.

Ce dispositif ethnoclinique sans cesse en évolution est un outil important pour pouvoir *rejoindre la personne là où elle se trouve*, car aucune dynamique de rencontre, qu'elle soit thérapeutique ou sociale, ne peut faire l'économie de l'adhésion des partenaires au processus. Une adhésion qui ne s'obtient que si les professionnels du soin ont une idée du monde de la personne, et si celle-ci trouve "intéressante" la discussion entre elle et ce monde d'étrangers, si cette "discussion" ne la met pas plus en situation de fragilité que ce qu'ont déjà représenté pour elle son départ et son arrivée dans un "nouveau monde". Sollicités par des institutions chargées de mettre en oeuvre une politique sociale d'intégration et de secours aux personnes vulnérables, nous devons penser en même temps l'individu, le groupe familial, les groupes sociaux et relationnels, l'insertion dans des mondes nouveaux, l'impact des parcours migratoires, autant sur l'individu qui les subit que sur la société d'accueil. Nous sommes ainsi au premier plan concernés par un travail en profondeur d'adaptation à un Autre radical, à une revisitation de son/notre propre monde et de ses/nos propres certitudes de groupe. Nous ajouterons, pour la complexité du travail, que cet Autre est autant en nous, comme Autre intime - et nous devons nous y adapter -, qu'incarné par cet étranger qui doit s'inscrire dans une nouvelle réalité sociale. Dans cette mise en contact avec l'altérité, dans un monde à dominance et répartition des pouvoirs, nous devons nous soumettre à l'écoute non seulement de cet Autre individualisé, mais du monde qu'il apporte avec lui, et qui, parfois, risque de le/de nous mettre en danger - situation en tout cas qui mobilise, de façon implicite et souvent inconsciente, des mécanismes de défense en chaîne. C'est en particulier le cas des traitements en direction d'enfants-soldats, de djihadistes, ou même, au sein de centres d'accueil, de migrants revendicatifs de "justes droits" dans des Etats démocratiques. C'est le cas aussi d'enfants ou de familles portant toute la frustration de peuples ex-colonisés.

Pour bien comprendre à qui nous avons affaire dans nos sessions cliniques, il nous est nécessaire d'avoir recours aux multiples "sous-textes" avec lesquels un sujet singulier se trouve en interaction : histoire, politique, religion, sensations

répertoriées dans un univers culturel précis, processus de remémoration²⁸ (Freud, 1914) et récits consécutifs selon des patterns spécifiques à ces univers culturels. Dans chaque univers parcouru apparaissent des lignes de force de récits, en adéquation avec les comportements d'adaptation à ces écosystèmes (ou niches écologiques). Le récit d'un migrant sur son parcours est donc à comprendre en fonction d'écosystèmes différents, qui, par le fait du voyage migratoire, se trouvent en interrelation non encore codifiée, mouvante, sujette à des paradoxes et des malentendus, travaillant dans l'invisible les univers respectifs du patient et du thérapeute, induisant une série de réactions vectorisées (défensives-adaptatives). Nous avons donc essayé de voyager avec nos patients, d'un lieu à l'autre, par exemple en Afrique et en Italie afin d'avoir, dans des lieux différents, différentes textures de récits d'une même histoire. On peut donc souligner que cette approche ethnoclinique est en même temps multisituée, complémentariste, phénoménologique et biographique. Elle propose une mise en contact, à travers notre rencontre avec des migrants, de territoires géographiques, politiques, culturels différents. La construction, au sein des séances, d'une géographie fantasmatique mettant en lien différents territoires soulève là aussi des questions complexes.

A cela s'ajoute la dynamique même de l'interaction, qui fait qu'un récit délivré dans un contexte donné se trouve être le point de départ d'une nouvelle chaîne d'interactions, qu'il évolue donc, en même temps qu'évolue le sujet, et finalement aucun échange (aucun récit, aucune parole) ne peut être considéré comme définitif, mais plutôt comme le point de départ de nouvelles propositions auxquels il faut donner le temps d'advenir.

3.3 Approche ethnoclinique

Cette approche nous fait interroger nos actions, dans la mesure possible des contraintes de terrain, et opérer un décentrement, qui permet d'avoir toujours en tête notre cadre de référence (Carmel Camilleri et Margalit Cohen-Emerique, 1989) ; de rester dans une position d'*ethnocentrisme excentrique* (Cima, 2014). Un concept qui peut apparaître comme un jeu de mots, mais qui met en évidence

²⁸ Les processus de remémoration sont complexes et nous ne pouvons les aborder ici.

une attitude personnelle découlant de l'ethnocentrisme "naturel" (du grec *ék*, qui signifie, en dehors de, et *kéntron*, centre), qui, constituant une société, en pose les frontières et lui assure sa cohésion. Ces frontières, lorsqu'elles sont perçues comme construites par l'imaginaire collectif et personnel, distinguent un intérieur d'un extérieur et, paradoxalement, rendent perceptible la distance possible par rapport à notre propre position culturelle. L'ethnocentrisme est une attitude spontanée et donc universelle. Claude Lévi-Strauss l'exprime en ces termes : *"L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides, puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions."* (Lévi-Strauss, 1952 : 19). Entrer dans un processus de réflexion sur ses repères, prendre une distance avec son propre regard, construire et déconstruire des catégories : se déplacer demande une considérable capacité imaginative. La position du chercheur nous le permet.

Dans l'élaboration de notre étude, nous avons proposé et expérimenté une approche de recherche, l'ethnoclinique, comme méthodologie. Cette approche a été pensée pour mettre en déplacement le chercheur, dans une perspective qui puisse l'aider à interroger son contre-transfert culturel : le croisement de plusieurs disciplines nous libère des mailles d'une seule discipline polarisante. L'ethnoclinique est une recherche-action, qui concerne un objet constitué par la recherche ; mais elle est également, en même temps et de façon intriquée, un cheminement intérieur, qui, traversant les frontières instituées des champs de connaissance, nous permet de migrer d'un point de vue à l'autre sans avoir peur de trahir des ancêtres intellectuels, et nous aide à gérer des peurs primordiales qui émergent dans la rencontre avec l'autre. Une approche qui nous demande une rigueur dans notre posture de chercheur, mais aussi d'être humain, sans laquelle nous pourrions facilement nous perdre dans les altérités du monde. Ou, comme le dit Jeanne Favret-Saada, qui travaille sur la sorcellerie et souligne l'enjeu d'être affecté dans le processus de la recherche en elle-même : *"Accepter d'être affecté suppose toutefois qu'on prenne le risque de voir s'évanouir son projet de connaissance."* (Favret-Saada, 1990 : 7).

L'ethnoclinique nous demande une passion pour l'objet étudié, car elle crée des interrelations qui nous lient à des personnes et nous attachent dans un réseau d'affects. Le travail scientifique ne se fait pas avec de bons sentiments, mais il est sûr qu'il se fait avec les "*passions*", insiste Bourdieu (2000). La passion est indispensable dans notre approche méthodologique, car nous voulons en apprendre plus, en découvrant ces logiques invisibles qui régissent un ordre des mondes et maintiennent les humains ensemble. Ces logiques qui nous offrent une lecture, parmi toutes celles possibles, de la façon de construire des relations à autrui qui ne soient pas "inamicales", qui auraient la possibilité, si on les comprend bien, de nous rendre "plus sages".

L'objet d'étude se développe souvent de manière inattendue, grâce aux relations humaines qui se créent pendant la recherche, et elles rendent nos objets complexes, nuancés et imprévisibles, ouvrant des perspectives infinies, finalement attrayantes en diable.

Tout cela constitue une approche qui demande des efforts constants, et difficile à circonscrire dans un temps court. Si, d'une part cette transversalité est le point fort de l'ethnoclinique, approche en devenir, plurielle et multisituée, de l'autre, cette méthodologie se bâtit sur l'effort critique constant, le croisement de données multiples et ne propose aucune vérité définitive, plutôt des constructions permanentes de vérités "efficaces", mais qui restent ouvertes et modifiables. Ce serait son point faible, car elle conduit à un questionnement qui introduit l'illusion, le mirage, l'incertitude, et la nécessité de refaire sans cesse des manipulations (au sens de manipulations de laboratoire) pour "prouver" son bien-fondé. C'est une pensée de l'intranquillité. Cette méthode est "*subversive*" (Moro, 2009), car en faisant se côtoyer des champs spécifiques, organisés selon leurs propres logiques de construction, elle s'expose aux critiques des experts concernés, tout en montrant la nécessité d'une vision la plus large possible pour saisir des réalités fluctuantes, mais cependant spécifiques à un objet d'étude.

Ce préambule constitue le noyau de l'ethnoclinique, et le décor historique nous fait comprendre en détail la naissance et la fonction des éléments théoriques et pratiques qui en ont fait un outil méthodologique. Nous y verrons encore plus

clair quand nous aurons rattaché cette approche en tant que processus de connaissance aux quatre champs qui participent à sa construction : l'ethnographie multisituée, le complémentarisme, la phénoménologie et la biographie.

3.3.1 Ethnographie multisituée

L'ethnographie multisituée, développée aux Etats-Unis autour des années 1980 au sein de l'anthropologie, est une démarche méthodologique qui s'appuie sur la multiplication des lieux d'investigation et sur la mise en relation de différents terrains de recherche. A l'origine elle s'est déployée dans des études interdisciplinaires comme celles des *media studies* et des *cultural studies* (Appadurai, 1990 ; Marcus 1995), afin d'analyser la réalité déterritorialisée des phénomènes sociaux de la globalisation.

Pour Marcus, la contribution de l'ethnographie multisituée *“est de découvrir des chemins originaux de connections et d'associations par lesquels l'intérêt ethnographique traditionnel pour l'agir, pour le symbole et pour les pratiques quotidiennes peuvent continuer à être exprimé dans une configuration spatiale différente”* (1995 : 97). Pour cette raison, elle est souvent utilisée dans la recherche sur les migrations internationales, car elle permet d'analyser les différents parcours migratoires, les relations et les enjeux entre la société d'origine et celle de destination. Dans notre cas, la recherche a été construite entre différents pays, dans des temps différents, dans des cadres culturels et physiques dissemblables, par exemple, en Italie (Bergame et province), au Mali (Mopti, Ségou et Kayes) et au Sénégal (Dakar, Kaolack et Mbour), pour essayer de suivre les voyages des jeunes talibés. Mais, d'une part, comment réunir et unifier, comme interpréter les différentes données de façon cohérente ? D'autre part, pour nous qui ne sommes pas en position de “migrant”, mais qui devons accompagner l'expérience de la migration, de quelle place saisir profondément, psychiquement, le cheminement accompli par ceux que nous rencontrons et que nous désignons sous le vocable de “migrants” ? Et enfin, comment mettre au travail ce concept de “migrant”, qui appartient à nos institutions, et les rend agissantes ? Il nous faut intégrer ces dynamiques complexes des croisements

entre passé et présent, entre “naturalité” d’un groupe culturel et adaptation réciproque entre cultures. L’essence de la migration sans retour nous permet d’ouvrir notre regard et d’*“abandonner définitivement l’idée d’une communauté ou d’une culture comme une entité fermée dans des confins définis”* (Riccio, 2007 : 37). A l’instar de Riccio, notre déplacement physique, d’un lieu à l’autre, du pays d’origine de l’interviewé jusqu’au pays d’accueil, ou vice versa, était une tentative pour approcher les mouvements et leurs influences sur les individus. Notre position de recherche, tout en s’appuyant sur celle de l’anthropologie ou de l’ethnologie, cherche à tenir compte des interactions, donc des incidences entre les comportements des jeunes talibés et notre position propre. Comme le souligne Marcus, *“tous les terrains de recherche ne sont traités ni avec la même intensité ni avec des pratiques uniformes. Les données ethnographiques multisituées sont inévitablement le résultat de connaissances de qualité et d’intensité variables”* (2001 : 114). Et si, selon James Watson, *“il est impossible d’acquérir une image complète de la migration comme processus sans investiguer les histoires des personnes et de leurs familles des deux côtés”* (in Riccio 2007 : 37), nous introduisons, par notre travail d’accompagnement des migrants, une analyse des changements induits, non seulement par les différents terrains, mais par notre interrelation avec les sujets rencontrés. Par exemple, dans ce déplacement, s’introduisent le temps du voyage, les objets dont s’entourent les talibés et qu’ils emportent avec eux, les contes et les métaphores qu’ils utilisent pour parler de leur histoire, les biographies, les conflits dans lesquels ils ont été pris, ce qu’ils ont perdu en cours de route. Le parcours des territoires, dans un sens ou dans l’autre, interpénètre des données, et agit sur les différents éléments. Riccio l’a souligné : *“Le champ qui connecte ces lieux ne constitue pas une collection d’unités séparées, mais un ensemble d’une réalité connectée par les relations et les pratiques des acteurs sociaux.”* (2007 : 41.) Cependant, cet anthropologue utilise l’ethnographie multisituée dans une méthodologie comparative, alors que notre recherche soutient l’intérêt du complémentarisme - que nous allons détailler ci-dessous -, car notre étude se nourrit de l’accueil de données de systèmes culturels différents mis en présence et obligés de cohabiter. Ce qui nous met dans une position où nous devons saisir à tout prix la dynamique des instances de rencontres, et nous introduit à une épistémologie

particulière.

Appadurai souligne que les groupes migrent, se recomposent dans de nouveaux territoires, reconstruisent leur histoire et redéfinissent leurs projets ethniques. Et, *“dans ce sens, le préfixe “ethno” prend une connotation instable, car les groupes ne sont plus strictement territorialisés, confinés à un espace, inconscients de leur histoire et culturellement homogènes”* (2001 : 71). En d'autres termes, dit-il, les migrants se forment un sens de l'identité et d'une appartenance communautaire non plus à partir d'une réplique du passé ni d'une perte, mais plutôt comme quelque chose de paradoxalement nouveau et familier, un bricolage composé d'éléments tirés autant du pays d'origine que du pays d'arrivée. Pour décrypter cette dynamique d'accumulation de couches d'expériences, les outils du complémentarisme nous sont essentiels.

3.3.2 Complémentariste : contre-transfert du chercheur

Laplantine souligne deux apports de la pensée de Devereux : *“Le premier est l'épistémologie de la complémentarité : la nécessité du double discours, du triple discours, non dans la confusion, mais dans l'articulation, non dans la simultanéité, mais dans la successivité. Le second rapport concerne l'implication du chercheur dans sa recherche. Devereux y insiste : nous ne pouvons parvenir à l'objectivité qu'en analysant ce qui se joue dans la subjectivité et l'intersubjectivité. Cette démarche vient bien sûr de la psychanalyse, mais Devereux a montré comment elle devrait être introduite au cœur de l'ethnologie.”* (2007:12).

Devereux (1983) construit sa perspective complémentariste grâce aux sciences physiques (physiques relativiste et quantique). Il la considère comme une *“généralisation méthodologique”*, et pas seulement comme une théorie, capable d'articuler les différentes disciplines qui composent ce qu'il appelle les *“sciences du comportement”*; en particulier, de régler le rapport entre psychologie, psychanalyse, psychiatrie, d'un côté, et anthropologie et sociologie, de l'autre. Une approche qui *“n'exclut aucune méthode, aucune théorie valable. [Elle] les coordonne [afin de construire] une pluridisciplinarité non fusionnante [et] non simultanée, [constituant] un double discours obligatoire”* (1983 : 14). Un double discours qui permet d'ouvrir une corrélation entre mouvements intrapsychiques

et décodage collectif des significations (représentations sociales). Un phénomène observé peut ainsi être abordé de différentes perspectives ; contenants et contenus s'articulent dans des liens différenciés. La méthodologie de Devereux s'appuie sur l'analyse des résidus inexplicables et inexplicés (les résidus culturels pour la psychologie et la pédagogie ou les résidus psychologiques pour l'anthropologie, la sociologie ou l'histoire), afin de renverser la perspective totalitaire et totalisante et montrer ses limites. Ce qu'évite la subordination d'une discipline à l'autre et qui permet de faire une synthèse des univers du discours ou d'homogénéiser les points de vue. *“En recherche, le principe de complémentarité permet d'utiliser des éléments de méthodologie a priori hétérogènes, de croiser les informations obtenues avec ces différents outils, et ainsi de valider des hypothèses cliniques. La complexité de la situation impose de confronter l'objet à des méthodologies différentes sans pour autant le distordre.”* (Moro, 2004 : 105). Comme dans la notion d'information de Batson (1977), selon laquelle c'est la différence entre deux visions du même objet qui informe l'observateur.

Dans cette position complémentariste nécessaire à la connaissance de l'objet interviennent plusieurs autres vecteurs : l'influence du moment historique dans lequel nous nous trouvons ; celle des politiques globales et locales ; celle des représentations situées dans le temps de chacun des partenaires ; celles des représentations collectives de l'objet telles qu'elle passent par les médias ou les discours dominants, qu'ils soient ceux de professionnels du soin et de l'accompagnement ou ceux des décideurs qui fournissent les fonds.

Le croisement de différentes méthodes et l'apport de différents champs de connaissance a été systématisé par le concept de triangulation complexe (Denzin, 1970) dans le but, au départ, de réduire les biais introduits par l'observateur. Mais pour autant, les chercheurs ne peuvent saisir leur objet de recherche qu'à partir de points de vue multiples, et l'apport de chaque point de vue enrichit la matière étudiée différents (Devereux, 1972 ; Uwe Flick, 2004). Dans la même ligne de pensée que Devereux, Olivier de Sardan (1995), anthropologue, parle d'une "triangulation complexe". Car on tente d'introduire dans la perception de la situation des informateurs multiples, ayant des points de vue différents, afin de ne pas être prisonnier d'une seule source et de créer du

sens. “[Dans la triangulation complexe] *il ne s’agit donc plus de ‘recouper’ ou de ‘vérifier’ des informations pour arriver à une ‘version véridique’, mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l’hétérogénéité des propos un objet d’étude, de s’appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir*” (1995 : 84).

De Sardan parle de “groupe stratégique”. On pourrait penser donc que l’approche complémentariste vise à créer des “groupes d’influence” en même temps qu’un axe de recherche sur la compréhension des réalités anthropologiques. La question de “l’influence” se décline de différentes façons. Par exemple, nous savons que notre objet de recherche s’introduit dans notre paysage subjectif avec beaucoup de force : nous ne pouvons absolument ni le nier ni négliger le champ d’intensités qu’il déclenche en nous. D’autant plus qu’il s’agit pour nous de penser les processus de production de subjectivité. L’implication affective du chercheur constitue une prémisse ; elle constitue une donnée fondamentale pour l’investigation des phénomènes inconscients. Pour Georges Devereux (1970), qui reprend les théories psychanalytiques des mécanismes contre-transférentiels, vouloir défaire le chercheur de sa subjectivité est une illusion intenable. Le chercheur est donc toujours “sous influence”, à laquelle la triangulation complexe cherche à faire une place.

Dans la posture du chercheur, Devereux accorde une importance particulière à un mouvement intérieur à la recherche en sciences humaines : il propose de parler de contre-transfert à propos de la réponse émotionnelle à l’objet de l’étude. Il le définit comme la somme de toutes les réactions, explicites et implicites, par rapport à un objet de recherche et aux angoisses que cet objet suscite, tant au niveau du choix de l’objet, que de la manière de l’observer, de le penser, de l’analyser, de l’interpréter. Le contre-transfert, écrit Devereux, “*c’est la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l’analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l’analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients, d’ordinaires infantiles.*” (1980 : 75) Il ajoute : “*C’est stricte affaire de convention que d’appeler transfert les réactions de l’analysé, ou de*

*l'informateur, et contre-transfert celle de l'ethnologue ou de l'analyste" (1980 : 75). Patient comme thérapeute ont introjecté des perceptions et des comportements idiosyncrasiques face à des sujets qui ont influencé leur histoire. Ils sont pris dans des mécanismes de reconnaissance et de projection face à l'autre dans la relation, qu'elle soit thérapeutique ou de chercheur. Dans son ouvrage publié en France en 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, mais pour la première fois en 1967 aux Etats-Unis, sous le titre *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*, Devereux soutient que tant que les praticiens des sciences de l'homme ne reconnaîtront pas leurs modèles inconscients (ce qu'il nomme les "déformations contre-transférentielles") dans l'élaboration de leurs théories, leurs travaux ne seront pas dignes de confiance. Il écrit : "Les données en sciences du comportement suscitent une angoisse contre laquelle on se défend par une pseudo-méthodologie inspirée par le contre-transfert ; cette manœuvre est responsable de presque tous les défauts des sciences du comportement. [C'est la raison pour laquelle il faut] attaquer de front les choses les plus compliquées, en usant de l'expédient extrêmement pratique qui consiste à traiter la difficulté elle-même comme une donnée fondamentale qu'il faut non pas éluder mais exploiter au maximum." (1980 : 17) Autrement dit, si dans les sciences qui étudient l'homme, l'angoisse surgit, il faut, avant tout, la reconnaître, puis ne pas chercher à la diminuer à tout prix, mais plutôt essayer de savoir ce qu'elle signifie, afin que l'observateur, en identifiant ses propres mécanismes de défense face à l'objet de recherche, les intègre comme faisant partie ontologiquement de l'étude. Selon Devereux, dans l'observation d'un être humain par d'autres êtres humains, trois données sont essentielles : le comportement du sujet étudié ; les "perturbations" induites par l'existence de l'observateur et par ses activités dans le cadre de l'observation ; le comportement de l'observateur mettant en œuvre ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche et ses décisions (1980 : 19). Ces trois aspects sont pour le psychanalyste le contre-transfert, source unique, irremplaçable, irréductible de recherche. A ce propos, Devereux souligne : "*Freud a établi que le transfert est la donnée la plus fondamentale de la psychanalyse, considérée comme méthode d'investigation. [...] J'affirme que c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute**

science du comportement, parce que l'information fournie par le transfert peut en général être également obtenue par d'autres moyens, tandis que ce n'est pas le cas pour celle que livre le contre-transfert." (1980 : 15) Cet apport révolutionnaire, qui tient compte de la place de l'observateur, a eu pour effet de dévoiler une évidence : si le chercheur n'était pas impliqué dans sa recherche, si elle ne déclençait pas en lui un plaisir suffisant, il ne la ferait pas. Mais ce plaisir s'allie à l'angoisse. Devereux souligne quelques aspects de cette angoisse. Confronté à un terrain où les coutumes et les comportements sont radicalement différents de ceux de sa propre culture, le chercheur se confronte à des transgressions, qui peuvent le fasciner, le "séduire", en même temps que l'angoisser, en réactivant des fantasmes refoulés. De même, dans cette transgression ressentie apparaît la question des limites psychiques, où l'observateur peut se sentir envahi, toujours au niveau inconscient, par une "hyper-communication", destructrice, justement parce que séductrice. Le terrain met ainsi en jeu les fantasmes de plaisir inconscient du chercheur (pouvant se révéler de différentes façons : avoir un rôle, sortir de ses propres contraintes, être admiré, exercer sa pensée, être en communication "amicale" très fine avec le "différent", l'Autre...), mais aussi son "corps propre", avec l'angoisse de sa destruction. Plaisir et angoisse auraient ainsi partie liée.

Ainsi Devereux complexifie les notions de transfert et contre-transfert, en introduisant pour la première fois dans ces deux concepts la dimension culturelle. En effet, si Freud et ses successeurs ont insisté sur la dimension fantasmatique et affective du contre-transfert, Devereux (1953) soutient que ces aspects ne le résume pas, car l'altérité "de groupe" n'est pas prise en compte. Pour Devereux, le chercheur/l'observateur, comme d'ailleurs tout être humain, est un être de culture, son imagination et ses possibilités d'abstraction en dépendent. Sa pensée sur l'objet de recherche est guidée par sa propre culture. Il affirme : *"La perception d'une situation est influencée de façon radicale par la personnalité du sujet percevant. [...] Le rapport [écrit] de l'ethnologue sur une tribu, et l'interprétation qu'il donne de la culture de cette tribu, est ainsi comparable à un test projectif : la culture étudiée constitue la planche de Rorschach, le compte-rendu de l'ethnologue constitue l'équivalent des réponses du sujet testé."* (1980 : 77). Lorsque ce qu'il observe est anxiogène, cette projection

permet à l'observateur de mettre en place des défenses, propres à chaque culture, qui lui font dépasser cette angoisse : omission de certains faits, mise en sourdine d'autres aspects, description ambiguë, malentendus, surexploitation ou réaménagement de certaines parties de son matériau, etc. Pour Devereux, les cultures peuvent appréhender de manières différentes un même matériel psychique : une culture peut encourager le refoulement, une autre peut l'exploiter ouvertement, et une autre encore peut l'accepter comme alternative autorisée pour tous ou pour certains groupes privilégiés ou défavorisés, et l'observateur possède donc ces stratégies en propre. La question du contre-transfert culturel, en se développant "*dans les passages entre l'universel et le singulier*", comme le dit Devereux, met en évidence les moyens de sublimation et de refoulement de chacun, en ce que ce sont des moyens "culturels", appartenant à des groupes auxquels l'individu est affilié. La protection contre l'angoisse provoquée par l'exposition au terrain trouve, selon Georges Devereux, ses sources dans l'enracinement social et culturel. Mais cette protection induit en même temps des "*déformations ethnocentriques caractéristiques dues à la culture à laquelle on appartient, et qui sont inévitables*" (1980 : 188). Idéologie, statut social, appartenance religieuse, classes, niveau d'études... sont ainsi partie prenante dans ces "déformations". Introjectant les normes sociales, l'observateur se considère "naturellement" comme le prototype de l'humain et interprète les objets du monde et l'autre selon ce "modèle-de-soi" (1980 : 229), idéal inconscient.

A sa suite, Nathan (1977) parle de contre-transfert culturel, de façon plus large, comme l'ensemble des réactions d'un être humain qui rencontre un autre être humain d'une autre culture et entre en relation avec lui. D'autres auteurs ont développé cette notion en soulignant surtout les aspects cliniques (Comas-Diaz et Jacobsen, 1991 ; Moro, 1994). Pour Moro : "*Le contre-transfert culturel est donc lié à l'histoire personnelle du thérapeute, à son âge, son sexe, son identité professionnelle, son appartenance culturelle et sociale, et, emprunte à l'histoire, la politique et la géographie.*" (Moro, 2007 : 53). Elle considère le contre-transfert culturel comme un positionnement intérieur du thérapeute face à l'altérité du patient (ses manières de dire culturellement codifiées, sa manière de faire, de penser sa maladie...). Dans ses réactions à la relation (ou bien au transfert),

conscientes et inconscientes, elle souligne combien la dimension affective s'articule avec les dimensions collectives (Moro, 2003). Autrement dit, évoquer cette notion, c'est souligner qu'on ne réagit pas seulement à la subjectivité de l'autre en fonction de ce que l'on est individuellement, mais qu'une part de ces réactions correspond aux réactions du collectif qui est en nous et de celui qui est en l'autre. Ainsi, les réactions de contre-transfert n'appartiennent pas qu'à notre sexe, notre histoire et notre personnalité singulières, mais aussi à notre histoire collective, à notre appartenance linguistique, professionnelle et socio-culturelle. L'évolution du concept de transfert/contre-transfert à partir de cette méthodologie entraîne l'élaboration de nouvelles notions, comme la "culture en soi" (Devereux, 1998), "l'altérité en soi" (Moro, 2004) et ne s'applique qu'à travers une opération de "véritable décentrage", difficile et exigeante.

3.3.3 Phénoménologique

Au fondement de la connaissance de l'objet, se trouve l'impossible connaissance de celui-ci (de Kant à Schopenhauer, Russell et Husserl). De là la nécessité d'avoir recours aux outils méthodologiques de la phénoménologie. La phénoménologie, avec la philosophie analytique²⁹, est un de principaux courants philosophiques qui ont marqué le XX^e siècle. Formulée à la fin du XIX^e siècle par Husserl (philosophe et mathématicien autrichien, naturalisé allemand, disciple de Franz Brentano) et son élève Heidegger, elle réunit de nombreux auteurs tels que Merleau-Ponty, Sartre, Levinas...

La phénoménologie est une pensée de la subjectivité : son enjeu majeur est celui de montrer la subjectivité en acte dans l'existence humaine. Basée sur une enquête cognitive, la méthode phénoménologique s'articule en deux phases : réduction eidétique et réduction transcendantale. Pour Husserl (2005 [1911]) la première, appelée aussi *réduction à l'essence*, recherche l'essence des phénomènes, la deuxième réfléchit sur la recherche du sens des phénomènes. Dans *La Chose et l'Espace*, Husserl (2009 [1907]) affirme qu'il existe quelque chose au-delà du sujet, mais que c'est seulement à travers l'agent épistémique

²⁹ La philosophie analytique, très présente dans les pays anglo-saxons, est à l'origine de la "philosophie de l'esprit", philosophie sous-tendant la majorité des travaux des sciences cognitives.

que nous pouvons en prendre acte et lui donner du sens. La phénoménologie ne met pas en doute l'existence des phénomènes physiques, mais plutôt s'interroge si la réalité peut se réduire à l'empirique et au factuel. C'est une méthode qui oriente son enquête sur l'essence et, pour ce faire, utilise le "je" en tant que sujet agent de cette réduction essentielle. Le sujet et l'auto-évidence réservée aux certitudes de l'existence d'un "je", sont un de ses postulats. Dans la deuxième réduction, le sujet réfléchit sur le sens des phénomènes. Le phénomène physique qui se retrouve dans un espace-temps transcendantal, au-delà du sujet, en étant connu et vécu à travers les perceptions des sens (goût, odorat, ouïe, toucher, vue), devient un phénomène psychique, c'est-à-dire de représentation. Ces représentations trouvent leur place dans la conscience du sujet grâce à des actes perceptifs.

Sur la question des élèves des écoles coraniques dans le monde contemporain, cette méthode nous permet de porter un regard sur le phénomène sans tomber dans le paradoxe d'occulter la subjectivité de celui qui le vit. Autrement dit, nous nous sommes attachés à articuler la structure du phénomène aux processus subjectifs ouverts par la façon dont ces jeunes vivent leur expérience. Le contexte et le sens que la personne attache à son expérience sont indispensables à la compréhension du phénomène.

Phénomène et sujet sont donc intrinsèquement liés à travers le fil rouge de l'apparition. Meyor écrit : *"Accueillir le phénomène dans sa totalité, c'est donc aussi bien rendre compte du sens qui s'en dégage que des impressions, sentiments, mouvements, volumes etc., qui modalisent nécessairement son apparaître."* (2005 : 31.) Mais le vécu subjectif ne doit pas se limiter à l'apparaître, car *"la description phénoménologique, pour être totale et authentique, se doit aussi de rendre compte du dynamisme et de la tension vécus dans l'expérience d'un phénomène donné"* (Meyor, 2005 : 32). Nous évitant la contradiction du vrai et du faux, la phénoménologie nous permet de montrer la force qui anime toute expérience humaine en nous offrant des analyses très riches de la subjectivité.

3.3.4 Biographique

L'approche biographique, introduite par l'École de Chicago dans la première moitié du XX^e siècle aux États-Unis, se fonde sur le concept de l'«interaction symbolique» dont Mead (1934, 1936, 1938) et son élève Blumer (1937) peuvent être considérés comme des pères fondateurs. L'interaction symbolique est une orientation théorique de type sociologique et psychosocial qui, face à une analyse quantitative, pose au centre de l'analyse l'interaction sociale et l'interprétation que ceux qui l'agissent en donnent. Dans cette perspective sont centraux les processus interpersonnels à travers lesquels les individus accèdent à leur façon de pensée propre et à ce qu'ils présument être celle de l'autre, pour choisir les lignes de conduite à suivre. Cette interaction symbolique permet en même temps de valoriser l'activité de symbolisation effectuée par chaque individu pendant l'interaction et de développer une capacité interprétative de l'expérience de l'autre à partir de sa propre expérience. Les significations attribuées à ces expériences viennent des classifications que le sujet (Ego) et l'autre (Alter) donnent de situations dans lesquelles ils sont respectivement impliqués.

Les chercheurs de l'École de Chicago soulignent l'importance de construire un champ de connaissances à partir de situations sociales spécifiques, plutôt que de s'appuyer sur des théories formelles et abstraites. En se basant sur la tradition philosophique du pragmatisme et du formalisme, ils soutiennent que les formes sociales - ou modèles interactifs dont la répétition garantit la cohérence et la reproduction des mondes sociaux - peuvent être comprises en examinant les détails de la vie quotidienne et des acteurs sociaux, au lieu de se référer à une théorie construite hors de références empiriques.

Cependant, pendant un certain temps, cette orientation est restée en latence, jusqu'à la deuxième guerre mondiale, où elle a été réactualisée et utilisée pour répondre à la diffusion de la critique marxiste de la sociologie, rendant évidente l'importance de l'analyse des cas singuliers à travers le recueil de données «qualitatives». S'est développée alors une prolifération de techniques de collectes : récit de vie, biographies ou autobiographies, histoire de vie en groupes de parole, pratiques narratives et d'écriture, lettres, correspondances, journaux

intimes, journaux de recherche, mémoires, rapports professionnels, d'auto-analyse, de psychothérapie, etc.

Merrill et West (2009), dans le même courant, ont appelé "biographique", leur méthodologie, terme qui réunit sous un même chapeau différents outils, où les histoires individuelles ou autres documents sont un support pour comprendre les vies humaines à l'intérieur d'un cadre social, psychologique et/ou historique. Dans notre démarche, nous avons privilégié la forme narrative orale et écrite, choix qui a été dicté, d'une part, par le fait que cette approche en sciences humaines ne se réduit pas à une pratique de recherche, mais peut aussi constituer le support d'une recherche-action ; et d'autre part, du fait qu'elle peut ainsi impliquer le sujet dans une démarche émancipatrice ou de changement, par la réflexion qui est menée sur sa situation, avec lui, ou encore lui permettre d'accéder à des connaissances s'étendant à d'autres sujets que ceux sur lesquels porte l'enquête. Niewiadomski distingue ainsi le cas où le chercheur "*sollicite la narration, voire l'écriture d'un récit à des fins de recherche*", de celui où "*l'accent n'est pas exclusivement mis sur des enjeux de connaissance qui se situeraient "en extériorité" par rapport au sujet*" (2012 : 67-71). Autrement dit, la pratique narrative, orale ou écrite, est une forme de pensée et de discours à travers laquelle nous comprenons et exprimons notre expérience (Brown, 1985 ; Bruner, 1987, 1991). Elle permet une analyse spécifique du discours qui, à partir d'un point de vue personnel et culturel, met en relation temporelle les événements. "*La narration, comme forme discursive, possède un grand pouvoir transformateur : celui d'élaborer seul ou en collectif la signification de l'expérience et d'articuler le changement et la continuité. Elle permet aussi de voyager dans le temps, de modifier l'histoire, et cela littéralement en corrigeant, par exemple, l'histoire de vie du fondateur ou les épisodes de l'histoire collective. Elle facilite l'écriture du futur par la mise en récits de différents scénarios. La narration raconte une histoire qui se déroule dans un cadre physique mais aussi dans un cadre mental, celui du monde intérieur des protagonistes. La narration doit être comprise en contexte, mais la narration joue aussi un rôle dans la création du contexte.*" (Giroux et Marroquin, 2005 : 19).

Selon Jérôme Bruner, la pensée narrative nous amène "*à la compréhension et à l'interprétation des signifiés et est liée à la façon dont les individus organisent leur*

expérience, en se basant sur l'intentionnalité de l'action humaine" (Olangero et Cavalletto, 2008 : 129). Il identifie les caractéristiques suivantes de ce processus cognitif :

- la séquentialité selon laquelle sont organisés les événements ;
- l'intentionnalité que l'acteur imprime à sa narration ;
- la vraisemblance du discours par rapport au récit collectif en cours ;
- la rupture du quotidien par un événement ;
- l'appartenance à une forme (le conte de fées, la saga, la farce, l'histoire d'amour, le roman d'aventures...) ou un genre (épique, romantique, tragique, ironique) qui ont chacun leurs règles de structuration et leur style.

Il faut donc distinguer entre *life as lives* (la vie comme normalité), l'ensemble de faits quotidiens, *life as experienced* (la vie comme expérience), comment la personne donne des signifiés aux événements, *life as told* (la vie comme récit), comment l'expérience est articulée en fonction du contexte et du destinataire de la narration (Bruner, 1987) et *life as text*, comment le chercheur interprète l'histoire qu'il écoute (Eastmond, 2007). Cela signifie que la narration, dans ses diverses formes, est le fruit d'une négociation des événements présents par rapport à ceux du passé et aux attentes futures, et est influencée par la relation entre celui qui parle et celui qui écoute ainsi que par le contexte dans lequel se situe cette échange, ce que Geertz appelle négociation de signifiés (1973). A ces processus narratifs appartient aussi l'utilisation des mythes, des transmissions de contes magiques, des légendes, des rumeurs...

Dans le contexte des études sur la migration, les pratiques narratives mettent en lumière de nombreux aspects. En premier lieu, elles "*confèrent du concret à l'expérience du migrant et font contrepoids aux discours publics de dépersonnalisation et de victimisation du migrant*" (Bellagamba, 2013 : 35.) Elles sont une alternative aux discours ambiants et aux processus de condamnation au silence, de déshistorisation dénoncés par Malkki (1995). Elles présentent les événements comme des expériences subjectives, restituant le caractère particulier et singulier de l'aventure, réfutant l'idée qu'il n'y aurait qu'un mode généralisé et universel d'être demandeur d'asile, et dans notre cas talibé. La

méthodologie biographique est qualitative et en cela elle nous permet de saisir dans son intime l'expérience du sujet de notre recherche, le talibé.

3.4 Dispositif d'enquête

C'est tout d'abord par le recensement de différentes publications que nous avons pu évoluer dans la pensée et l'élaborer plus finement. La position réflexive nous a permis de sortir d'une dénonciation humanitaire et politique trop restrictive. Il s'agit avant tout de pouvoir analyser des données de terrain, de "*penser dans l'urgence*", comme le dit Brauman (2006), pour espérer agir avec efficacité.

La thématique des talibés nous offre une dimension particulière, celle des voyages et de ce que chacun emporte et/ou exporte avec lui. Le fait que nous ayons parcouru différents terrains pour suivre ce mouvement nous a obligée à interroger la littérature dans le même sens, de passer d'un champ de connaissances à l'autre, par une analyse transversale libre et associative. La construction de notre échantillon a été tributaire de l'aspect multisitué, et de cet entrecroisement des données de différents champs.

Recueil de données et analyses ont suivi un protocole défini.

3.4.1 Recensement dans la littérature spécialisée

Notre enquête s'est appuyée sur un ensemble de documents écrits qui ont abordé avant nous ce thème de recherche, l'ont conceptualisé et analysé. Nous avons effectué une revue de la question, sur les institutions religieuses et les écoles coraniques d'un côté, et sur les talibés, en rapport avec notre sujet de recherche. Cette étape s'est déroulée tantôt en France, tantôt en Italie, tantôt au Mali et au Sénégal, avec parfois l'aide précieuse des nouvelles technologies de l'information, afin de pallier à l'éloignement du terrain d'enquête. En plus de la documentation trouvée dans les bibliothèques universitaires et municipales de Paris, de Milano-Bicocca et de Bergame, nous avons trouvé beaucoup de matériaux dans certains centres de documentation spécifiques, comme le Centre de Human Rights Watch, le Conseil européen pour les réfugiés, la Fondation Migrants de Rome, qui publie un annuaire statistique, le service central du système de protection italien pour les demandeurs d'asile. Tout cela nous a

permis de rassembler non seulement des documents administratifs et des textes législatifs, mais surtout de nombreux comptes-rendus de congrès, de séminaires, d'ateliers, de colloques scientifiques, ainsi que les règlements intérieurs et statuts de bon nombre d'associations et institutions européennes et internationales traitant de notre question.

Les différents éclairages sur le thème sont législatif, mais aussi historique (histoire des pays d'Afrique concernés, histoire des liens entre ces pays et l'Italie, histoire des institutions - sociétales et religieuses -, histoire des migrations), anthropologique, sociologique, psychologique et pédagogique. Le croisement des cultures, le regard critique sur les concepts utilisés et l'héritage colonial sont des données essentielles.

3.4.2 Terrains

La recherche sur le terrain a été réalisée en trois temps et sur plusieurs terrains. D'abord des observations et des entretiens ont été menés au Mali entre 2007 et 2010, en Italie entre janvier 2014 et février 2016, et au Sénégal en 2016.

La difficulté majeure que nous avons rencontrée pour la réalisation de cette étude a été de définir les terrains d'enquête.

- Les terrains en Afrique : au Mali, dans le cadre d'une mission de coopération Italie-Mali, pour créer un dispensaire en psychosociale. Nous avons recueilli des données sur les désordres de comportement et leur interprétation au Mali. Puis dans une seconde période, une série d'enquêtes orientées par le sujet de la recherche sur les talibés, au sein d'écoles, kuttab. Enfin, troisième période, enquêtes au Sénégal, auprès de daara et de leurs enseignants.
- Le terrain en Italie : recherche de talibés dans les structures d'accueil de demandeurs d'asile. Pour information, dans la province de Bergame, sur 794 demandeurs d'asile (janvier-juin 2017), dont 578 proviennent de la zone sub-saharienne, le pourcentage de ceux qui ont vécu l'expérience de l'école coranique est de 37%.

Avant de déposer la demande de doctorat, nous avons déjà recueilli et effectué des entretiens au Mali, dans le cadre d'un projet de coopération internationale

pour lequel nous faisons quatre missions par an d'une durée d'un mois. En 2011, nous avons fait un travail d'analyse du matériel et avons écrit un premier article. Un an après (novembre 2012), nous avons soumis notre projet de recherche en thèse au professeur Marie Rose Moro et au professeur Alice Bellagamba, qui ont accepté de nous suivre, activant une cotutelle entre les deux universités, mais nous n'avons décidé de commencer le doctorat que dans l'année 2013-2014, en attendant que la situation politique du Mali redevient plus stable. En effet, depuis le 17 janvier 2012, le Mali est confronté à l'une de plus sérieuses crises de son histoire après l'indépendance du pays le 22 septembre 1960 : une offensive éclair de la rébellion touarègue³⁰ soutenue par des groupes islamistes armés s'empare de près d'un tiers du territoire³¹. Le Mali est paralysé par une double crise, l'offensive militaire des islamistes et des rebelles touaregs au Nord se juxtaposant à la crise politique née du coup d'Etat militaire du mois de mars à Bamako.

A l'époque de cette crise, nous avons dû repenser notre terrain face à l'impossibilité, d'une part, de retourner au Mali, et, de l'autre, de gérer le grand exode de Maliens³² arrivant sur les côtes italiennes. Nous avons alors pensé que, parmi les arrivants, pouvaient se trouver des talibés. C'est d'abord dans les structures d'accueil pour mineurs isolés que nous les avons cherchés, et cela pour deux raisons. D'une part, dans les enquêtes précédentes, nous avons constaté que le "talibanat" (le fait d'être talibé) concernait les enfants entre 5 et

³⁰ Durant plusieurs décennies, le colonel Kadhafi entretient et instrumentalise le mécontentement d'une partie des Touaregs pour appuyer ses entreprises déstabilisatrices en Afrique subsaharienne. Sa chute, au printemps 2011, précipite le retour au Mali de ceux qu'on appelle les "revenants" (les estimations varient de quelques centaines à quelques milliers), ex-rebelles des années 1990 recrutés dans l'armée libyenne, lourdement équipés grâce au pillage des stocks d'armes libyens.

³¹ Le 22 mars, à la veille de l'élection présidentielle, un groupe de militaires putschistes renverse le président Amadou Toumani Touré, qui pourtant ne se représentait pas, et instaure un Comité national pour le redressement de la démocratie (CNRDR). A partir de fin mars, les principales villes du Nord tombent les unes après les autres aux mains de la rébellion touarègue et de ses alliés islamistes (Ansar Dine, dirigés par Iyad Ag Ghali), y compris des groupes djihadistes, lesquels deviennent progressivement plus envahissants et plus exigeants dans leurs revendications. Le 6 avril 2012, quelques jours après la chute de Tombouctou, dernière ville du Nord contrôlée encore par les forces gouvernementales, le mouvement rebelle touareg (Mouvement national de libération de l'Azawad - MNLA) proclame l'indépendance de l'Azawad, territoire « touareg indépendant ». Dès le 2 avril, les groupes islamistes rejoints par des troupes et des dirigeants d'Aqmi commencent à disputer le contrôle des territoires conquis à la rébellion touarègue, laquelle est finalement « délogée » de son quartier général de Gao le 27 juin 2012 après d'âpres combats qui voient les islamistes maîtres de la ville et de toute la région ; le 1er juillet 2012, le groupe islamiste Ansar Dine qui occupe la ville sainte de Tombouctou, continue la destruction des mausolées des saints, dont 7 sur 13 ont été saccagés et détruits par ces extrémistes religieux.

³² A l'arrivée les migrants déclarent une origine qui, par la suite, s'avère opportuniste et doit souvent être rectifiée au moment du dépôt des dossiers administratifs. Ces déclarations ont pour but d'empêcher le rapatriement immédiat des clandestins.

13 ans. Nous les pensions donc comme “adolescents” ou “enfants”. D’autre part, depuis 2013 et 2014, l’Italie doit gérer la question des mineurs étrangers non accompagnés provenant du sud de la Méditerranée. Nous avons alors préparé une note informative (annexe 1) pour contacter tous les responsables faisant partie du réseau national des mairies italiennes (ANCI), afin d’expliquer notre recherche et, dans le cadre de l’accueil des mineurs étrangers non accompagnés, leur proposer de la soutenir. Parmi les 43 mairies que nous avons contactées, seulement 29 ont accepté de participer. En Italie, la prise en charge de cette population des mineurs est de la compétence des institutions locales (du point de vue économique en particulier), et, étant à cette époque en fonction de consultante auprès de la mairie de Bergame, nous étions directement concernée par l’impact de ces arrivées ³³. Nous avons donc envoyé une grille pour préciser le nombre de mineurs pris en charge, le pays d’origine, l’ethnie, la langue maternelle, la religion, l’âge, le niveau scolaire et les écoles fréquentées (école française, médersa, institutions informelles), la date d’arrivée en Italie, ainsi que la présence ou non de problématiques de type psychiatrique, psychologique ou social.

Comme le montre également le rapport 2016 sur les mineurs étrangers non accompagnés de l’ANCI, nous avons constaté que la moitié des mineurs vient de quatre pays : Egypte, Bangladesh, Gambie et Albanie. Suivent l’Érythrée, l’Afghanistan, le Sénégal, le Mali, la Somalie et le Nigeria. Le Mali était donc fort peu représenté. D’autre part, selon les données de la grille d’enquête, on ne trouve pas de talibés dans ces structures, car les mineurs présents n’indiquent pas avoir fréquenté les kuttab ou les daara. Au vu de l’analyse des données, nous avons compris que la thématique demandait à être reposée : les jeunes talibés en Italie n’étaient pas mineurs à leur arrivée, ils étaient accueillis dans des

³³ Selon les règlements du Comité pour les mineurs étrangers (DPCM 535/99 Article 1) est défini comme « mineur étranger non accompagné » sur le territoire de l’Etat *“les enfants sans nationalité italienne ou d’un autre pays de l’Union européenne qui, n’ayant pas demandé asile, se trouvent en Italie sans assistance et sans parents ou d’autres adultes légalement responsables de lui, selon les lois italiennes”*. Entrent aussi dans cette définition les mineurs confiés à des adultes par d’autres adultes (y compris les parents jusqu’au quatrième degré) sans procédure administrative (sans cette procédure, les tuteurs ou les parents nourriciers ne sont pas reconnus comme tels). De ce fait, ces enfants sont toujours privés de représentation juridique conformément à la loi italienne.

Le 14 mai 2012 à Bergame, la préfecture, le Tribunal pour enfants de Brescia (avec compétence aussi sur la Province de Bergame), le Tribunal ordinaire pour les tutelles, le Conseil des représentants des maires ont signé un accord pour l’adoption de procédures uniformes dans l’accueil et la prise en charge des mineurs étrangers non accompagnés.

structures d'adultes. Et ils n'étaient pas en majorité maliens. Nous avons donc repris la note d'information et la grille d'enquête (annexe 2) pour l'adapter aux structures pour adultes, présentes à Bergame et province. Et nous avons élargi notre terrain à d'autres pays subsahariens, principalement le Sénégal, où se conclut le recueil des données (février 2016). Sur ce terrain, nous avons conduit des entretiens avec les directeurs de différentes écoles informelles, à Dakar, M'Bour et Kaolack, grâce à l'accompagnement de deux informateurs. Nous avons également rencontré deux talibés dans une structure protégée (SAMU social). Grâce aux informateurs, la langue d'origine a pu être utilisée.

Dans le double mouvement auquel nous a conduit la définition plus précise du sujet, recherches de terrain en Afrique (Mali, Sénégal...) et recherche dans les structures d'accueil en Italie se sont entrecroisées. La cotutelle entre Italie et France, activée dans l'année 2014-2015, entre anthropologie culturelle et psychologie clinique a rendu ce travail possible.

3.4.3 Constitution de l'échantillon

Pour cette étude, nous avons rencontré des hommes (puisque le talibanat ne concerne pas les femmes), au nombre de 52, âgés entre 15 et 80 ans. Nous avons recruté des sujets à partir de données biographiques générales (nom de famille, âge, caste, lieu d'origine, ethnie, religion) pour arriver à construire un échantillonnage de quatorze personnes. Ces personnes ont été retenues en fonction de la méthodologie des échantillons par cas multiples, réunis sur la base d'entretiens avec plusieurs individus. Dans cet échantillon, tous les gens ont fait leur parcours de talibé dans des écoles coraniques non formelles. Ce qui nous a amené à placer l'interviewé en position d'informateur au sens strict, en ce qu'il nous livre des renseignements sur la thématique, comme le fait l'informateur à l'égard de l'ethnologue. Nous savons que les ethnologues ont eu, au cours de leur recherches de terrain, quelques "petits ennuis" avec leurs informateurs (Griaule, 1948). Mais ils cherchaient à rendre compte de faits culturels complets. Dans notre cas, nos interviewés parlent d'eux-mêmes, et c'est sur ce matériau subjectif que nous travaillons. Nous les chargeons de nous fournir un accès aux valeurs d'un groupe, ou d'un sous-groupe, et à ce titre, nous nous intéressons à ce qu'il

“sait” ou, avec un certain recul, à ce qu’il “croit savoir”, en prenant au sérieux son expérience subjective (Pires, 1997). Dans notre enquête qualitative et dynamique, nous n’avons pas besoin de mettre en doute le savoir de l’interviewé, ni de poser qu’il y aurait une “croyance “ et une “réalité”, car c’est justement sur la mise en rapport des différentes représentations que nous fondons notre analyse. Le sujet interrogé nous permet également de confirmer ou d’infirmer que l’objet que nous présentons dans ses grandes lignes (le talibé) est un objet qu’il peut partager et nourrir en fonction de sa propre appartenance à la culture d’où émergent les talibés. Si nous pouvons tenir pour acquis qu’à travers ce que nous recueillons de son expérience, il nous donne à voir une représentation subjective des faits, des institutions, des rencontres, c’est aussi qu’il inclut de façon implicite dans l’entretien sa représentation de la relation interviewé/intervieweur. Les différentes interviews font apparaître différentes subjectivités qui risquent également d’entrer en conflit. Pour avoir un point de vue contrasté face à un “trop de subjectivité”, nous ajoutons de façon critique des données extra-entretiens, contextuelles ou sociétales, qui relativisent ou non leurs déclarations.

3.4.4 Protocole

Notre protocole comme démarche d’investigation suppose : la phase de signature des formulaires³⁴ concernant l’explication de la recherche et les accords de consentement éclairé, consentement à l’enregistrement et garantie de confidentialité, puis la phase de recueil des données (entretiens semi-directifs et utilisation de différentes langues).

3.4.4.1 Formulaires

A - Un consentement éclairé a été rédigé en langue française, et traduit dans les langues vernaculaires des interviewés, discuté puis signé par les personnes interrogées. Ce consentement atteste que cette étude est une recherche-action universitaire, visant à apporter des éléments sur les facteurs qui entrent en compte dans les processus de prise en charge transculturelle des jeunes

³⁴ Les documents de la phase préliminaire sont en Annexe 3.

migrants africains, en contact avec des *daarah* ou *kuttab* ou écoles coraniques informelles en Afrique saharienne, en particulier au Mali et au Sénégal. Ce document est d'autant plus important pour cette recherche que, dans le pays d'origine, les droits à l'anonymat et à la confidentialité peuvent ne pas exister, et que, dans le pays d'accueil, ces droits peuvent être ignorés des personnes ou bafoués par la société et par l'État policier. D'où l'importance d'obtenir ces consentements et de les formuler dans une langue compréhensible pour les participants, de différents niveaux culturels. Par ailleurs, pour ces demandeurs d'asile, il faut éviter d'éveiller l'espoir que cette recherche puisse influencer les décisions de la commission pour leur faire obtenir le statut de réfugié.

B - Le formulaire comprenant le consentement à l'enregistrement et l'accord pour utiliser les propos recueillis dans la recherche a été rédigé en langue française et traduit dans la langue des interviewés, puis signé par les personnes interrogées. Ce consentement leur permet de nous céder ou pas tous les droits d'exploitation relatifs aux enregistrements, transcriptions et traductions d'entretien, pour des publications scientifiques dans les domaines anthropologique et psychologique. Toutes les personnes ont accepté, sauf une. Malgré la méfiance initiale, liée à leur situation de demandeur d'asile, la crainte de laisser des traces matérielles de leurs discours, le tabou autour de la question des talibés et enfin le contexte politique d'appartenance qui exacerbe les craintes et le climat de peur, nous avons pu utiliser ces outils.

En ce qui concerne notre position de chercheur, dans un premier temps, la méfiance des participants envers la demande d'enregistrement a été difficile à accueillir, car, sur le plan du contre-transfert, cela nous renvoyait à l'impression d'être persécutrice et nous avons craint une rupture du lien de confiance établi avec les participants. Une sensation de culpabilité nous habitait également, car l'utilisation de l'enregistreur nous renvoyait à l'idée d'espionnage et de curiosité malsaine. Ces sentiments ambivalents face aux fonctions, chercheur/participants et clinicien/demandeur d'asile peut être mise en parallèle avec la remarque clinique de Winnicott : *“Le patient peut menacer le clinicien, car il le perçoit comme un persécuteur par projection de ses propres pulsions destructrices. Le malade cherche de la haine objective ou justifiée, il faut qu'il puisse l'atteindre, sinon il n'aura pas le sentiment que l'amour objectif peut être à sa portée.”*

(1969 : 74).

C - Les garanties de confidentialité pour la chercheuse et les interprètes (référents linguistiques) ont été rédigées en langue française, discutées et signées par nos collaborateurs et nous.

En tant que chercheuse, mais aussi en tant que pédagogue, nous sommes soumise au secret professionnel, au respect de l'anonymat et de la confidentialité. C'est pourquoi le noms de personnes figurant ici ont été changés.

3.4.4.2 Recueil et analyse des données

Plusieurs domaines de recherche ont utilisé la technique d'entretien pour le recueil des données. C'est le cas de la méthode biographique, qui œuvre en faveur "*d'une psychologie des représentations du monde et des perceptions internes des propres états du sujet*" (Blanchet, 1991 : 10). A partir de 1930, l'approche psychosociologique a valorisé l'entretien de recherche, au cours d'études sur le travail des ouvriers, dont le but était d'améliorer leur condition. Selon Blanchet et Gotman, "*l'analyse par entretien se justifie lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels en tant qu'ils sont révélateurs (...) d'une théorie du mode de production de l'existence (récit de vie.) L'analyse par entretien permet de déceler le mode d'engendrement singulier des processus, qu'il soit clinique, cognitif ou biographique*" (1995 : 94). En psychosociologie donc, l'entretien est un instrument qui permet d'étudier les systèmes de valeurs, les normes, les savoirs sociaux, les représentations dont la langue est le principal révélateur. L'entretien permet d'avoir une lecture d'événements écoulés, de données d'une situation, de ses enjeux et des points de vue qui se dégagent.

Le matériel d'analyse de notre recherche provient de quatorze entretiens semi-directifs. La durée en varie de 40 à 120 minutes et parfois plusieurs rencontres ont été réalisées auprès d'informateurs-clés. Ils ont été faits, en Italie, dans les bureaux des professionnels, dans une salle de réunion, ou même parfois dans les chambres individuelles, situés dans chaque structure d'accueil ; en Afrique, dans des écoles coraniques et dans la rue. Les récits ont été enregistrés sur support audio, afin d'en faciliter la retranscription intégrale et de mieux interpréter et analyser les informations recueillies après retranscription. L'utilisation du

magnétophone procure un double avantage : d'une part, il garantit une certaine objectivité en restituant la totalité de l'échange entre l'interviewé et l'intervieweur, et, d'autre part, il facilite le travail en évitant à l'enquêteur d'être préoccupé par des prises de notes de façon systématique. Comme l'écrit Grelon, *"ce que veut garder le chercheur, c'est l'intégralité des paroles prononcées et éventuellement les temps de silence qui les entrecoupent. Car en définitive ces enregistrements sont destinés à une retranscription en principe totale."* (1978 : 55).

Tous les enregistrements et transcriptions ont été déposés, pour les conserver et les protéger, auprès d'un magistrat, qui travaille sur ce thème avec nous.

A - Entretiens semi-directifs

Nous pouvons distinguer trois typologies d'entretiens : directive, non directive et semi-directive. Notre recherche est basée sur cette dernière, car elle nous permet d'obtenir des informations - cognitives et/ou affectives (Ghiglione et Matalon 1978) - sur les attitudes et sur les représentations des personnes interviewées sur le talibanat. Comme son nom l'indique, l'entretien semi-directif n'est ni totalement ouvert ni guidé par des questions trop précises. Il permet d'orienter et de relancer la discussion en fonction des thèmes privilégiés, tout en laissant le plus souvent possible le locuteur procéder par *associations libres*. On dispose d'une grille de thèmes à traiter, avec des questions-guides relativement larges, mais l'enquêteur est tenu de respecter l'ordre du discours de la personne interrogée. Pour Quivy, l'enquêteur *"s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs, chaque fois qu'il (l'interviewé) s'en écarte et de poser les questions auxquelles celui-ci ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible"* (1988 : 185). Pourtant, la situation d'interviewer une personne reste difficile à gérer et provoque un certain nombre de réactions conscientes ou inconscientes. Selon Blanchet, le recueil d'informations par la méthode d'entretiens serait *"une situation complexe (...) définie comme un échange conversationnel dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information incluse dans la biographie de B"* (1991 : 19). Mais cet "échange conversationnel" induit une situation factice, sur laquelle nous devons réfléchir.

Cette approche qualitative phénoménologique considère le travail de terrain et l'analyse des récits comme le support essentiel de sa méthodologie. Cette dernière consiste à extraire les descriptions et les analyses uniquement de *l'expérience* des usagers eux-mêmes, telle qu'ils la racontent et la mettent en valeur. L'analyse de contenu sera appliquée avant tout sur les données textuelles du récit : *"C'est donc à partir d'une lecture que les interviews seront analysées et non à partir d'une écoute."* (Grelon, 1978:55). Mais également en tenant compte d'un niveau infra-langagier accessible par les gestes et les regards, les silences et les hésitations, la position corporelle.

L'analyse des entretiens a suivi deux processus qualitatifs : tout d'abord une analyse longitudinale qui a été réalisée au fur et à mesure des entretiens. Cette analyse approfondie a été effectuée pour chaque situation, car, selon nous, chaque singularité est porteuse de processus au niveau psychologique, comme au niveau anthropologique révélateurs. Cette étape est caractérisée par la lecture sur plusieurs plans des transcriptions des entretiens et par une analyse textuelle libre favorisant le surgissement des significations.

Le second processus d'analyse est transversal. A travers les entretiens se dégagent des thèmes récurrents qui nous permettent de comprendre précisément ce que sont les "talibés". Ces thèmes sont regroupés, dans un cheminement dynamique, conduisant à la production de nouvelles données, à leur approfondissement, par similarité et différence. Ces schémas récurrents sont petit à petit corroborés ou invalidés, mettant au jour les questions émergentes de la recherche. La démarche d'analyse est inductive.

B - Description de la grille thématique

Le guide thématique suivi, tel que Blanchet et Gotman le définissent, est « *un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et d'intervention de l'intervieweur* ». Les auteurs ajoutent que dans le cas de l'entretien semi-structuré – comme le nôtre – le guide thématique est organisé comme une série de thèmes que le chercheur devra aborder *"en fonction de la dynamique interlocutoire"* (1995 : 61). Notre grille thématique porte ainsi sur les contenus et les énoncés et vise à repérer les représentations et les interprétations de la personne sur la religion, les marabouts, sa place dans

l'école, les rapports avec les invisibles (entités religieuses modernes et entités plus anciennes). Le cadre des thèmes découle des hypothèses de la recherche sur les affiliations.

Notre grille d'entretiens repose sur :

- les conditions d'entrée dans l'école (comment a été prise la décision et qui a accompagné l'enfant, injonctions familiales, vie familiale, frères et soeurs, rapports à la famille élargie) ;
- le cadre scolaire coranique ;
- le déroulement des activités dans l'école coranique (les différents niveaux d'apprentissage, les pratiques d'enseignement et les contenus, les conditions matérielles de vie) ;
- les relations entre les différents groupes sociaux (marabouts, famille, enfants, autorités locales) et les invisibles (entités religieuses modernes et entités plus anciennes) ;
- la fabrication maraboutique ainsi que de la fonction des talibés (transmission religieuse, outils d'influence, principes pédagogiques, techniques de prière et de soins) ;
- la sortie de l'école coranique et ses conséquences ;
- la migration en Europe et ses perspectives.

3.4.5 Statut des langues : référente linguistique

Les entretiens ont été faits dans les langues de l'interviewé (wolof, bambara, mandingue, anglais et français) avec le concours d'un référent linguistique dont nous aborderons le statut spécifique.

Nous partons du fait que les talibés, comme c'est le cas en Afrique subsaharienne, sont depuis l'enfance en relation avec leur environnement au travers de différentes langues. La migration ne fait qu'ajouter une langue à toutes les précédentes. Salmi nous le raconte : "*Le magasin, où pendant plusieurs années nous avons logé, constituait une interface entre le monde intérieur et le monde extérieur où se croisaient continuellement le kabyle, l'arabe, le français, quelquefois l'espagnol. Entre les longs silences songeurs de mon père, le bruit saccadé et répétitif de la machine à coudre Singer et la radio qui égrenait des*

chants mélancoliques, j'étais souvent plongé dans l'ailleurs, probablement quelque part entre la Kabylie, où mon placenta est enterré sous un figuier, et la France, où a résidé mon grand-père qui avait participé à la Première Guerre mondiale [...].

Là-bas, on n'achète rien sans échanger des paroles, partager des boissons ou des plats pendant des heures. J'assistais, tout en dessinant sur des papiers d'emballage [...]. C'est là que je me suis imprégné des paroles, des sentences, des sagesses en arabe et en berbère. Pour la plupart, c'étaient des aphorismes transmis de génération en génération, dont l'origine remonte aux saints et aux poètes du Maghreb [...]. J'adressais [à mon père] la parole en kabyle, j'entendais les conversations en arabe. J'ai commencé à apprendre le français (par le chant) à l'école maternelle, où j'étais, bien sûr, amoureux de ma maîtresse, mais je ne sais comment l'arabe populaire est progressivement entré en moi." (2004 : 16-17.)

Dans tout ce qu'entend l'enfant ici, nous pouvons repérer différentes "qualités" de langues, bien qu'on ne puisse les identifier a priori. Selon De Pury (1998), l'adjectif qui qualifie la langue ne peut pas être déterminé sans une connaissance de l'histoire du groupe d'appartenance, de la famille et de la personne même, car elle permet de repérer si nous sommes dans une société monolingue ou plurilingue. L'auteure soutient qu'il n'existe pas de contexte monolingue. Les individus au cours de leur développement parcourent des espaces de plus en plus étendus ; à chaque nouvel espace correspond une autre langue, qui s'ajoute à la précédente. L'individu, en même temps membre d'une communauté, d'une région ou d'une nation, acquiert des expériences modulables suivant des principes de vie qui structurent l'identité. Celle-ci se manifeste à travers une pluralité de langues qui, toutes ensemble, sont la structure et le contenu de la personne même.

Notre position n'est pas de donner une définition des différentes langues, mais plutôt une orientation pour comprendre de quel endroit la personne choisit de parler. Nous allons aborder tout d'abord deux typologies de langue : véhiculaire et vernaculaire (Calvet, 1997).

La langue véhiculaire, plus communément appelée "officielle", est la langue utilisée entre un locuteur ou un groupe de locuteurs qui n'ont pas de langue en commun, c'est la langue fonctionnelle qui, dans une communauté multilingue, permet une compréhension réciproque. Elle peut s'utiliser entre deux locuteurs,

par exemple un Anglais/un Français ; entre plusieurs langues : comme un Chinois et un Allemand, parlant anglais entre eux ; ou encore une langue inventée entre beaucoup de locuteurs, comme le pidgin, qui désigne les langues véhiculaires simplifiées créées sur le vocabulaire et certaines structures d'une langue de base, ou le munukutuba au Congo, une des langues nationales du Congo-Brazzaville, un kikongo simplifié, modifié, compréhensible par les locuteurs des divers dialectes du kikongo pur.

Le développement des langues véhiculaires peut s'aborder en fonction de quatre facteurs : géographique - les voies des échanges commerciaux (fleuves, ports et routes...) - ; politique (la constitution des Etats et les choix linguistiques adoptés...) ; idéologique (la place donnée à une langue par son lien avec une religion, une technologie, un champ de connaissance...) ; sociologique (la diffusion de l'urbanisation....).

La langue vernaculaire, ou langue d'origine, est parlée seulement par une communauté restreinte. C'est la langue du groupe, celle où se construit les premières appartenances, en particulier le contexte familial. La langue vernaculaire est en même temps une langue domestique et indigène : dans la première acception, le terme vernaculaire s'oppose à véhiculaire, dans la deuxième, il s'oppose à étranger. Un locuteur peut donc vivre au cours de sa vie une sorte de conflit interne entre la perte du domestique et l'affiliation à l'étranger. Le destin d'une langue vernaculaire peut être, au cours de l'histoire d'un groupe et du développement de son influence, de devenir véhiculaire.

D'un point phénoménologique, et non plus purement linguistique, nous introduisons quatre autres notions : la langue maternelle, la langue matrice, la langue marraine, la langue marâtre.

La définition de la *langue maternelle*, associée la plupart du temps à la première langue parlée, est problématique et discutée sans fin par les socio-linguistes. La revue française *Les Cahiers de l'infantile* a consacré un numéro spécial à la langue maternelle, et il est intéressant de voir comment les auteurs l'ont chacun abordée différemment. Selon Kohn : "*Quand on dit qu'elle est maternelle, on ne veut pas simplement dire qu'un enfant et sa mère la parlent dès le berceau, ou avant, on veut dire qu'il y a quelque chose de commun, de fusionnel, entre un sujet et une langue, comme le lien fusionnel entre un mère et un enfant.*" (2006 : 77).

Anzieu (1985) parle de la langue maternelle comme contenant sonore qui entoure les enfants depuis la naissance. Enfin, pour Reveyrand-Coulon et Diop-Ben Geloune : *“ Il s’agit de la langue dans laquelle la mère a porté et bercé l’enfant, langue avec laquelle elle s’adresse spontanément à l’enfant, ou langue qu’elle a choisie pour lui, langue dans laquelle l’enfant a fait l’expérience des premières sensations, des premiers échanges.”* (2006 : 90).

Tantôt la langue maternelle coïncide avec le groupe d’appartenance sociétal (société monolingue), et langue et culture sont en symbiose et agissent sur l’individu comme contenant et générant, tantôt elle ne coïncide pas (société plurilingue), et, dans ce cas, langue maternelle et langue sociétale sont en tension, comme le sont les cultures familiale et sociétale. Tantôt la tension est de l’ordre du domestique versus public, tantôt de l’indigène versus étranger.

Grâce aux différentes définitions, nous pouvons dire que, si l’on considère l’expression au sens strict, cette langue est certainement celle de la mère, celle du premier contact d’un être avec le groupe des vivants dans lequel il va évoluer, mais, au sens large, c’est la langue commune à tous les membres d’un groupe, représenté à la naissance par cette figure maternelle. Dans la langue maternelle sont précipités (au sens d’une réaction chimique) tous les visibles et invisibles (vivants et défunts, ancêtres) d’un groupe et c’est cela le “bain linguistique” de l’enfant. Gérard Haddad souligne : *“ La langue maternelle n’est pas seulement liée à la mère, mais à tous ses ancêtres, et même au-delà.”* (2006 : 77.)

Ces différentes variations autour de la langue maternelle nous ont conduite à de nouvelles élaborations. La langue maternelle n’est pas seulement une structure linguistique-communicative, la langue parlée entre la mère et l’enfant, mais définitivement maternelle par les gestes de celle qui s’occupe des premiers soins de l’enfant (Finco, 2014). Par exemple, dans certaines tribus exogamiques patrilocales, l’épouse est obligée d’apprendre la langue du groupe de son mari et de la parler avec ses enfants. Cependant, tout en utilisant la langue du père et de son groupe, la mère transmet sa propre langue maternelle à travers ses gestes de maternage (Moro, 2008). La langue maternelle est non seulement verbale, mais aussi infraverbale et implique toutes les manifestations qui président à l’arrivée d’un enfant et du maternage : la conception de l’enfant, l’accouchement, l’allaitement, la façon dont on lave, masse et linge l’enfant, les manifestations

d'amour de toutes sortes. Cortesi écrit : *“Le geste d'amour est le geste originel et en même temps futur : il est ici et au-delà de la parole et de tous les autres gestes ; il est en même celui qui a été généré et celui qui génère. Le geste du maternage est, en revanche, celui du futur de tous les gestes et de tous les mots, car il en est la condition et en détermine l'empreinte. C'est pour cela que le geste d'amour nous relie à celui du maternage.”* (2008 : 11.) Pour cet auteur, le geste de maternage s'enracine dans le geste d'amour par un jeu complexe de souvenirs de réminiscences. Cette langue du maternage est une alliance subtile entre marquage du corps et métaphorisation. C'est pourquoi nous préférons, à côté de la conception linguistique, au concept de “langue maternelle”, la notion de “langue du maternage” (Finco, 2014)³⁵, au sens où l'entendent Reveyrand-Coulon et Gelone, une langue *“en référence à l'originale, langue matrice de toute langue, langue dans laquelle le sujet entre dans le langage”* (2006 : 90). Face à la “fonction du langage” propre à l'espèce humaine, l'effectuation dans les langues se ferait grâce à cette langue du maternage³⁶.

Au regard de notre expérience clinique, nous pouvons soutenir que la langue du maternage devient l'humus de l'acquisition de toutes les connaissances ultérieures. Chez les enfants de migrants qui refusent, face à des situations nouvelles et complexes, d'avoir recours à leur langue du maternage, il ne s'agit pas d'“oublier”, mais de “refouler” cette langue, de la déplacer donc des “contenus” aux “mécanismes”, qui agissent alors à partir de couches plus profondes de la personnalité et leur permettent d'acquérir sans souffrance de nouvelles connaissances.

Dans ce cadre où la diversité des langues et leur articulation s'organisent, s'installe la notion de *langue matrice*, qui lie féminin et masculin, groupes d'appartenance (familial, professionnel, sociétal), ancêtres et esprits. C'est le substrat sur lequel se fondent les désirs d'appartenance, les ambitions, les rêves, les figures idéales du Moi. Sa concrétisation est un puissant outil thérapeutique,

³⁵ Sur la “langue du maternage”, voir Finco “Legami visibili e invisibili della lingua”, in Cima et Finco *“Imparare e insegnare tra lingue diverse”*; La scuola, Brescia, 2014. Les relations infantiles primaires qui déterminent la structure du Moi incluent les réminiscences de sensations à l'intérieur du ventre de la mère, les sensations liées à l'accouchement, les étapes de contrôle du corps dans la prime enfance, comme la relation au sein de la mère, au peau à peau avec elle, puis l'autonomisation lente, comme le contrôle des sphincters. C'est tout cela qu'inclut la notion de “langue du maternage”.

³⁶ L'expérience de ceux qui se sont occupés des “enfants sauvages”, ou des enfants ayant survécus en milieu non humain, nous parle de cette acquisition possible ou non des langues sans le maternage (Strivay, 2006).

et, si l'on veut utiliser le concept de résilience³⁷, elle est essentielle pour rendre possible l'inscription de la personne dans de nouveaux contextes. C'est un système de mise en connexion, avec laquelle le sujet entre en relation inconsciente, car il l'a acquise depuis sa naissance et développée. Ce système sous-jacent permet les interrelations de l'individu avec ses semblables ou avec son environnement, et rend possibles les langues. Selon Filippo Casadei, la langue matrice est *"la dimension centrale d'un sujet, celle qui influence le plus sa façon d'être au monde. Pour le locuteur, la langue matrice est, en même temps, son système de pensée particulier - partagé avec un groupe d'appartenance - et son système défensif par excellence, que la mémoire individuelle et collective qui réactive la parole et la rend fonctionnelle aux échanges"* (2012 : 21).

Pour exposer clairement en quoi consiste cette langue matrice, nous citerons ce que dit Geneviève Calame-Griaule du système linguistique dogon (1965). La patrilinéarité des Dogon, dit-elle, s'exprime autant par la descendance que par la langue, car l'enfant apprend en premier le dialecte maternel, mais, au moment du sevrage, il passe à la langue de son père. Les deux systèmes linguistiques deviennent ainsi des strates sur lesquelles l'enfant s'approprie sa propre parole et sa vision du monde. Le dialecte maternel assume l'éducation, et se définit comme la langue de l'intérieur, de la maison, le féminin, tandis que le dialecte du père se repère comme la langue de l'extérieur, de l'identité sociale, le masculin. L'ethnologue française raconte comment l'apprentissage du système linguistique est une partie intégrante de la fabrication d'un Dogon : *"Vers quatre ans, le père assume l'éducation linguistique du garçon, tandis que la fille reste avec sa mère, mais ne parle plus son dialecte : l'enfance de la langue est terminée. Le milieu social intervient, d'abord pour l'aider à adopter le dialecte paternel et à oublier le dialecte maternel, ensuite à le sensibiliser aux nuances qu'il devra acquérir pour s'exprimer en propre."* (1965 : 130)

C'est donc cette langue matrice qui rend possible l'exploration des liens significatifs avec son environnement, d'entrer dans le monde empirique du sujet, et de communiquer sur ce monde, les situations, qui sont en fait très éloignées de

³⁷ Le terme de résilience, du latin *"resalio"*, itératif de *"salio"* (bondir, sauter), a été utilisé en physique pour indiquer la capacité des matériaux à résister aux chocs. G. Devoto - G. Oli, Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana, Edumond Le Monnier, Firenze 1971.

Ce terme apparaît pour la première fois en 1626, dans le livre de Francis Bacon *"Sylva Sylvarum"*. Pour approfondissement : B. Cyrulnik - P. Duval, Psychanalyse et résilience, Edition Odile Jacob, Paris 2006.

l'ici et maintenant de l'énonciation.

Dans cette mise en relation qui implique les personnes en communication virtuelle ou réelle à partir d'une langue matrice mise en tension, les langues immédiates utilisées peuvent apparaître bienveillantes ou malveillantes, propres à donner sens aux sensations, ou introduisant de grands malentendus, à l'origine d'une violence sociale. C'est pourquoi nous retiendrons une autre distinction, introduite par différents auteurs : *langue marraine* (Lévy 2000, Schiavone, 2014; Cima, 2014), et *langue marâtre* (Bianconi, 1980; Djebbar, 1985; Barbetta, 2015) pour nous aider, dans l'analyse des entretiens, à déterminer où se situe l'interlocuteur par rapport à la langue qu'il utilise. A propos de "langue marraine", Lévy propose cette définition : "*La langue "marraine" protège et coexiste sans se substituer ; elle préside à un certain nombre de passages essentiels dans la vie d'un sujet ou d'une communauté, elle en assure – pas seule, pas exclusivement – les contacts avec le monde. Elle s'inscrit dans une pensée et dans une politique plurilingue.*" (2000). Selon Cima, la langue marraine se construit au milieu scolaire, lorsque les enseignants arrivent à "enseigner avec affection" la langue du pays d'accueil, dans une union des forces entre adultes et enfants, pour abaisser la violence et le poids de la nouvelle langue. La "langue marâtre", de son côté, est une métaphore utilisée en milieu anglosaxon, par les écrivains postcoloniaux, qui adoptent puis adaptent la langue anglaise pour leur production littéraire. Elle est définie en tant que telle en opposition à la langue de la culture maternelle, pour rendre compte de la conflictualité que déclenche la juxtaposition de deux formes expressives : celle d'origine, dans laquelle il est difficile parfois d'exprimer sa créativité, mais qui est le fonds d'inspiration, et celle de la migration (intérieure ou extérieure), qui rend visible l'œuvre par un plus grand nombre. Certaines fois, la contamination linguistique entre la langue véhiculaire, et celle acquise ou imposée par la société, induit la projection de sentiments hostiles, liés à une situation ressentie comme contraignante. Pourtant, le conflit entre ces deux langues peut être également producteur de création littéraire. Notamment, dans son roman *L'amour, la Fantasia*, l'écrivaine algérienne Djebbar considère la langue française comme un "*cadeau empoisonné*". Si, d'un côté, le français, en ouvrant l'accès à un autre monde, libère l'écrivaine des contraintes que le monde patriarcal arabe exerce sur les femmes et qui se

révèle dans la langue arabe, d'un autre, il est source de souffrance, celle liée à l'Occident raciste et colonisateur. Ce "cadeau empoisonné", cette langue "marâtre", l'écrivaine, par son travail, le métamorphose en langage d'amour, de liberté et d'émancipation pour "ses sœurs". Cette langue "marâtre" est donc appelée à se métamorphoser, grâce à la création, en langue "marraine", la langue de la mémoire, la langue qui nous choisit et qu'on choisit.

Nous allons maintenant aborder cette instance que nous utilisons autant dans les recueil des entretiens que dans le dispositif de rencontre psychosocial ethnoclinique : le référent linguistique, ainsi que nous dénommons la place qu'occupe celui qui parle la langue de l'interviewé, nous en traduit les propos, nous guide dans son monde comme, dans le même temps, il guide le locuteur dans le nôtre.

A l'intérieur du cadre d'enquête, cette instance de référent linguistique introduit la question de la référence et en même temps celle de la différence. D'ailleurs référence et différence ont la même origine. C'est parce que l'on s'interroge sur une situation, un fait, une interaction, que l'on cherche les références antérieures, pour mieux comprendre où l'on se trouve. L'analyse étymologique du terme renvoie au verbe "offrir", issu d'une racine indo-européenne, "bher", qui signifie : porter. Elle se décline en "phor": phorein, phoros, comme dans méta-phore (porter au-delà), en grec, et en latin nourrit la famille nombreuse des "fere", fers, tuli, latum (radical que l'on trouve dans re-lation). Re-fere, origine de notre référence/référent, indique un mouvement de répétition car on se tourne vers des actions déjà accomplies dans lesquelles on va chercher la mesure de l'acte présent. "Se référer à", dit le dictionnaire, renvoie à "rapporter", "recourir à", "soumettre à une autorité". Le Petit Robert donne trois niveaux de signification au terme de référence :

- action de se situer par rapport à ;
- action de renvoyer le lecteur à un texte, à une autorité ;
- au pluriel, attestations données à des personnes auxquelles on peut se référer pour avoir des renseignements sur quelqu'un, qui postule à un emploi, propose une affaire, etc.

Ces définitions nous indiquent que le sens d'une action s'appuie sur la

construction de la référence. Pour nous, dans notre travail, le “pourquoi” d’un fait ou des comportements occupe une place de choix, et sans ce mouvement vers la référence, sans cet effort pour comprendre “à quoi se réfèrent” des attitudes, des comportements, des compréhensions de situation, des situations de traduction, nous ne pouvons observer précisément de quoi est fait l’“humain” avec lequel nous sommes en relation (Legendre 1996). Se trouve centrale la façon dont chaque humain construit son rapport au monde “réel” et mondes “possibles” (Kleiber, 1997). Les linguistes sont au premier plan de cette question, puisque c’est par la langue que se construit la représentation du rapport à l’environnement. Les liens entre langue, mots et choses qui nous entourent sont toujours en discussion (De Saussure, 1916), mais l’on comprend que la référence de la langue est ce qui est d’ordre extralinguistique (Dubois, 1973 : 414). Elle est le témoin d’une progression explicite et implicite qui nous mène hors du langage et qui engage l’ontologie de l’être. *“En effet, le point essentiel est que ce monde perçu, conceptualisé, est ce que nous tenons pour la réalité. Nous croyons que ce monde existe avec son organisation ontologique, et si l’on parle d’une expression référentielle comme renvoyant à telle entité du monde réel, peu importe que ce ne soit que dans notre modèle phénoménologique du monde : nous croyons que cette entité fait partie du monde réel, nous croyons qu’elle existe vraiment.”* (Kleiber, 1997 : 13).

L’examen de la question de la référence se fait selon plusieurs axes :

- la fabrication d’une vision du monde à travers des représentations du réel ;
- la discussion du lien entre ce réel et sa représentation ;
- la construction des expériences dans les représentations et l’accès à ces représentations ;
- la soumission à une expérience antérieure ;
- le positionnement dans la langue.

L’instance de référence que nous installons implique donc plusieurs niveaux :

- celui de la personne qui occupe cette place, et son rapport à la langue qu’il est en position de traduire ;
- celui du groupe qu’il représente, autant auprès de celui qu’il traduit, que vis-à-vis de celui pour qui il traduit ;

- la dimension de groupe, qui concerne le groupe dont il est le référent par la langue, et le groupe au service duquel il se met ;
- les enjeux de communication entre groupes.

Pour notre recherche, il nous faut aussi une grille de références avec laquelle nous pouvons comprendre et évaluer autant qu'il est possible ce dont il est question de part et d'autre dans l'échange entre groupes. Cette grille de références nous est donnée par ce que nous appelons la culture.

Vinsonneau (2002) nous rappelle que, dans le passé, l'utilisation du mot français "culture", du latin *cultura*, était rapportée au monde de l'agriculture, il désignait le soin porté à la terre et au bétail. Au début du XVI^e siècle, l'acceptation de ce mot s'étendit pour désigner les pratiques transmises qui caractérisent le travail de développement des diverses facultés humaines. L'évolution du terme de culture au cours des temps est passé d'un signifié sur le savoir, à celui des comportements non explicites. Dans la langue familière, "être cultivé" veut dire être un homme/une femme qui maîtrise la littérature, les arts et les sciences dans son groupe, mais également dans d'autres. Cependant, si toutes les cultures se définissent d'abord par le savoir, c'est parce que celui-ci est l'objet d'une croyance plus ou moins consciente qu'il détermine l'action.

Cette évolution de la notion de culture de la terre à culture de l'esprit implique un processus interne de formation et de développement qui construit les porteurs d'un savoir et constitue le sujet. Selon Mead, deux principes règlent le cheminement du processus d'apprentissage social. Le premier tient compte du fait que les épisodes traversés par un sujet ne se chargent de sens que dans la mesure où ils sont renforcés et confirmés par un ensemble de représentations collectives, appelées "culture", au sein desquelles ils s'expriment. Le deuxième affirme que, si l'éducation de l'enfant se réalise dans la durée, celle-ci s'accomplit dans un univers culturel (Vinsonneau, 2002).

Pour Kroeber et Kluckhohn (1952), les définitions du mot culture sont au nombre de plus de trois cents. Elles font souvent référence à la distinction entre "culture explicite" et "culture implicite" (Linton, 1945). La première (overt) comprend tous les éléments matériels et concrets de la vie d'un peuple : sa nourriture, son habitat, ses vêtements, ses armes, sa langue, ses danses, ses rites, ses réalisations artistiques, ses coutumes funéraires, etc. La deuxième (covert)

est le système latent ou sous-jacent des représentations, des sentiments, des valeurs et des normes qui donne son unité et son sens à la culture. Pour Moro : *“Un système culturel est constitué d’une langue, d’un système de parenté, d’un corpus de techniques et de manières de faire (la parure, la cuisine, les arts, les techniques de soins, les techniques de maternage...)”* (1994 : 30).

La culture est un produit social, externe et interne à l’individu (Moro, 1994) et a un pouvoir coercitif sur lui (Descola, 2005). Avoir un savoir sur la culture est déjà être excentré de sa propre culture. C’est avoir défini un dedans et un dehors de la culture du groupe. *“La culture n’est pas réservée aux autres, elle vit en chacun de nous. (...) Elle est à l’intérieur de nous et autour de nous et elle remplit pour tous des fonctions d’humanisation et de structuration.”* (Moro, 2004 : 16.)

Selon les ethnologues, les philosophes, les théologiens, les liens qui unissent les individus à une culture peuvent être compris seulement en étudiant les comportements, en observant, en recueillant et en comparant les données de différents peuples (ou ethnies) (Lévi Strauss, 1958). Les ethnologues, en particulier, ont commencé par exploiter leurs recherches en construisant des grilles méthodologiques pour dégager des systèmes intégrant leurs observations et permettant les comparaisons entre les différents groupes. Pour Camilleri (1989), ils considèrent la culture comme *“une réalité susceptible d’agir sur chaque sorte d’élément”* pour les organiser en quatre ordres de réalités : états mentaux ou psychiques (système de norme, croyance explicite), types de comportement (coutumes, habitudes...), savoir-faire (artisanat, métiers, langues...) et artefacts (maison, outils, utensils, institutions...). L’auteur définit la culture comme l’ensemble *“des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d’un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli de leur environnement et d’eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques”* (1989 : 27). Dans le même ordre d’idées, Moro souligne que : *“La culture met à la disposition de l’individu une grille de lecture du monde qui lui permet d’anticiper le sens de ce qui peut survenir et donc de maîtriser la violence de l’imprévu.”* (2003 : 182.) Elle ajoute que la culture est *“un système instable et ouvert, en perpétuelle transformation et qui pourtant*

d'une génération à l'autre semble transmettre suffisamment d'invariants pour que, malgré les changements, on retrouve de l'identique, du même" (Moro, 2004 : 17.)

La culture, au premier titre, se vit de l'intérieur. Dans ce "*processus de création continue*" (Dahoun, 2005 : 211), "*le sujet incorpore les représentations culturelles, et, les retravaille à partir de ses propres mouvements, ses conflits internes et ses traits de personnalité*" (Moro et Baubet, 2003 : 182). Psychisme et culture sont en rapport dynamique. "*La culture est un système logique qui permet les comparaisons et par là même, est générateur de sens. Il permet de sortir du chaos et de l'absurde.*" (Moro, 2004 : 17.) Linton (*in* : Nathan, 1986 : 105) se penche sur les codes de conduite et souligne que la culture définit des "modèles de normalité" et des "modèles d'inconduite", c'est-à-dire "*des manières normales d'être "normal" et des manières normales d'être "anormal"*". Jean-Flore Rouchon dit aussi : "*Elle propose un réseau d'énoncés, de croyances, de mythes de légendes, de représentations et de chaînes associatives.*" (2007 : 20).

Pour le débat scientifique, Nathan propose un point de vue complémentaire à celui que nous avons exposé. Pour lui, il existe un lien entre langue et culture : d'un point de vue diachronique, la langue étant à la fois un produit, une partie et une condition de la culture, elle transmet la culture, et, d'un point de vue synchronique, la structure de la culture et celle de la langue sont analogues. En effet la langue, tout en ayant une structure cohérente, n'est ni un système d'échange généralisé ni un code privé, puisqu'elle est strictement liée au groupe qui la pratique et qu'elle clôt. Donc "*l'acquisition de la langue est probablement le premier processus par lequel une culture s'empare de l'un de ses membres et l'affilie*" (1994 : 179). La langue se trouve ainsi liée aux affiliations.

Dans la pensée nathanienne, la langue est par excellence une "chose" (2001) : une entité collectivement fabriquée, qui, en même temps, fabrique l'individu dans son groupe. Ainsi, dans ce qui produit une modalité singulière d'être humain, un éclairage fort est porté sur la langue. A travers notre façon de nous exprimer, nous donnons, dit-il, signification à ce qui nous entoure, et la langue est un agent principal du système culturel, qui conduit à cristalliser le sens d'appartenance de l'individu et ses possibilités d'échanges sociaux au sein de son groupe, ou avec son environnement, en positionnant le sujet différemment par rapport à ceux qui n'appartiennent pas au même champ linguistique (Nathan,

2001). La langue définit donc les frontières des groupes et les constitue, elle permet également de les distinguer dans leurs particularités propres, et avoir recours à des “traducteurs de langue” implique qu’ils soient également “traducteurs de culture”, passeurs plus ou moins rusés de groupe à groupe.

Ce parcours entre cultures, langues et références nous a conduit à choisir les termes de “*réfèrent linguistique*”, plutôt que “*médiateur culturel*”, de façon à mettre l’accent sur la place centrale qu’occupe la langue dans la référence à la culture. Mais aussi pour une raison directement liée à la question : comment installer notre dispositif de rencontres avec l’autre ? Dans ce dispositif, les différentes fonctions occupées par chaque membre du groupe permettent de reconstruire un espace référentiel projectif, où le talibé peut reconnaître certains éléments de son monde et se les approprier. La personne qui, dans le cadre ethnoclinique, occupe la fonction du traducteur - et qui a été désignée sous le terme “*médiateur*” dans les dispositifs d’origine (Moro et Nathan) - est pour nous une des instances nécessaires à la construction d’un espace de médiation entre cultures, mais ne représente pas la médiation en soi. Dans la dynamique des échanges, chacun occupe différentes places psychiques, les choses circulent, et le réfèrent linguistique installe la possibilité des langues. Pour nous, cette figure assure une permanence dans le lien à partir d’un système de références qui en garantit la continuité. Pour le talibé, avoir une personne de référence au cours de l’entretien permet de construire des liens sécurisants, alors qu’il est coupé de son entourage, et de contenir ses débordements d’affects concernant sa situation passée et présente. Le réfèrent linguistique est un interlocuteur privilégié à l’intérieur d’un collectif nouveau, où il peut projeter un “*intérieur de la famille*” et son “*extérieur*”. Si l’espace projectif fonctionne correctement, la traduction, c’est-à-dire la négociation de culture à culture, de groupe à groupe, peut être fructueuse. La position sociale du réfèrent ainsi que son genre (homme ou femme) sont des éléments à prendre en compte pour chaque situation, car ils nous conduisent à comprendre les affiliations qui sont en jeu. Par exemple, lorsque nous avons utilisé comme réfèrent linguistique une femme étudiante, pour la situation d’un talibé, celui-ci est resté en surface et n’est pas entré dans l’espace projectif. Il a fallu que nous rééquilibrions le cadre par la présence d’un homme, d’autant que nous-mêmes sommes femme. Ainsi à partir de cette

manifestation des affiliations, le référent linguistique et donc le processus de traduction-médiation proposé peuvent ou non être acceptés. Le cheminement d'un monde que l'on a quitté vers un monde dans lequel il serait possible de trouver une nouvelle place sans "perdre son âme" peut être rendu palpable par la fonction du référent linguistique : cela est arrivé lorsque notre référent était lui aussi passé par le talibanat. Ce qui nous introduit à la nécessité méthodologique de laisser place à l'irruption (contrôlable) de l'Afrique et de l'islam dans le dispositif.

Dans cette thèse, comme essaie de le montrer cette première partie, nos principes et notre méthodologie sont héritiers d'une pratique clinique spécifique, historique et évolutive. Cependant ici nous n'exposerons pas une file active de situations cliniques. Nous poserons les éléments recueillis à propos du talibanat dans la migration, et ouvrirons un certain nombre de questionnements que cette problématique peut poser aux cliniciens.

Deuxième partie : Expansion de l'Islam au Sahel

*“Il y a cent ans, notre grand-père, en même temps que tous les habitants de ce pays,
a été réveillé un matin par une clameur qui montait du fleuve.
Il a pris son fusil et, suivi de toute l'élite, s'est précipité sur les nouveaux venus.
Son cœur était intrépide et il attachait plus de prix à la liberté qu'à la vie.
Notre grand-père, ainsi que son élite, ont été défaits.”*

Cheikh Hamidou Kane, *L'Aventure ambiguë* (1961 : 47)

1. Histoire et tradition orale

Il y a une dizaine d'années, nous étions en train d'effectuer une traduction en italien du livre de Salmi publié en français, *Ethnopsychiatrie. Cultures et thérapies*, quand nous avons rencontré au cours du texte la figure de Térence. L'auteur, spécialiste de l'histoire et des cultures maghrébines, décrit Térence comme *“un de nos philosophes berbères antiques”*. Pourtant, pour nous, et dans nos livres d'histoire, Térence est un auteur latin de pièces comiques. Selon Suétone (mais il n'est pas sûr que cela soit exact), Térence a été conduit comme esclave à Rome et pris au service de Terencius Lucianus, sénateur romain, qui, séduit par la personnalité du jeune homme, l'a affranchi et lui a donné une éducation d'homme libre, fortement teintée par les Grecs. Pour Salmi, Térence est berbère et philosophe, pour nous Italiens, il est latin et auteur de pièces de théâtre... Comment faire la traduction pour respecter la pensée de l'auteur ? Peut-on utiliser en même temps plusieurs visions historiques ? Sommes-nous dans un paradigme occidental où prédomine *“la vision de l'homme blanc”*, pour qui toute Histoire³⁸ est son histoire, à l'exclusion d'autres récits historiques autochtones ? Un regard qui ne laisse aucune place aux évaluations et aux interprétations des autres cultures. Le même regard qui nous a conduit à parler de sociétés *“primitives”* et de sociétés *“civilisées”*, et nous a fait considérer - tout au long du XIX^e siècle - les sociétés qui n'ont pas progressé au rythme de l'Occident vers un développement des sciences, des techniques et de la puissance économique comme *“sans Histoire”*. Ces sociétés, très différentes de notre

³⁸ Dans ce chapitre, et pour la commodité de notre exposé, nous ferons une distinction entre *“histoire”* et *“Histoire”*, la majuscule indiquant le champ de connaissances, la minuscule les récits.

société actuelle, sont-elles pour cela inférieures à la nôtre ? Ramener la différence à l'inégalité constituerait une forme d'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1962). Cette hiérarchie des cultures et des histoires correspond à une philosophie historique selon laquelle il y aurait des peuples adultes et d'autres restés dans l'enfance de l'humanité. La réfutation de ce schéma de pensée trouve d'autant plus d'écho que, dans la période de l'entre-deux-guerres, et avec les Indépendances, se développe le refus de "l'absolutisme occidental", concrétisé, par exemple, par le concept de "relativisme culturel".

L'Histoire africaine, jusqu'au milieu du XX^e siècle, a été négligée par la majorité des chercheurs, et, parfois même, falsifiée. L'Afrique symbolisait "le pays de l'enfance" où l'on vivait "au-delà du jour de l'Histoire consciente". L'Occident, pendant des générations, et pour des raisons essentiellement politiques, n'eut qu'une perception déformée de l'Histoire de ce continent. Exclue des réflexions sur l'Universel (Hegel, 1965) qui traversait alors les sciences occidentales, l'Afrique et ses populations "nègres" étaient saisies par le filtre d'une vision dégradante, "infériorisante", qui se justifiait dans l'esclavage transatlantique et la mise sous tutelle coloniale. L'Afrique a été longtemps considérée comme "sans Histoire"³⁹ pour les colonisateurs, mais heureusement cette vision anthropocentrique n'a plus cours dans les travaux scientifiques sérieux. Si l'on a manqué de documents écrits, il y a d'autres sources permettant d'accéder à l'histoire si complexe de ce continent. L'ethnologue Rouch (1953), par exemple, à la suite de Monteil, a basé ses travaux sur la valeur historique des traditions orales, et a affirmé que Histoire et tradition sont deux termes en synergie. Selon Rouch, la tradition orale, même si elle semble plus limitée, permet d'accéder à un type d'Histoire, bien sûr antérieure à l'écrit, mais vivante, puisqu'elle fait le pari qu'y participent autant les disparus que les présents. La tradition orale restitue l'histoire des ancêtres d'un village ou d'une famille. Chacun s'y sent interpellé en propre et trouve sa place au moment du récit. Liant chaque membre de la

³⁹ Que l'on se rappelle le fameux "discours de Dakar" prononcé par le président français Nicolas Sarkozy en 2007, qui a soulevé de fortes protestations : *"Le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'Histoire. Le paysan africain, qui, depuis des millénaires, vit avec les saisons, dont l'idéal de vie est d'être en harmonie avec la nature, ne connaît que l'éternel recommencement du temps rythmé par la répétition sans fin des mêmes gestes et des mêmes paroles. (...) Dans cet univers où la nature commande tout, l'homme échappe à l'angoisse de l'Histoire qui tenaille l'homme moderne, mais l'homme reste immobile au milieu d'un ordre immuable où tout semble être écrit d'avance. Jamais l'homme ne s'élance vers l'avenir. Jamais il ne lui vient à l'idée de sortir de la répétition pour s'inventer un destin."*

communauté, elle apparaît dynamique, actuelle, identificatoire. Pour les Africains de tradition orale, certaines personnes (les griots⁴⁰ en Afrique occidentale par exemple) sont chargées de propager de village en village des récits collectifs, et ce que nous appellerions Histoire est *“une opération de magie verbale que les griots font dans certaines conditions”* (Rouch, 1953 : 144). Dans leur pratique, ceux-ci doivent tenir compte du moment opportun pour intervenir et dire certaines choses, soit devant un groupe restreint (lignager par exemple), soit devant une collectivité plus large (le village). De cette façon, l’histoire s’effectue et se transmet à chaque instant en tant que mémoire, selon certains processus. La reconstruction de l’Histoire africaine devrait donc, selon des chercheurs contestataires occidentaux comme Rouch, tenir compte de cette tradition autochtone, malgré son apparente contingence. Pour Rouch, la tradition orale est *“un mélange inextricable de faits réels ou irréels”* et son regret est que *“ les historiens qui ont puisé dans cette documentation ont, en général, émondé ces légendes de tout leur contenu merveilleux”*. Il ajoute : *“Il ne faut pas hésiter à jouer le jeu indigène : si l’Histoire est le récit de ce qui a été, comment la séparer du merveilleux, alors que ce merveilleux continue à tenir une place considérable dans ce qui est ? Il faut que l’historien et son lecteur fassent l’effort de pénétrer dans cette histoire fabuleuse, où les acteurs invisibles ont des rôles parfois plus importants que les hommes eux-mêmes”* (1953 : 161). Rouch était essentiellement un cinéaste, qui a exploité au mieux dans ses images cet esprit où merveilleux et sérieux s’entremêlent dans une dynamique de reconstruction du réel. Cependant, dans une lignée proche de cette contestation, Diop (1974) et Ki Zerbo (1972) sont les premiers chercheurs africains qui, grâce à leurs travaux, ont inversé le courant du récit historique occidental. Ils ont permis aux Européens de découvrir une Histoire africaine, qui, comme nous l’avons souligné, était restée largement méconnue. Remettant en cause la philosophie de l’Histoire répandue par Hegel, leurs théories ont bousculé les africanistes. Utilisant les sources des civilisations égyptienne et éthiopienne, ces historiens ont recentré une Afrique

⁴⁰ Le griot pourrait se comprendre comme nos troubadours du Moyen Age. Ce sont des gens d’une certaine caste, qui passent d’un lieu à un autre et chantent la vie des familles nobles, déclinent les descendance, rappellent les hauts faits, et parfois critiquent, si on ne les reçoit pas correctement. Ils font la réputation des familles qui ont du pouvoir dans les communautés. Ils interviennent au cours des cérémonies familiales. Ils donnent du courage pour toute action importante du groupe.

noire auparavant cantonnée à la "périphérie de l'Histoire" et l'ont réinscrite dans une évolution de l'humanité depuis l'Antiquité. Ainsi, la notion de "siècles obscurs" devient caduque. Le projet de Diop de réécriture de l'Histoire africaine, bien que largement contesté par la suite, exprime le refus d'épouser les préjugés et présumés sur lesquels les connaissances du continent noir s'étaient forgées. En cela, il reste fondateur d'un nouveau regard (Ndiaye, 1999).

Cette discussion sur l'ethnocentrisme historique occidental vis-à-vis de l'Histoire africaine, nous n'en avons décliné que certains traits, ne permettant pas de mettre en lumière la très riche bibliographie de ce champ alimenté en particulier par les travaux des ethnologues et d'un nouveau courant des historiens depuis les Indépendances. Ce n'est en effet pas le sujet central de notre recherche, mais, en revanche, cette position est un implicite de notre travail. Si nous voulions insister sur le poids de la tradition orale dans la constitution dynamique d'un savoir et d'une mémoire collectifs transmis de génération en génération, c'est aussi parce que le public que nous avons rencontré est façonné par cette tradition orale.

La rencontre avec les jeunes talibés demandeurs d'asile nous confronte à chaque instant à cette transmission et au processus identificatoire inhérent à la construction de l'Histoire. De quelle façon se passe l'identification à une histoire collective dans la migration ? Ces jeunes sont porteurs d'une Histoire (avec une majuscule, car elle est reconnue par tout un collectif) antérieure ignorée par ceux qui les accueillent. S'y ajoute une histoire (individuelle) née dans le voyage migratoire, qui doit être mise en forme oralement pour être intégrée à une nouvelle évolution. A l'arrivée, ils se trouvent confrontés à l'Histoire de la collectivité d'accueil, qui, elle, ne leur est pas transmise selon les moyens auxquels ils sont habitués (le récit oral des anciens, par exemple), mais leur est imposée, dans un temps très court, dans le contact avec les institutions du pays. Ils sont ainsi conduits à "inventer à chaque pas" des correspondances. Les difficultés de ces jeunes migrants à s'insérer dans nos sociétés soulèvent justement la question des mises en lien de différents récits : les valeurs implicites du pays d'accueil viennent se heurter à un substrat plus ancien. Ce travail de "mise en correspondances" donne naissance à des versions différentes, changeantes, individuelles ou groupales, qui servent de ferment à une

reconstruction identitaire dans la migration. La dynamique orale est le processus par lequel cette construction de références s'effectue, permettant d'ajouter toujours de nouveaux éléments d'expérience, de les repatiner, et, par sa propre créativité, de les réinventer. Il est donc important de lui donner une place centrale dans notre travail. C'est dans la communication orale et fragile que nous instaurons avec ces jeunes que se concrétise le lien qui va nous permettre de les accompagner.

Pour bien comprendre ces jeunes *talibés* qui sont au centre de notre étude, nous devons avoir présente à l'esprit l'évolution de leurs sociétés, et tous les "allant de soi" que la transmission de leur culture véhicule. Saisir l'actuel phénomène des écoles coraniques et de leurs élèves dans la zone saharienne, suppose de se pencher sur l'Histoire, celle des régions et des pays d'où viennent ces jeunes. L'Histoire de ces régions d'Afrique est un outil supplémentaire pour notre étude. Il est important de revenir aux temps anciens de la constitution des premiers empires et de leur organisation sociale pour la mettre en perspective. Pour cela, autant les documents écrits que la tradition orale sont des sources à exploiter. Les peuples du Sahara étaient animistes. La conversion des princes de ces régions s'est faite à l'époque des grands royaumes. *"Ce fut précisément le cas au Mali, ainsi qu'à Gao, dont le roi avait été le premier souverain d'Afrique tropicale à embrasser l'islam, aux environs de l'an 1000, suivi par le Takrou (avant 1040) et le Kanem (vers 1067), tandis que le Ghana paraît avoir adopté l'islam sunnite orthodoxe peu après 1070, sous la pression des Almoravides"* (Ilfie, 1995 : 110). Les prédicateurs sont arrivés avec les négociants maghrébins, en particulier les Berbères. Ils possédaient un grand savoir islamique, étaient stricts croyants, riches d'argent et de relations, donc capables d'imposer le respect et la considération. Ces hommes de sciences devenaient les secrétaires, conseillers et chargés d'affaires des rois, qui, en se convertissant, imposaient leur nouvelle religion à leur peuple (Heers, 2007). Dans les poches de non-convertis, ces nouveaux dominants trouvaient leurs esclaves. Les conquêtes guerrières ont suivi, lorsque les peuples ont refusé de se soumettre aux nouveaux maîtres. John Ilfie écrit : *"Au Ghana et à Gao, l'islam semble s'être longtemps limité aux commerçants et à la cour, tandis qu'au Takrou [actuel Sénégal] et au Kanem*

[actuel Tchad] *il se diffusa plus rapidement parmi les gens du peuple, provoquant des conflits entre enseignants islamiques et magiciens (étroitement liés au travail du fer) qui avaient précédemment servi le trône*". (Iliffe, 1995 : 110).

L'islam n'étant pas le courant le plus ancien en Afrique de l'Ouest, nous remonterons donc aux empires pré-islamiques, toutes ces organisations sociales particulières existant bien avant la progression violente de l'islam, puis celle, moins longue mais toute aussi agressive, de l'impérialisme colonial. Nous irons jusqu'à la période récente de la globalisation, dans laquelle les écoles coraniques sont également prises.

Ce chapitre n'a pas pour vocation d'être une étude historique approfondie, mais il propose une mise en perspective historique pour mieux comprendre le présent.

2. Empire du Ghana

L'Empire du Ghana est le plus ancien des grands empires qui se sont succédé au Moyen Age au Soudan occidental. Son hégémonie a duré du IV^e et au XI^e siècle de notre ère. Il s'étendait entre le Haut Sénégal et le Moyen Niger, aux confins des Etats actuels du Sénégal, du Mali et de la Mauritanie. La capitale, qui n'a pas encore été découverte, aurait été située à 10 kilomètres d'une ville de marchands appelée Koumbi Sahel. Malgré son nom, il n'y a pas de corrélation géographique avec le Ghana d'aujourd'hui.

Selon Lange, *"les Sissé étaient un clan royal établi au Ghana dont le règne s'étendait au moins jusqu'à l'époque almoravide. La plupart des historiens partagent en effet la conviction que l'Empire du Ghana des auteurs arabes correspond au Wagadou de la tradition soninké et de ce fait ils estiment que les Sissé connus par la tradition furent les rois du Ghana. Mais, malgré ces identifications plausibles, il est évident que la reconstruction de l'histoire du plus ancien empire de l'Afrique occidentale qui en ressort est fondée sur des bases fragiles. La fragilité de cette reconstruction devient éclatante quand on se tourne vers la question de la dislocation du Ghana"* (1996 : 155).

Désigné par ses habitants, d'ethnie soninké⁴¹ et qui parlaient une langue nigéro-congolaise⁴², comme l'Empire du Wagadou (le terme soninké "*wagadou*", la terre des troupeaux, de *dou*, terre, et *waga*, troupeau), il est connu en Europe et en Arabie comme l'Empire du Ghana (du soninké "*nwana*" qui signifie héros ou roi guerrier, titre accordé au roi). Cet empire était également connu sous le nom de "Pays de l'or", car il couvrait la région aurifère de Bambouk. Son origine demeure toutefois incertaine, les sources provenant de la tradition orale ouest-africaine, des géographes arabes, du Tarikh (chroniques écrites à Tombouctou aux XV^e et XVII^e siècles) et des fouilles archéologiques. Cependant, tous les auteurs ont souligné que l'existence d'un empire qu'ils nommaient "l'Empire du Ghana", dont les chefs ont longtemps exercé le pouvoir dans le Sahel, avait été mentionnée par des voyageurs érudits, dans leurs chroniques en langue arabe (Dieterlen et Sylla, 1992). *"En fait, le grand Empire des Soninké est un entité politique connue sous des appellations diverses : seuls les géographes arabes le désignent sous le nom de Ghana, la tradition soninké lui donne le nom de Wagadou, la tradition zarma celui de Mali... Mais il serait illusoire de penser que toutes ces dénominations désignent une seule et même réalité géographique. Elles se rapportent au moins à deux entités politiques différentes : un royaume relativement récent basé sur la ville commerciale de Koumbi Sahel et un royaume beaucoup plus ancien basé sur la région lacustre du Niger. Pour faire la différence entre ces deux royaumes on désignera le premier par le nom de Ghana et le second par celui de Wagadou."* (Lange, 1996 : 165).

⁴¹ "Les Soninké, également appelés Sarakolé, Marka, Sebe, Wankara, Diayanka, Marase, Wakore ou Azzer, selon leurs partenaires, constituent un rameau du groupe mandé, proche des Malinké et des Bambara par la langue et diverses institutions." (Guy Nicolas, 1978 : 358).

⁴² Sur le continent africain, les langues parlées ont été classées par les linguistes en quatre grandes familles linguistiques :

- les langues khoïsan représentent la plus petite famille linguistique africaine. Elle est centrée sur la Namibie et rayonne sur l'Angola, le Botswana et l'Afrique du Sud. Par le passé, les langues khoïsan étaient parlées dans la majeure partie de l'Afrique australe et orientale. Elles ont été progressivement évincées en maints endroits par les langues bantou, puis européennes ;
- les langues afro-asiatiques représentent la famille linguistique la mieux connue. Elle regroupe les langues éthiopiennes, le berbère d'Afrique du Nord, la langue haoussa du nord du Nigeria, et de petits groupes situés aussi bien au sud qu'au nord de la Tanzanie, ainsi que l'arabe, l'hébreu et, autrefois, la langue des Egyptiens ;
- le nigéro-congolais est la famille linguistique qui accueille les principales langues des peuples négroïdes d'Afrique occidentale ;
- le saharo-nilotique est la famille linguistique apparemment la plus ancienne. Elle couvre une partie du Sahara, le haut bassin du Nil et certains hauts plateaux de l'Afrique orientale (Iliffe, 1995).

L'apogée de l'Empire du Ghana se situe entre le IX^e et le XI^e siècle, quand la révolution économique apportée au Sahel grâce à l'introduction des chameaux par les Arabes ouvrit des voies commerciales transsahariennes. Le commerce de l'or, de l'ivoire, du sel et des esclaves⁴³ avec les populations d'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et de l'Europe enrichit prodigieusement le Sahel. C'est à cette époque que les échanges avec les pays musulmans sont les plus importants, tant au niveau commercial qu'au niveau culturel, car les populations se servaient de l'arabe et de son alphabet pour conclure les transactions. On date de cette période le début de l'islamisation de l'Afrique noire occidentale : une islamisation qui, peu à peu, commence à se répandre à travers l'empire et fait de l'islam une religion de distinction sociale, du commerce et des lettrés (Nicolas, 1978), une religion des classes dominantes. Au début, les musulmans et les Soninké cohabitent sans difficulté, jusqu'au moment où, entre la deuxième moitié du XI^e et au début du XII^e siècle, la situation devient plus confuse. Le clan Sissé, converti à l'islam, soutenu par les Almoravides, entre en conflit avec les Soninké païens et accède au pouvoir. Cette guerre contre les païens et leurs partisans menée au nom de l'islam provoque un clivage entre les Soninké eux-mêmes, conduisant au déclin progressif de l'empire à cause de luttes intestines. Par la suite, les Soninké se sont dispersés à travers l'Ouest africain.

2.1 Légendes de fondation

La légende de la fondation et de l'histoire de l'Empire du Wagadou a fait l'objet de nombreux récits transmis par les traditionalistes, tant chez les Soninké que chez les Malinké, les Bambara et les Peul.

Deux thèses existent sur les origines du royaume du Ghana, qui deviendra plus tard un empire. Elles s'accordent sur le fondateur, un homme venu de l'est du Sahel :

- Selon la tradition orale ouest-africaine, la fondation de l'empire par Dinga Cissé (ou Sissé) remonte au III^e siècle av. J.-C.

⁴³ L'activité commerciale des Soninké était associée à l'esclavage. La main d'œuvre servile produisait du mil, des tissus que les maîtres échangeaient avec les Maures contre les produits de traite tels que les barres de sel, les pièces de guinée, etc.

- Selon les sources médiévales rédigées par des chroniqueurs arabophones, le royaume aurait été fondé par les Soninké, peuple animiste matriarcal vivant à la limite sud du Sahara. Le royaume du Ghana se serait agrandi par la suite pour devenir un empire en dominant les dirigeants des chefferies situées aux alentours.

Selon Dieterlen (1992), toutes les versions, malgré les variantes, retracent la vie de Dinga Cissé, les déplacements, les unions matrimoniales, et présentent une même structure, qui se développe selon les séquences suivantes :

- a) l'origine et la vie de Dinga, père du fondateur, ses voyages, la liste des lieux où il a séjourné, ses mariages, sa descendance ;
- b) la mort de Dinga et la transmission de ses pouvoirs à deux de ses fils ;
- c) l'histoire du cadet, Diabé, et, parallèlement, celle de la fondation du Wagadou, la migration de Diabé, la composition de sa suite, l'installation des clans près du puits où demeure le serpent Bida (boa en langue sarakolé), un "génie"⁴⁴, le contrat passé avec ce serpent ;
- d) le développement des familles installées au Wagadou, les conquêtes et l'occupation des terres avoisinantes, l'extension du peuple pastoral, l'accroissement des biens, l'organisation des territoires conquis, placés sous l'autorité du chef politique et religieux, maître de l'or et du culte de Bida⁴⁵;
- e) la rupture du contrat, le meurtre du serpent, la sécheresse qui en est la conséquence, la ruine du Wagadou et la diaspora des Soninké.

Les différentes versions présentent *"des aspects propres au mythe, à la religion traditionnelle, car elles offrent tous les caractères spécifiques que l'on observe dans les traditions initiatiques des peuples de l'Afrique de l'Ouest (notamment dans les interventions d'animaux, symboles et agents de "pouvoirs")*. Elles relatent d'autre part certains faits proto-historiques, témoignant d'une autorité politique centralisée certaine, pendant une période déterminée, en des lieux précis, comme

⁴⁴ Le mot "génie" est employé couramment dans presque toutes les ethnies en Afrique occidentale. *"Il s'agit généralement d'un individu considéré comme le témoin des premiers occupants ou des ancêtres mythiques. Jouissant de l'immortalité conférée aux origines dans les mythes aux tout premiers hommes, il vit dans l'eau des fleuves ou des mares, ou sur la terre dans des grottes ou des bosquets, et peut prendre à son gré forme humaine ou animale - en particulier celle d'un serpent"* (Dieterlen et Sylla, 1992 : 56).

⁴⁵ Bida protège l'Empire du Wagadou et la famille régnante des Cissé (Sissé) en échange du sacrifice annuel d'une belle jeune fille, jusqu'au moment où il est tué par un homme alors qu'il s'apprête à dévorer sa victime annuelle.

de l'exploitation de l'or servant de base à cette autorité. La fin de l'«Empire du Wagadou» et la dispersion de certains groupes soninké ont certainement coïncidé avec le dessèchement progressif de la région, considéré, dans la légende, comme la conséquence d'une rupture d'alliance avec le «maître de la pluie et de l'or», le serpent *Bida*» (Dieterlen et Sylla, 1992 : 7).

2.2 Naissance d'un village : réemploi d'un mythe

Le récit que nous avons recueilli au Sénégal en 2016 auprès d'un marabout d'origine mandinka appartenant à la confrérie tidjane est exemplaire en ce sens qu'il reprend, pour décrire la fondation d'un village, les structures narratives de l'une des versions de la fondation de l'Empire du Ghana. On y repère comment certains items présents dans la légende originelle sont encore actifs et utilisés dans la vie quotidienne, réemployés et détournés pour rendre compte de la fondation d'un village.

Ce marabout⁴⁶, très âgé, nous accueille dans la case où il consulte, après nous avoir fait attendre une demi-heure dehors. Il nous fait asseoir sur un banc, tandis que lui reste sur sa natte. A côté de lui se trouvent son petit-fils et notre traducteur. Le reste de la famille, tous les autres fils avec leurs épouses, ses petits-enfants, ainsi que ses femmes, sont assis par terre en face de lui. Il nous regarde longuement, puis commence son récit :

Marabout : Mon village a seulement quarante ans. J'habitais à X... une autre ville, pas loin d'ici. Là-bas, j'ai tout appris. Je faisais mon travail : le Coran. Un jour, je fais un rêve : j'étais assis sur cette même natte et quelqu'un m'a enroulé dedans et m'a emmené ici. Il m'a dit que même mes parents ont voulu habiter à cet endroit, mais ne l'ont pas pu, donc c'est à moi de le faire. Je l'ai rêvé.

Le traducteur souligne que, «dans le rêve, on l'a posé sur sa natte, comme si on voulait le fixer là».

Marabout : Quand je me suis réveillé, je suis parti voir ma mère pour lui raconter mon rêve. Ma mère m'a dit qu'elle n'aimait pas mon rêve et

⁴⁶ Nous avons eu son contact par son fils en Italie. Celui-ci avait été précédemment interviewé avec un talibé élevé dans la *daara* de son père. Les deux jeunes gens sont partis du village à des moments différents, mais se sont retrouvés dans le même foyer d'accueil à Bergame.

qu'il ne fallait pas aller ailleurs, car là où j'habitais j'étais déjà une personnalité avec beaucoup de talibés. Je n'ai plus parlé de ce rêve jusqu'au moment où, un an après, le même rêve est revenu, exactement identique, sauf que, maintenant, il me disait que le moment était arrivé d'occuper cet endroit. Je suis retourné chez ma mère, qui, cette fois, m'a donné la permission de partir, elle m'a laissé libre, car cette chose-là la dépassait, c'était une question avec Dieu.

Quand ma mère m'a donné l'autorisation de partir, c'est à ce moment que j'ai commencé les démarches administratives pour obtenir 3 hectares. Les voisins, quand je suis parti voir l'endroit, m'ont dit que, là où je voulais m'installer, il y avait quelque chose. Moi, j'ai répondu que je le savais, mais que je ferais de mon mieux, grâce à toutes mes connaissances coraniques, pour pouvoir habiter ce lieu-là, car je savais qu'il était à moi et que je pouvais m'y installer.

Quand nous avons commencé à débroussailler le terrain qu'on devait occuper, quatre vieux Peul sont arrivés et ont demandé aux talibés le nom de la personne qui leur avait commandé ce travail. Les talibés ont répondu : "Notre marabout". Les Peul ne m'avaient pas rencontré, jusqu'au jour où ils sont tombés sur moi. Ils m'ont demandé si le débroussaillage que j'étais en train de faire, c'était mon père ou mon marabout qui me l'avait commandé. Mon père est mort il y a très longtemps, quand j'étais jeune. Moi, je leur ai répondu que c'était moi-même qui en avais décidé ainsi. Ils se sont regardés entre eux. Ils ne voulaient pas croire que c'était moi, de ma propre initiative, qui avais pris la décision d'occuper ce terrain-là. Ils m'ont dit de faire attention, car l'endroit était très dangereux à cause de trois grands arbres qui poussaient sur le terrain. Alors j'ai fait ce qu'il fallait pour permettre à une partie de ma famille de s'y installer, l'autre partie viendrait plus tard...

Quand je suis retourné au village, je me suis enfermé dans ma chambre avec mes connaissances coraniques, et une fois prêt, j'ai dit aux enfants de prendre les hâches et de me suivre, car nous devions abattre les trois arbres dangereux. J'ai dit aux talibés qu'il fallait rassembler les gourné

(branches), tous les gourné qu'ils trouvent et les couper. Couper des gourné, beaucoup de gourné.

Après le troisième jour, j'ai demandé aux talibés s'ils savent où vont tomber les arbres. J'ai fait mettre tous les morceaux de bois coupé d'un côté et j'ai ordonné que tous les talibés soient conduits à X..., sauf les grands. Personne ne devait s'enfuir, parce qu'il y avait un combat à faire. Vers 5 heures de l'après-midi, tous les enfants sont partis, il n'y a que les grands qui sont restés. Quand les arbres sont tombés, dans chacun il y avait un grand serpent. Dans l'arbre qui était au milieu, le serpent qui était là-bas avait une crête. Alors les gourné [les branches] se sont battus avec les serpents, ils ont tué les trois serpents. Deux des serpents, nous les avons enterrés ici à Touba Sanokho ; le troisième, celui qui avait la crête, je l'ai fait jeter en mer. La façon d'enterrer [les serpents], c'est une connaissance sacrée.

Après cet événement où j'ai vaincu ceux qui habitaient là, tous les grands dans le milieu religieux ont dit que je n'étais pas n'importe qui et, vu le combat très dur que j'ai dû mener contre les ennemis, j'aurais dû vraiment être fatigué. Ils ont aussi dit que, malgré mon occupation et ma victoire, je serai bientôt mort... Mais jusqu'à présent je suis là.

Ma femme est témoin de ce que je dis. Nous avons eu beaucoup de difficultés, surtout des problèmes d'eau. Chaque fois que les talibés vont chercher de l'eau ailleurs, ils rencontrent des djinns sur la route et ils fuient. J'ai donc décidé de leur dire qu'ils ne rencontreront plus ces djinns qui leur font peur et qui les empêchent de prendre l'eau. Mais un jour, ma femme est venue en courant me chercher, avec le visage couvert de sang, et elle m'a dit qu'il y avait une vieille femme qui était apparue, s'était agrippée à elle, à ses cheveux, et lui avait dit que, eux, ils sont encore là et que les hommes n'ont pas réussi à les chasser. J'ai dit à ma femme de lui dire qu'elle ment et que j'attends qu'elle revienne ici, mais cet être n'est plus revenu.

Ce jour-là était un jour du mois de Ramadan. J'ai dit à ma famille de faire rentrer tous les gens à la maison et que personne ne reste dehors. A 2 heures du matin, un bruit effroyable s'est fait entendre dans le

village ; le courant est coupé, car les piliers [les poteaux électriques] se sont pliés [sont tombés]. Le lendemain, les services du courant sont venus et ils m'ont demandé combien de morts il y avait. J'ai répondu : "Personne." Ce bruit était provoqué par l'occupant du terrain qui se déplaçait : il partait. Ce jour-là, moi aussi je suis rentré dans la maison. Personne n'ignorait que quelque chose de grave allait se produire. Quand vous quittez le village, vous pouvez encore voir le poteau couché."

Le marabout conclut, se moquant avec finesse de nos questions : "Je ne suis pas un voyant, je ne suis pas un savant, je ne suis pas un saint, je ne suis pas un anthropophage, mais les choses qui doivent être, je les vois de ma natte. Il y a des êtres qui viennent me dire des choses, je ne les connais pas. Les êtres viennent me dicter des choses et me dire comment elles vont se passer."

Dans la légende de l'Empire du Ghana, le meurtre de Bida marque la fin d'une période et l'annonce d'une autre manière de vivre et de croire : c'est le symbole de l'adoption de l'islam et de la soumission du culte des ancêtres à cette religion révélée. La mort du serpent tutélaire est généralement employée dans le récit traditionnel pour expliquer le déclin du royaume. Si l'on croise le récit de la fondation d'un village par le marabout avec la légende de l'empire, on voit comment, l'islam s'étant installé profondément, il n'est plus question de faire alliance avec les premiers maîtres des lieux, comme cela est décrit dans la légende païenne, mais, au contraire, il s'agit d'éradiquer tous ces esprits rebelles à l'islam, en les tuant grâce aux "forces coraniques". Le marabout affirme ainsi son pouvoir, adossé au Coran, comme bien supérieur à celui des entités païennes (les serpents), qui cependant restent présentes dans les esprits de tout un chacun. Le passage du monde païen de l'Empire du Ghana au *dar al Islam*⁴⁷, maison de l'islam, se fait autour du thème des serpents, dont le motif ici ne parle plus d'un déclin, mais de l'affirmation victorieuse d'un nouvel état du monde. Le marabout affirme bien qu'il n'a pas été "*fatigué par son combat*", et qu'il n'est "*pas mort jusqu'à présent*" ...

⁴⁷ Terme utilisé en référence aux terres déjà dominées par la religion musulmane.

Dans le récit des voyageurs arabes, la destruction du royaume est imputée à l'invasion des forces almoravides venues du Maroc en 1076, suivie de l'émigration vers le sud de ceux qui souhaitent rester animistes. En fait, *“jusqu'à une date récente a prévalu cette théorie que le Ghana fut l'objet d'une conquête par les Almoravides, à la suite de laquelle sa vitalité fut brisée. [Cependant] D. Conrad et H. Fischer ont pris le contre-pied de cette opinion en soutenant que ni les textes écrits, ni les traditions orales ne portaient trace d'une telle conquête. Ils contestent l'existence d'une rupture dynastique correspondante et ils nient que le Ghana fut affaibli par l'intermède almoravide”*. (Lange, 1996 : 155)

3. Empire des Almoravides

Le développement fructueux du commerce transsaharien entre les empires soudanais médiévaux et les ports de la Méditerranée coïncide avec la naissance de plusieurs dynasties marocaines. A la suite des guerres entre les descendants du Prophète⁴⁸ et la dynastie abbasside en Orient, Idriss, dans le nord du Maroc, un neveu d'Ali, pour échapper à ses poursuivants, part habiter à Volubilis (Oulili/Walili en berbère) pour se mettre sous la protection de la tribu berbère des Awraba. Choisi par cette tribu comme chef spirituel, Idriss, s'inspirant de son nom, fonde une dynastie appelée Idrisside. Le pouvoir de cette première dynastie est fondé sur sa filiation au Prophète (Julien, 1972). Les Idrissidi sont reconnus comme les fondateurs de Fez. D'autres dynasties marocaines indépendantes verront le jour comme celle des Idrissidi (789-986), et elles ont encore une grande influence au Maroc. Quelques centaines d'années plus tard, dans la partie extrême du Maghreb, la confédération Sanhadja (Iznagen en tamazight, également appelée Zenaga), regroupement de trois tribus berbères (les Massūfa au nord et à l'est, les Lamtūna au centre et au sud et les Guddāla à l'ouest dans le Sahara atlantique)⁴⁹, donne lieu au mouvement des Almoravides (1059-1147, étymologie arabe : *al-mūrabiṭūn*). Cette dynastie, qui émerge et étend peu à peu son pouvoir sur le Maghreb, l'Empire du Ghana et l'Espagne

⁴⁸ Celui-ci n'a pas eu de fils, mais une fille appelé Fatima, mais ceux qui se proclament descendants de Mahomet font référence aux enfants nés du mariage entre Ali, son gendre, et Fatima.

⁴⁹ Entre le IV^e et le X^e siècle, les Berbères du Sahara atlantique étaient connus sous le nom d'Anbiya, une appellation dont les historiens ne savent pas si elle désigne une confédération souple de trois branches principales ou si c'est le nom de l'une d'entre elles (Gast, 2012).

musulmane, est destinée à devenir un grand empire transcontinental. Les hommes de cette dynastie, qui vivent dans le désert du Sahara, sont des nomades appelés *mulattamūn* en berbère, les “voilés”⁵⁰. Païens, ils se convertissent à l’islam au XI^e siècle. Conscient de l’ignorance des siens, Yahya b. Ibrahim, un de leurs chefs, prend contact, au retour d’un pèlerinage à La Mecque, avec un célèbre docteur malékite⁵¹, afin qu’il puisse leur trouver un maître capable de leur donner une instruction religieuse. Ibn Yasin, disciple d’un savant ifriqiyen⁵², devient ainsi leur guide spirituel. Toutes les sources arabes anciennes dont nous disposons sur l’apparition du mouvement almoravide s’accordent sur le caractère superficiel de l’islamisation des peuples du Sahara, soulignant leur ignorance en matière de religion révélée. Il se trouvait, bien entendu, parmi les chefs et les dirigeants, des personnes possédant une connaissance plus approfondie de l’islam, des hommes ayant accompli le pèlerinage à La Mecque et même des faqīh⁵³ qui tentèrent de relever le niveau religieux de leurs compatriotes (Devisse et Hrbek, 1997).

Ainsi l’historien al-Bakri décrit les Almoravides comme des bergers qui “*connaissent seulement le lait et la chair de leurs troupeaux*”, ne sachant ni labourer ni ensemer. Ils professent “*un malékisme de chamelier*”. Selon le récit d’Ibn Abī Zar, Ibn Yasin ne se contente pas de les instruire, il les organise en confréries et, sous le nom arabe *al-Murābiṭūn* (ceux du ribāt⁵⁴), les lance à la conquête du Maghreb occidental pour y propager la véritable orthodoxie. Ibn Yasin a fondé, pour sa politique, une résidence qu’il baptisa *Dār al-Murābiṭūn*, “Résidence des aspirants à la connaissance”, dans laquelle on apprenait les principes de la religion en même temps que l’art de la guerre. Le mot “ribāt”

⁵⁰ Leur visage est voilé comme ceux des Touareg actuels. Ces derniers ont été initialement affiliés aux Lamtuna.

⁵¹ Le malékisme (ou malikisme) est l’une des quatre madhhab, écoles classiques du droit musulman sunnite. Il est fondé sur l’enseignement de l’imam Mālik ibn Anas (711 - 795), théologien et législateur qui naquit à Médine. Cette école est majoritaire en Afrique du Nord et en Afrique de l’Ouest.

⁵² L’Ifriqiya représente une partie du territoire d’Afrique du Nord de la période du Moyen Age occidental, qui correspond à la Province d’Afrique dans l’Antiquité tardive. Le territoire de l’Ifriqiya correspond aujourd’hui à la Tunisie, à l’est du Constantinois (est de l’Algérie) et à la Tripolitaine (ouest de la Libye).

⁵³ Le faqīh ou jurisconsulte est le savant qui déduit les jugements religieux des sources de la législation islamique pour les appliquer aux actes des responsables. Le jurisconsulte étudie les textes sacrés (en Islam : le Livre, la Sunna, le Consensus et l’Analogie), afin de donner à l’acte une qualification religieuse exacte (obligatoire, interdit, désapprouvé, recommandé ou autorisé).

⁵⁴ Ribāt : couvent militaire religieux et spirituel. Almoravide est l’adaptation latine du terme arabe *al-murābiṭūn*, “ceux du ribāt” (Aimée Launois, 1967). C’est l’origine du mot marabout.

évoque le lieu de rassemblement des combattants de la foi, là où se rassemblent les montures pour la sainte chevauchée, là où l'on s'arme pour défendre le territoire contre les infidèles. C'est à la foi un monastère et une forteresse. Les hommes venant du *ribāt* sont des "missionnaires combattants" ou des "guerriers religieux". Cependant, pour les historiens modernes, cette version d'Ibn Abī Zar a été mise en discussion et l'idée selon laquelle *al-Murābiṭūn* signifierait les gens du *ribāt* a été abandonnée. Le mot semble dériver de la racine r-b-t, dont la signification dans le Coran est très proche de "mener le djihad". Le terme *ribāt* pourrait également désigner l'ensemble des préceptes islamiques établis par Ibn Yasin à l'intention des Sanhadja. Il n'est pas exclu que le terme *al-Murābiṭūn* dérive d'une manière ou d'autre du *dār al-Murābiṭūn de Waggāg*, dans lequel Ibn Yasin avait vécu avant sa mission (Devisse et Hrbek, 1997). Rajae Benhsain et Jean Devisse expliquent : "*Envoyé pour réaliser, comme Imām, un Iğtihād [effort] de conversion de ces peuples déjà "un peu" musulmans, Ibn Yasin semble ne jamais avoir oublié un hadīṭ répété de siècle en siècle par les juristes et adopté par le fuqaha sunnite-malikite : "Les infidèles sont, avant le combat, invités à embrasser l'islam ; puis, s'ils refusent, à payer la ġizya ; ceci si on est en un endroit sûr pour les musulmans. A défaut de réponse satisfaisante ou de lieu sûr, on engage le combat et on les tue"* (cité par Lagardère, 1989 : 38).

Nous touchons là à l'essence même du phénomène almoravide : une confrérie religieuse rigoriste qui entend établir au Maghreb et en Andalousie, si nécessaire par la force armée, l'orthodoxie des préceptes islamiques. Leur devise témoignait de leur programme : "*Propager la Vérité, réprimer l'injustice, abolir les impôts illégaux.*" Ils pensent ainsi pouvoir ramener l'Islām⁵⁵ sur la voie de la Sunna et entendent mettre fin aux désordres structurels et idéologiques qui s'y sont immiscés. Les Almoravides, qui ont adopté un titre semi-califal, tenaient leur légitimité principalement du djihad. D'un mouvement réformateur, leur confédération devient un mouvement militant et militaire. Leur organisation étatique et administrative découle de cette position de principe.

⁵⁵ Avec une majuscule, Islam désigne en même temps que la religion un pouvoir politique. Avec une minuscule, islam désigne exclusivement la religion.

4. Empire du Mali

Le royaume du Mali⁵⁶ est un des trois grands royaumes qui, à l'époque des Almoravides, existait dans la zone saharienne de l'Afrique. Ses origines sont très incertaines, mais nous pouvons le faire remonter entre le X^e et le XI^e siècle. Selon Charles Monteil (1929), il y aurait deux royaumes mandingues :

- celui du Nord-Est, près du Sosoe, qui comprend la région de Do ou Dodugu et est habité par le clan Kondé ;
- celui du Sud-Ouest, près des mines du Bouré, qui comprenait la région de Kiri-Koroni ou Malel, et était habité par le clan islamiste des Traoré et les clans animistes Konaté et Keïta.

Pendant les luttes des royaumes vassaux du Ghana, un Konaté, appelé Barmandana (ou Beremun, chez les Keïta), réussit à soumettre les Traoré et à réaliser l'unité de toute la province. Vers 1050, il eut à gérer une importante sécheresse, afin d'éviter que son peuple ne se dresse contre lui. Il y arriva grâce aux conseils d'un saint marabout, et il se convertit ainsi à l'islam. Après un pèlerinage à La Mecque, il prit le titre de sultan, porté alors par seulement cinq souverains dans l'ensemble du monde musulman. Il reçut le nom d'El Moslemani (Decraene, 1962).

Pendant cinquante années, jusqu'au début du XI^e siècle, la vie du petit royaume, dont les habitants sont demeurés animistes, est paisible. Le petit-fils de Barmandana, en tant que maître chasseur, s'appuie sur cette confrérie fermée, armée, initiée aux secrets de la brousse, pour réunir dans un même ensemble politique les provinces de Do, Kiri, Bako et Bouré sous la direction des clans Kamara, Keïta et Konaté. Toutes les traditions mettent l'accent sur le rôle déterminant de la confrérie des chasseurs dans l'accession au trône de Keïta⁵⁷. Et sur l'introduction précoce de l'islam au Mandé.

Puis, vers 1200, le roi Mansa ou Moussa Allakoï, devenu musulman, établit une alliance de principe avec les Almoravides pour combattre la puissance de

⁵⁶ Le terme Mali et les différents autres termes utilisés pour ce qui est devenu par la suite un royaume (*manding* et *manden* en malinké, *mandi* et *mandé* en soninké, *mallé*, *malel* et *melli* en peul, *mani* en bambara, *mel* et *mellit* en berbère) désigne d'abord une province mandingue.

⁵⁷ La tradition orale raconte que deux chasseurs du clan Traoré, après avoir combattu le mythique buffle ravageant les terres de San, ont offert à Maghan Konaté, une épouse assez particulière, la future mère de Soundiata Keita. Cette jeune femme était en réalité un double du buffle en question. Elle aura douze fils, dont le dernier sera le futur souverain, auquel elle légua certains de ses pouvoirs magiques (Agnieszka Kedzierska-Manzon, 2014).

l'Empire du Ghana. Cependant, le Sosso, une des provinces du Ghana⁵⁸, afin de restaurer à son profit l'unité ancienne, s'oppose à la dynastie malienne. Les versions divergent sur l'origine de la guerre entre le Sosso et le Mandé. Selon la version développée par Wa Kamissoko, c'est d'abord en ami et pour proposer une alliance que le roi des Sosso, Soumaoro (Samangourou) Kanté, serait entré au Mandé, son objectif principal étant de mettre fin aux razzias esclavagistes venues du Nord. L'insécurité régnait, les Malinké réduisant d'autres Malinké en captivité pour les vendre aux Marka ou aux Maures du Sahel, qui introduisaient ensuite les esclaves dans le réseau d'échanges transsahariens (Cissé et Kamissoko, 1988). D'autres versions décrivent une agression des Sosso : *"Samangourou Kanté, successeur de Birama Kanté, griot et thaumaturge, se pose en héritier des traditions du Ghana et livre une lutte sans merci au Mali. Il écrase, puis fait mettre à mort Nare Famagan, successeur de Moussa Allakoï. Selon la tradition, il aurait entrepris une dizaine d'expéditions contre le Mali et tué onze de ses souverains. En effet, Nare Famagan avait douze fils et le dernier, Soundiata Keïta, dut à la faiblesse de sa constitution physique d'échapper au massacre ordonné par son vainqueur."* (Decraene, 1962 : 252).

4.1 Soundiata Keïta et la Charte du Mandé

Soundiata (ou Sondyata, ou Sunjata) Keïta est un enfant handicapé, paralysé des deux jambes. Mais, miraculeusement, cette maladie disparaît à son adolescence. Dans son enfance, Soundiata et sa mère s'exilent au Ghana, puis à Néma. Il s'exerce au tir à l'arc et au maniement des armes, devenant rapidement un chasseur et un guerrier émérite. Ses qualités, liées autant à sa formation qu'à ses origines surnaturelles, feront que, au cours d'une bataille livrée à Kirina, en 1235, il abat Soumaoro (Samangourou) Kanté. La victoire de Kirina n'est pas un simple combat victorieux, elle scelle l'alliance des clans rassemblés à Sibi, assurant au Mali l'héritage de l'Empire du Ghana et ouvrant à une conquête

⁵⁸ Nous pouvons distinguer, du nord au sud, trois grandes groupes :

- 1) les Soninké ou Sarakolé ;
- 2) les Sosso ;
- 3) les Malinké (Mandinka) sur le haut bassin du Niger.

militaire qui s'étendit de Gao à l'embouchure de la Gambie. Comme l'écrit Cissé⁵⁹: *“L'histoire de l'Empire du Mali commence avec les confréries de chasseurs ; en effet, tout comme son père Fara Koro Maghan Konaté, Sondyata Keïta, le fondateur, était un chasseur ; ses compagnons d'armes étaient aussi chasseurs.”* (1994 : 17). Cette victoire est considérée par la suite comme ce qui a rendu possible l'islamisation massive du Soudan occidental.

La figure de Soundiata Keïta joue un rôle très important dans la fondation de l'Empire du Mali, au point que la tradition lui attribue aussi la codification des coutumes et des interdits qui régissent, en partie encore, les clans mandé, d'une part, et, d'autre part, les relations entre ces derniers et les autres clans de l'Afrique de l'Ouest. Selon Cissé (1988), de retour à Dakajalan, Soundiata convoque une grande assemblée générale, ou *Gbara*, des notables et proclame, à Kouroukan Fouga, la “Charte du Mandé nouveau”, du nom du territoire situé dans le haut bassin du fleuve Niger, entre la Guinée et le Mali actuels. Cette Charte, qui est l'une des plus anciennes constitutions au monde, même si elle n'existe que sous forme orale, se compose d'un préambule et de sept chapitres prônant notamment la paix sociale dans la diversité, l'inviolabilité de la personne humaine, l'éducation, l'intégrité de la patrie, la sécurité alimentaire, l'abolition de l'esclavage par razzia, la liberté d'expression et d'entreprise.

Niane écrit : *“Devant les alliés réunis après la victoire :*

a) Sunjata Keita fut solennellement proclamé mansa (en maninka) ou maghan (en soninké), c'est-à-dire empereur, roi des rois. Chaque chef allié fut confirmé farin [titre de chef] dans sa province. En réalité, seuls les chefs de Nema et du Wagadu portèrent le titre de roi.

b) L'assemblée décréta que l'empereur devait être choisi dans la lignée de Sunjata Keïta et que les princes devaient toujours prendre leur première femme dans le clan Kondé (en souvenir du mariage heureux de Nare Fa Maghan et de Sogolon Kondé, la mère de Sunjata Keïta); que, conformément à l'antique tradition, le frère succéderait au frère ; que le mansa était le juge suprême, le patriarche, le “père de

⁵⁹ Je tiens à remercier Youssouf Tata Cissé pour nous avoir initiée à l'histoire de son peuple et pour toutes les heures délicieuses qu'il nous a accordées avec ses récits et son savoir.

tous ses sujets” : d’où la formule *Nfa mansa* - “Roi, mon père” - pour s’adresser au roi.

c) Les *Maninka* et leurs alliés formèrent seize clans d’hommes libres ou nobles (*tontajon taniworo*), les seize clans “porteurs de carquois”.

d) Les cinq clans maraboutiques alliés de la première heure, dont les *Turé* et les *Bereté*, qui avaient activement participé à la recherche de *Sunjata Keïta* en exil, furent proclamés les “cinq gardiens de la foi” ou *mori kanda lolu*. Parmi ces clans, il faut compter les *Sise* [Cissé] du *Wagadu*, islamisés et alliés politiques de *Sunjata Keïta*.

e) Les hommes de métier furent répartis en quatre clans (*nara nani*), dont les griots, les cordonniers et certains clans de forgerons.

Des correspondances furent établies entre noms claniques *mandenka* et noms claniques des autres ethnies du Soudan ; la parenté à plaisanterie s’établit entre les ethnies ; cette pratique continua après *Sunjata Keita*. En bien des cas, elle fit diminuer la tension entre groupes ethniques. Pour récompenser les bateliers *somono* et *bozo* du Niger, *Sunjata Keita* les déclara “maîtres des eaux”. Comme dit la tradition, *Sunjata Keita* “partagea le monde”, c’est-à-dire qu’il fixa les droits et devoirs de chaque clan.” (1991 : 107).

Si l’empire a disparu, les paroles de la Charte et les rites associés continuent d’être transmis oralement, de père en fils, et de manière codifiée au sein du clan des *Malinkés* (Simonis, 2015).

4.2 Islamisation et esclavage

Dans ses écrits, *Ibn Khaldūn* a montré toute l’importance politique et économique de l’Empire *Mansa* dans le monde musulman du XIV^e siècle, en s’appuyant tant auprès des marchands arabes qu’auprès des ambassades maliennes du Caire. Les récits historiques nous racontent que, après la mort de *Soundiata Keïta*, l’empire n’a jamais eu de succession collatérale (de frère en frère) au trône, cependant le royaume du Mali connaît, grâce au commerce de l’or et des esclaves⁶⁰, son apogée sous le règne de *Mansa Moussa* (1307-1332

⁶⁰ Les brutales conquêtes musulmanes des VII^e et VIII^e siècles provoquèrent un nombre considérable de captures et un très important trafic d’hommes et des femmes, qui nourriront les marchés des grandes cités. L’esclavage devint alors un phénomène de masse affectant tous les rouages sociaux.

environ), neveu de Soundiata. L'économie de l'Empire du Mali était en effet fondée sur l'esclavage et sa puissance sur l'exportation des esclaves et de l'or. Le monde musulman, dans lequel l'esclavage était une institution très fortement ancrée, était au Moyen Âge un grand importateur d'esclaves. Le Coran, après tout, ne légitimait-il pas l'esclavage, tout en recommandant de bien traiter les esclaves et, éventuellement, de les affranchir ?

Mansa Moussa, musulman, homme d'Etat remarquable, célèbre pour ses largesses et sa magnificence, fut le plus connu des empereurs du Mali, grâce à son séjour au Caire - où il distribua tant d'or qu'il fit baisser pour longtemps le cours du métal précieux et qu'il éveilla la convoitise de l'Égypte, du Maghreb, du Portugal et des villes marchandes d'Italie - et à son pèlerinage à La Mecque. Au retour, le roi ramènera le fameux architecte Ishaq el-Tuedjin, qui construisit la grande mosquée de Gao (dont il ne reste que quelques débris et une partie du *mihrāb*), la grande mosquée ou *djinguereber* de Tombouctou et un palais royal ou madugu en maninka (Heers, 2007). Nous devons préciser que, pour les pays d'Afrique noire, les pèlerinages furent toujours pour les souverains et les érudits l'occasion d'approfondir l'étude du Coran et de préparer une islamisation en profondeur des peuples de leur royaume. Heers (2007) souligne que les voyageurs reçus par le roi étaient émerveillés de voir des fidèles pratiquer leur religion mieux que ceux qui avaient été islamisés depuis longtemps. *“Le vendredi, si le fidèle ne se rend pas de bonne heure à la mosquée, il ne trouve plus de place, tant il y a de monde ; il est d'usage que chaque fidèle envoie son esclave porter sa natte de prière pour qu'il la place à l'endroit convenable en attendant l'arrivée de son maître. (...) L'usage veut que les Noirs portent de beaux vêtements blancs le vendredi ; si un Noir n'a qu'une seule chemise usée, il la lave, la nettoie et la revêt. Les Noirs mettent des entraves aux pieds de l'enfant qui fait preuve, d'après eux, de négligence pour étudier le Coran ; ces entraves ne sont ôtées que lorsque l'enfant sait le Coran par cœur”* (Heers, 2007 : 53).

Cependant, pour les auteurs arabes, il ne faudrait pas tirer de conclusions erronées du pèlerinage de Mansa Moussa et imaginer un Empire du Mali entièrement islamisé. En résumé : le *Bilad al-Sudan* était peuplé de “païens idolâtres”, de *kafir*. Ces conversions, disent-ils, sont fragiles et superficielles ; ces peuples noirs se disent musulmans, mais ils n'ont pas véritablement changé

leurs façons de vivre. La religion enseignée loin des cités est dans les mains de prédicateurs populaires, des *fagihis*, qui viennent du Nord ou sont des Noirs du Soudan, exerçant dans leur propre ethnie, et non des érudits. Dans la brousse, l'islam populaire reste immergé dans un animisme luxuriant : la population continue à vénérer les arbres et les pierres, faisant près d'eux des sacrifices, des dons, des invocations, des promesses, des prières, pour le succès de leurs récoltes ou de leurs affaires. Si, en ville, les gens sont musulmans, au village ils restent païens. Simonis souligne de son côté : *“L’immense majorité de la population avait conservé ses croyances et seule une infime partie de l’élite sociale s’était convertie à l’islam, qui apparaissait avant tout comme une religion d’apparat, sinon purement décorative. L’islam laissa certes des traces profondes dans la société, mais il ne fut jamais que la religion d’une minorité dirigeante. Il légitimait la hiérarchie sociale et permettait au système esclavagiste de perdurer. Une conversion généralisée du peuple à l’islam aurait eu pour conséquence d’en interdire l’asservissement, ce qui était contraire à l’intérêt des puissants.”* (2015 : 76). Les musulmans du Nord ont toujours considéré l’Afrique subsaharienne comme un réservoir d’esclaves dans lequel il suffisait de puiser. Cependant, il existe aussi un courant inverse : Mansa Moussa ramenait d’Egypte des esclaves juifs et abyssins, des chanteuses, mais aussi des hommes libres, artisans, artistes et intellectuels (Jacques Heers, 2007).

Dès 1360, cet empire est attaqué par ses vassaux, en particulier les Mossi. Il entre dans une sombre anarchie et une longue période de déclin graduel. Les Touareg se rendent seuls maîtres de la région de Oualata, grand carrefour de routes commerciales, tandis que le roi songhaï Sonni Ali s’empare d’abord de Tombouctou, puis de Djenné.

5. Empire du Songhaï

L’Empire du Songhaï, dont l’histoire est mal connue jusqu’au règne de Sonni, existe depuis le VII^e siècle. Sa capitale était Kukiya-Bentia, sur le Niger. Les géographes arabes citent le grand Etat de la Boucle du Niger parmi les plus anciennes formations politiques de l’Afrique de l’Ouest. Il est considéré comme le vieux rival commercial de l’Empire du Ghana et est vassal de l’Empire du Mali. Sa

puissance remonte à la période almoravide. Il portait à cette époque le nom d'Etat du Gao ou plus exactement Kawkaw ou Gawgaw⁶¹, du nom de sa capitale, qui, après l'introduction de l'islam dans le royaume, a été déplacée de Kukiya-Bentia (dont la localisation exacte reste imprécise) à Gao, sans doute pour mieux profiter du commerce transsaharien (Ilfte, 1995). *“Dans les sources externes, nous ne trouvons pas de trace claire de ce nom jusqu'à la fin du XV^e siècle. Bien entendu, il n'est pas exclu qu'il s'agisse là d'omissions fortuites et il se pourrait également que le nom de Songhay corresponde à une création tardive désignant une réalité ethnique déjà en place depuis plusieurs siècles.”* (Lange, 1991 : 253). Selon la reconstruction de Lange (1994), deux dynasties se sont installées sur les rives du Niger : les Jaa (Dia) ou Zaa, peuple négro-africain, qui dominaient la rive droite du Niger, puis une dynastie d'origine Sanhadja ou plus précisément Massufa, qui s'installe sur la rive gauche du Niger, à Gao⁶². Cependant, la coexistence de ces deux dynasties aurait cessé durant la deuxième moitié du XII^e siècle, quand le royaume Jaa ou Zaa, converti à l'islam sous le roi Jaa Kosoy (Kosoï) (1019), passe de la rive droite à la rive gauche et prend la place de ses adversaires (Hama, 1954).

Au XIII^e siècle, une nouvelle dynastie guerrière venue de Kukia, celle de Sonni ou Sii, fondée par Ali Kolon, prend son essor. Sous cette dynastie, l'empereur malien Mansa Moussa, à la suite de son pèlerinage à La Mecque, ouvre une nouvelle route commerciale entre le Sahel occidental et l'Egypte. L'Empire du Songhaï, profitant de ces échanges, s'enrichit dans le commerce, puis gagne son indépendance vis-à-vis du Mali à la fin du XIV^e siècle. Réputé magicien, Sonni Ali était considéré comme un homme extraordinaire et charismatique : le peuple l'appelait *Daali* (le Très Haut). Comme ses prédécesseurs, Sonni Ali était attiré par la richesse, il s'empara de Djenné et d'une partie du Macina, où de nombreux Fulbé (Peul) furent exécutés. Puis, en 1468, ce fut le tour de Tombouctou (Cissoko, 1991). La conquête de cette dernière allait rendre Sonni Ali impopulaire auprès d'une partie de l'aristocratie musulmane de cette ville d'origine touarègue. L'image négative de Sonni Ali, d'une part tyrannique et

⁶¹ Selon l'historien du pays haoussa Ibn al-Mustafa, *Gao* était la prononciation locale et *Gawgaw* une déformation des commerçants arabes.

⁶² La ville de Gao date du V^e siècle, mais elle était mentionnée pour la première fois au début du IX^e siècle. elle est située sur le fleuve Niger, entre le Niger et le Mali actuel.

libertin, d'autre part animiste cruel et adversaire farouche de l'Islam, est véhiculée par la littérature arabe. D'autres textes affirment toutefois qu'il aurait été musulman, bien que probablement mêlant les cultes traditionnels songhaï à l'islam. À sa mort accidentelle en 1492, il était à la tête d'un grand empire axé sur le Niger et s'étendant du Dendi au Macina. Sa succession allait se disputer entre son fils et successeur désigné Sonni Baro, qui refuse de se convertir à l'islam, et un de ses généraux et gouverneur de la ville de Hombori, Mohammed Touré, d'origine soninké, du clan des Touré ou Sylla, venant de Takrur. Celui-ci comptait de nombreux soutiens parmi la population musulmane pratiquante, dans l'armée impériale et parmi les dignitaires de Tombouctou, qu'il allait mobiliser pour vaincre l'héritier légitime au terme d'un conflit de deux mois et fonder une nouvelle dynastie en 1493, celle des Askia. Sa victoire fut celle de l'islam et il s'appuya sur les forces nouvelles pour agrandir et consolider l'empire fondé par Sonni Ali.

5.1 Askia Mohammed

Askia Mohammed était un fervent musulman, un homme équilibré, modéré, un politique prévoyant. Sous son règne de nombreuses écoles furent construites : l'enseignement de l'arabe, la lecture du Coran, mais également d'autres disciplines telles que la théologie, l'histoire, la grammaire et le droit, furent encouragées (Cissoko, 1975).

Son régime fut marqué dès le début autant par ses conquêtes que par son pèlerinage à La Mecque (1496-1497). Cissoko écrit que, dans son voyage, le nouveau roi *"rendit visite au Caire à un des pôles de l'islam, le grand maître d'Al-Azhar, Al-Suyutī, qui lui donna des conseils de gouvernement. Il acheta une concession à La Mecque pour les pèlerins du Soudan et obtint du sharīf de La Mecque le titre de calife (khalifa) du Soudan, les insignes du nouveau pouvoir et l'envoi dans son Empire du sharīf Al-Saklī. C'est donc avec une légitimation musulmane, une consécration universelle de son pouvoir, qu'il revint au Soudan."* (1991 : 140) Plus tard, Askia Mohammed reçoit à Gao la visite d'un autre savant musulman, Muhammad al-Karim al-Maghîlî, responsable de l'islamisation des Haoussa. Celui-ci rédigea pour le royaume songhaï un véritable traité suivant

l'interprétation malékite la plus orthodoxe, afin d'établir un régime conforme à la Sunna. Ce traité, composé après 1498, définit les objectifs principaux de la politique d'Askia Mohammed, mais aborde aussi des problèmes religieux, sociaux et économiques, afin de justifier l'expansion songhaï par des motivations religieuses (Cissoko, 1991).

Pourtant, bien qu'ayant ouvertement choisi d'orienter son régime vers la gouvernance islamique, Askia Mohammed conserve la place de la coutume songhaï dans l'organisation de la vie institutionnelle de l'empire. Tout son règne, animé par une politique de persuasion et de séduction pour obtenir une légitimation par son peuple, réserve une place importante à la perpétuation des rites et traditions ancestrales qui constituent les principaux fondements de l'idéologie royale songhaï. Askia Mohammed compose entre doxa musulmane et rites traditionnels, pour fortifier son pouvoir. Le souci de pas réveiller de révoltes parmi les peuples de son royaume, les Sorko, habitants des rives du fleuve, les Gabibi, agriculteurs et maîtres de la terre, et les Gow, fameux chasseurs qui règnent sur le monde de la brousse, le conduit à une attitude tolérante à l'égard des croyances ancestrales. Il ne prône donc pas de djihad contre ces populations animistes vivant sous sa souveraineté, mais concentre sa fougue prosélyte de calife de l'Islam fraîchement établi sur les peuples non-musulmans vivant aux frontières de son empire (notamment les Mossi, en 1498). Dans cette même dynamique, il maintient également le matériel symbolique et tous les rites qui accompagnent depuis les origines l'expression sociale de la royauté songhaï. Il est très intéressant de remarquer comment Askia Mohammed a conservé aussi tous les objets et insignes qui ont légitimité son pouvoir. Selon Jean-Charles Dede : *"Il s'agit précisément du din tuuri, "le tison éteint", des douze étendards, du tambour royal, du trésor royal, des esclaves au nombre desquels on retrouve les vingt-quatre tribus zendji, et des chevaux de la couronne. L'étiquette, ces règles et codes qui organisent la vie à la cour depuis les origines, a conservé sa structure fondamentale. Les mises en geste et en posture, les rituels de salutation, les mises en costumes, les rites de conversation, toute la scénographie qui met en évidence la royauté du pouvoir reste inchangée."* (2014 : 37). Il maintient également l'antique tradition de transmission lignagère de la royauté uniquement par primogéniture et germanité, et la fondation de la monarchie sur

le droit divin. L'empereur est d'une autre essence que les hommes, supérieur en état et en nature à tous les sujets de l'empire. Seule l'étiquette royale et les préséances ont été finalement modifiées. Il est fort probable qu'Askia Mohammed ait fait ces changements pour honorer les dignitaires politiques et religieux qui l'ont aidé à évincer la dynastie des Sonni, à consolider son pouvoir et à affermir son autorité.

Il fut tué à Tongella en 1512 et ses fils lui succédèrent au pouvoir jusqu'en 1583, provoquant plusieurs fois des crises sanglantes dans la Boucle du Niger. Ils ne firent plus de véritables conquêtes, mais des razzias dans les pays limitrophes, des massacres de populations et d'inutiles expéditions militaires, qui appauvrirent le Songhaï et ruinèrent peu à peu le magnifique édifice élevé par le premier Askia. Il faut attendre Askia Daoud (1549-1583), dont le règne correspond à l'âge d'or de la civilisation nigérienne, pour que le Songhaï regagne de sa prospérité. Cet Askia redonna de l'essor à l'agriculture, encouragea les sciences et l'étude, sut se ménager l'amitié du sultan du Maroc Moulay Ahmed al-Mansur (qui porta le deuil lors de son décès), et se rendit célèbre par ses actes de mansuétude et de générosité. Mais les jours du Songhaï étaient comptés. Sous le règne d'Askia Ishaq II (1588-1592), successeur de Daoud, l'Empire Songhaï succomba le 12 avril 1591 à l'invasion marocaine, à la bataille de Tondibi. Le sultan Moulay Ahmed al-Mansur veut s'approprier les salines de Teghaza. L'invasion marocaine a pour conséquence la division du royaume Songhaï en deux parties : le Dendi à l'est et Tombouctou à l'ouest.

5.2 Religion du Livre et culte des génies

Selon Rouch (1989), chez les Songhaï, les nouvelles religions s'imposent en luttant contre les anciennes, mais aussi en intégrant des éléments des cultes précédents qu'elles transforment à leur profit. Les observances coraniques s'allient ainsi aux coutumes ancestrales pour concilier la religion du Livre et celle des ancêtres. Ce principe d'alliance, admis dans le Sahel, fait que Dieu a créé le monde en plusieurs périodes. Rouch et Ortigues soulignent : *“Au dire des Songhay, les premières créatures furent les Zins, c'est-à-dire les djinns de la tradition musulmane interprétés comme des génies locaux, attachés à telle*

montagne, telle mare, tel village. Les Zins se métamorphosent ; on les rencontre parfois sous la forme du serpent familier. Ensuite Dieu fit des créatures plus puissantes, les génies ancestraux dits "Holey", qui supplantèrent les Zins et qui, aujourd'hui encore, intègrent parmi eux les Hauka, les génies coloniaux. Le culte des Génies ainsi justifié, le concordisme théologique se poursuit par de subtils arguments." (1990 : 199).

Dans son livre, *La Religion et la Magie songhay*, Jean Rouch analyse les mises en scène de la secte des Maîtres fous et aborde la mythologie songhaï sous deux formes différentes. D'abord sous sa forme narrative, pour nous familiariser avec les divers personnages surnaturels qui vont intervenir dans le drame sacré. Pour Jean Rouch, les *Holey* (pluriel de *holo* qui veut dire fou), qui se traduit par génie, *"furent créés, selon la tradition, soit avant les hommes, soit juste après les premiers hommes dont ils seraient issus. A la différence des autres créatures antérieures de Dieu (Maleka ou Zin), les Holey reçurent une forme humaine... Les Holey sont divisés en plusieurs grandes familles, comparables à des grandes familles humaines. Ces familles sont liées les unes aux autres par des liens de parenté, par des alliances ou par des relations de maîtres à esclaves. Ces familles sont au nombre de sept :*

- 1. Les Tôrou, génies du fleuve et du ciel. Divinités magistrales.*
 - 2. Les Gandyi Koare, "génies blancs", génies Tourag.*
 - 3. Les Gandyi Bi, "génies noirs", "génies du Gourma".*
 - 4. Les Hausa Gandyi, génies du Haoussa⁶³.*
 - 5. Les Hargey, "génies froids", sorciers malfaisants.*
 - 6. Les Atakurma, génies nains de la brousse.*
 - 7. Les Hauka, génies de la "force", "de la civilisation européenne".*
- (1989 : 57-58).

Puis sous sa forme rituelle ou religieuse, pour nous expliquer la mise en action du mythe : *"Il n'y a pas de masque, pas de représentations humaines ou animales, mais des uniformes, des armes, des bâtons, des vases, des parfums et même des*

⁶³ *"Les mots Gourma et Haoussa indiquent en fait les deux zones géographiques de la rive droite et de la rive gauche du fleuve Niger, et non pas les habitants de ces rives. Ces noms ont une importance considérable dans l'orientation de la Boucle du Niger. "Le Gourma" désigne donc l'intérieur de la Boucle et le "Haoussa" l'extérieur de la Boucle. Cette même désignation semble avoir été appliquée à la Boucle du fleuve Sénégal."* (Rouch, 1989 : 91-92).

arbres... Quant aux ancêtres, on ne danse pas pour eux et leurs autels sont rares.”
(Rouch 1989 : 160-165).

Le culte des génies du lieu, avec celui des ancêtres, qui se manifeste principalement par des sacrifices, est l’une des plus anciennes pratiques religieuses observées chez les Songhaï. Pour Rouch, ces génies, divinités des lieux, sont les anciens propriétaires de la terre et des eaux avec lesquels les habitants établissent des alliances pour demander protection et abondance. Le culte primordial *tôrou* ou *tooru*⁶⁴ en est un exemple. Il a donné au Songhaï la victoire sur le Mali, mais, en 1492, au moment de la prise du pouvoir par Askia Mohammed, il va disparaître (Soumalia, Hamidou, Laya, 1998). Ce culte dont parle le récit de Toula a évolué au fur et à mesure, pourtant il est intéressant de connaître sa fondation pour pouvoir comprendre la fusion actuelle des univers religieux de la région du haut Niger, qui regroupe aussi bien les Songhaï que les Haoussa que les Peul. Selon la légende, Toula est une jeune fille donnée par son oncle maternel Baharga Beerri, un chef songhaï, au génie de la mare⁶⁵ de la région, en échange d’une abondante saison des pluies, seule en mesure d’assurer la survie de la population. Le chef, dans l’obligation de gérer cette adversité qui décime son peuple, s’adresse à différents types de devins. Il s’agit de connaître les raisons de cette sécheresse et de répondre aux exigences des génies pour qu’ils la fassent cesser. Plusieurs versions du récit sont retranscrites dans la littérature : quatre de Hama (1974) et une de Soumaïla (1998), dit Bonta. Nous avons préféré rapporter la version de Bonta, transcription par lui-même d’un récit qu’il a entendu, elle est relativement simple et courte.

“Il y a longtemps, très longtemps, dans le royaume Songhaï, vivait une très belle jeune fille, du nom de Toula. Or, en ces temps lointains, une atroce sécheresse écrasa le royaume. Plus d’eau venant du ciel ! Plus d’eau dans les mares ! Plus d’eau dans les nappes souterraines ! Plus d’eau dans les puits ! Alors le roi alla trouver un

⁶⁴ Le terme *tooru* en langue songhaï désigne à la fois le fétiche et la première famille des génies de possession *follay*, telle que la décrit Jean Rouch (1989). *“Selon la légende, les follay, à la suite de guerres ou d’alliances, auraient pris en charge la maîtrise du monde des hommes, au détriment des génies du lieu. Ces derniers, dont la forme la plus courante serait celle du serpent, auraient le pouvoir de se transformer en hommes ou en animaux. Les follay se distinguent des autres génies par un mode d’alliance particulier, la possession, et par le fait que “connus et nommés, ils constituent un panthéon anthropomorphique, composé de familles distinctes” (Olivier de Sardan, 1982 : 209)... Depuis la prise de pouvoir par les follay, les génies du lieu sont devenus, à de rares exceptions, de simples exécutants.”*(Bornand, 2014 : 159).

⁶⁵ Le mot “mare” est un avatar colonial. C’est en tout cas une étendue d’eau vitale pour la communauté environnante.

devin, qui le transperça de son regard perspicace, et déclara, sur un ton grave. “- Tu viens pour l’eau qui ne veut pas tomber du ciel. Tu viens pour ton royaume qui se fend sous le soleil.” Il laissa passer un long et lourd temps de silence... “Tu viens pour que l’eau redonne vie à la terre de ton peuple. La pluie, tu peux la faire tomber.” Le roi sentit s’alléger sa grande souffrance, mais les paroles qui suivirent lui apportèrent l’inquiétude et l’angoisse : “Tu peux la faire tomber, mais à une seule condition. Une condition très difficile.” Le roi baissa la tête, pensa à la soif et à la famine qui mangeaient la force et la vie des gens de son royaume, respira profondément et dit : “Je ne sais pas quelle est la condition, mais je l’accepte. La terre a besoin d’eau. - Il faut que tu sacrifies ta fille préférée ou une autre jeune fille qui te soit aussi chère.”

Le roi souffla, étouffa une exclamation d’horreur et retint ses protestations... Il fallait faire cesser les malheurs du peuple. “Bien ! j’accepte le sacrifice.” Toutefois, il objecta, avec le secret espoir que le devin lui dévoilerait une autre solution : “Comment exécuter ce sacrifice, puisque dans le royaume on ne fait pas de sacrifices humains ? - Tu n’auras pas à mettre la victime à mort. Tu diras seulement son nom au génie de la mare. Ensuite, tu inviteras les jeunes filles à célébrer une cérémonie dans la mare maintenant sèche. Une magnifique pluie tombera du ciel. Toutes les jeunes filles s’enfuiront. Toutes, sauf celle que tu auras désignée et que le génie gardera. Ses jambes ne pourront plus bouger. Elle restera comme plantée dans la mare. L’eau montera le long de son corps, elle disparaîtra. Elle deviendra l’esprit de la mare.” A ces mots, le roi, sachant ce que son honneur lui commandait, désigna sa propre fille. La mère et les oncles maternels de celle-ci s’y opposèrent avec fureur. Alors, le roi désigna la fille de sa sœur, sa nièce Toula. On cacha la décision à la mère de Toula. Le génie fut prévenu. Les jeunes filles allèrent en chantant vers la mare et, dans son lit à sec, implorèrent le génie. Il commença à pleuvoir, une pluie violente et généreuse.

Criant de joie et s’éclaboussant, les jeunes filles se précipitèrent vers la rive. Seule Toula resta, les yeux dilatés d’incompréhension. Ses amies lui crièrent : “Viens Toula ! Viens ! L’eau monte très vite ! - Je ne peux pas bouger. On me retient. Oh ! je sais... c’est mon oncle qui m’a sacrifiée au génie de la mare. Dites, courez prévenir ma mère, dites-lui que c’est mon oncle qui m’a sacrifiée, dites...” L’eau l’engloutit. Sa mère, folle de douleur, courut à la mare. La pluie avait cessé. La mare, aussi

étendue qu'en pleine saison des pluies brillait, indifférente et calme. Aucun indice ne laissait deviner où était disparue Toula. La mère désespérée appela : "Toula ! Toula ! Existes-tu ? Si oui, montre-toi." La jeune fille émergea de l'eau jusqu'à mi-corps. "Toula, oui, c'est ton oncle, mon frère, qui t'a sacrifiée. Mais tu es maintenant l'esprit de l'eau. Aussi je te demande, moi, ta mère, de ne jamais faire de mal à la branche féminine de notre famille et cela pour toujours. Par contre, ne pardonne jamais à la branche masculine." Depuis ce temps, Toula, transformée en serpent, ne tue que pour boire le sang des descendants de son oncle. Toula le serpent existe dans la mare de Bila dans l'actuel Niger."

Toula est l'héroïne qui, par son sacrifice, a sauvé son peuple du danger. Elle est devenue le serpent dont la mission est de faire désormais régner la vie et la prospérité dans le royaume de son oncle. Toula est encore et sans doute le génie de l'eau, génie *gorou gondi*, qui représente le symbole du pacte des Baharga avec les génies, mais aussi le symbole d'une famille à jamais sans descendance à cause de l'acte des parents de la branche masculine. C'est enfin et surtout elle qui perpétue le serment de sa mère, gage d'un pacte devenu éternel. Elle attrape et agit encore dans les eaux de Bilow (Téra), de Dargol, partout, et l'eau est devenue sa propriété dans tout le Songhaï. Traditionnellement, c'est parmi les membres de la famille des Do et des Kaarou⁶⁶, prêtres de la pêche collective pratiquée dans les rivières et dans le fleuve Niger, que l'on trouve les *gorou gondi*, esprits serpents des rivières. Connus aussi sous le nom de Sorko⁶⁷, terme qui désigne les maîtres de la pêche fluviale, les Do et les Kaarou sont, par ailleurs, des chasseurs de la grande faune aquatique (hippopotame, crocodile, lamantin) et des prêtres qui président aux cérémonies relatives à Dongo, dieu de la foudre (Olivier de Sardan, 1984).

Selon Seyni : *"Bien que l'islam tende actuellement à freiner l'observation du culte, il existe encore des prêtres chargés des sacrifices qui spiritualisent ces lieux. Mais il*

⁶⁶ Les Do et les Kaarou ou Kara sont des magiciens de l'eau, responsables des cultes aux esprits de l'eau. Leurs rituels ont été supplantés par l'introduction des danses de possession, *holey*. Ces rituels anciens sont antérieurs à l'islam et aux Holey. Chaque Do ou Kaarou s'occupe de son bief et des génies qui l'habitent (Olivier de Sardan, 1982)

⁶⁷ En songhaï-zarma, le terme Sorko désigne le pêcheur, professionnel ordinaire ou maître pêcheur *"dont le savoir s'hérite de père en fils"*. Il s'agit ici du deuxième sens. Selon Olivier de Sardan (1982 : 341-342), certains interviennent dans les danses de possession (Holey) au cours desquelles ils récitent les devises de Dongo, dieu de la foudre, et des génies de la famille des Tooru, notamment lors des cérémonies pour implorer la pluie (yenendi). Certains Sorkos des danses de possession ne pratiquent pas la pêche et ont, avant tout, *"un savoir symbolique ou magique"* (voir Stoller, 1980, cité par Olivier de Sardan, 1982).

arrive que certains génies se trouvent délaissés à la mort du vieux prêtre et en l'absence de toute relève, ou lors de la conversion du vieil officiant. Enfin, des situations de crise liées au points d'eau (inondations en période de crue, notamment) peuvent provoquer des récives épisodiques : l'ancien prêtre, converti à l'islam, souvent sous la pression familiale, se trouve dans l'obligation d'intervenir, d'offrir le sacrifice de pacification, toujours sous la pression du groupe.” (2005 : 276).

Ainsi, il semble qu'avec l'Empire songhaï, dont nous évoquons rapidement l'histoire, nous avons un exemple fondateur de la façon dont ont été négociées la présence et la force de l'Islam face aux rites traditionnels. Dans cet empire, il n'a pas été nécessaire de rendre secrets les rites ancestraux, car ses dirigeants les ont respectés, fondant leur pouvoir autant sur les alliances externes avec les peuples islamistes environnants que sur les alliances internes des peuples sous leur domination.

6. Empire du Fouta-Toro

Le Fouta-Toro est un empire de la vallée du fleuve Sénégal, situé au sud de l'actuelle Mauritanie et au nord de l'actuel Sénégal. Il a été fondé sur l'ancien royaume de Tekrour, par la dynastie peule de Dia-Ogo. Le Tekrour s'épanouit entre le VIII^e et le XV^e siècle sur la rive du fleuve Sénégal, dans la moyenne vallée correspondant à l'actuelle région de Mata, mais ses origines sont mal connues des historiens. Ces derniers puisent essentiellement aux sources de la tradition orale locale et des mentions de certains chroniqueurs. Selon Chavane (1985), le nom de Tekrour désigne, dans les textes arabes, tantôt un souverain, tantôt une ville, tantôt un Etat. Les auteurs en font varier la localisation entre Podor et Gao. Cette ancienne ville, devenue la capitale et dont le royaume prend le nom, occupait une position géostratégique dans le commerce, surtout grâce au fleuve, qui favorisait sa participation au commerce transsaharien.

La dynastie de Dia-Ogo⁶⁸, qui a été à l'origine de ce royaume, a régné pendant cent trente ans, jusqu'au XI^e siècle. Mais elle n'arrive pas à maintenir son

⁶⁸ Pour certains, le Tekrour se serait constitué en Etat indépendant au VII^e siècle, dirigé par la dynastie des Dia-Ogo. Pour d'autres, le royaume, dont le nom sert à désigner au Moyen Age le Soudan occidental, est né

indépendance à l'égard de l'Empire du Ghana. Voici ce qu'en dit Dyâo : *“C'est cette migration qui aurait apporté avec elle dans le pays l'industrie métallurgique. Les forgerons donnent au fer obtenu dans leurs fourneaux le nom de hogo. Les gens de cette migration étaient armés de sagaies, sabres, poignards et couteaux en fer ; ceux des grandes familles avaient des armures complètes de ce métal. C'est également cette migration qui aurait inauguré la culture du sorgho (gros mil) dans les terrains d'inondation du fleuve Sénégal. On dit que le roi d'Égypte sous lequel eut lieu cette migration se nommait Pâté Lamine. Ces deux noms, réunis ou pris isolément, sont d'un emploi fréquent chez les Sossé (Mandingues), les Malinké, les Peuls, les Khassonké, les Sarakhollé ; ils sont d'un emploi moins fréquent en pays ouolof.”* (1913 : 126.)

Selon El-Bekri, vers 1040, le roi War Diabi, d'origine soninké, de la dynastie Manna⁶⁹, qui avait pris la place du roi peul Dya'ukka ou Dia-ogo, s'est converti à l'islam et a entrepris l'islamisation du Tekrour. A cette époque, et, par la suite, on note que la succession au Tekrour se fait de père en fils, à l'inverse du système en vigueur au Wagadou, où l'usage et les règlements exigent que le roi ait pour successeur le fils de sa sœur⁷⁰.

Le Tekrour fut le premier pays du Soudan à être officiellement islamisé, mais toute la population n'était pas islamisée pour autant. Sous le contrôle de l'Empire du Ghana, puis de celui du Mali, ce royaume était un creuset de populations, un foyer de peuplement où cohabitaient les Cérère⁷¹ et les Peul⁷², comme l'avaient déjà fait leurs ancêtres en Mauritanie. Cependant, autour du XI^e et XII^e siècle, les Cérère sont descendus plus au sud, vers leur territoire actuel, dans le Sine-Saloum, *“probablement à la suite de guerres de religion entre musulmans et animistes déclenchées par le mouvement des Almoravides dans les provinces*

vers le IX^e siècle, lorsque les Peul Dia-Ogo venus du Nord se sont installés sur la rive gauche du fleuve Sénégal. Après cent trente ans de règne, ils ont été chassés par les Soninké venus de l'ouest.

⁶⁹ La dynastie des Manna régna trois siècles, toujours pendant l'époque de l'Empire du Ghana jusqu'au début de l'Empire du Mali. Ils étaient originaires du royaume de Diarra, royaume à l'époque vassal de l'Empire du Mali. Les Manna étaient d'origine soninké (de clan Soumaré). D'après les traditions orales, cette dynastie était musulmane, contrairement aux plus anciennes, de religions pré-islamiques.

⁷⁰ La règle de succession du Tekrour sera également appliquée au Djolof, mais nulle part ailleurs dans les royaumes de l'espace sénégalais.

⁷¹ Parmi toutes les orthographes possibles, nous avons choisi d'utiliser “Cérère”, par souci d'unification.

⁷² Aujourd'hui, les Cérères, qu'on retrouve au Fouta-Toro surtout dans la branche sociale des *Subalbe* (ou *Cuballo* au singulier), la caste des pêcheurs maîtres du fleuve, sont, d'après la tradition, les plus anciens habitants, ainsi que les Peul du Tekrour, qu'on allait plus tard appeler Toucouleur.

occidentales du Ghana” (Niane, 1989 : 16); tandis que les Peul sont restés dans la vallée du Sénégal avec les Mandingues.

Malgré cette islamisation, la conversion ne fut ni irréversible ni totale, comme le montre le reflux du XIV^e siècle, avec la dynastie animiste Tondyon, qui a bouleversé celle des Manna, et celle des Dényankobé, fondée par Koli Tengella du XVI^e siècle (Kyburz, 1997).

Cette dynastie Tondyon, d'origine cérère, a régné seulement un siècle, car elle a été mise à mal par l'invasion de l'Empire du Mali, qui, à nouveau, a perturbé l'équilibre du Tekrou. C'est à ce moment que fut introduit le titre *farba*, gouverneur, d'origine mandingue, impliquant la vassalité de ceux qui les portent, et que fut fondé l'Empire du Djolof.

Quoi qu'il en soit, l'histoire du Fouta ne commence à s'éclairer qu'à partir du XV^e siècle, quand les tribus peul, Laam Termes et Laam Taaga, de religion pré-islamique, prirent le pouvoir, puis, au cours des deux siècles suivants, furent vassalisées par le royaume de Diarra. Vidal écrit : *“Les chroniqueurs indigènes mentionnent d'une manière assez confuse une période de domination Diaogo, puis de domination Mauna, qui s'étend des temps les plus reculés jusqu'à la venue du lam Tagha, chef d'une tribu maure métissée de peulh, sur les origines de laquelle on est très peu fixé, mais dont la zone d'envahissement ne paraît guère avoir dépassé la région du Litamaet, le pays en bordure du Gorgol, sur la rive droite ; puis aurait dominé le Tam Termess, chef d'une puissante tribu peulh originaire du Hodh, au nord de Nioro-Goumbou, qui aurait émigré vers le Sénégal dans le milieu du XIV^e siècle.”* (1935 : 421.)

Pendant leur règne, l'Empire du Djolof, sous le pouvoir de Tyukuli Ndiklam, avait réussi à conquérir la plupart des provinces du Fouta, divisant la région de Tekrou en plusieurs petits États, tous dirigés par l'un des groupes. Les Laam Taaga furent les derniers à régner sur cet empire, avant l'invasion de celui-ci par Koli Tengella. Au XVI^e siècle, le Tekrou est conquis par ce chef peul venu du sud, qui redonna l'indépendance à cette région, en créant un nouveau royaume, le Fouta, sous la dynastie de Dénianké.

6.1 Koli Tenguella

A la fin du XV^e siècle, Tenguella Diadié Bah, père de Koli Tenguella, devient le chef des Peul⁷³ des régions guinéo-gambiennes. Originaire du Macina, où il était chef de guerre, *ardo* ou chef de clan, il s'établit à Marou. Là, il leva une grande armée pour retourner dans son pays natal et s'y faire proclamer roi, grâce à l'appui d'un puissant parti peul qu'il avait laissé sur place et à celui des Bambara, qui ne supportaient plus l'autorité des empires musulmans. Tenguella Bah gagna, avec son armée, les rives du Sénégal et conquiert Bambouk et le Royaume de Diarra, où il sera tué par le frère d'Askia Mohammed, Amar Komdiagho, en 1512 (Niane, 1989).

C'est à ce moment que Koli Tenguella⁷⁴ entre sur la scène historique. Après la mort de son père, il récupère son armée et la ramène à Marou, puis, pour ne pas inquiéter les chefs mandingues, il s'établit plus au sud, à Télimélé, où il construit une forteresse au pied de la montagne appelée Guémé Sangan, la "muraille de pierre". Guémé Sangan devient la véritable capitale du nouveau royaume, d'où Tenguella peut continuer la mission de son père d'annexer les Peul ou Fulbe. A l'époque de la domination songhaï, les Peul n'étaient pas unifiés. Menant une vie nomade, errant de royaume en royaume, ils n'avaient pas de véritable chef sur qui s'appuyer pour s'organiser, se défendre et se faire respecter. Ils étaient ainsi victimes de beaucoup de brimades, cibles de superstitions, et n'avaient pas véritablement de royaume, d'État propre. Tenguella créa et installa la dynastie des Deniyanké ou Deniankobé, une dynastie d'origine peul et mandingue. Très attachés à la spiritualité traditionnelle, les Deniyanké étaient de la caste noble des *Ceddo* ou *Sebbe*. Koli Tenguella réussit à reprendre des terres sur l'Empire du

⁷³ "Le mot français peul vient sans doute du wolof pəl, qui n'est qu'une déformation du nom même que se donnent les intéressés : pullo, pl. fulbe. Or pullo n'est, en réalité, qu'un qualificatif; on sous-entend neddo (personne). Et ce mot est d'origine mandé, ou plus exactement malinké-bambara, comme pour kule (dans sarakule, soninké), comme pour hulo (nom que donnent aux Peuls les Khassonké, ces métis de Peuls et de Mandingues), il s'agit du mandé ule, wule, wole (bambara : bèlé) qui est le thème qualificatif peul, wode, et signifie « rouge ». Le nom même des Peuls est donc mandé, il n'est pas propre aux Peuls, et leur est sans doute antérieur. Ils disent, eux-mêmes : pullo ko bodèdyo — "le Peul est rouge", ce qui doit s'entendre au sens "large" précisé plus haut; ce qui explique que se considèrent comme Peuls — et sont tenus pour tels — des gens qui sont des nègres tout à fait noirs. Ceux qui n'ont que la langue — le pulâr — en commun avec les Peuls (rouges) se qualifient de hâl-pulâr'eriy c'est-à-dire de "poulophones"... les Peuls se distinguent en Foulbé rouges et Foulbé noirs." (Monteil, 1950 : 156-157).

⁷⁴ Selon Niane, cette figure est énigmatique, car les traditions peul et mandingue, recueillies en Sénégalie et en Guinée, s'accordent à dire que cet enfant est né d'une femme malinké du Macina donnée à Tenguella par un chef malinké ou bambara. Il semble que Koli soit le fils adoptif du chef peul, qui, malgré la grossesse de sa future femme, décide de l'épouser.

Djolof, affaibli par ses luttes avec le Cayor, lequel voulait se libérer de son emprise. Il réussit également à défaire le lien de vassalité qu'exerçait le royaume de Diara (lui-même vassal de l'Empire songhaï), sur le Fouta. Koli, dans ses conquêtes, n'oublie pas que la victoire d'un empire réside dans une politique d'intégration et non de vassalité. Niane écrit : *“Koly n'est pas seul, il a de nombreux frères qu'il a installés comme chefs de villages ; il faut bien insister sur le fait que Koly ouvrit largement ses rangs aux non-Peuls ; les Mandingues et les Djallonkés semblent avoir été les plus nombreux. Né dans le pays, il s'identifia aux aspirations profondes des populations, incarna leur tendance à l'autonomie, sinon à l'indépendance. Peuls et autochtones partageaient alors la même foi animiste ; un modus vivendi s'établit au Fouta entre agriculteurs et éleveurs : les premiers avaient leurs villages dans les vallées, les seconds parcouraient les plateaux herbeux et ne descendaient dans les vallées que durant la saison sèche, après les récoltes de riz et d'igname.”* (1989 : 60).

Lancées vers 1520, la conquête et l'unification du Fouta ne se seraient terminées que vers 1532. Selon Wane (1969), Koli Tenguella décède en 1586, mais sa dynastie régnera pendant deux siècles et demi, jusqu'en 1776, quand l'Islam donnera un coup de grâce aux Déniyanké. En fait, à partir du XVIII^e siècle, le Fouta doit faire face aux agressions continues des Maures, aux luttes internes des différents princes déniyanké entre eux pour le trône et au vaste mouvement de régénération de la religion musulmane, qui allait secouer l'Afrique occidentale. Ainsi la religion des conquérants islamiques gagnait peu à peu ces régions, les adeptes se faisaient plus nombreux, entraînés par leurs contacts fréquents avec les Maures voisins. Les Satigi⁷⁵ s'y montraient tolérants, car l'infiltration était pour le moment pacifique. Certains princes déniyanké étaient eux-mêmes convertis, et avaient choisi pour conseillers des marabouts, leur donnant des terres. Même si, du point de vue de la doxa islamique, les conversions restaient superficielles, de plus en plus de familles, gagnées à l'islam, inscrivaient leurs enfants dans les écoles coraniques nées sur place. Puis ces écoliers étaient envoyés dans les instituts de Mauritanie et du Cayor (Sénégal), hauts foyers de l'Islam. Revenus au pays, ces jeunes instruits enseignaient à leur

⁷⁵ “Satigi est l'équivalent, dans l'aire linguistique mande, du mot *peul ardo* et signifie littéralement “*maître de la route*”, d'où dérivent les sens de “*guide*”, “*chef de la migration*.” (Dupire, 1970 : 371).

tour. La force de l'islam s'imposait donc et finit par devenir une menace sérieuse pour le régime déniyanké (Wabe, 1979).

6.2 Société *Torode*

C'est dans ce contexte général de recrudescence de l'islam que s'inscrit précisément la révolution religieuse *Torodbe* des années 1770. Les *Torodbe* (sing. *Toroode*) sont des sociétés de lettrés. C'est un groupe hétérogène de musulmans issus de diverses familles d'origine fulbe, wolof, mandé, haoussa, berbère, des descendants d'esclaves et des gens de caste du Soudan occidental et central. Les *Torodbe*, très intolérants à l'égard de ceux qui pratiquaient les religions pré-islamiques, abolirent l'exportation d'esclaves, mais pas l'esclavage local. Selon Adriana Piga : *“Les clercs musulmans connus sous le nom de torodbe ont été en effet les créateurs et les diffuseurs de l'idéologie de la guerre sainte, du jihad fi sabil Allah, qui a profondément et d'une façon irréversible marqué toute l'histoire de l'Afrique au sud du Sahara, de la fin du XVII^e au XIX^e siècle... Toutefois, il faut bien noter qu'à l'origine de la société toroode ne naît pas comme société ethnique peule ; au contraire l'identité pluriethnique toroode s'articulait autour d'une origine servile diffuse, de l'adhésion à l'islam et d'un mode de vie à prévalence urbaine. Le toroode, c'était celui qui excellait dans les sciences islamiques et qui, parallèlement, ne se consacrait pas aux métiers artisanaux, mais seulement à l'étude du Coran.”* (2006 : 106). Cependant, avec le temps, les *torodbe* ne forment plus une classe ouverte aux nouveaux musulmans venus de différents groupes ethniques, mais deviennent une catégorie au cloisonnement progressif, dont le statut devient héréditaire.

Entre 1770 et 1776, Thierno Suleymaan Baal, de la société des clercs musulmans *torodbe*, épaulé par les Toucouleurs islamisés, renversa le régime peul du dernier Satigi déniyanké, et établit une théocratie maraboutique, l'Almamiat (1776-1880), qu'Oumar Ba qualifie de *“mélange curieux et original de théocratisme, de féodalisme et de parlementarisme”* (cité par Marty 2003 : 53). C'est à ce moment que cet empire sera baptisé Fouta-Toro. Suleymaan Baal, né d'une grande famille maraboutique, celle de Ceerno Aso (Baal), est envoyé en Mauritanie, au Cayor, au Bundu et au Fouta-Djallon pour étudier. A son retour, il avait la ferme intention

de promouvoir le développement de l'islam, sans doute influencé par ce qu'il avait vu quelques années plus tôt au Fouta-Djallon et au Bundu. Il parcourait inlassablement le pays, exhortant la population à se convertir sincèrement à la religion musulmane et consultant les marabouts les plus célèbres de l'époque. Le cercle maraboutique s'agrandit rapidement et devint un véritable "parti", avec l'adhésion massive de la grande majorité des sommités intellectuelles du pays. L'islam progresse, avec la mise en place des almamis, chefs religieux et politiques, et la construction des mosquées, dirigées par des imams. Thierno Suleymaan, que la tradition décrit comme un homme profondément humble, intègre et pieux, n'eut cependant pas le temps de parachever son œuvre. Il mourut vers 1776 en combattant contre les Maures. Le premier almamy (commandeur des croyants) du Fouta-Toro fut le marabout Abdul Qaadiri Kan et, sous son influence, l'islam est déclaré religion d'État. Le djihad commence.

7. Empire du Fouta-Djallon

L'Empire du Fouta-Djallon, qui correspond en partie à la région actuelle de la moyenne Guinée, est une région entièrement dominée par des massifs montagneux et par des étendues de surfaces latéritiques. Traversé par multiples cours d'eau, qui lui donneront le statut de château d'eau de l'Afrique occidentale, et par de riches pâturages, le Fouta-Djallon a été le lieu de sédentarisation le plus apprécié des Peul.

Revenu au paganisme, ce peuple se trouva sous le joug des Almoravides qui voulaient l'obliger à se reconverter à l'islam. Persécutés par ces envahisseurs, les Peul, depuis le XI^e siècle, durent reprendre leur migration vers le sud. Ils se divisèrent alors en trois groupes. *"Un premier groupe se réfugia dans le Boundou et la Sénégalie. Le second groupe occupa le territoire du Bas-Sénégal pour créer, par la suite, l'Empire du Tekroun qui devient plus tard le Fouta-Toro. Le troisième groupe, enfin, rejoignit le Macina au bord du Niger. Plus tard, les tribus foluas qui avaient emprunté la voie du Nil rejoignirent ce dernier groupe par Tombouctou."* (Bah, 2008 : 18). Au XIV^e siècle, plusieurs pasteurs du premier groupe, les *poullis*, se mirent à la recherche de riches plaines herbeuses et ils arrivèrent sur les montagnes du Fouta-Djallon, occupé à l'époque par les Déniyanké. Dans ce

groupe, il y avait aussi plusieurs marabouts qui, préoccupés par la massive puissance bambara, décidèrent d'abord de s'allier avec la dynastie de Koli Tengouella, puis ensuite de combattre les chefferies Déniyanké pour prendre le pouvoir dans le pays. En 1725, un groupe de neuf marabouts foula, guidés par Ibrahima Sambégou, lancèrent le premier djihad. Réunis en congrès à Fougoumba, l'assemblée de dirigeants musulmans décidèrent à l'unanimité la guerre sainte, première d'une série de combats du Fouta-Toro au Macina, pour convertir les natifs et les Peul de façon systématique. *“Dès le début, les almamy⁷⁶ du Fouta-Djallon affirmèrent à plusieurs reprises leur volonté non seulement d'extirper l'animisme du Fouta, mais surtout de répandre l'islam par les armes au-delà des limites du Fouta-Djallon”.* (Niane, 1989 : 127). Trois batailles victorieuses seront menées par ce groupe de marabouts contre les fétichistes (à Kébali, contre le roi Déniyanké, à Horé-Téné et à Talasan), ce qui réussit à convaincre les chefs locaux de leur noble entreprise et de la nécessité de construire un Etat unique. *“C'est dans la première moitié du XVIII^e siècle que commença la guerre sainte qui devait aboutir à la formation d'un Etat théocratique, fondé sur l'islam, aux structures sociales fortement hiérarchisées : le Fouta-Djallon.”* (Suret-Canale, 1970 : 31).

Une deuxième assemblée est mise en place afin d'organiser au mieux le nouvel Etat. Dès sa fondation, cet empire, qui englobe les communautés villageoises, est organisé en neuf provinces ou *diiwé* (sing. *diiwal*) - Timbo, Timbi, Buriya, Labè, Koyin, Kollaadè, Kèbaali, Fodé-Hadji et Fugumba, érigée en capitale religieuse - dirigées chacune par un marabout combattant, appartenant à une lignée familiale reconnue. Alfa Ibrahima Sambégou est choisi par les marabouts comme chef suprême du Fouta-Djallon sous l'appellation de Karamoko Alfa : il restera au pouvoir jusqu'en 1751, année de sa mort. Cette aristocratie guerrière et maraboutique, qui se consacre aux métiers des armes et se réserve le droit exclusif d'exercer le pouvoir politique, militaire et spirituel, est structurée avec à sa tête un *Almamy*, assisté par un conseil des Anciens. Le royaume développe un système politique et administratif complexe. La fonction d'Almamy passe tous les

⁷⁶ De l'arabe *al-imam*, le commandeur des croyants.

deux ans de la dynastie Alfaya à celle de Sorya⁷⁷. Au début de l'Etat théocratique, l'Almamy était choisi dans le clan Alfaya, puis le clan Sorya réclama le droit de succession (Bah, 2008).

Pendant le deuxième congrès, le nouvel Almamy et son conseil décidèrent également de réglementer les guerres saintes : il y avait d'une part les guerres officiellement déclarées, dans lesquelles le chef suprême prenait en personne le commandement des armées ; de l'autre, les guerres non officiellement déclarées par le congrès, commandées par le chef de province, sur autorisation de l'Almamy.

Marqué par une structure bureaucratique, économique et militaire fortement centralisée⁷⁸ autour de sa capitale Timbo, l'Empire du Fouta-Djallon est le premier Etat théocratique dans l'histoire de l'Afrique de l'Ouest qui repose sur la foi musulmane. L'adoration de Dieu pour le Foula se base sur les cinq principes ou piliers de l'islam : la foi religieuse, la prière, le jeûne, la dîme ou *zakkat*, le pèlerinage aux lieux saints de l'islam. Les sujets pratiquent les prières journalières cinq fois par jour (Salat), ainsi que les prières surrogatoires ou optionnelles (Nafila) à différentes heures de la journée et de la nuit ou à certains moments de l'année. Les fidèles sont obligés d'apprendre la langue arabe pour pratiquer l'islam. S'ils ne pratiquent pas la langue, ils récitent par cœur des chapitres du Coran en guise de prières.

⁷⁷ Cette situation donna naissance à deux grands partis : *Alfaya*, se réclamant de la descendance d'Alfa Nouhou (père de Karamoko Alfa) et *Sorya* qui réunit ceux qui se réclament de la lignée d'Alfa Maliki (père d'Ibrahima Sory), deux frères du clan Sydiabé.

⁷⁸ Dans cette société, avec des Almamy, nous retrouvons :

- les *lambè*, ou chefs de province, leur famille et leur lignage, dont la succession dans l'exercice du pouvoir était héréditaire ;
- les *hoorèbè leydi*, notables et karamoko influents qui exerçaient des fonctions administratives telles que la justice, le droit coutumier, sous l'autorité des *lambè diiwè* ou chefs de province ;
- les *mawbè* étaient les représentants des différentes lignées masculines ou *gorol* ou encore l'ensemble des parents issus du même patriarche, qui forment le *musidal*. Chaque *mawdo musidal* ou *ancien de parentage* (Vieillard, 1939) représentait sa lignée masculine dans le conseil des anciens. Le conseil des anciens ou *mawbè* était composé des représentants des différentes provinces, ambassadeurs qui siégeaient dans la cour de l'Almamy.

Le reste de la société était structuré de la manière suivante :

- les *rimbè* ou hommes libres, tous les Peul qui n'appartiennent pas aux lignées exerçant directement le pouvoir par droit héréditaire ;
- les professionnels du bois, du métal (forgerons, bijoutiers), de la poterie. Les griots forment une couche particulière désignée sous le nom de *neenubé*. On peut y ajouter les tisserands et les teinturiers. Toutefois, ces deux dernières catégories professionnelles ne sont pas toujours exercées exclusivement par des hommes de castes ;
- les *haabè* ou captifs sur qui repose l'essentiel de la production sociale, du travail manuel et de la vie domestique.

L'épanouissement de cet empire favorisa également le développement de centres culturels qui propagèrent l'islam en Guinée et dans les pays voisins. Ces grandes écoles formèrent une élite intellectuelle rompue à la récitation de cantiques religieux, à la lecture de versets coraniques et à l'écriture en arabe⁷⁹ (Barry, 2004).

7.1 Enseignement coranique

Pendant le deuxième congrès, les marabouts décrétèrent aussi que l'enseignement coranique serait obligatoire pour tous les enfants des deux sexes de sept à neuf ans. Grâce aux premiers Foula qui se sont rendus dans le Bundu, le Fouta-Toro ou en Mauritanie, pour se former dans la langue arabe, l'Etat arrive à mettre en place un système scolaire coranique, soutenu par des marabouts de moindre rang, capables de couvrir un grand nombre de villages. Ainsi de nombreux marabouts des différents pays s'établirent au Fouta-Djallon, pour se consacrer uniquement à l'enseignement. Certains se dédièrent à l'agriculture, en utilisant la force de travail de leurs élèves.

Chaque marabout avait ses élèves, leur nombre variant selon de l'influence du maître. Les enfants, qui devaient suivre la classe du vendredi après-midi au mercredi matin, étaient hébergés par leur famille, si le marabout était du même village, sinon ils étaient pris en charge par le maître, qui devait les nourrir et les loger, mais pas les habiller. *“Le maître a le droit de les employer dans tous les travaux domestiques. Il les corrige en cas de nécessité par des tapes légères ou par le fouet. Dès que l'enfant finit la simple lecture du Coran, qui est le premier livre à étudier, les parents payent au maître un bœuf ou sa valeur, pour prix de l'enseignement dispensé. A partir de ce moment, l'élève commence à apprendre successivement la théologie et le droit musulman ou toute autre discipline lui permettant de comprendre la religion musulmane... Lorsqu'il parlera et écrira couramment la langue arabe, son maître lui commentera le Coran. A la fin de ce commentaire, une cérémonie réunit les notables et les parents pour la délivrance*

⁷⁹ Dans cet environnement, inspiré par la poésie incantatoire, se développe une littérature transmise en caractères arabes : l'*ajami*. Appelée par les uns *Islam noir*, par d'autres *littérature arabo-islamique d'expression peul*, cette littérature écrite essentiellement poétique est née du contact entre les civilisations du monde arabe et l'Afrique noire. (Barry, 2004).

du diplôme de “*thierno*”. A cette occasion, le maître recevra un bœuf ou sa valeur.” (Bah, 2008 : 64).

L’enseignement, dispensé dans des situations précaires, avec un matériel scolaire très rudimentaire et en l’absence de livres, était essentiellement basé sur la récitation et réparti en quatre niveaux :

- primaire, où l’élève apprend, à partir des derniers chapitres du Coran, les lettres de l’alphabet arabe, la syllabisation, la lecture du Coran et les rudiments de l’écriture ;
- élémentaire, où l’élève lit et écrit couramment le Coran et commence à comprendre la signification des mots par la traduction en poular ;
- secondaire, où l’élève étudie la littérature arabe par la traduction du *Mouhibi* (louanges du Prophète), puis du *Youssy* (morale) et du *Hariry* (contes et récits) ;
- supérieur, dédié en particulier aux personnes adultes, où l’élève approfondit la langue arabe par les cours de littérature, de grammaire, de droit et d’exégèse (*tafsir*).

Toute personne qui a accompli le cycle d’études et terminé la traduction du Coran peut porter le titre de *Thierno* ou *Alfa* (si le chef de province ne le porte pas ou s’il consent à le décerner), sauf dans le Timbi, où elle est appelée *Karamoko* (“maître” en langue malinké).

Au bout de quelques années, cette scolarisation a permis de classer le Fouta-Djallon parmi les pays les plus prestigieux de l’Afrique de l’Ouest en ce qui concerne l’organisation de l’Islam politique. C’est grâce à cette réputation que le grand marabout El Hadj Oumar Tall choisira en 1845 de s’arrêter dans ces lieux avant de lancer ses djihads. C’est sous le règne du dixième Almamy Oumarou (1845-1870) qu’El Hadj Oumar Tall arrive dans le Fouta-Djallon, au moment où cet Etat théocratique est à son apogée et en plein développement, grâce aux capacités politiques de son chef suprême.

7.2 El Hadj Oumar Tall

El Hadj Oumar Tall naquit vers 1794 à Alwar, dans le département de Podor, au Fouta-Toro, d’une famille toroode, qui appartient depuis 1776 à la confrérie des

Qadiriyya⁸⁰. Il était le quatrième fils de son père et le huitième de sa mère. Il reçoit de sa famille une instruction religieuse solide et une formation complète en arabe. Il peaufine sa formation par des voyages auprès des Maures de la confrérie des Qadiriyya au Tagant et à Walata. En 1825, à l'âge de vingt-trois ans, il décide de partir pour le pèlerinage à La Mecque. Pendant ce voyage, qui a duré treize ans, il se fait recevoir dans la confrérie des Tidianiya et prend le titre de "hadj", alors bien rare en Afrique. Il reçoit également le titre de Khalife pour le Soudan, ce que lui donne beaucoup d'importance⁸¹ et une mission bien précise (Suret-Canale, 1958). Selon Sanankoua : *"Alhajji Oumar mit à profit l'escale de Sokoto (surtout sur le chemin du retour) pour diffuser le wird tijaniyya, bien observer le fonctionnement du califat de Sokoto et lire les écrits des différents auteurs, surtout el Magili, sur le jihad et l'organisation des Etats islamiques. El Magili désavoue les musulmans soudanais imprégnés de pratiques païennes et préconise le jihad contre eux. Usman Dan Fodio a rédigé des traités pour répondre aux protestations d'Al Kanemi, le souverain du Kanem Bornu, qui l'accusait de saisir le prétexte du jihad pour construire un Etat peul. C'est sans doute pendant ce séjour de Sokoto qu'Alhajji Oumar se persuade de sa mission de purificateur et de propagateur de l'islam par la force."* (1990 : 135).

La grande influence politique et religieuse, qu'il avait acquise grâce à son instruction, ses richesses et son pèlerinage dans la ville sainte, et les nombreux talibés qui l'accompagnent et forment presque une armée, le condamnent à une grande hostilité de la part de son pays natal. Dans ce contexte dangereux, il décide d'entreprendre une guerre sainte et se dirige vers le sud, prêt à diffuser le plus possible la tijania⁸², jusqu'au Fouta-Djallon. Pendant son séjour au Fouta-Djallon, El Hadj Oumar Tall passera d'une ville à l'autre en concluant plusieurs

⁸⁰ La Qadiriyya est la première confrérie née au XI^e siècle et fondée par le Cheikh (Saint) Baghdad Abd al-Qadir al-Jilani, l'un des maîtres soufis les plus populaires en Islam. Elle se développe dans toute l'Afrique sahélo-saharienne grâce aux oulémas et prédicateurs Kunta.

⁸¹ *"Ces qualités, et au surplus son savoir de lettré musulman, lui valent un retour triomphal ; El Kannemi, maître du Bornou, puis son compatriote Mahammed Bello, à Sokoto, le comblent d'honneurs et de présents, de femmes (il lui donnera deux de ses filles comme épouses légitimes). Il est plus froidement reçu (encore qu'avec honneur) par le roi peul du Macina, Sékou Mamadou : ce dernier, musulman rigide et austère, désapprouve la pompe dont s'entoure le lettré-pèlerin et, peut-être, appréhende le danger que constitue son prestige pour les pouvoirs établis (il aurait même tenté de le faire assassiner après son départ d'Hamdallahi)."* (Suret-Canale, 1958 : 69).

⁸² La Tidjaniya a été fondée à la fin du XVIII^e siècle par Ahmed al-Tijani (1737-1815), qui lui a donné son nom. Al-Tijani, dont la famille revendiquait une origine chérifienne (descendant du Prophète), raccourcissait de façon spectaculaire la chaîne de transmission des fidèles, rendant ces derniers plus proches de Mahomet.

alliances avec les marabouts locaux, au point qu'Almamy Oumarou est obligé de lui donner un lieu où fonder son village. Sur cette terre désertique, qu'il baptisera Dinguirayé, il construisit une grande mosquée. L'arbre qui pousse au centre de cette mosquée est considéré encore aujourd'hui comme sacré. *“Durant la période 1841-1845, Umar concentra son énergie à écrire et à former le groupe des disciples de Diégounko. Comme dans la communauté de Dégel dans le Gobir (Nigeria du Nord) dirigée par Uthman Fodio, c'étaient les rapports liés à la transmission du savoir islamique qui supplantaient les coupures statutaires ou ethniques. Les premiers taalibe étaient originaires du Bornu, de Sokoto, du Fuuta-Tooro, du Fuuta-Jallon, du Maasina, et certains étaient même des Yoruba musulmans installés à Freetown.”* (Schmitz, 1988 : 125).

C'est à partir de ce lieu qu'El Hadj Oumar Tall continue sa mission de conversion des nouvelles terres et annexe peu à peu à son territoire tous les royaumes conquis, constituant finalement le royaume de Dinguirayé (Bah, 2008). En 1852, il quitte Dinguirayé pour lancer des guerres saintes contre les Etats animistes situés entre le Fouta-Djallon et le Haut Sénégal. Ses combats sont d'abord lancés contre les Français, car la domination française commençait à s'affirmer sur tout le Sénégal ; mais ceux-ci ne lui laissent aucune chance d'avancer. Il est arrêté à Medina. Puis, il s'attaque aux deux Empires Bambara de Kaarta et Ségou, qui, vaincus, se soumettent à son pouvoir. Fort de ces conquêtes, il se déplace à nouveau et arrive au Macina, où, en s'imposant contre le troisième roi Ahmadou Ahmadou, il fait de Hamdallahi la capitale religieuse de son royaume. El Hadj Oumar Tall transmet sa succession à son fils Ahmadou Cheikhou de Ségou, qui devient le nouveau roi du Macina, ce que portera les Peul à se révolter en 1864.

8. Empire du Macina ou *Diina*

Le Macina est un empire peul situé dans le delta intérieur du fleuve Niger. Il s'étend sur une partie du Mali actuel : au nord de Tombouctou jusqu'au sud du pays mossi, de la Mauritanie à l'est de Mopti. Selon Sanankoua : *“Les Peuls sont arrivés dans le delta du Niger en plusieurs vagues. Entre le II^e et le VII^e siècle, lors des migrations dites préhistoriques, des pasteurs partis de Mauritanie se seraient arrêtés au Maasina, tandis que d'autres continuaient dans la vallée du Sénégal. Du IX^e au XV^e siècle, lors des migrations historiques, d'autres pasteurs en provenance*

du Fuuta Tooro viennent grossir le groupe peul du Maasina après avoir séjourné dans le Gorgol et Cumbu. Les clans Jallu'be (Jal, Jallo, et Dikko), Urur'bé (Ba, Dyakité), Fittoo'bé (Bari, Sangaré) et Feroo'bé (So, Sidibé) trouvent dans le delta ce derrière quoi ils couraient depuis des siècles, de vastes prairies regorgeant d'eau et d'herbe, particulièrement du bourgou, nécessaires au troupeau." (1990 : 20). Le Macina subit la domination de tous les pouvoirs politiques qui se succèdent dans le delta du Niger : de l'invasion malienne et songhaï, jusqu'aux invasions marocaine et bambara. Cependant, les Peul arrivent à s'installer dans toute la région⁸³ et, grâce aux qualités de l'ardo⁸⁴ Makan Paateeru Saaliga Jallo, ces différents groupes nomades supplantent les populations locales sédentaires, mettent en place une organisation politique dans la province du Macina, et donnent ce nom à leur empire. Autour du Macina, les divers groupes nomades s'unissent dans une confédération tribale guidée par la dynastie Jallo jusqu'à XIX^e siècle.

Au début de 1800, la partie méridionale du Delta intérieur du Niger, ainsi que sa marge orientale, était habitée par plusieurs populations économiquement complémentaires⁸⁵ qui avaient en commun le fait d'être soumises à deux pouvoirs forts : d'une part, les Armas marocains, qui gouvernaient les villes de Tombouctou et de Djenné et pratiquaient un islam libre en s'accommodant des croyances fétichistes ; d'autre part, les Bambara du royaume de Ségou, qui, à son apogée, s'oppose farouchement à la religion musulmane. Dans cette situation complexe, où vivent côte à côte pêcheurs, éleveurs, agriculteurs et commerçants, nomades ou sédentaires, animistes ou musulmans, dominants ou dominés, naît

⁸³ Ce peuple nomade descend d'immigrés venus d'Orient, qui ont cheminé du Tchad à l'Atlantique à la recherche d'eau et de pâturages. Contraints à une incessante migration face à l'assèchement progressif du Sahara, ce peuple s'est rassemblé au sud-ouest (Fouta-Toro, Haute Gambie, Fouta-Djallon), au sud (Ouassoulou) et enfin à l'est (Macina, pays mossi, pays haoussa et jusqu'au Cameroun). Les Peul sont appelés différemment selon les endroits où ils nomadisent au Sahel : au Macina, ils sont appelés Foulani ou Foulbé.

⁸⁴ "L'ar'do a une connaissance initiatique des choses pastorales et des mystères de la brousse. Avec la sédentarisation, il est devenu le chef politique et militaire." (Sanankoua, 1990 : 20)

⁸⁵ Parmi ces populations nous retrouvons :

- "les maîtres de l'eau" (les Bozos et les Somonos) : des pêcheurs nomades essentiellement animistes, suivant en pirogue la décrue du Niger ;
- "les maîtres de l'herbe" (les Peuls) : des éleveurs nomades pour la plupart, suivant le cycle de crue du Niger à la recherche de pâturages pour nourrir leurs troupeaux de bovidés. Quelques-uns, établis en ville, étaient musulmans, tandis que d'autres restaient animistes ;
- "les maîtres de la terre" : des agriculteurs sédentaires, cultivant le mil et le riz, principalement animistes pour les uns (les Bambaras, les Bobos et les Dogons) et musulmans pour les autres (les Markas ou Nonos). Les Markas étaient aussi de grands commerçants. " (Anna Mayor, 1997: 34).

le djihad du Macina sous la pulsion du quadri Sékou Ahmadou ou Seeku Aamadu du clan Barry. En 1818, Sékou Ahmadou livra sa première bataille à Nukuma contre les Ardos, alliés au roi Fama de Ségou, et, un an plus tard, il conquiert Djenné. Par la suite, il fait raser la grande mosquée construite par le roi Koi Koumboro et édifie à sa place une toute nouvelle mosquée. Ces conquêtes conduisent à la création d'un Etat puissant appelé Diina, qui signifie "Etat régi selon les prescriptions islamiques", bien qu'il soit plus connu sous l'appellation de Macina. Sanankoua écrit : *"A l'origine, le terme Maasina désignait une mare des environs de Teninku où les ar'be faisaient paître leurs animaux. Par extension, il s'appliqua à toute leur région de transhumance, puis à tout l'Etat de Seeku Aamadu. L'utilisation du terme religieux de Diina (le mot est d'origine arabe, il vient de dîn, qui signifie "religion") pour désigner l'Etat des Peuls traduit leur volonté de lui appliquer le modèle islamique. Le fondement islamique de l'Etat et son fonctionnement selon une interprétation rigoureuse de la sharia donnèrent à la Diina l'aspect spécifique d'une théocratie, une première dans le delta. On était habitué, avec les souverains musulmans du Mali (Kankan Musa) et du Songay (Askia Mohammed), à voir recruter la classe dirigeante, politique et administrative parmi les oulémas. Mais l'appareil d'Etat restait laïc."* (Sanankoua, 1990 : 50)

Plus tard, Sékou Ahmadou fonde la ville d'Hamdallaye, sa nouvelle capitale. Selon Bâ et Daget, cette cité a été créée pour des raisons politiques, afin de symboliser la renaissance peul, tandis que, pour la tradition peul, elle a été érigée afin de rendre hommage à Dieu, comme l'indique son nom, qui est la traduction peul de l'arabe "louange à Dieu" (1962).

Sékou Ahmadou divise l'empire en cinq provinces : Macina, Djenné, Kunaari, Fakala, Gimballa, qui sont chacune gouvernée par un chef militaire et un conseil religieux ; puis il ajoute Tombouctou et Jelgooji, qui gardent un statut particulier. Ce découpage administratif était fait en fonction des anciennes entités politiques et des besoins d'un pouvoir fortement centralisé qui, bien qu'organisé autour d'un conseil islamique, devait rester aux mains d'une seul homme. *"La Diina est une construction politique où le pouvoir est très fortement centralisé entre les mains du souverain et d'une assemblée d'oulémas de cent membres. L'Etat est tout-puissant et intervient dans tous les secteurs de la vie. L'imam et le batu maw'do [conseil des anciens] étaient ses principaux instruments."* (Sanankoua, 1990 : 51).

La nouvelle organisation de la Diina apporte une évolution dans l'organisation sociale peul, tout en permettant de conserver sa stratification. Toujours selon Sanankoua, avec l'islamisation, les Peul du Macina passent ainsi d'une base clanique à filiation matrilineaire à une filiation patrilineaire ; du nomadisme pur à un semi-nomadisme ; de pasteurs à agriculteurs. Mais la société reste organisée autour de deux catégories d'hommes, celle des hommes libres, ou *rim'be*, et celle des captifs, ou *riimaqy'be*.

La fondation de l'Etat théocratique du Macina devait favoriser une pratique plus rigoureuse de l'islam, qui, jusque-là, était l'apanage d'une élite minoritaire et tolérante face aux pratiques ancestrales. Cette religion, qui été favorisée par le commerce transsaharien, la conquête almoravide et le règne de certains souverains pieux, avait connu un déclin lors de l'Empire de Songhaï, puis sous l'occupation marocaine. Cette conversion, qui concerne en premier lieu les *arbe* (sing. *ardo*), s'adresse aussi à toutes les populations animistes d'obédience mandingue ou voltaïque du territoire du Macina. L'adhésion à l'islam que la Diina demandait devait, de toute façon, être prouvée par la connaissance approfondie de cette religion. La réaction des populations fut contrastée, et des mesures coercitives furent prises par le pouvoir envers les récalcitrants. Ceux qui ne voulaient pas se soumettre à la Diina étaient réduits en esclavage et utilisés comme main-d'œuvre agricole, d'autres devenaient prisonniers de guerre et étaient affectés aux castes artisanales pour être employés dans la fabrication de l'armement. Tandis qu'aux chefs restait le choix de la mort (Bâ et Daget, 1962).

A la mort du roi Sékou Ahmadou en 1844, son fils Ahmadou Sékou lui succède, et, en 1852, son petit-fils Ahmadou Ahmadou devient le troisième roi du Macina. Alors que l'empire était encore très prospère et puissant, en 1862 il fut attaqué par le Toucouleur et tidjane El Hadj Oumar Tall⁸⁶, qui s'empara aussitôt de Djenné et d'Hamdallaye, la capitale. A la tête d'une imposante armée, El Hadj Oumar Tall conquiert le Macina, décapitant le dernier roi Barry sur le Bani. Selon les traditions historiques, l'une des justifications du chef toucouleur pour attaquer la Diina était liée au fait qu'Ahmadou Ahmadou avait fait alliance avec

⁸⁶ Né vers 1797 à Halwar dans le Fouta-Toro, pays toucouleur, il était le quatrième fils du marabout Saidou Tall. Il appartenait par sa famille au groupe qui avait renversé la dynastie peul païenne des Dénianké.

les infidèles, ce qui était à ses yeux le plus grand crime qu'un musulman pouvait commettre.

La Diina, dirigée par les trois Amadou, est le dernier Etat indépendant de la région qui ne doit pas sa destruction au colonialisme européen.

8.1 Sékou Ahmadou

Pour l'Histoire, l'image de Sékou Ahmadou est celle d'un souverain pieux, juste, honnête, un homme très beau et élégant et, nous ajoutons, intelligent, car c'est le seul qui avait compris que les Peul avaient conquis le pouvoir grâce à leur bétail, la vraie richesse du delta du Niger à l'époque. Issu d'une lignée de bergers nomades et d'une famille toorode, Sékou Ahmadou grandit comme tous les enfants peul. Après avoir accompli un premier niveau de formation dans sa ville (apprentissage des pratiques religieuses, récitation et écriture du Coran en son entier), il étudie chez des oulémas⁸⁷ (de l'arabe *'ulamā'*, pluriel de *'ālim*, savant) célèbres de sa région, avant de se rendre à Djenné, qu'il n'a jamais dépassée, ni pour aller à Tombouctou ni pour aller à La Mecque, comme la rumeur l'a colporté par la suite. Grâce à un mystique inconnu, il s'installe à Rundé Siru, dans la banlieue de Djenné, et il commence à développer son enseignement coranique pour le peuple. Il est le premier à penser une école qui ne s'adresse pas exclusivement à l'élite. Dans ce lieu, *"il disposait d'assez de place pour ses animaux et ses talibaa'be, dont le nombre augmentait au fur et à mesure qu'il apparaissait comme une victime des grands oulémas et un défenseur de l'orthodoxie musulmane."* (Sanankou, 1990 : 34). Autour de Sékou Ahmadou naît un mouvement qui passe bientôt de défensif à offensif. Le marabout, après s'être assuré, d'une part, d'un large soutien auprès des Peul et des lettrés mineurs et, d'autre part, de la légitimation de son autorité politique et religieuse dans la région auprès des Kunta⁸⁸ et des sultans de Sokoto, déclenche un premier conflit à Djenné en faisant tuer par un de ses talibés le fils de l'ardo du Macina. Expulsé

⁸⁷ Dans l'islam classique et dans les milieux traditionnels, on entend plus largement par oulémas tous les savants en sciences religieuses, qui se polarisent sur le *fiqh*, au sens restreint le droit musulman.

⁸⁸ Les Kunta, propagateurs de l'islam qadiriyya, avaient favorablement accueilli la naissance du nouvel Etat théocratique peul. Ils avaient fourni des cadres politiques et religieux qui ont eu un rôle de conseillers et de médiateurs dans les conflits avec le Sokoto et le Segou Fanga ; ils utilisèrent leur autorité et leur audience pour aider Sékou Ahmadou à s'imposer.

de Djenné, il émigre alors à Sébéra et s'installe à Nukuma, où il subit l'attaque de l'ardo du Macina, lequel voulait venger la mort de son fils et stopper l'influence grandissante du clan rival. Cependant, Sékou Ahmadou sort vainqueur de cette bataille, laquelle, bien que militairement insignifiante, devient le signe d'une volonté divine de faire changer la géopolitique du delta du Niger. *“Le mouvement de Seeku Aamadu rattachait les Peul du Maasina au puissant courant de renouveau de l'islam amorcé au XVIII^e siècle au Fuuta et qui s'était poursuivi vigoureusement au Hausa au début du XIX^e siècle.”* (Sanankou, 1990 : 48).

Ce nouvel Empire de la Diina, en restructurant profondément l'économie et en imprimant les références peul, influence profondément l'espace deltaïque. L'Etat soumet toutes les structures existantes pour les plier à ses nouveaux intérêts politiques et religieux. Pour faire face aux charges liées à la centralisation et à l'entretien de l'armée, des oulémas et des orphelins, la Diina mit en place un système de financement incluant butins de guerre, amendes judiciaires, confiscation de biens, impôts..., qui toucha aussi bien les hommes libres que les esclaves.

8.2 Hommes libres et captifs

Selon les recherches de Rouch, l'esclavage chez les Peul a une origine très lointaine. Il est lié aux mythes songhaï, celui de deux familles Holey (esprits) : celle de *Gandyi Bi*, génies noirs ou génies du Gourma et celle de *Tôrou*.

Les Gandyi Bi sont les maîtres du Songhaï avant l'arrivée des Tôrou et des Gandyi Koare. Originaires de Goruma, ils descendent de l'alliance entre le génie captif peul Zatao et la famille de Hangu Zangu Borzangu. Le fils de ce dernier, appelé Zubudu, est chassé de sa famille à cause de sa méchanceté et, dans son errance, rencontre Zatao, qui accepte de se mettre à son service. Zatao *“a gardé, du temps où il était captif des Peuls, l'habitude de faire tous les métiers, il pile le mil comme une femme, porte les affaires, et se contente comme nourriture d'excréments humains”* (Rouch, 1989 : 64). Zubudu lui donne en mariage sa sœur et, de cette union, naissent de nombreux enfants : les Gandyi Bi, qui allèrent s'installer dans la forêt de Garyel au Zermagada (près de Magadugu).

Les Tôrou, de leur côté, s'établissent à Bandyo dans le Dargol. Dandou Ourfama, le père de tous les Tôrou, eut deux filles et quatre fils dont l'un s'appelait Zaberu. *"Zaberu habitait Bandyo quand il entendit parler d'une femme génie, très belle, Alahawa, qui flanaît dans la région de "W". Il alla la voir en volant. Alahawa était alors dans l'île de Gambu, assise sous un caïlcédrat. C'était une jeune Peul. Quand Zaberu la vit, il voulut l'épouser. Ils se marièrent et restèrent habiter à Gambu. Ils eurent une fille, au teint clair, qu'ils appelèrent Dikko (nom de la première née chez les Peuls). Nayanga Danfama, sœur de Zaberu, vint à Gambu pour élever Dikko, car, après la naissance de Dikko, Zaberu et Alahawa divorcèrent, suivant leur coutume qui veut qu'une femme divorce dès qu'elle a eu un enfant d'un homme... Quand Dikko fut grande, elle resta à Gambu, mais sa beauté était telle que les génies venaient de très loin pour l'épouser. Comme elle divorçait après avoir eu un enfant, Dikko eut ainsi beaucoup de maris et beaucoup d'enfants."* (Rouch, 1989 : 60). Aux côtés de Dikko restèrent seulement cinq enfants, puis un fils adoptif appelé Dongo, appartenant au groupe Bella (esclave des Touareg). *"Quant au fil adoptif, Dongo, le plus singulier de tous ces personnages, il était tout à la fois captif et chef. Certains le donnent pour un Maleka, un "ange" que son mauvais caractère aurait fait envoyer sur la terre : Dieu, lui-même, le trouvait si méchant qu'il dit à Ndebi de prendre Dongo comme captif. Mais Ndebi fut content de s'en débarrasser, quand les Tôrou l'adoptèrent."* (Rouch, 1898:62).

Ces deux passages nous donnent des éléments d'une part sur l'antériorité de l'esclavage au règne des Peul et son développement par ceux-ci ; d'autre part, sur le fonctionnement de cette pratique dans la vie sociale et militaire. Pour Jean Rouch, l'origine de l'esclavage dans la société peul remonte aux *"premiers indigènes"*, Marka ou Bozo demeurés sur place et asservis ; puis, les Peul pratiquant les razzias au cours des guerres au XIX^e siècle pour imposer l'islam, Dogon, Bobo, Mossi enlevés ou achetés aux commerçants marka, vinrent grossir les rangs. Certains, gardant le nom de clan de leur ancienne ethnie (Guindo pour les Dogon, Traoré pour les Bobo), sont plus ou moins repérables dans les rapports socio-économiques. La pratique de l'esclavage par les Peul était donc fortement influencée par un milieu où il était déjà très implanté. De leurs combats avec leurs voisins (Songhaï et Ségou), les Peul ont gardé l'organisation esclavagiste. Face aux groupes sédentaires rencontrés, ils collaborèrent aux

entités politiques existantes, ce qui leur conféra une prééminence dans leur société.

L'esclavage, fondé sur l'exploitation des forces humaines dans le processus de production (le captif pratiquait tous les métiers), devient une force dans l'organisation social peul et une pratique réelle dans le Macina.

Les Peul du Macina étaient donc composés de deux catégories sociales distinctes : les hommes captifs, *riimaay'be*, et les hommes libres, *rim'be*. Dans la première catégorie, nous retrouvons d'abord les anciens serviteurs des Peul, les *diimaajo*, personnes razzées qui ont perdu leur identité et leur patronyme et qui n'ont aucun droit. "*Il est plus qu'un serviteur, puisqu'il n'a pas la liberté de quitter son maître, qui peut le vendre. Il n'est vraiment intégré au système social qu'à la deuxième génération pour l'homme et au premier accouchement pour la femme. Il correspond alors au waloso banmanan, l'esclave né dans la maison et qui ne peut être vendu.*" (Sanankoua, 1990 : 110).

Avant la Diina, les nobles et certains hommes libres étaient les seul propriétaires des *diimaajo*, et leur possession était considérée comme une richesse au même titre que celle du bétail. Ils étaient employés dans le travail domestique et dans l'agriculture. Ils ne possédaient aucun bien, si ce n'est ceux que le maître leur laissait pendant la récolte pour faire la cuisine et s'habiller. Puis, à partir de la bataille de Nukuma, la Diina capture des hommes et leur enlève la liberté, jusqu'au moment où ils acceptent de se convertir à l'islam et maîtrisent une connaissance approfondie de la prière et de ses principes fondamentaux. Les captifs deviennent alors hommes libres. Pour accélérer ce processus, l'Etat engage des précepteurs, affectés dans des villages *riimaay'be*, pour vérifier le niveau d'apprentissage, condition de leur libération. Selon Sanankoua, les libérations étaient plutôt individuelles et échelonnées, car, d'une part, les *riimaay'be* étant employés dans les travaux des champs, ils n'avaient pas beaucoup de loisir pour atteindre rapidement le niveau d'instruction islamique exigé. Et d'autre part, il était difficile de changer d'un seul coup une organisation économique instituée. La Diina, à défaut d'une libération totale, réglementa les liens entre maîtres et *riimaay'be*, qu'ils soient du *Bayt al-mâl* (ou *Beït el-mal*)⁸⁹ ou

⁸⁹ "*Selon la tradition, la formation de l'institution du Bayt al-mâl, qu'elle attribue à la geste du Calife Umar, résulta de l'établissement d'une réserve de propriété et de biens, perçue sur le butin de la conquête, et retirée*

qu'ils appartiennent à des particuliers. Selon Sanankoua, la Diina leur avait reconnu le droit de :

- ne pas être vendus, sauf en cas de faute grave et avilissante pour le maître ;
- ne pas être pas tués ou battus ;
- faire appel à l'arbitrage d'une juridiction en cas de conflit avec le maître ;
- avoir un ou deux jours de liberté selon de leur statut (célibataire ou marié) ;
- être protégés, soignés, défendus par l'Etat ou le maître ;
- avoir un habitat et une terre à cultiver et posséder des biens (volaille, chèvres et cauris).

Leurs obligations étaient :

- de payer en nature l'impôt spécial lié à leur condition, *jangal* ;
- de cultiver la terre de l'Etat ou du maître ;
- de réparer la case de son maître après les récoltes ;
- de laisser ses enfants à son maître pour effectuer les travaux domestiques ;
- de rester fidèle au maître en cas de pauvreté de celui-ci ;
- de participer activement aux cérémonies familiales en égorgeant ou en dépeçant les animaux ;
- de participer à la guerre à côté de son maître.

Malgré cette codification, les hommes captifs restèrent en situation d'infériorité par rapport aux *rim'be*.

Les *rim'be* sont la deuxième catégorie sociale peul. Elle comprend les lettrés, guerriers ou pasteurs peul et les commerçants, agriculteurs, pêcheurs ou artisans des populations sédentaires non peul. Parmi les Peul, les lettrés, appelés *moodibaa'be*, formaient le groupe le plus important. N'en font pas partie : les marabouts, en particulier chez les Sorogo, Somono et Marka, qui s'adonnaient à

du partage entre les conquérants, au profit des intérêts de la communauté des musulmans. Cette affectation nouvelle, en défendant le principe d'un bien commun, instaurait par là même cette communauté en même temps que le contenu d'un Trésor « public », le Bayt al-mâl, placé sous l'autorité de l'imam. Outre les impôts, qui constituaient la part la plus importante des revenus affectés au Bayt al-mâl, y étaient reversés les biens sans maître et ceux des apostats, ainsi que les successions des personnes décédées dont la déshérence était constatée. Les dépenses incombant à cette institution concernaient en priorité les soldes et les équipements requis par les fonctionnaires et les forces armées, comprenant l'entretien des prisonniers, puis la construction et la réparation des routes, aqueducs, et autres aménagements d'intérêt public." (Grangaud, 2015).

la fabrication des talismans et médicaments ; les précepteurs coraniques chargés de dispenser l'enseignement islamique aux jeunes ; les oulémas, qui, basés à Djenné, faisaient aussi bien du commerce que du *fiqh* et du *tafsir* (interprétation du texte coranique). Tandis que chez les non-Peul, les artisans occupaient une place prédominante. Ils étaient castés par la nature même de leurs activités, car leurs métiers exigeaient une initiation et une technique rattachés à des pouvoirs magiques ; cela les organisait en castes endogamiques et héréditaires pour que le secret de leurs connaissances soit bien gardé. Ils étaient respectés et craints dans la société, non seulement pour leur savoir-faire mais aussi par le pouvoir occulte que cela leur conférait et auquel certains puissants pouvaient faire appel : ainsi on les considérait capables de jeter des sorts.

L'organisation en ces deux catégories montre comment *“la société aristocratique peule s'est maintenue dans ses hiérarchies avec ses castes et ses esclaves, malgré les principes égalitaires de l'islam.”* (Sanankoua, 1990 : 114).

9. Empire du Kayor

Situé dans la cuvette tertiaire sénégal-mauritanienne connue sous le nom de falaise de Thiès, l'Empire du Kayor occupe toute la bordure atlantique de l'embouchure du Sénégal jusqu'à la presqu'île du Cap-Vert. L'Empire du Kajoor est historiquement intégré au mouvement wolof à la base de la création des royaumes voisins, et qui a constitué le Grand Djolof ou Jolof. Selon Boulègne (1987), le Grand Djolof, vraisemblablement contemporain de l'Empire du Ghana, était la région comprise entre les fleuves Sénégal et Gambie. Au départ, il était peuplé surtout de Wolof, mais les perturbations politiques voisines firent venir des Peul, des Mandingue et des Cérère. Tout d'abord, ces différents groupes ethniques cohabitèrent, en conservant chacun ses propres particularismes, ses traditions et ses coutumes ; mais, au fil du temps, des interactions et des brassages, une culture homogène finit par émerger, ainsi qu'une langue commune. D'après la tradition, corroborée par un texte espagnol du début du XVII^e siècle⁹⁰, l'empire fut fondé par Ndiadiane Ndiaye, le premier roi qui porta le

⁹⁰ L'histoire du Grand Djolof est difficile à reconstituer jusqu'au XV^e siècle, dans la mesure où, pour cette période, seule la tradition orale nous fournit des matériaux, sous forme de légendes ou de récits mythiques.

titre de *Bourba Djolof* (roi du Djolof). Celui-ci avait été élu chef dans ce qui allait devenir le Royaume du Waloo, au nord-ouest de l'actuel Sénégal, dans la région du fleuve, puis celui de Djolof. De là, il réunit toutes les populations d'ethnie wolof pour fonder au XIII^e siècle un Etat et une langue. "*La langue wolof aurait été "créée" à sa cour, dans le Waloo, par la rencontre de gens de diverses origines venus lui faire soumission. La tradition ne cherche pas à masquer la diversité des origines au profit d'une unité mythique, elle lui impose expressément le pouvoir et la langue comme facteurs d'unification.*" (Boulègne, 1987 : 6).

Le Djolof était autrefois divisé en six provinces ou *lamanats* - le Waalo, le Kayor, le Bawol, une partie du Fouta-Toro, du Sine et du Saloum -, qui forment l'espace sénégalais, tous dirigés par un *lamane*. Ces *lamanats* étaient divisés en communes, et le chef de tous les *lamanes* était le *kangame*, qui fait partie des notables qui élisent le nouveau roi. Dans chaque *lamanat* étaient construits des *tatas*, forteresses, sorte de miradors, à but essentiellement militaire. La capitale de l'Empire du Djolof était la ville de Thieng, puis, après l'éclatement de l'empire, elle a été transférée à Yang-Yang. Au milieu du XVI^e siècle, moment de son apogée, l'unité du Grand Djolof est mise en danger par sa confédération d'Etats vassaux. L'une des causes de son éclatement est due au fait que les royaumes vassaux côtiers, en bénéficiant du commerce transatlantique, plus rentable, ont pu devenir très riches, et donc se libérer de l'emprise du Djolof avec plus de facilité. Les *lamanats* exerçaient une pression sur le Bourba en réclamant leur indépendance. Lors de la bataille de Danki en 1549, le fils du *lamane* du Kayor, Amary Ngoné Sabel Fall, bat le Bourba et proclame son indépendance ; il sera suivi par le Waalo, le Baol, le Sine et le Saloum⁹¹. Plus tard, au XIX^e siècle, l'empire dut faire face aux guerres menées par les Toucouleur, notamment par le marabout Maba Diakhou Bâ, l'un des descendants de Koli Tenguella et également l'un des disciples d'Omar Foutihou Tall. Ahmadou Cheikhou Déme, un marabout torodoo du Fouta-Toro, réussit à imposer sa domination au Djolof pendant quatre ans. A cela s'ajoutent les raids menés sans relâche par les Maures. Il ne faut pas oublier que l'islam pénétra dès sa création le Djolof, avec l'installation

Il faut attendre l'époque des navigateurs portugais pour avoir des traces écrites plus précises sur la Sénégambie que celles laissées par les géographes arabes, mais fortement influencées par la conquête.

⁹¹ De l'Empire du Mali à l'affranchissement des Etats conquis, le Djolof a eu son heure de gloire et une grande influence sur toute la région. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, les colons français annexèrent progressivement tous les royaumes du Sénégal.

des marabouts mandingue et toucouleur appartenant à la confrérie musulmane Qadiriyya, qui est encore aujourd'hui largement majoritaire. La plus ancienne communauté d'"*ahloul bayti*" (descendants du prophète) se trouve près de la ville de Dahra, centre économique du Djolof, au village de Ndogandou. Le processus d'islamisation du Djolof sera achevé à la fin du XIX^e siècle, sous les auspices d'El Hadj Malick Sy et Cheikh Ahmadou Bamba Mbacké. Le zèle prosélyte de leurs délégués et les récits des miracles opérés par leurs envoyés saints furent des armes importantes dans la conversion des peuples. Entre l'islamisation et la traite négrière qui caractérisèrent le XIX^e siècle, les nouveaux Etats indépendants, en particulier le Kayor, réorganisèrent l'exercice du pouvoir. L'émergence du nouvel Empire du Kayor s'appuie sur l'organisation précédente du Djolof et n'efface pas totalement l'ancienne organisation sociale et politique. Seul le titre de son souverain change pour devenir *damel*. Le damel est l'arbitre et le détenteur suprême de toutes les fonctions, sauf de la fonction religieuse. La fonction royale est désacralisée sous l'influence de l'islam. Les fonctions législatives restent régies par les lois de la tradition et le roi n'en est pas le seul garant. Le Kayor est partagé en sept régions - dans lesquelles le *kangam* ou chef régional, détient tout le pouvoir politico-administratif -, et en vingt-quatre provinces, chacune sous le contrôle d'un lamane, qui assume la distribution des terres aux villageois (Diouf, 1990). Le chef de communauté ou de territoire a un statut semblable à celui du lamane, mais avec des fonctions réduites, il est appelé *serigne* (Diagne, 1967).

Comme on le voit, d'une part, l'islam a réussi à bouleverser l'architecture de l'organisation politique initiale, en changeant la filiation de ceux qui exercent le pouvoir suprême ; d'autre part, la traite coloniale a contribué sérieusement à la transmutation de la nature de l'autorité, qui se trouva alors investie de la résistance à la colonisation.

Dans un contexte historique où le commerce transatlantique sur la scène maritime de la Sénégambie se répartit en deux époques, les rapports de forces sont en pleine transformation. La première période, du XV^e siècle au milieu du XVII^e siècle, est caractérisée par la vente de certains produits (peaux de bœuf, étoffes de coton, ivoire et cire). Les prix de vente étaient réduits, car le prix de revient des produits était assez faible, grâce au système économique basé sur

l'esclavage, et à cause de la pression exercée par l'aristocratie sur les producteurs. L'aristocratie était d'autant plus présente pour imposer son diktat que la désorganisation de la société traditionnelle avait été largement entamée par l'intervention du pouvoir central. La seconde période, celle de la traite des esclaves, est plus lourde de conséquences encore pour la réorganisation des pouvoirs, car le profit tiré par certaines familles qui font commerce d'esclaves redessine l'équilibre politique des groupes. C'est sur ce terreau que la colonisation occidentale se greffe et profite de lignes de fractures, mais c'est aussi à partir de là que s'organisera la résistance et l'organisation des mouvements pour l'indépendance. C'est de cette nouvelle position que le Kayor jouera un rôle déterminant en Sénégambie, et, pendant la période du pouvoir colonial, deviendra un lieu privilégié d'enracinement de la révolte et un espace dans lequel vont éclore les discours idéologiques des mouvements pour l'indépendance. *“Qu'elles soient militaires, culturelles ou religieuses (surtout islamique et confrérique), actives ou passives, populaires ou non, ces résistances constituent les détours obligés pour réinvestir nos valeurs de civilisation dans une société traumatisée par la colonisation.”* (Diouf, 1990 : 6).

9.1 De l'islam de cour à la révolution des marabouts

Si l'islam a conditionné toute l'histoire de l'Afrique occidentale, il a eu dans le Kayor une influence bien au-delà des théories qui nous avons vues jusque-là. Selon un islamologue sénégalais, Amar Samba, le processus d'islamisation dans son pays a suivi trois phases : au début, sunnite et orthodoxe ; ensuite, guerrière et puritaine ; enfin, confrérique et maraboutique (Diouf, 1990). Dans la seconde moitié du XVI^e siècle, l'indépendance du Kajoor favorise l'essor de l'islam au détriment des pratiques traditionnelles. Becker et Martin (1975) écrivent que le damel Amary Ngoné Sabel se présente comme un marabout ; ses successeurs comme des hommes qui s'entourent des marabouts les plus influents du royaume - il y aurait eu parmi eux, un marabout désigné pour confectionner les amulettes et indiquer, après s'être recueilli, l'emplacement de la future capitale. Cet islam de cour n'a pas représenté une rupture de l'aristocratie avec le système précédent, comme cela est arrivé au Fouta-Toro. *“Au contraire dans le Kajoor,*

*l'islam n'a fait que se substituer à des pratiques culturelles en voie de disparition, auxquelles il a emprunté des coutumes essentielles du monde wolof: la divination et la prédiction. Son rôle auprès des souverains se réduisait à la magie. Ceux-ci n'avaient qu'une seule ambition, le maintien de leur famille au pouvoir. Le monopole sur les marabouts était une des conditions de ce maintien... Les marabouts ont tiré des avantages considérables de leur rôle de conseillers et de fabricants d'amulettes auprès des damel. Ceux-ci leur ont concédé des lew (domaines fonciers), attribué aux esclaves." (Diouf, 1990 : 85). La crise économique et sociale que le commerce atlantique produisit dans le Kayor ne met pas seulement en discussion ces rapports de coopération entre les marabouts et les familles royales, les *garmi*⁹², mais créa les conditions d'un renouveau de l'islam, dont l'objectif fut la mobilisation des *badoolo*⁹³. La traite des esclaves accentua les pillages et l'exploitation de ces derniers, lesquels, ne se sentant pas protégés par leur classe dirigeante, se confient aux marabouts, contribuant ainsi à l'antagonisme entre les deux parties. Les *badoolo* émigrent vers les communautés musulmanes, dans lesquelles régnaient la sécurité et la prospérité agricole, grâce au fait que les détenteurs du pouvoir ne pouvaient pas exercer le pillage, ou *lël*. Ce mouvement met en évidence, d'une part, le fait que l'accentuation de l'oppression exercée par la monarchie porte les peuples à la rejeter ; et, d'autre part, que c'est ainsi que le pouvoir maraboutique a été renforcé et s'est justifié de ses futures guerres. Selon Diouf, l'organisation du village autour de la mosquée, la pratique de l'agriculture et de l'élevage et l'autonomie envers le pouvoir central donne naissance à une autre conception de l'organisation sociale. "A la "déterritorialisation" impliquée par la conversion s'ajoute une "démémorialisation". L'accès à une nouvelle idéologie religieuse suppose la perte de l'ancienne, en quelque sorte un changement de passé, d'histoire, d'avenir. La territorialité, impliquant un changement de mode de vie, crée les conditions d'une nouvelle mémoire. Le pouvoir n'étant plus reconnu comme efficace dans son rôle de protection, l'organisation sociale qui avait conditionné son existence, ou celle qui en découlait, perdait son caractère irréfutable. En raison*

⁹² Les *garmi* sont matrilineaires, ils sont considérés comme la noblesse du Kayor et constituent sa classe dirigeante.

⁹³ Les *badoolo* sont une catégorie sociale, dont le terme, d'origine pular, signifie : "sans force" ou "sans pouvoir". Il s'agit du peuple.

de cette situation et de son idéologie, l'islam offrait une possibilité de récupération, mais aussi et surtout de déstructuration." (Diouf, 1990 : 88). La communauté, essentiellement pluriethnique, est basée sur un idéal collectif qui imprègne la vie de tous les jours. La filiation clanique et sa référence à un ancêtre commun ne jouent plus de rôle dans cette organisation. Marabout et disciple, soumis à une même transcendance, partagent les mêmes soumissions à cette transcendance et leurs actes, bien que hiérarchisés, visent un même but, le triomphe de l'islam. Rupture de style, dans la mesure où elle remplace l'appartenance territoriale par la conversion. Le changement radical de la représentation de la société donne naissance à un nouvel espace mental dans lequel l'affiliation traditionnelle est balayée par l'idéal communautaire. L'appartenance ethnique ne fonde plus l'homéostasie du groupe. La communauté de foi révolutionne l'espace politique. Les réseaux des communautés musulmanes forment des Etats dans l'Etat, leur puissance met en danger l'Etat lui-même. La communauté de leurs membres dépasse les frontières des royaumes. Ainsi se forment les cadres d'une nouvelle histoire. Les historiens avancent que les communautés musulmanes, dans les royaumes wolof en général et dans le Kayor en particulier, constituent les bases avancées du *Dâr al-Islâm* dans un monde à conquérir. L'instauration de la *sharia* en justifie idéologiquement la nécessité. Crise sociales et politiques en fournissent le prétexte objectif : à la fin du XVII^e siècle, le déclenchement de la guerre des marabouts en semble un aboutissement inévitable. A cette période, on assiste en effet à la naissance d'un vaste mouvement maraboutique réunissant les Berbères de la Mauritanie et les Noirs de la région du fleuve Sénégal. Ce mouvement occupe une place capitale dans la compréhension du rôle que l'Islam⁹⁴ a pu jouer dans le processus du changement politique et social en Sénégal, jusqu'à la fin du XIX^e siècle (Barry, 1981). Ce contexte, en transformant l'allégeance politique dans la communauté musulmane, renforce la perméabilité du milieu musulman à la propagande du message prophétique de Nasr al Din⁹⁵ propagé par les marabouts maures et toucouleurs. Cette première

⁹⁴ Nous rappelons que, quand il s'agit de l'Islam politique, nous mettons une majuscule. Quand il s'agit de la religion, nous écrivons islam avec une minuscule.

⁹⁵ Le mouvement, dirigé par le marabout maure Nasir Al Din, est parti de Mauritanie où les Berbères Sanhadja, constitués en Zwaya, font une tentative pour sauver la société maure en voie de désintégration, grâce à la conquête de la région du fleuve, si vitale pour leur économie. Le monopole exercé par le

phase, de nature religieuse, du mouvement maraboutique (1645-1672) est le préambule d'une seconde phase, qui sera militaire, dans laquelle Nasr al Din et ses alliés unissent sous un même pouvoir les tribus du désert mauritanien, les Etats wolof et toucouleur. Très vite, Nasr Al Din réussit à soulever les masses populaires et à éliminer les aristocraties au pouvoir au Fouta-Toro, au Djolof, au Kajor et au Waalo, pour nommer à leur place des maîtres de la prière, *Buur Dyullit*. Mais ce triomphe suscita aussitôt des alliances entre les aristocraties locales et les Français, qui, eux aussi dans leur mouvement de conquête, saisissent cette opportunité pour mener à bien son élimination, dès la fin de 1677.

9.2 Récit de passage entre tradition et modernité

L'un de nos entretiens, mené avec un marabout dirigeant une *daara*, donne une illustration de la façon dont l'organisation sociale traditionnelle a été profondément transformée par l'installation en profondeur des mouvements islamiques et l'adhésion massive des peuples. On y repère cette allégeance symétrique entre maître et disciples à une transcendance religieuse qui balaie les appartenances anciennes et propose une nouvelle vision des rapports sociaux et des destins individuels, une nouvelle représentation de la place des hommes dans un univers complexe habité par des êtres invisibles - bien sûr inspirés des "êtres du monde ancien" (traditionnel), mais "recyclés" par la religion musulmane. Ce changement idéologique profond couvre tous les champs de la connaissance et introduit une fracture irrémédiable, une rupture de continuité - donc porteuse de conflits - entre tradition (monde des ancêtres et des systèmes de filiation) et modernité (musulmane). La position ferme et sans concession du maître de la daara est fortifiée par les réseaux islamiques "déterritorialisés" dont nous avons parlé plus haut et échappe ainsi totalement au pouvoir séculier ou aux influences familiales (Diouf, 1990).

Le marabout, formé à différents endroits, ayant déjà, par ses voyages, été "déterritorialisé", défilialisé en quelque sorte, fonde son organisation scolaire et religieuse sur une adhésion à un monde sans frontières... Du petit centre de son

commerce de Saint-Louis, dominé par la traite négrière dans cette région, était à l'origine du déclin du commerce transsaharien, donc du malaise économique et social en Mauritanie.

école naît une initiation non à l'ethnie et au groupe originaire d'appartenance, mais à une mondialisation religieuse conquérante, somme toute assez semblable aux mouvements d'expansion de la chrétienté.

Tout d'abord, l'entretien fait apparaître l'organisation "entrepreneuriale" de la daara, une entreprise familiale attachée à un territoire circonscrit :

Rita : Combien d'enfants y a-t-il dans cette daraa et depuis combien de temps existe-t-elle ?

Marabout : L'initiative en revient à mon frère. La daara lui appartient, mais c'est moi qui la dirige. Les enfants ont de 5 à 12 ans et ils sont au nombre de 55. Les enfants qui étaient dans la daara et qui ont appris le Coran ont maintenant un métier. Les daara se sont modernisées, elles enseignent à l'enfant un métier ou lui donnent une formation professionnelle. Par exemple, un de nos élèves est devenu maçon et a construit ces pièces-ci.

Rita : Combien de temps les enfants restent-ils chez vous ?

Marabout : C'est un internat. C'est une daara familiale où les frères et les cousins qui habitent le pays envoient leurs enfants.

Rita : Les enfants viennent de différentes régions du Sénégal ou de l'étranger ?

Marabout : Non, il n'y a pas d'étrangers, tous sont du Sénégal, ils sont du même village, c'est des parents du même village.

L'organisation de l'entreprise a deux fonctions : un devoir d'intégration de l'enfant dans le monde actuel (apprentissage d'un métier, des langues) et une initiation à l'"être islamique", à la spiritualité religieuse comme noyau de la personnalité, de la façon dont étaient conçus autrefois dans les villages les rituels d'initiation, qui permettaient, en fondant une loyauté au groupe, aux enfants de faire définitivement partie de la communauté, et donc de pouvoir partir et revenir. Ici, dans la daara, lecture du Coran et expérience de la mendicité sont liées, non seulement pour des raisons pragmatiques, mais pour marquer les enfants et fonder la fermeture du groupe.

Rita : Qu'est-ce que l'enfant talibé fait au cours de sa journée ?

Marabout : *Les enfants restent de cinq à six ans dans la daara, puis entrent à l'école (publique). L'enfant doit maîtriser le Coran avant d'aller à l'école. Nous avons aussi engagé un maître français, qui enseigne le français aux enfants.*

De 8 heures à 10 heures, l'enfant talibé va faire la quête ; après 10 heures, il va revenir et apprendre le Coran jusqu'à 13 heures. On s'arrête pour manger. Du 13 à 17 heures, chaque enfant va dans le quartier chercher à manger. Les enfants ont des parents qui leur donnent à manger, ils vont avec leur bol pour le faire remplir et ils reviennent ici manger.

Rita : *Quand l'enfant va mendier, il demande aussi de l'argent ?*

Marabout : *De l'argent, du riz, du sucre...*

Rita : *Qu'est-ce qu'apprend l'enfant ? Il apprend à écrire le Coran et à le réciter ?*

Marabout : *Les enfants doivent également écrire la leçon sur le tableau noir.*

Rita : *Est-ce que les familles paient pour laisser leurs enfants ?*

Marabout : *Elles ne paient pas et l'Etat ne nous donne rien.*

Comme dans toutes les situations initiatiques, l'accord des parents est nécessaire. C'est sur leur initiative que l'enfant fera ce parcours. Dans le passage suivant, un autre aspect est également mis en lumière : la force de la daara, la force du Coran, est aussi dans la guérison, non seulement en guidant les âmes, mais en soignant les corps.

Rita : *Est-ce que les enfants ont tous leurs parents ?*

Marabout : *Il y a des enfants qui ont leur maman et leur papa au village, il y a aussi des enfants qui sont orphelins, leur papa et leur maman sont décédés. Le problème, c'est quand ils tombent malades, nous n'avons pas les traitements et il faut les amener à l'hôpital.*

Rita : *Est-ce que des familles vous envoient également des enfants perturbés, pour qu'ils aient des soins ?*

Marabout : *Il y a des enfants qui m'arrivent comme ça, et souvent, avec mes connaissances du Coran, j'arrive à les guérir ou à améliorer*

leur état. Je demande au bon Dieu de les ramener sur le bon chemin.

Des enfants sont aussi des malades mentaux graves.

Rita : Qu'appellez-vous "malade mental" ?

Marabout : Celui qui ne peut pas mémoriser le Coran, ou qui est fou.

Le maître est celui qui a lui-même suivi un chemin initiatique et a été choisi (de différentes façons) pour guider les enfants sur ce chemin.

Rita : Où avez-vous appris à enseigner ?

Marabout : Chez mon maître. Avec lui, j'ai acquis de l'expérience. Mon maître a d'abord été mon père, mais après je suis allé rechercher d'autres connaissances chez d'autres maîtres. Mon père était de Mont Rolland, un village près de Thiès⁹⁶.

Rita : Qui est le marabout qui vous a donné la baraka ?

Marabout : Mon père, mais aussi d'autres.

Rita : Vous donnez la baraka à tous les enfants ou seulement à quelques-uns ?

Marabout : A tous, car ils sont mes enfants à moi, ils viennent de mon village. Mon enfant est aussi là, par contre il y en a un autre que j'ai envoyé en apprentissage chez un autre marabout. Ils vont tous à l'école (publique).

Rita : Est-ce que vous fait aussi la khalwa (retraite spirituelle) ?

Marabout : On ne peut pas être marabout sans faire la khalwa, sinon on ne peut pas aider les gens. Dieu a 99 noms, mais il est suffisant d'en connaître un seul. Celui-là te servira toute ta vie.

Rita : Quand vous faite la khalwa, vous invoquez ce nom secret ?

Marabout : Pas seulement.

⁹⁶ Selon Diouf, les Cèrères "constituent la minorité ethnique la plus importante au sein du royaume du Kajor, et sont subdivisés en petits groupes très particuliers, localisés dans la région la plus boisée. Les Wolof leur ont donné un nom générique : les "Noon", terme qui, traduit littéralement, signifie "ennemis". Mais, au-delà de la prise en compte de l'hostilité réelle entre les deux ethnies, affleurent le jugement de valeur - les "sauvages" - et la relation de domination politique et militaire, celle du Wolof sur le Sereer. De plus, cette désignation gomme les différences à l'intérieur de cette population, composée des Ndut de la région du mont Rolland, des Palor Silli de la région de Puut, des Diobas au pied de la falaise de Thiès. Aux Sereer est attachée l'importante civilisation agropastorale inconnue de la société wolof." (1990 : 21).

Lors de ce parcours d'initiation interviennent la connaissance et la maîtrise de différentes entités, liées aux mondes invisibles (terrestre et céleste), qui dessinent une géographie humaine et cosmologique. En transmettant ce savoir ésotérique, le marabout construit le monde intérieur des enfants, montre sa maîtrise des forces, les inscrit dans un monde extrêmement complexe pour les préparer à y acquérir eux-mêmes un pouvoir, où connaissances et techniques sont imbriquées.

Rita : *Dans ces prières, vous invoquez aussi des djinns ?*

Marabout : *Les djinns sont le diable. Ils sont interdits par l'islam. Moi, je prie Dieu.*

Rita : *Le Coran parle quand même des djinns. Est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi ?*

Marabout : *Nous sommes des êtres humains, mais Dieu a d'abord créé les djinns.*

Rita : *Que font les djinns ?*

Marabout : *Il y a des gens qui croient en Dieu, d'autres aux djinns ; et puis d'autres croient aux deux. Aussi bien dans la religion musulmane que dans la religion chrétienne, Dieu a accepté cette façon de croire. C'est donc pour ça qu'il y a des djinns chrétiens et des djinns musulmans.*

Rita : *Selon vous, les djinns ont été créés avant l'homme, et Dieu les a pensés dans l'univers. Est-ce qu'ils ont une fonction ?*

Marabout : *Les djinns ont des fonctions, et c'est Dieu qui les a créés. Ce qui nous différencie d'eux, c'est que nous, nous ne pouvons pas les voir ; par contre eux, ils nous voient. Cependant l'homme a un secret : il peut les voir et leur parler au nom de Dieu. Il y a des gens qui viennent me voir, car ils sont traversés par des djinns, ils sont possédés, et moi je les guéris.*

Rita : *Quelle est la différence entre les djinns et les seytan ?*

Marabout : *Les Seytan sont les démons qui ont suivi Iblis (Satan), quand il s'est révolté contre Dieu. A l'origine Iblis était un Maleka, un ange.*

Rita : *Qui sont les djinns ?*

Marabout : *Les djinns sont les premières créatures de Dieu, ils sont les propriétaires de la terre, après Dieu et avant nous. Quand nous nous installons dans un endroit, il faut leur demander la permission, nous ne pouvons pas nous installer n'importe où. Les djinns qui étaient ici sont partis, parce que j'ai récité le Coran.*

Rita : *Si les djinns sont une création de Dieu, pourquoi faut-il qu'ils partent ?*

Marabout : *Les djinns ont un pouvoir, comme l'être humain, mais leur pouvoir est supérieur à celui de l'être humain. C'est pour cela qu'il ne faut pas vivre avec eux.*

Rita : *Ce sont les djinns qui s'éloignent de l'être humain, ou est-ce l'être humain qui les éloigne, parce qu'il a peur de leur pouvoir ?*

Marabout : *L'être humain est créé à partir de la lumière de Dieu. L'être humain est au-dessus des djinns, et donc les djinns sont obligés de s'éloigner de l'être humain.*

Rita : *Les djinns ne sont pas créés par la lumière de Dieu ?*

Marabout : *Les djinns sont aussi créés par la lumière de Dieu, mais les degrés ne sont pas les mêmes. Les djinns sont d'un degré inférieur à celui des hommes. La lumière de l'être humain est supérieure à toutes les autres lumières. C'est l'être humain qui commande les djinns et les surveillent, pas le contraire.*

Rita : *Dieu a d'abord créé les djinns, puis l'être humain, mais est-ce parce que les djinns ont été pensés avant par Dieu qu'ils sont plus puissants que l'homme ?*

Marabout : *Dieu a annoncé la création de l'être humain aux djinns et aux anges en disant qu'il allait créer une autre matière, plus importante qu'eux. Ils n'avaient pas compris, et ils ont attendu mille ans avant de voir Dieu prendre de l'argile et construire cet être nouveau avec elle. La lumière de Dieu a créé les djinns ; pour créer l'homme, il l'a mise dans la terre.*

Rita : *L'homme peut-il utiliser le pouvoir des djinns ?*

Marabout : *On peut l'utiliser, mais ce n'est pas bien. Les pouvoirs des djinns peuvent blesser l'être humain.*

Rita : *Comment fait-on pour utiliser les pouvoirs des djinns ?*

Marabout : *Il faut faire une négociation à travers un sacrifice ou une offrande. C'est le djinn même qui demande quel type de sacrifice : un mouton ou bien une vache, ou des oiseaux. Parfois les djinns, pour obtenir une offrande, prennent des personnes, les agressent et entrent en elles.*

Rita : *Quel mot utiliser pour dire sacrifice ?*

Marabout : *Sadakha. C'est un mot qu'on utilise aussi bien pour le sacrifice envers Dieu que pour celui envers les djinns.*

Rita : *Y a-t-il des gens qui font des sadakha pour Iblis et qui sacrifient des enfants ?*

Marabout : *Oui, j'en ai entendu parler.*

Rita : *Est-ce que vous connaissez la raison de ce type de sacrifice ?*

Marabout : *Les djinns ont des pouvoirs et ils possèdent les richesses de la terre. Donc, quand l'homme leur demande de l'or ou des diamants, ils lui proposent du sang humain en échange. Ils ne veulent pas de l'argent, ils désirent ce qu'ils n'ont pas.*

Rita : *Ce sont toujours les djinns qui demandent une chose plutôt qu'une autre ?*

Marabout : *Oui, les djinns peuvent demander de sacrifier une vieille femme, un enfant ou un mari.*

Rita : *Le sang donné augmente les pouvoirs des djinns ?*

Marabout : *Oui, c'est seulement le pouvoir des djinns qui augmente.*

Rita : *On dit que la couleur des yeux des marabouts qui travaillent avec les djinns change, est-ce vrai ?*

Marabout : *Les marabouts qui travaillent avec les djinns en utilisant le sang des humains changent de couleur d'yeux. Par contre, ceux qui travaillent avec les djinns mais n'utilisent pas le sang humain ne changent pas de couleur d'yeux.*

Rita : *Protégez-vous vos élèves des djinns ?*

Marabout : *Bien sur, les enfants, le quartier.... il y a des versets, des prières que je fais et aussi des gris-gris, mais ça aussi, c'est le Coran.*

Rita : *Est-ce qu'il y a des sorciers parmi les marabouts ?*

Marabout : *L'être humain a le pouvoir d'utiliser les djinns pour tout ce qu'il fait ; il peut même envoyer un djinn en Italie. C'est l'homme qui conditionne les djinns et pas le contraire.*

Rita : *Comment appelle-t-on ces personnes ?*

Marabout : *Deum (dëmm en wolf), ou mangeur d'homme, il suce le sang de l'homme et il lui enlève sa force.*

Rita : *Etes-vous voyant ?*

Marabout : *Je vois le futur dans les étoiles, j'utilise l'astronomie. Tout ce que tu veux savoir dans ce monde, c'est dans les étoiles, il faut savoir les regarder. Il y a toujours une correspondance. Il faut penser les choses pour qu'elles existent.*

Nous avons voulu montrer, par cet entretien, comment, historiquement, les écoles coraniques informelles actuelles sont intimement héritières des époques du djihad triomphant. Cet héritage a construit une culture profonde, que nous allons retrouver, cachée ou affadie, chez nos jeunes patients. Une culture niée par les colonisateurs...

10. Administration coloniale française et consolidation de l'islam confrérique

A la fin du XVIII^e siècle et pendant le XIX^e siècle, nous observons une transformation du mouvement islamique : de l'islam essentiellement religieux, pacifique et minoritaire pour les princes et les commerçants à un Islam militant et guerrier, engagement politique contre le pouvoir aristocratique. L'installation d'un nouvel ordre religieux et politique en Afrique de l'Ouest déclenche, comme nous venons de le voir, des djihads importants, qui toucheront aussi le colonialisme. Les musulmans pieux mèneront leur combat, soit directement en affrontant un pouvoir royal trop centralisé, comme dans le cas d'Ousmane dan Fodio au Sokoto (1804-1810), d'El Hadj Omar au Fouta-Toro (1860) ou de Samori Touré avec la révolution djoula (1861-1898) ; soit de façon indirecte, pour s'éloigner de l'ordre blanc, comme le fit Amadou Bamba et sa confrérie mouride, ou El Hadj Malik Sy, l'un des grands rénovateurs de la Tidjaniya. De toute façon, l'islam représente un levier efficace pour fonder une idéologie de

mobilisation contre la tyrannie et l'absolutisme du pouvoir en place, qui se présente sous la forme tantôt d'un despote africain, tantôt de l'administration européenne. D'une certaine façon, ces mouvements représentent la défense des sociétés africaines sous leur forme idéale : des sociétés qui avaient pensé la dangerosité de l'exercice du pouvoir et avaient mis au point des régulations sous forme de contre-pouvoirs. Le soufisme, par sa tradition de contestation d'un pouvoir séculier absolu, en est un bon exemple. Selon Piga : *“L'islam soufi a su amalgamer avec une profonde réceptivité et une extraordinaire souplesse l'idéologie religieuse traditionnelle, au point que l'islam confrérique apparaît comme une religion à échelle régionale, riche de multiples modèles culturels, sensible au pathos religieux local et même enclin à des manipulations d'ordre magique.”* (2005 : 265) Pour les historiens, africains en particulier, le succès de l'islam tout au long de cette période ne tient pas seulement à la capacité des leaders musulmans à formuler un avenir inédit ; il se présente également comme l'utopie nostalgique d'une démocratie africaine historique que les bouleversements économiques, sociaux et politiques de la modernité des impérialismes étrangers ont réduite peu à peu à néant. De fait, les djihads menés contre la colonisation européenne ont échoué. Mais ces défaites ont développé deux formes de stratégies opposées en apparence : d'une part, celle de refuser tout compromis avec l'occupant, en suivant dans la mesure du possible les préceptes de l'islam ; d'autre part, celle de devenir les intermédiaires de la politique coloniale française, en devenant de précieux négociateurs (on dirait maintenant : des personnes-ressource...) entre les populations islamisées et l'administration coloniale. Gomez-Perez écrit : *“Face à l'échec des djihads, les juristes proposent à la communauté musulmane de coexister avec l'occupant, dans la mesure où ce compromis ne dure pas longtemps et où la puissance coloniale ne s'oppose pas à la pratique de l'islam, en attendant des jours meilleurs pour les musulmans.”* (2005 : 129). Entretemps, en 1895, les Français créent une entité territoriale appelée Afrique Occidentale Française (AOF)⁹⁷, sous le gouvernorat

⁹⁷ Un décret institue le gouvernement général de l'Afrique Occidentale Française (AOF). Entre 1895 et 1958, il regroupe au sein d'une même fédération huit colonies d'Afrique de l'Ouest. Constituée en plusieurs étapes, celle-ci réunit à terme la Mauritanie, le Sénégal, le Soudan français (en 1891 l'actuel Mali), la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Niger, la Haute-Volta (futur Burkina Faso), le Togo et le Dahomey (devenu le Bénin). Son chef-lieu était Saint-Louis du Sénégal, jusqu'en 1902, puis Dakar (Sénégal). En 1958, la décolonisation entraînera l'éclatement de cette fédération.

général de Jean-Baptiste Chaudié. Cette nouvelle fédération oblige les principaux leaders des confréries musulmanes à organiser un cadre religieux capable de résister pacifiquement, voire de concurrencer, le projet d'assimilation et d'acculturation de la France. Ce dispositif se structure sur la centralisation des disciples autour de la foi, pour offrir une alternative originale au système éducatif mis en place par les colonisateurs. Ceux-ci se trouvent contraints à la négociation avec le pouvoir confrérique dans lequel les oulémas et leurs fidèles se sont réfugiés. Selon Diagne (1967), la collectivité musulmane autochtone puisera précisément sa cohérence et sa force dans la diffusion de cette pensée commune, grâce aux centres spirituels, sociaux et culturels (Zawiya) de chaque confrérie. Dans ces institutions, qu'on pourrait définir comme des centres universitaires, la communauté se forme à la Sharia (législation islamique), la Nahwau (philologie et grammaire), le Fiqh (droit) et le Tafsir (exégèse). On y est accepté après l'épreuve de la récitation du Coran. L'enseignement y est assuré par un spécialiste reconnu pour sa maîtrise d'une discipline donnée. *“C'est de là qu'est née la pratique qui consiste à associer au nom d'un Ulema celui de la matière qu'il pratique ou celui d'un grande maître réputé dans ce même domaine (Serigne Seye Fiqh). Cet enseignement est couronné par des titres qui font qu'on ne confond pas le simple lettré (Serigne, Mallam, Thierno) par exemple et un Tafsir, un Karamoko ou un Alfa, acceptés par leurs pairs comme maîtres dans la science de l'exégèse. L'existence d'une intelligence autochtone a renforcé l'autonomie et la vitalité de la communauté islamique.”* (Diagne, 1967 : 161). Ces écoles islamiques, dirigées par les chefs religieux, ont développé leurs réseaux d'apprentissage dans les zones soudano-sahariennes, en lien avec le système d'enseignement de base (daara). Les plus connues de l'époque sont, par exemple, l'Université islamique de Pire et l'école de Kokki. Les savants religieux, ou plus spécifiquement le thierno pular, le serigne wolof, le marabout berbère, le mallam hausa, le fode et le mobbo mandingue, en détenant le monopole de l'éducation de la jeunesse et ainsi le rôle d'éducateur, jouissaient d'un pouvoir important. Toutefois, la colonisation et l'époque post-coloniale qui s'est ensuivie se sont employées, par des campagnes publiques, à forger une image négative ou

dépréciative des écoles coraniques (Loimeier, 2002). Tout au long de la période coloniale, plusieurs arrêtés, décisions et circulaires ont visé ces écoles : l'arrêté de juin 1857, les arrêtés de janvier 1889 et de mai 1896, enfin, celui de 1903⁹⁸. Ces législations, en instaurant par exemple un examen devant un jury, la production d'un certificat de "bonnes vie et mœurs" signé par le maire, l'obligation d'envoyer les élèves à l'école française, avaient pour but de mettre sous contrôle les marabouts (Ndiaye, 1982 ; Bouche, 1974).

10.1 Début de la pédagogie scolaire coloniale

L'enseignement religieux catholique (on aurait pu dire chrétien, mais la France étant en grande majorité catholique, nous ne parlerons pas de la spécificité protestante), dans le futur espace de l'AOF, a toujours été considéré comme le parent pauvre du système éducatif français. Cependant, les bases d'une pédagogie coloniale (Barthélemy, 2010) sont posées bien avant l'arrivée des Français. Les missionnaires, Pères Blancs ou Sœurs Blanches, furent les avant-gardes du système colonial. Plusieurs années durant, leur mission d'évangélisation consiste à investir de nouveaux territoires, bâtir des églises et répandre la foi chrétienne par différents moyens. Soigner et éduquer sont les deux directions principales de leur travail d'éradication des anciens dieux au profit de celui de l'Eglise chrétienne. Comme l'écrit Spaëth (2001), citant Georges Hardy : *"Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens et le moyen le plus sûr, c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années ; en un mot, de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions."* (1917 : 8). Ainsi, à l'arrivée des colonisateurs, un système scolaire avait déjà été mis en place, sur lequel va s'appuyer l'Etat français. Au point qu'au début, jusqu'en 1903, ces missions catholiques étaient financées par l'administration française

⁹⁸ L'arrêté du 15 juillet 1903, décrété par le lieutenant-gouverneur Camille Guy (1902-1903), reprenait les stipulations des arrêtés précédents concernant l'autorisation d'ouverture des écoles coraniques, la prohibition de la mendicité et l'interdiction de recevoir des élèves entre de 6 à 16 ans pendant les heures d'ouverture des écoles publiques.

(Salvaing, 2006). Mais dès que l'enseignement colonial de la République est organisé de manière systématique, le budget réservé aux écoles missionnaires disparaît. Manquant alors de subsides, beaucoup de missions catholiques arrêtaient leurs activités, tandis que d'autres, celles qui avaient les moyens de s'autofinancer, continuèrent à exister, devenant des écoles paroissiales et des églises. En proie à des difficultés importantes, ces écoles s'imposèrent très progressivement (même en périphérie du système), par des stratégies de contournement et des compromis avec les différents gouvernements centraux. Les catholiques - comme les protestants -, en ouvrant leurs écoles missionnaires, se heurtaient au fait que la majorité de la population, massivement musulmane, ne s'intéressait pas du tout au christianisme. C'est pourquoi les missionnaires allèrent s'implanter dans de petits villages, là où les populations étaient animistes ou polythéistes et donc "plus faciles" à convertir. Peu à peu, cependant, ces institutions imposèrent une certaine pédagogie scolaire. Cette pédagogie - ou politique selon certains points de vue, - non seulement s'élabora dans une perspective d'évangélisation des autochtones (développer l'universalisme du message chrétien et plus particulièrement catholique en terre musulmane), mais s'inscrivit également dans un projet d'assimilation assez caractéristique des expérimentations coloniales que les pays de l'AOF ont eu à connaître à la fin du XIX^e siècle. Cependant, il est important de noter que, entre le modèle colonial et le modèle missionnaire de scolarisation, il y a une différence de fond. Ce dernier, plus immergé dans les terroirs, était obligé de tenir compte des langues parlées par les populations locales et de leurs mœurs. *"Il faudrait adapter l'enseignement à la mentalité, aux aptitudes, aux occupations et aux traditions des différentes populations, en conservant autant que possible tous les éléments sains et riches de leur vie traditionnelle, en les adaptant si c'est nécessaire aux circonstances nouvelles et aux nouvelles idées, en guise de ferment."* (Erny, 1991 : 55). C'est sans doute la raison pour laquelle, dans le tissu social indigène, les écoles des missionnaires eurent une place relativement importante que l'école étatique du colonisateur.

Les historiens récents de la colonisation mettent en lumière la façon dont le système scolaire instauré par l'Etat centralisé visait à appuyer une véritable politique hégémonique, ce qui n'est pas particulier à l'Afrique, d'ailleurs. L'école

“indigène” était organisée selon un système pyramidal (école de village, école régionale, école normale ou professionnelle), un cheminement par sélection permanente des élèves, ainsi qu’une tension constante entre l’influence familiale et l’influence de la France sur l’enfant. La place de la langue d’Etat est centrale dans cette politique de “grignotage” de coutumes ancrées depuis si longtemps. L’obligation de parler français constituait le fondement de ce système, qui, prônant les valeurs européennes liées au travail, à la famille, à la patrie, proposait un système linguistique devant doubler, ou, mieux, remplacer, les modes traditionnels d’échange, structurés en grande partie par un multilinguisme (Spaëth, 2001).

10.2 Ouverture des écoles laïques et réglementation des écoles coraniques

Dès le début de l’extension coloniale, les peuples musulmans posèrent de gros problèmes aux Français car, comme nous l’avons souligné plus haut, ils avaient déjà une structure et des établissements d’enseignement de l’arabe et de l’islam capables de s’opposer au cadre proposé par les nouveaux oppresseurs. Les Français procédèrent de différentes manières pour établir complètement leur contrôle sur le territoire. La “guerre des écoles” était centrale dans l’établissement de l’hégémonie française. Dans une première phase, ils ignorèrent la structure éducative locale, car, n’étant pas favorables à l’islam, ils cherchèrent à contrôler sérieusement l’enseignement dans les écoles coraniques. Ainsi, des inspecteurs, généralement français et ne connaissant que des notions de base de l’islam, étaient mandatés, afin d’effectuer des contrôles sur l’enseignement des marabouts. Ce fut un échec, les Français ne prenant conscience que très lentement de l’incompétence de leur personnel à procéder à cette inspection. D’autre part, ils ne saisissent que sur le tard que cette façon de procéder leur créait des ennemis plutôt que des alliés. La deuxième phase est alors marquée par une tentative d’influencer les marabouts, afin de consolider la position des colonisateurs vis-à-vis du peuple, en incluant l’enseignement de l’arabe traditionnel dans le système scolaire français et en créant des écoles franco-arabes. Mais, pour la plupart des professeurs, il était difficile de concevoir

l'enseignement de l'arabe sans la religion. Et comme ces écoles étaient des établissements d'enseignement laïque dans lesquels seules une à trois heures par semaine étaient réservées à l'arabe, les maîtres concevaient leurs cours de langue à partir de l'islam. Par ailleurs, le problème de la langue entravait l'influence française, car, bien souvent, les maîtres musulmans ne parlaient que fort mal ou pas du tout le français et les élèves ne comprenaient que partiellement ce qu'ils devaient apprendre.

Paradoxalement, la colonisation a provoqué l'islamisation massive des pays faisant partie de l'AOF, en premier lieu à cause de la destruction des royaumes, qui a poussé les couches paysannes et guerrières vers les confréries musulmanes. A partir du XIX^e siècle des nombreuses écoles destinées à l'enseignement coranique furent fondées au sein des grands foyers confrériques, comme, par exemple, chez les tidjanes de Tivaouane ou chez les mourides de Touba.

Le deuxième ferment de l'islamisation a été, étrangement, la création de nouveaux centres d'enseignement, dont le nom reprenait un terme arabe en le détournant, les *médersas*. Elles devaient former des officiers africains bilingues (arabe et français). Selon Kavas (2003), ces médersas particulières sont nées de la relation complexe entre colonisateurs et musulmans. Elles étaient comprises et utilisées par certains décideurs coloniaux (gouverneur, officiers) comme des "zones tampon" entre une société qualifiée de "primitive" et la société "civilisatrice" dont la France se pensait l'avant-poste. Les enseignants islamiques devaient porter, au début malgré eux, mais ensuite avec conviction, cette mission vers la "modernité" représentée par l'Occident. En cela, les Français s'appuyaient sur le précédent algérien, propageant, à travers les territoires africains dominés, le système des écoles franco-arabes dont nous avons parlé plus haut. Les médersas avaient pour objectif de recruter et de fidéliser les élèves musulmans au sein d'établissements fondés et contrôlés directement par l'autorité coloniale : les Français cherchaient en effet à former des auxiliaires pour stabiliser et gouverner ses territoires. Si, au Mali et en Mauritanie, le système des médersas a gardé son nom et ses fonctions religieuses et politiques antérieures,

au Sénégal⁹⁹, à partir de 1922, il a été abandonné au profit de la construction généralisée d'écoles publiques laïques. Bouche (1974) souligne que le maintien de ces deux systèmes scolaires a conduit l'administration coloniale à renoncer à toute forme d'interdiction des daaras, grâce à l'évolution de la stratégie des enseignants musulmans à l'égard de ces institutions coloniales. Nous ne pouvons pas non plus négliger l'influence qu'ont eu certains spécialistes de l'époque, comme Marty (1914), selon lesquels "l'islam noir", d'une part, avait un caractère tellement pacifique qu'il était inutile de poursuivre ses membres ; et que, d'autre part, il avait une influence bénéfique sur l'économie locale, permettant un certain développement. Les musulmans envoyaient en effet de plus en plus leurs fils et filles dans les écoles des colonisateurs, la langue française commençait à s'imposer sur le territoire et les daaras, n'étant plus reconnues par le pouvoir en place, ne recevaient plus de subventions. En 1960, à la déclaration d'indépendance, les établissements privés étaient devenus majoritairement les lieux de l'enseignement de l'arabe et de l'islam. Les écoles coraniques sénégalaises ont donc une longue histoire : elles ont subi les attaques de différents "concurrents" : les institutions laïques francophones et les établissements franco-arabes.

Les critères de classement des écoles sur le territoire sénégalais se déterminaient par rapport à l'école des colons, seule officielle, publique et laïque. En premier, l'école officielle (laïque), puis l'école privée catholique, l'école privée laïque, l'école franco-arabe, l'école arabe et enfin la daara (Charlier 2004 : 42), dernière du classement, car considérée comme la plus éloignée de l'enseignement reconnu par l'État, elle était celle qui drainait des éléments difficilement assimilables.

11. Décolonisation et écoles coraniques

En Afrique sub-saharienne, lorsqu'on parle d'école coranique, on fait référence à l'apprentissage scolaire, à l'étude du Coran et aux savoirs occultes dispensés par un marabout dans une maison privée, plutôt que dehors au cœur du village ou

⁹⁹ Le cas du Sénégal est particulier : la fonction politique centrale qu'occupait l'élite bilingue cédera peu à peu sa place à une élite purement francophone, notamment avec la mise en place des systèmes d'enseignement de l'AOF (1902-1904) et, enfin, avec la construction de l'État sénégalais et l'établissement de l'enseignement laïque (Amo, 2014).

sous un manguier¹⁰⁰. La raison pour laquelle les familles confient leurs enfants à une telle structure est liée à l'impossibilité de leur garantir d'une autre façon une instruction de base. Ce système informel est donc lié à la faillite de l'instruction publique, totalement inexistante à certains endroits, et au désengagement de l'État face à la jeunesse du pays. En fait, l'école coranique est considérée la plupart du temps comme une alternative à l'école publique. Pourtant, il s'agit d'une structure évidemment non étatique, sans contrôle, qui n'offre la plupart du temps pas de savoirs structurés.

En réalité, n'importe quel marabout peut ouvrir son école, sans que personne ne vérifie sa moralité, ses savoirs et son niveau d'études, ni l'esprit et l'intentionnalité de la structure. Chaque école est dirigée et organisée par un maître¹⁰¹, qui dispense aux élèves ses principes, ses valeurs, ses croyances, ses pensées et, parfois, des pratiques peu orthodoxes, au nom de l'islam. Et les parents¹⁰² envoient leurs enfants chez le marabout dans l'espoir d'améliorer leurs conditions de vie, sans avoir les moyens de s'interroger sur les mécanismes implicites que de telles structures peuvent déclencher.

L'école coranique informelle n'est pas à considérer simplement comme un lieu d'apprentissage, mais elle constitue plutôt un "dispositif" (Foucault, 1969 ; Agamben, 2006 ; Carmagnola, 2015) d'apprentissage complexe, capable de transformer ceux qui en font partie, de contrôler et de produire des actions qui règlent le temps et l'espace, d'orienter le discours et les intentions et de créer de nouveaux liens.

De ce point de vue, il devient légitime de supposer que, pour certains maîtres coraniques, le but de leur action ne serait pas seulement celui de forger de bons croyants, donc des hommes obéissants, respectueux des rituels et soumis aux principes de l'islam, selon leur point de vue, mais tout autant celui de

¹⁰⁰ L'école est souvent située dans une ville ou un village loin du lieu de résidence de l'enfant, parfois même à l'étranger.

¹⁰¹ Il n'existe pas d'écoles de formation des marabouts en Afrique noire : tous sont issus des écoles coraniques. En général, ils ne comprennent pas l'arabe.

¹⁰² Les parents des enfants sont de trois types : les parents des villes dont les enfants font le va-et-vient entre l'école coranique et la maison familiale ; les parents très pauvres des villes et des campagnes, peu éduqués, qui croient aux paroles des marabouts recruteurs promettant le paradis à leurs enfants ; les parents à l'étranger : leur enfant a traversé les frontières aux côtés de son marabout et ils ont souvent perdu toute trace de lui.

domestiquer leurs disciples et d'en contrôler autant le corps que l'esprit. Dans quelques cas, l'école coranique ne correspond pas à une simple structure éducative, qui accueillerait les enfants et les adolescents pour les transformer en de bons musulmans instruits des choses de la foi. Elle est aussi bien imprégnée de connaissances culturelles, sociales et psychologiques que parcourue par des relations de pouvoir. C'est un endroit où des tactiques politiques et des techniques d'exercice du pouvoir ont éventuellement l'opportunité de faire leurs preuves.

Nous pouvons penser l'école coranique comme l'un des instruments employés par le pouvoir¹⁰³ religieux pour exercer son influence sur les élèves et sur la majorité des individus. En fait, le propre du pouvoir est précisément d'assujettir les plus faibles, et notamment les enfants, grâce à leur capacité à s'inscrire dans une société et à intégrer les nécessités de sa loi, sociale comme culturelle. Lorsque nous analysons ces mécanismes, nous remarquons que la fonction négative de la soumission aveugle s'accompagne toutefois d'une fonction positive et à caractère social, assez complexe.

Dans les situations que nous allons décrire dans les pages suivantes, l'espace de l'école coranique révèle l'enjeu des pouvoirs religieux en même temps qu'une emprise des institutions traditionnelles. A cause de cela, en son sein, on assiste parfois à la manifestation des effets les plus pervers et les plus dysfonctionnels du changement radical qui a frappé des sociétés – comme les sociétés maliennes et sénégalaises –, sous le choc, d'une part, de la réalité postcoloniale et, de l'autre, de la mondialisation.

11.1 Institutions d'enseignement et de transmission coranique : diversité des concepts

Nous savons qu'il y a plusieurs sortes d'institutions d'enseignement et de transmission coraniques. Sont-elles au même niveau ? En Afrique subsaharienne, sous le nom d'"école coranique" sont regroupées différentes structures

¹⁰³ Selon Foucault, le pouvoir n'est ni le privilège d'une classe dominante ni le désavantage imposé à une classe dominée, puisqu'il s'exerce et ne se possède pas, il n'est pas unitaire et son application n'est pas binaire, car il s'agit d'un réseau extrêmement complexe de « micro-pouvoirs » qui pénètrent tous les aspects de la vie sociale. En conséquence, à cause de sa multiplicité et de son ubiquité, il est impossible de renverser le pouvoir, sauf d'une façon localisée. Cependant, dans la mesure où il s'agit d'un réseau, et non d'un ensemble de points isolés, chaque combat spécifique affecte le pouvoir tout entier.

éducatives ayant pour base l'enseignement du Coran. Au-delà de s'occuper de l'aspect religieux, elles représentent souvent les principaux moyens de scolarisation et d'éducation, d'évolution sociale, dans les zones rurales. En général, les "écoles coraniques" nées à l'intérieur des villages sont d'instance privée et familiale. Elles pourraient être envisagées comme une réponse à la forte islamisation arabo-berbère et à la confortation d'un pouvoir local à un pouvoir centralisé. Une tentative pour conjuguer culture animiste et culture islamique - dominante et venue de l'extérieur -, qui s'est révélée avec le temps emblématique pour la population locale.

Pour comprendre à quoi correspond exactement une école coranique, il faut d'abord s'entendre sur les mots. Dans chaque langue, les concepts et leur utilisation prennent une autonomie en relation aux locuteurs, aux périodes historiques, aux héritages culturels, aux dynamiques en cours et aux rapports de forces politiques, idéologiques et religieux. C'est pour cela que, dans cette thèse, nous ne reprendrons pas les termes d'"école coranique", mais nous utiliserons de préférence les termes de la langue vernaculaire (sauf si les auteurs cités emploient ces termes).

On dénombre plusieurs structures éducatives dont la base est l'enseignement du Coran. On peut les classer en fonction du type d'éducation.

- *Institutions formelles* où les activités et les enseignements dispensés se déroulent dans le système éducatif public selon des finalités et orientations précises données par l'Etat. Les établissements sont mis en place par l'administration coloniale et les programmes sont définis par les autorités publiques. Celles-ci organisent des épreuves standardisées pour vérifier dans quelle mesure leur contenu est maîtrisé par les élèves terminant un cycle d'études (Charlier, 2006). En font partie l'école française, franco-arabe ou anglo-arabe, mais aussi la *madrassa* (de l'arabe *darasa*, étudier) ou *medersa* (terme utilisé dans les zones d'influence du Maghreb). La *madrassa* est une institution de premier et second degré, à vocation juridique et religieuse, qui effectue ses cours exclusivement en langue arabe. Elle se trouve normalement dans des édifices construits pour cela, constitués d'une cour ouverte avec deux ou quatre patios, appelés *īwān* ou *līwān*, séparés par les logements des étudiants. Quand la

madrasa n'est pas à côté de la mosquée, elle est dotée de son propre minaret.

- *Institutions non formelles* où les activités et les enseignements, dont “*les objectifs d’instruction sont identifiables*” (Coombs et Ahmed, 1974), sont organisés et exercés en dehors du système éducatif formel. Cependant les contenus n’y sont pas définis par l’autorité publique ; les aptitudes pédagogiques des maîtres et les compétences des apprenants (Charlier, 2006) ne sont pas non plus évaluées de façon standardisée. Cette deuxième typologie regroupe les écoles communautaires et les écoles locales, bases du modèle éducatif religieux, que nous appellerons en général “*école coranique*”. Par ailleurs, les écoles coraniques se distinguent en deux types : permanentes, mobiles et/ou stables (sorte de pensionnat) ; saisonnières. Elles ont principalement une vocation d’alphabétisation, basée sur le Coran ; elles pratiquent l’enseignement de la religion musulmane et ses valeurs, mais également l’enseignement des soins (religieux ou métissés avec les soins traditionnels). D’une certaine façon, elles sont “*anachroniques*”, au sens de “*hors du temps*”, car on s’y soumet à la “*modernité*” apportée par l’influence des pays conquérants (que ce soit les pays arabes ou les pays colonisateurs européens), tout en conservant les systèmes traditionnels de représentation. Les termes d’“*école coranique*” pour désigner ces différents espaces peuvent générer confusions et zones d’ombre, en particulier dans les régions où s’est développé l’islam “*noir*” : un islam, fruit de la rencontre entre monde arabo-berbère et monde noir (Gandolfi, 2003).

Les institutions non formelles peuvent prendre des noms différents selon le pays d’installation ou la langue d’origine : *kuttab* (de l’arabe *kataba*, “*écrire*”, et *kittab*, “*livre*”), *kurané kalan* (du bambara, “*étude du Coran*”), *karanta* (du mandingue *karan*, “*apprendre*”, et *ta*, “*foyer*”) ou *daara* (de l’arabe *daar*, “*maison*” ou “*demeure*”).

- *Institutions informelles*, où les activités et les enseignements éducatifs et de formation sont totalement non structurés. Les pratiques se déroulent en dehors de l’éducation formelle et non formelle, elles sont assimilables à des cours particuliers, liés aux demandes familiales ou villageoises.

Il y a donc de très grandes différences entre *medersa* et *école coranique* : en premier lieu, pour certains auteurs : *“La medersa est mieux organisée et structurée que l’école coranique, qui se réfère à une tradition immuable dans tout domaine.”* (Khayar 1976 : 77). Ensuite, *“les medersas démaraboutent l’islam en dénonçant les erreurs pédagogiques des écoles coraniques, l’ignorance des marabouts”*. Enfin, *“la medersa centre sa formation sur l’acquisition de connaissances scientifiques (mathématiques, physiques, sciences naturelles, apprentissage systématique de l’arabe, formation idéologique et religieuse)”* (Fadiga 1988 : 174) ; tandis que l’école coranique est construite sur *“la grammaire arabe, l’art de la récitation et des représentations non figuratives, la métaphysique, les sciences religieuses, en passant par la morale et les conceptions du droit musulman”* (Penrad, 2003 : 169). Elles restent les plus nombreuses et sont les principales sources d’enseignement arabo-islamique dans tous les pays de l’Afrique de l’Ouest, car la communauté musulmane est organisée et perdure sur la socialisation religieuse par l’apprentissage des textes sacrés.

11.2 Paroles d’un maître du Coran

Dans l’entretien qui suit, on voit le parcours d’un maître qui raconte sa formation en différents endroits réputés, comme s’il suivait un cycle d’enseignement universitaire classique en recherchant les meilleurs centres. On y repère également l’obligation toujours présente de suivre en même temps l’école française, héritage de la colonisation. Chaque titre d’enseignant est lié à la matière enseignée. Et la teneur de l’enseignement est décrite comme très diversifiée, couvrant plusieurs champs de connaissances islamiques. Le marabout distingue aussi les différentes spécificités des confréries et affirme la particularité des soufis.

Rita : *Comment êtes-vous devenu enseignant de daara ?*

Marabout : *A 7 ans, on m’a envoyé dans une école arabe, où j’ai fait six ans d’études, puis je suis parti dans une daara à Koungheul_(région de Kaffrine). J’y suis resté quatre ans ; j’ai continué à payer mes études dans une autre daara située dans la ville religieuse des Tiwawan (région de Thiès), chez le tidjane. Après, je suis rentré et j’ai commencé à enseigner*

en 1988 à Koungheul. Je suis venu à M'Bour en 2001 et depuis, j'enseigne là.

Rita : Est-ce qu'il y a une différence entre serigne et oustaz ?

Marabout : Généralement, quand on dit oustaz, c'est l'enseignant d'arabe, alors que serigne est celui qui enseigne le Coran dans les daara. L'arabe, c'est une langue, alors que le Coran, c'est autre chose.

Rita : Est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu le programme que suivent les enfants ?

Marabout : Les enfants viennent de 8 heures à 12 heures, et après ils rentrent chez eux. Certains vont à l'école française, mais quand ils n'ont pas cours, ils viennent à la daara. La base est le Coran. Il y a le côté scientifique, le respect de la religion et la connaissance de l'histoire et de la vie du prophète, et il y a le côté linguistique, étude de la grammaire, naho. C'est notre programme en général.

Rita : Les enfants commencent à répéter le Coran, ils apprennent l'écriture, puis ils étudient le droit¹⁰⁴, fiqh ?

Marabout : Au début, ils apprennent l'alphabet arabe, ; quand ils finissent l'alphabet, on réunit les lettres de l'alphabet pour créer des paroles, des mots. Après avoir acquis la possibilité, la connaissance, pour mettre les mots ensemble, on leur donne la signification des mots ; quand ils connaissent les mots, on leur demande de distinguer les phrases.

Rita : On traduit les phrases du Coran en wolof pour les enfants ?

Marabout : Dans l'enseignement traditionnel coranique, j'ai traduit en wolof la signification des mots pour faire comprendre aux enfants le message du prophète, ce que le prophète dit.

Rita : La première alphabétisation des enfants est toujours en arabe ?

Marabout : C'est l'alphabet arabe qui te conduit au Coran, à l'alphabet coranique. Le Coran, ça vient de l'arabe, l'arabe, c'est le Coran.

Rita : L'enfant parle wolof, mais l'introduction au savoir est en langue arabe, et après arrive le français plutôt que les autres langues. La première alphabétisation, comme l'initiation au savoir, sont faites ainsi à travers l'arabe, pas avec les autres langues ; l'écriture et la lecture se font

¹⁰⁴ Les écoles juridiques-théologiques islamiques sont appelées en arabe *madhhab*.

en arabe, pas dans les autres langues. Est-ce que l'enseignement des filles est fait en même temps que celui des garçons, ou sont-ils séparés ?

Marabout : Ils sont dans la même classe, les filles sont dans les rangs à gauche et les garçons à droite. Ils reçoivent le même enseignement, jusqu'au moment où ils abandonnent la daara pour chercher un métier.

Rita : Pourquoi quittent-ils la daara ?

Marabout : Les familles amènent les enfants pour qu'ils apprennent le minimum de la religion, afin qu'après ils puissent aider financièrement les parents.

Rita : Quand une famille vous confie son enfant, est-ce que vous lui expliquez votre méthode d'enseignement et la philosophie de la confrérie à laquelle vous êtes rattaché ?

Marabout : La famille n'est pas intéressée par ces informations, mais seulement par le fait que leur enfant apprenne la religion et sache prier. Par rapport à la confrérie, quand l'élève arrive à un certain niveau, alors je peux lui apprendre ce que je connais sur ma confrérie, la tijdaniya, et sur les autres. Après, chacun choisit la confrérie à laquelle il veut appartenir, il est libre. Parfois les parents disent à quelle confrérie appartient leur famille et imposent leur choix, mais l'enfant peut continuer à rester à mes côtés pour continuer à apprendre, il n'y pas de conflit.

Rita : Qu'en est-il de la façon de faire dikhr, de répéter le nom de Dieu ?

Marabout : Chaque confrérie a ses façons de faire dikhr, et vu que c'est une forme mystique soufie, une technique de prière particulière, on ne l'enseigne pas dans la daara. Le jeudi soir, on se met en cercle, autour d'un drap blanc et on répète les mêmes mots plusieurs fois. Ça, c'est la façon tidjane de faire dikhr. En s'unissant tous, nos cœurs deviennent un seul cœur. Le drap blanc au milieu représente le Cheik, le fondateur, le créateur de la confrérie tidjane, qui est un neveu du prophète. Un jour, pendant les travaux de construction de son mausolée, pour pas rater l'heure de cette communion, les disciples ont étendu sur le sol un drap blanc et se sont assis dessus pour prier. Durant cette récitation, le prophète arrive, accompagné de celui qui a créé la confrérie tidjane, et ont participé à la prière. Nous laissons le drap blanc au milieu de notre cercle pour continuer à les

accueillir pendant notre prière. On ne les voit pas, mais ils sont présents parmi nous.

Rita : Est-ce que les confréries s'occupent aussi de soigner ?

Marabout : Le fondement des confréries n'est pas le soin, c'est Dieu, c'est le soufisme. Par contre, le Coran peut guérir le cœur, malade quand il est loin de Dieu, et te remettre dans la position de vraie foi. Les gens qui n'ont pas la foi sont des malades qui ont besoin d'être soignés. Pour toutes maladies qui atteignent une personne, que ce soit du corps, du cœur, de l'âme, le remède est dans le Coran. Tu peux le connaître ou pas, mais il est dans le Coran. Dieu a dit que le Coran est le médicament pour tout, pour ceux qui croient en Lui.

Rita : Est-ce que le Coran est capable de soigner aussi les maladies mentales ?

Marabout : Bien sûr ! Toutes les maladies pour celui qui croit.

En dernier recours, la force spirituelle de l'islam pour l'équilibre du corps et de l'esprit est réaffirmée, comme noyau harmonique de l'homme, et la condition de son homéostasie.

12. Origine et développement du terme "marabout"

Pour le Larousse, le terme *marabout* vient du mot portugais "*marabito*", emprunté à l'arabe. La forme *morabuth* serait attestée en 1575. Selon le Petit Robert, c'est un mot d'origine arabe, "*morâbit*", qui signifie "moine soldat", tandis que l'Encyclopédie Universalis l'associe à la prononciation dialectale "*mrabot*", de l'arabe classique "*mûrabit*". Le premier dictionnaire définit le marabout comme un religieux musulman sanctifié par l'ascétisme ; le deuxième comme un pieux ermite, saint de l'islam dont le tombeau est un lieu de pèlerinage, le troisième comme l'homme vivant dans un "ribat", établissement à la fois militaire et religieux, soit un édifice conventuel pour les combattants de la foi, qui joue un rôle stratégique dans l'expansion et la défense du monde musulman.

Le jeune aristocrate vénitien Alvise Ca' da Mosto (ou Luis Cadamosto, pour le prince portugais Henri le Navigateur, qui l'a engagé pour explorer les côtes de l'Afrique), en 1455 et 1456 déjà, donne des indications sur la présence ancienne de marabouts en Afrique de l'Ouest. "Il remarque que les notables (...) ont toujours auprès d'eux quelques-uns de ces prêtres Zanaga, ou arabes, c'est-à-dire marabouts maures ou maghrébins : ils tiennent compagnie au roi, car ce sont eux qui lui montrent la loi." (Monteil, 1980 : 156). Cet explorateur met très clairement en lumière le personnage du "prêtre musulman", car à l'époque le mot marabout n'existe pas encore dans les langues européennes. Deux siècles plus tard, le terme employé par le Vénitien est repris par bien d'autres auteurs, de différentes façons, qui influenceront la définition de ce personnage, de ses fonctions et de ses élèves dans les langues d'origine et dans les différents territoires de cette zone.

Dans le récit intitulé *The Golden Trade or Discovery of the River Gambia*, traduit sous le titre *Le Commerce de l'or* (1623), le marchand anglais Richard Jobson, l'appelle bizarrement, *mary-bucke* (soit en référence à un personnage de la culture anglaise, soit par simple homophonie), désignant ainsi une personne lettrée qui, par sa condition, peut voyager même en temps de guerre sans être inquiétée par aucune des parties en conflit (Sanneh, 1979). Les relations de voyages des XVII^e et XVIII^e siècle, comme celles de Monquet (1617), de Saint-Lô, (1637), Le Maire (1665), Moor (1732), Pruneau de Pommegeorge (1789), parlent de *marabou* ou *marbut*, puis *marabate*, qui serait une déformation de l'arabe dialectal nord-africain *mrābot* (Mauny, 2011). Pour Ndiaye, le mot marabout est d'origine maure, probablement une déformation de la parole arabe *al-Murābiṭūn*.

12.1 Termes de "musulman" et de "maître coranique" selon les territoires et les ethnies

Dans les langues négro-africaines, le marabout est nommé de différentes façons : la complexité de cette fonction et de son rôle dans la société, ainsi que les mouvements du talibanat se reflètent dans ces appellations. La reconstitution de l'histoire de ce terme dans les langues locales et son analyse, même si, dans

certains cas, il ne nous a pas été possible de tracer l'étymologie exacte, nous permet d'avoir accès aux différentes traditions que cette figure incarne en Afrique subsaharienne. Cependant, pour comprendre les différentes appellations employées, il nous faut d'abord revenir à la langue arabe. Les musulmans, pour se désigner en propre, utilisent, encore aujourd'hui dans le monde entier, le terme arabe : *muslim* (*muslimūn* au pluriel). Tous les autres termes ont été inventés par les adeptes d'autres religions, lorsqu'ils veulent désigner la position ou la profession de certains musulmans, comme *mouro*, *modibbo*, *mobbo*, etc. D'ailleurs, aucun musulman ne se présentera sous ces appellations.

Le mot *muslim* a subi, au cours du temps, plusieurs altérations sous l'influence des idiomes européens : *muçulmano* en portugais, *musulmán* en espagnol, *musulman* en français, *mussulmano* en italien, *moslem* en anglais, *muselmann* en allemand. Ainsi, dans les langues du Soudan occidental, il a subi la transformation suivante : *silamé* en bambara (Travélé, 1944), *musulmi* en haussa (Abraham, 1962), *silâmi*, *musilimu* ou *misilimi* en mandingue (Delafosse, 1955), *sillami* en songhaï (Dauzats, 1939)...

La dénomination *mouro* employée surtout dans la péninsule ibérique, et qui correspond au terme *moro* en espagnol, *maure* en français, *moro* en italien, *moor* en anglais, *mohr* en allemand, a un origine incertaine. Selon les étymologistes modernes, il viendrait du phénicien *mauriz*, qui signifierait "occidental". Le nom fut donné d'abord par les Romains aux Berbères indépendants, plus particulièrement à ceux de l'ouest du Maghreb. A partir du VIII^e siècle, on désignait ainsi les musulmans d'Afrique du Nord métissés d'Arabes et de Berbères, leucodermes, pour les distinguer des Noirs sahariens (Sallustius, 2007). Suite à l'expansion des armées musulmanes et à la conversion des Berbères à l'islam, le terme *mouro* a changé de signification et a été employé pour définir le musulman en général, même s'il n'est pas d'origine berbère. Ce terme pénétra les langues du Soudan sous la forme de *mbaret* chez les Maures, *mori* chez les Bambara, *moru* chez les Mandingue et *môre* chez les Mendé, pour désigner les convertis, c'est-à-dire les connaisseurs du Coran (Travélé, 1944).

Même destin pour deux autres termes arabes : *mu'addib*, éducateur, et *mu'allim*, professeur ou instituteur. Dans les deux cas, une utilisation métonymique a été développée, car les premiers musulmans qui apparaissent dans cette zone

d'Afrique noire étaient des lettrés qui transmettaient le Coran. Le terme *mu'addib* entre dans l'idiome mandingue sous la forme de *modi*, en sara, *modu* (Delafosse, 1955), en fulbé, *modibbo* et en peul, *mobbo* (Dauzats, 1939).

Dans le monde mandé, un autre terme arabe s'impose, celui de *qara'a* (d'où vient aussi le mot Coran) qui signifie "réciter". Selon Maurice Delafosse (1955), de ce mot dérive l'utilisation des termes *kara-morho* ou *karamo* ou simplement *morho*, pour désigner un homme lettré ou, pour le païen, celui qui professe la religion du prophète. En particulier les Bambara utiliseront *karamogo*, tandis que les Soninké *moudi* ou *moodi* (Hamès, 2007). Ces derniers termes mandingue, au-delà de l'origine arabe (*al-karamah*, prodige, chose extraordinaire qui arrive aux saints ou à ceux qui adoptent le chemin de droiture), ont une étymologie propre. Le substantif *kara*, formé à partir du verbe *ka* (donner), est le terme générique recouvrant l'ensemble des offrandes, sanglantes ou non, collectives et cycliques, individuelles et occasionnelles (Cissé, 1994). Les mots *kara* ou *kashin* sont utilisés indifféremment dans le sud-est du Mali, en revanche, dans le nord du pays, *kashin* s'applique à l'ensemble d'un rituel, et *kara* au moment précis de la mise à mort d'un animal (Dumestre, 2011). Tandis que la particule *morho* vient de *mo*, "homme". Les Mandingue utilisent également *karamoko* pour désigner les maîtres chasseurs (Cisse, 1994).

Chez les Songhaï, le terme utilisé pour désigner un maître coranique sera celui de *alfa* ou *alfaga* (de l'arabe *al-faqih*, juriconsulte), comme nous l'avons expliqué ci-dessus (Mommersteeg, 1991). Chez les Wolof, le maître du Coran ou le guide spirituel est appelé *serigne*, qui viendrait de *señor* (monsieur ou maître). Il complète aussi un prénom, et dans ce cas ne se trouve jamais seul.

En revanche, toutes les autres appellations, *fodé* chez les Soninké, les Diakhanké et les Wolof, et *thierno* ou *tyerno* chez les Toucouleurs, dont nous ne connaissons pas l'étymologie, soit font référence au nom propre de ceux qui se sont convertis ou appartiennent au groupe des oulémas, dont les actions ont contribué à l'histoire de l'islamisation dans ces pays, soit sont des titres, qui deviennent ensuite des prénoms protecteurs ou portant chance.

12.2 Compétences et fonctions

Le marabout est l'interprète de la parole sacrée transmise par le Coran, mais – même si l'islam orthodoxe récuse certaines pratiques jugées comme superstitieuses –, il peut être aussi un voyant, un guérisseur, un interprète des rêves et un magicien. On lui attribue en outre la capacité de se transformer en agent causal naturel ou surnaturel de plusieurs maladies et de diriger les rituels prophylactiques de soin, grâce à ses connaissances ésotériques du Coran.

Le marabout est également un savant, un intermédiaire entre le monde des humains et les puissances supérieures divines. Cependant, il n'est pas considéré comme un représentant de Dieu sur terre, il est simplement en mesure de porter son interrogation sur toutes les formes possibles de la présence du sacré contenu dans chaque message.

Le marabout possède pour l'essentiel deux types de connaissances : publique ou officielle (*bayanu*), qui lui permet d'enseigner le Coran et ses disciplines relatives ; et secrète (*siri*), qui lui permet de pénétrer la langue initiatique du Livre.

En Afrique sahélienne, on peut dresser deux typologies de marabouts, l'une selon leur mission, et l'autre en fonction de leur puissance.

Dans la première typologie, que nous reprenons en partie de l'historien Tamba (2016), nous trouvons le marabout :

- A. *Chef religieux*, qui est généralement le fondateur d'une confrérie et qui a la réputation d'un saint ou cheikh. Il est considéré comme l'envoyé de Dieu sur terre. Son pouvoir d'attraction sur la communauté vient d'une attitude, d'un comportement, d'une révélation qui lui a été donnée, souvent en rêve, ou/et d'un savoir transmis de père en fils.
- B. *Guerrier*, qui fait son apparition au XVIII^e siècle. Grâce à leur prosélytisme religieux, les guerriers s'érigent en véritables soutiens de l'expansion de l'islam, en pratiquant les guerres saintes (*djihad*).
- C. *Enseignant*, qui transmet, sur la base du Livre, les valeurs de l'islam. La prédication a aussi un rôle important dans sa fonction. Il y a plusieurs

catégories d'enseignants, qui correspondent à des parcours d'acquisition de connaissances :

- ceux qui ont fréquenté les écoles franco-arabes, les médersas ou les universités dans les pays arabes ;
- ceux qui combinent les deux : l'école coranique traditionnelle et la médersa ;
- ceux qui fréquentent l'école du colonisateur et l'école coranique. Leur enseignement suit donc différents degrés, assimilables à la progression dans nos écoles : de l'acquisition des rudiments de lecture et d'écriture à la lecture avancée des textes sacrés, jusqu'à l'apprentissage de différentes disciplines.

D. *Thérapeute*, qui, possédant une étiologie des désordres physiques et/ou mentaux, peut protéger, soulager, soigner.

Dans cette catégorie, les thérapeutes peuvent se classer en fonction de leurs techniques de soins :

- ceux qui utilisent exclusivement la prière ;
- ceux qui associent prière et écriture des sourates du Coran, avec la fabrication de "médicaments" à partir de ces versets ;
- ceux qui associent thérapies traditionnelles (appel au monde parallèle des djinns, utilisation de recettes à base de substances animales, végétales et minérales, amulettes protectrices ou grigri, et pratiquent des sacrifices d'animaux pour surmonter certaines difficultés) et utilisation du Livre sacré ;
- ceux qui pratiquent des séances de divination, comme la géomancie ou d'autres méthodes.

E. *Ecrivain public ou secrétaire* des rois traditionnels. C'était celui que les colonisateurs ont utilisé pour diffuser proclamations, traités, lettres, rapports, décisions de l'Etat colonial...

F. *Aventurier*, ou charlatan, qui est apparu avec l'avènement de l'économie monétaire. L'avidité et le besoin matériel, liés à la crise économique, ont entraîné l'émergence d'une vague d'imposteurs de tout calibre. Quelques mots de langue arabe, une petite maîtrise de l'écriture arabe, un chapelet peuvent suffire pour établir boutique. Ces "aventuriers" utilisent des

expédients magico-religieux, assimilables aux techniques sorcières (maraboutage). Ils peuvent se camoufler derrière la fonction d'enseignant.

- G. *Moderniste*, généralement jeune lettré qui se positionne en rénovateur de l'islam traditionnel.

La deuxième typologie concerne la puissance des marabouts ; nous les distinguerons en quatre grades : "petits" marabouts, marabouts "tout court", "grands" marabouts et "cheikhs".

1. Les « petits » marabouts sont ceux qui, dans leur jeune âge, ont fréquenté pendant quelques années une école coranique et qui ont une connaissance éparse des versets du Livre sacré. Ce sont plutôt des "vendeurs d'illusions", à cheval entre les tradipraticiens, les charlatans et les marabouts (tout court). Ne bénéficiant généralement pas d'une estime particulière dans leurs propres lieux d'origine, les "petits" marabouts sont des voyageurs solitaires. Ils ne s'installent jamais longtemps dans le même lieu, mais changent souvent de quartier ou de ville.
2. Les marabouts "tout court" sont plutôt des gens issus de la classe moyenne, vivant de leur travail (agriculture, élevage...), de la charité et de la "vente" de leur savoir religieux, limité à quelques versets. On les rencontre dans tous les villages, dirigeant les cinq prières canoniques (*as-salawât*) et dispensant un enseignement coranique approximatif aux jeunes talibés qui mendient leur pitance ; ils célèbrent également les rites socio-religieux à l'occasion des mariages, baptêmes et décès. Ces marabouts représentent les religieux du terroir, garants de la pratique religieuse locale. Ils sont les représentants de grands marabouts. Ils occupent, entre autres, la fonction de conseillers attitrés des chefs de villages et, à ce titre, exercent une influence importante sur la communauté ; mais ce leadership se limite au niveau local. Dans cette catégorie se trouvent également des chefs famille et/ou de village, qui, tout en pratiquant l'agriculture et l'élevage, organisent leur vie en créant des écoles coraniques. Quelques-uns de ces marabouts "tout court"

arrivent à sortir du lot et entrent dans la catégorie des “grands marabouts”.

3. Si le rôle des “grands” marabouts est reconnu et valorisé par la population, c’est certainement pour leur utilité sociale, leurs fonctions dans la hiérarchie villageoise ou citadine, leur charisme et leur leadership. Les “grands” marabouts doivent, pour augmenter leur aura et se hisser au rang de *cheikh*, acquérir la *baraka* (bénédiction divine) qui leur confère une mission sociale et religieuse.
4. Les *cheikhs* - titre religieux acquis par le niveau de spiritualité, l’expérience sociale, la sagesse et l’âge -, ne sont ni plus ni moins qu’un clergé qui ne dit pas son nom. Puisqu’il leur est “facile” d’invoquer (pour des besoins spécifiques) directement le prophète Mohammed ou le cheikh fondateur de la confrérie de laquelle ils se réclament, alors que les autres adeptes passent par des détours (selon la doctrine de la tidjaniya, par exemple). Ils débutent comme mystiques et sont investis de leur mission souvent en rêve ou dans un état modifié de conscience.

Il n’y a pas de mode d’ascension clair d’un palier à un autre et les frontières ne sont ni nettes ni étanches. Il y a cependant plusieurs styles et plusieurs niveaux de marabouts et, dans tous les cas, ils sont liés les uns aux autres par une sorte de toile tissée suivant la chaîne de transmission qui les lie.

En voici un exemple, l’interview de F. D, guérisseuse et femme marabout :

Guérisseuse : J’ai hérité mes connaissances de mon grand-père. Je m’occupe en particulier des femmes qui n’arrivent pas à avoir d’enfant ou qui sont en état de grossesse, mais ont des problèmes d’accouchement. Mon autre domaine d’intervention sont les enfants égarés. Je peux les faire revenir sans que les parents aillent les chercher. D’habitude la famille vient me consulter, car elle arrive plus à retrouver son enfant. Mes connaissances me permettent de le faire revenir à la maison et à la fin de la journée, quelqu’un ramène l’enfant à ses parents. Une fois que l’enfant est revenu, je demande aux parents de revenir chez moi avec leur garçon, afin que je puisse prendre son empreinte et le fixer à ce monde pour l’empêcher d’errer à nouveau.

Rita : *Travaillez-vous avec l'aide des esprits ou des djinns ?*

Guérisseuse : *La retraite spirituelle [xalwa en wolof] que je fais le matin à 3 heures me permet d'effectuer les actes de soin. C'est mon propre ruh [souffle vital, âme et esprit] qui guide mes actions et qui me dit quoi faire. Il peut se transformer en un enfant plutôt que dans une autre créature vivante pour pouvoir me parler. On peut dire que c'est un djinn, mais ce n'est pas un djinn. Par exemple, si parmi les gens qui viennent me consulter il y a un mangeur d'homme, mon ruh me prévient et me dit de pas l'accepter. Sans son accord, je ne peux rien faire.*

Rita : *Etes-vous considérée comme une marabout ou comme une guérisseuse ?*

Guérisseuse : *Chez nous, on peut être femme marabout, cependant nous ne devons jamais nous montrer un pas avant de l'homme. La femme marabout ne peut pas aller à la mosquée et s'asseoir devant tout le monde. J'ai appris mes connaissances de mes ancêtres, le Coran par mon père, et mes demi-sœurs, nom qui on utilise ici pour parler des plantes et des racines qu'on emploie dans la guérison, et par ma mère. Tous ces savoirs sont mis ensemble dans ma façon de fabriquer le gris-gris que je donne à mes consultants, comme celui-là, que je vais te montrer. [Elle ouvre une armoire fermée à clé et sort un sac dans lequel il y a beaucoup de médicaments].*

Rita : *Appartenez-vous à une famille maraboutique ?*

Guérisseuse : *Mon père était un marabout mouride et il apprenait le Coran à beaucoup d'enfants ; il avait une daara dans la région de Louga, d'ailleurs c'est de là que je suis originaire. Aujourd'hui, moi aussi je m'occupe d'apprendre aux filles les secrets du Coran.*

Rita : *Les femmes ont les mêmes pouvoirs que les hommes ?*

Guérisseuse : *Dans la tradition, la femme ne peut pas être devant l'homme, bien que ses pouvoirs soient les mêmes et parfois aussi beaucoup plus grands. La femme conserve des secrets que Dieu n'a pas donnés aux hommes. Mon travail commence toujours par le nom de Dieu et son prophète, que je souffle sur mon chapelet.*

Rita : *Utilisez-vous des sourates complètes ou les mélangez-vous pour faire votre travail ?*

Guérisseuse : *Mon père m'a appris que les hommes sont différents, leurs besoins sont différents, donc chacun a le verset qui lui revient dans telle situation.*

Rita : *Quelle langue utilisez-vous ?*

Guérisseuse : *J'utilise le Coran en wolof.*

Rita : *Etes-vous considérée comme une gardienne du savoir traditionnel ?*

Guérisseuse : *La femme doit avoir ce qu'on appelle la piété. Si une femme possède la piété, elle peut résoudre tous les problèmes du monde, car ça veut dire que Dieu l'a bénie. Le jour où cette femme aura besoin de quelque chose, elle prie Dieu pour l'avoir, ce sera Dieu en personne qui l'enverra chez elle. C'est aussi pour cela qu'on dit que la femme ne peut pas être devant les hommes.*

Rita : *Est-ce qu'il y a des marabouts qui sont venus pour apprendre vos connaissances ?*

Guérisseuse : *Je ne peux pas donner mes connaissances à quelqu'un qui n'est pas de ma famille. C'est moi que je choisirai parmi les enfants celui (fille ou garçon) qui, par sa discrétion, sa politesse et sa sociabilité, pourra hériter de moi. Cependant, il y a beaucoup de marabouts qui viennent me voir, car ils n'arrivent pas à résoudre certains problèmes. Le Coran n'est pas suffisant, il faut d'autres choses, qui sont là depuis le temps des ancêtres. Moi, j'ai appris par mon grand-père maternel le diatt (en wolof), c'est-à-dire comment il faut prier Dieu pour faire guérir un malade.*

Rita : *Avez-vous guéri beaucoup de malades ?*

Guérisseuse : *Attends, je vais te montrer le cahier dans lequel je note toutes les personnes qui sont venues me consulter... Par exemple là sont les patientes qui, après mes traitements, allaient mieux. Je les classe selon leur demande et je tiens à évaluer périodiquement leur état. Quand tu es une personne sérieuse, il faut toujours avoir une preuve de ton travail.*

Rita : *Est-ce que vous rencontrez des choses qui vous ne pouvez pas soigner ?*

Guérisseuse : *La connaissance est grande, et moi je n'en ai qu'une toute petite partie. Par contre, je peux protéger les gens, afin que les mauvaises choses ne puissent pas leur arriver. Je peux empêcher qu'elles arrivent, mais si elles arrivent, car tu n'as pas été protégé avant, alors je ne peux effectuer aucune réparation.*

Rita : *Par exemple, si je subis un acte violent, car je n'étais pas protégée et que se développent des difficultés, un traumatisme, est-ce qu'il existe un remède traditionnel qui peut m'aider à être mieux ?*

Guérisseuse : *Dans ce cas, il n'y a pas de solution. Je rencontre des malades qui viennent me demander de l'aide ; certains, j'arrive à les guérir, d'autres, je ne peux pas les soigner. Il y a des maladies que, malgré leur provenance mystique, je n'arrive pas à traiter, elles sont d'un monde que je ne connais pas.*

Dans cette deuxième partie, nous avons exposé le contexte historique et religieux toujours présent dans les situations cliniques de la migration subsaharienne, parfois voilé par une déculturation (ou parfois une ignorance de la part des professionnels européens). C'est à partir de ces éléments que nous pouvons décrypter les sous-textes des échanges et lever un certain nombre de malentendus interrelationnels. Tout travail clinique nous semble devoir nécessairement s'imprégner de ces structures et implicites, véritables "sous-textes" nécessaires à la compréhension des situations.

Troisième partie : Résultats et analyse

*“L’Occident est en train de bouleverser ces idées simples, dont nous sommes partis.
Il a commencé, timidement, par reléguer Dieu entre des guillemets.
Puis, deux siècle après ayant acquis plu d’assurance, il décréta: Dieu est mort...
Mais déjà cette phrase est dépassée.
Après la mort de Dieu, voici que s’annonce la mort de l’homme.”*

Cheikh Hamidou Kane, *L’Aventure ambiguë* (1961 : 113)

1. Objet du savoir : la fabrication d’un sujet *talibé*

Pour accéder à la fabrication d’un “sujet talibé”, nous nous sommes appuyées sur un implicite, celui dont parle Foucault dans *Naissance de la clinique* (1963). Foucault, dans cet ouvrage, s’intéresse à l’archéologie des savoirs, où la clinique occupe un lieu central. L’auteur souligne que l’homme se constitue comme objet de savoir à partir des figures de sa marginalité, ou de ses comportements “a-sociaux”. La compréhension d’un homme “normal” se fait dans un contraste avec l’homme aliéné, tout comme la médecine fonde la clinique moderne à partir de la limite extrême du vivant : la mort. La philosophe Revault d’Allonnes (1989) insiste sur la démarche clinique comme “*position méthodologique, voire épistémologique*”, faisant jouer des connaissances concernant sociologues, ethnologues, travailleurs sociaux, médecins et autres, “*dès lors qu’ils se posent la question du sujet (histoire personnelle, expérience vécue, création continue de soi...) ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social*” (Danvers, 2010 : 106).

Dans cette perspective, nous préférons penser la recherche clinique, non pas impérativement à partir d’un noyau central organisé autour de la pathologie (nosographie psychiatrique), mais plutôt comme l’endroit de l’appropriation d’un savoir sur un sujet en situation groupale, culturelle, en interaction et en évolution, un mouvement de “l’homme ordinaire”, au quotidien. L’être humain est une totalité inachevée qui évolue en permanence. Tout être humain se connaît dans une dynamique entre rivalité et adaptation, entre imitation et différenciation, entre idiosyncrasie et conformisme, par des conflits tant avec le

monde environnemental qu'avec les autres et lui-même. Dans cette dynamique un équilibre psychique est toujours à trouver, dans une position de vacillement. Et il s'approprie, dans des recherches permanentes de sens, ses réactions à la lumière de l'histoire de sa vie. Cette appropriation, fructueuse pour l'équilibre du sujet, notre démarche ethnoclinique a pour fonction de la soutenir, par l'élaboration commune du récit non paradoxal que le sujet peut introjecter et autour duquel il s'organise. Les principes qui fondent cette recherche de cohérence psychique dans la complexité, de mise en liens transculturelle, sont la singularité, la recherche des significations et de l'origine (des actes, des conflits), ainsi que des modes de résolution de ces conflits.

Nos entretiens ethnocliniques ont été effectués et analysés en tenant compte également de deux niveaux complémentaires : le premier correspond à la prise en compte d'un corpus de données sociétales et environnementales, culturelles. Grâce à l'accès *in vivo* des informations (en les isolant le moins possible de la situation "naturelle" dans laquelle elles sont recueillies et en respectant le contexte du problème), nous établissons le "contexte", le "sous-texte". Nous posons les conditions dans lesquelles il serait possible de connaître le sujet pour ce qu'il est.

Le second niveau se définit par l'étude approfondie et exhaustive de cas, qui nous permet d'appréhender le sujet singulier venu à notre rencontre et avec lequel nous aurons à traiter. L'interconnexion de ces deux niveaux nous servira pour comprendre les anamnèses des jeunes que nous avons à accompagner. Nous mettrons en évidence, dans les différentes histoires qu'ils nous livrent de leurs efforts pour trouver une place dans le monde, les traits généraux. Ces éléments dégagés des récits de nos interviewés, nous pouvons les énoncer. Lorsque nous avons affaire à des personnes en difficulté en Italie, ou dans un centre en Afrique, ces traits nous permettent de nous mettre en rapport avec la personne et d'établir la base d'une compréhension mutuelle, ou bien les prémices d'un lien de confiance dans une démarche thérapeutique.

Seize situations font l'objet de notre étude. Dans chacune d'entre elles, nous avons analysé le récit à partir de l'approche complémentariste, phénoménologique et biographique. Chaque entretien est analysé de façon

longitudinale, afin de pouvoir explorer en profondeur ce qu'il a vécu et la façon dont il a traversé les événements, comment il a donné du sens à son expérience. Cela nous a permis de préciser un certain nombre d'aspects de notre objet d'étude et de procéder ensuite, en croisant ces données avec celles des autres entretiens, à une analyse transversale qui nous fournit des thèmes récurrents. La présentation des situations suivra un schéma défini : une brève description de chacun des sujets, à partir de leur propos, qui donnera une idée de là d'où ils viennent et qui ils sont ; et l'histoire de leur parcours dans l'école coranique non formelle ou dans d'autres institutions religieuses ou groupes initiatiques.

Nous devons souligner cependant que, pour cette recherche, les situations cliniques des talibés n'ont pas à être abordées, car elles nous sont apparues au cours d'un autre travail...

1.1 E.

E. est un jeune de vingt-trois ans, d'origine gambienne, interviewé dans une structure d'accueil en Italie. Il parle très bien français et quelques mots d'italien, il préfère cependant utiliser la langue mandinka¹⁰⁵. Quand il a cinq ans, ses parents meurent dans un accident de voiture. Fils unique, il devient orphelin. Il n'a pas de souvenir de cette période : la seule chose dont il se souvient est qu'il a été confié à un oncle paternel, qui l'envoie dans une école arabo-anglaise,

¹⁰⁵ Le mandinka est l'une des variétés locales d'une langue généralement désignée par les linguistes francophones comme les langues mandingue. Parmi les autres variétés de la langue mandingue, les plus importantes d'un point de vue démographique et sociologique sont celles couramment désignées comme bambara, malinké (ou maninka) et dioula. Tous ces parlers sont suffisamment proches pour être reconnus comme variantes d'une langue unique, dont le domaine recoupe le territoire des pays suivants : Mali, Burkina-Faso, Côte d'Ivoire, Liberia, Guinée, Guinée-Bissau, Sénégal et Gambie. Historiquement, les parlers mandingues sont issus de la langue de l'Empire du Mali, qui, il y a quelques siècles, a régné sur cette partie de l'Afrique de l'Ouest, et l'extension géographique actuelle de la langue mandingue tient à la fois à l'expansion de l'Empire du Mali et au rôle important joué par les Mandingues dans les circuits commerciaux traditionnels de ces régions. La langue mandingue fait partie de la famille mandé, elle-même rattachée au phylum Niger-Congo. La variété du mandingue désignée généralement dans les ouvrages linguistiques comme mandinka est désignée par ses locuteurs mêmes comme *màndinkakano*, étymologiquement 'langue des gens du Mali'. Elle est parlée, avec des variations dialectales relativement faibles, dans un territoire englobant la Gambie, la Casamance (Sénégal) et une partie de la Guinée-Bissau. Elle est liée historiquement à l'état du Kaabu, qui a longtemps dominé cette région et a été détruit par les Peuls peu avant que les colonisateurs européens ne s'installent dans cette partie de l'Afrique. Il faut être attentif aux confusions qui peuvent résulter de cet usage du terme mandé. Initialement, Mandé est la forme mandingue du toponyme désignant la région qui a été le noyau de l'Empire du Mali (le terme même de Mali étant la variante de ce toponyme dans des langues autres que le mandingue) ; de ce point de vue, il est fondamentalement correct de dire que la langue mandingue est la langue des gens du Mandé. Il faut en revanche avoir conscience qu'en appliquant le terme de mandé à la famille de langues dont fait partie le mandingue, on lui fait englober des langues qui ont une parenté ancienne avec le mandingue, mais n'ont aucun lien direct avec le Mandé au sens géographique ou historique du terme.

dirigée par un oustaz. E. y entre donc à cinq ans, et y reste pendant onze ans, sans jamais revenir une seule fois à la maison. Il veut apprendre le Coran en profondeur. Lorsque, au bout d'un certain temps, l'oncle ne peut plus payer, pour continuer à étudier, E. donne des cours particuliers aux garçons du quartier. De cette façon, il a suffisamment d'argent pour régler les droits de scolarisation en institut privé. Mais il est possible que l'ambition d'E. soit d'enseigner dans une école soutenue par l'Etat, comme son père, car son rêve est de devenir enseignant comme lui, et non mécanicien comme son oncle. *“Quand mon oncle m'a dit qu'il ne pourrait plus soutenir mes études, je me suis mis à la recherche d'un travail pour pouvoir terminer l'école. Je ne voulais pas faire le mécanicien avec mon oncle, je voulais devenir enseignant, comme mon père. Lui, il travaillait dans l'éducation publique pour le gouvernement.”* Dans cette partie de l'entretien, on comprend qu'E. reste très sensible au souvenir de son père disparu. Entrecroisant ses études avec ses activités d'enseignant, il nous dit : *“Je m'occupais de l'éducation religieuse du futur père de famille, car il doit avoir certaines connaissances pour bien construire sa famille. Chez nous, un père de famille doit savoir protéger ses enfants, les défendre du mauvais œil et aussi les soigner de certaines maladies. Mais pour faire cela, il est nécessaire qu'il apprenne certains versets du Coran et sache les utiliser. C'est de ça que je parle quand j'ai dit : se préparer au mariage.”* A ce moment de l'entretien, le visage d'E. change, il devient souriant et ses yeux s'emplissent de larmes. Il nous apparaît comme un jeune qui, grâce à sa volonté d'étudier, a pu devenir comme son père. Il est occupé à réunir son passé et son futur, et sa réflexion sur la constitution de la famille fait écho à son histoire, dans laquelle sa position d'orphelin, confronté très tôt à l'adversité de l'accident mortel, l'a obligé à repenser les protections qui peuvent entourer les enfants.

Ebrima, grâce à ses études en théologie islamique, nous explique les différences entre les écoles coraniques. Il y a les écoles coraniques formelles (merdersa) ou non formelles, qui engagent différents enseignants : *“L'école que moi j'ai faite, elle ressemble plutôt à une medersa, elle est plus moderne. (...) Les personnes obtiennent leur diplôme et en plus ils peuvent étudier aussi la religion. Certains, comme moi, choisissent de se diplômer en théologie islamique.”* Puis les daaras de village : *“Dans la daara traditionnelle, on apprend à prier. (...) Dans mon village*

d'origine, il y avait une daara traditionnelle. Le maître envoie ses talibés mendier tous les jours, car il n'avait pas les moyens de leur donner à manger. (...) Le vieux était considéré plutôt comme un oustaz." Et enfin, les cours particuliers, comme ceux qu'a ouverts E. : "Les étudiants comme moi, qui sont en train de terminer leurs études, ouvrent de petits espaces, comme celle de la daara, et ils enseignent. La différence entre ce que nous faisons et la vraie daara est que nous n'avons pas de talibés. Pour avoir des talibés, il faut que les parents te confient leurs enfants et, dans mon cas, ce n'est pas comme ça. Les parents me demandent de leur apprendre à prier. (...) La mienne (d'école) n'est pas une daara traditionnelle ni une medersa", conclut-il.

Le Coran reste un support à l'organisation familiale et sociale, et les enseignants des relais dans la diffusion des valeurs religieuses. *"L'école ne te donne pas seulement des cours d'arabe, mais elle t'apprend aussi comment il faut lire le Coran et quels sont les versets à utiliser selon l'occasion et le problème."* Les vertus du Coran sont également de soigner et de se protéger d'influences néfastes visibles ou invisibles. Il gère les rapports entre les différents mondes, comme le faisaient les cultures traditionnelles, mais sous le règne d'une seule transcendance, Allah, qui demande respect et soumission. *"Mais, en fait, quand on rentrait dans ces détails, c'était un marabout qui venait donner le cours et nous expliquait les choses. Par exemple, il t'explique que si tu as à mal aux dents, il faut utiliser tel ou tel verset, le répéter plusieurs fois et après faire telle ou telle chose pour le faire disparaître. Ou, si tu dois voyager, il te dit qu'il faut utiliser tel verset, car Mahomet l'a écrit pendant son premier voyage et tout s'est bien passé."* Mahomet, grand intercesseur, est celui qui trace la voie : comme on doit s'inspirer du maître coranique, on doit s'inspirer des faits et gestes de Mahomet et l'imiter. Dans l'influence des versets du Coran, dans leur pouvoir sur le réel, E. souligne l'importance de l'intention dans la récitation : *"Avec le temps, j'ai appris que, si le Coran est Un, tout le monde n'utilise pas le même verset, car un même verset peut être utilisé de bien des façons différentes. L'intentionnalité avec laquelle on le récite fait changer la valeur et la potentialité du verset et par conséquent l'utilisation. (...) Donc une fois qu'on t'explique quels sont les éléments nécessaires qui font de ce verset un verset protecteur ou soignant, tu peux rechercher dans le Coran d'autres*

versets qui ont les mêmes éléments et les utiliser pour telle ou telle chose. L'intentionnalité et l'interprétation partent de la personne et de ses connaissances." E. insiste sur les différents grades des enseignants, distinguant l'élève (talibé) du l'oustaz et du marabout : *"L'oustaz est celui qui a appris le Coran et l'enseigne ; le marabout a appris le Coran, mais il a aussi des connaissances traditionnelles et des pouvoirs de guérison. Le marabout s'occupe aussi de problèmes spirituels."* Puis il nous parle de sa façon d'enseigner à ses élèves. Dans ce passage, la question de la langue est centrale. *"Je parle et j'écris l'arabe ; quand je prie, je le fais en arabe, mais je pense en mandingue et lorsque je dois choisir et interpréter un verset pour l'utiliser, je le fais dans ma langue. (...) C'est vrai que le Coran dit qu'il faut prier en arabe, mais le fait de le connaître et de le maîtriser n'empêchent pas que ta pensée ne soit pas dans cette langue."* Quelle est la langue qu'utilise E. pour délivrer ses cours ? *"En mandingue, mais j'enseigne aussi l'alphabet arabe, afin que les élèves puissent d'abord apprendre les versets et après les réciter."* On comprend de quelle façon E. pense partager les enseignements du Coran, en entrecroisant intimement monde traditionnel véhiculé par la langue d'origine et monde "moderne" apporté par l'arabe du Coran. Les deux restent indissociables pour lui.

1.2 M.

M. est un jeune Wolof du Sénégal, originaire de la ville religieuse tidjane, Tivaouane. A notre rencontre, dans une structure d'accueil en Italie, il se présente, bien habillé, portant un chapelet au poignet. Dès qu'il nous voit, il s'approche tout de suite du médiateur en lui faisant les salutations dans sa langue. C'est seulement après qu'il nous salue, sans nous serrer la main (les marabouts mourides ne serrent pas la main aux femmes, en général.) Quand on commence l'interview, sa voix change. Assurée dans les salutations, elle devient celle d'un jeune garçon : il a à peine dix-neuf ans. Son père, qui avait deux femmes, s'est séparé de sa mère, deuxième épouse, quand il avait trois ans. *"Mon père est retourné chez la première femme, que je n'ai jamais connue."* Fils unique de ses parents, il a plusieurs demi-frères et sœurs : *"Je ne les vois plus depuis que mon père et eux sont partis à Dakar."* M. est élevé par sa mère, dans la famille

maternelle, ce qui est inhabituel dans les sociétés patrilinéaires. Celle-ci s'est remariée, mais le nouvel époux est mort peu après. Il nous dit avoir été à l'école française, fréquentant la daara du quartier dans ses moments libres. Cette daara était dirigée par un oustaz tidjane, cependant il nous dit être d'une autre confrérie. Pour M., *"le Coran est à tout le monde, nous sommes tous des musulmans d'abord, et puis il y a des écoles. Mon père est tidjane, ma mère est khadre et moi je suis mouride. Quand il y a des fêtes, nous partons ensemble, même si nous ne sommes pas de cette confrérie. Par contre, chacun de nous est un talibé, un disciple. Je peux dire que, au-delà de la confrérie, nous appartenons au chef religieux et nous sommes tous égaux. La question de confrérie, pour nous talibés, ce n'est pas important. Cheik, c'est comme ça qu'on l'appelle, est pour nous un guide qui nous met sur la bonne route. Pour nous talibés, on est ses disciples."* Il est très lié à son Cheik, car il le considère comme celui qui le guide sur le bon chemin, aussi bien quand il était au Sénégal que maintenant qu'il se trouve en Italie. La relation avec son maître est extrêmement importante : *"Quand tu crois dans une chose, tu le crois avec le cœur et ce n'est pas parce que tu ne le vois pas que tu ne penses pas à lui. Je pense à ce qu'il me disait toujours : il ne faut pas te mettre dans le mauvais chemin, il faut être droit dans la vie."*

Dans la migration, les liens ne se distendent pas, car il y a les moyens modernes de communication. Pour M., l'appartenance à la confrérie mouride, en même temps que la soumission au cheik, au-delà des mers, l'inscrit dans une famille qui l'accompagne dans tous les événements de sa vie. Cette appartenance n'est pas opposée à la celle de la lignée : *"Je suis venu en Italie pour faire ma vie, pour aider mes parents, mais si je trouve mes frères mourides, je ne suis pas seul, nous appartenons à la même famille."*

M. signale bien les différents niveaux d'apprentissage. Dans la daara, apprendre à prier selon le Coran, dans d'autres lieux, apprendre un métier. Mais l'appartenance à la daara crée un repère à vie : *"Tu peux continuer à étudier le Coran, mais, à un certain moment, il faut aussi apprendre un métier et donc tu t'en vas, mais en sachant que tu peux revenir à la daara quand tu veux, même à cinquante ans. Ce n'est pas une question d'âge ou de niveau, tu peux étudier dans la daara de ton fils et reprendre ton parcours d'apprentissage du Coran."*

Quand M. est arrivé en Italie, il a été reconnu comme mineur, et, dans le cadre de la protection de l'enfance, il est le seul des interviewés à avoir obtenu un permis de séjour humanitaire (annuel, renouvelable un an, après passage devant une commission qui évalue son parcours). La question du métier est donc importante pour lui, car elle lui permettrait de rester en Europe de façon légale et de pouvoir voyager par la suite. Cependant, il affirme très fermement son appartenance profonde à un mouvement fondateur de sa personnalité, organisé autour du cheik et de la transmission religieuse coranique.

1.3 L.

L. est un homme de vingt-huit ans, d'ethnie malinké, originaire de Casamance. Lors de notre rencontre en structure d'accueil, je le trouve dans le jardin en train de s'occuper des fleurs et de couper les branches des arbres avec trois autres demandeurs d'asile. Il nous demande quelques minutes afin de terminer son travail et nous propose d'attendre sur des chaises sous un beau cerisier. Puis il se joint à nous et nous commençons l'interview dehors pour profiter de cette belle journée ensoleillée. L. nous dit être l'aîné, le seul de sa famille qui a fait l'école coranique, d'abord dans son village, puis en Gambie. Il passe dix ans, entre études et travail, sans rentrer chez lui. *“Nous étudions pendant l'année scolaire. A la saison des pluies, le matin on partait travailler les champs du marabout et l'après-midi on ramassait d'abord le bois pour le feu, et on faisait les maçons : on construisait les maisons pour les gens qui voulaient s'installer dans notre village.”* Mais, un certain moment, le vieux marabout meurt et son fils prend sa place, transformant l'école en un lieu d'esclavage plutôt que d'apprentissage. *“Quand il est décédé, son fils aîné a pris sa place, et lui, il n'était pas bien. Il nous faisait plutôt travailler et pas beaucoup étudier, et il nous envoyait sans cesse mendier dans la rue, ce que le Vieux ne faisait pas. Le fils nous donne des ordres tout le temps, nous disant de faire ci ou ça, il n'a jamais transmis de savoir.”* Dans ce lieu, la vie des talibés peut être maintenant mise en danger : *“Avec le Vieux, on mangeait toujours, mais avec son fils, manger était compliqué. Si on était dans la période de la récolte des arachides, alors on vendait les produits pour acheter du riz, et dans ce cas on mangeait tous les jours, mais à la période de sécheresse, on avait faim. Les*

gens disaient qu'il n'était pas bien, notre marabout, car il avait plus de 534 talibés." D'ailleurs, L. soulignera qu'il y a différentes sortes de karantas, et que, si la vie dans ces écoles est de toute façon "dure", certains lieux sont plus maltraitants que d'autres : *"Dans mon village, il y avait trois autres grandes karantas, et là-bas les enfants étaient envoyés dans d'autres villages pour demander la charité et la nourriture. Je me souviens qu'un jour j'ai vu un talibé d'une autre karanta traverser le village et il n'arrivait même pas à tenir debout et tout à coup il est tombé devant mes yeux. Quelques jours après, j'ai su qu'il était mort de faim, il ne mangeait presque plus depuis des semaines."* Cependant, au décès du vieux marabout, notre jeune interviewé est protégé par son père : *"C'est à ce moment que mon père a décidé de m'envoyer dans une autre karanta, en Gambie, où je suis resté jusqu'à mon départ en Europe."* Ce thème de la protection est décliné sous différentes formes. L. souligne plusieurs fois que le vieux marabout était une bonne personne, un bon soignant. Il fabriquait des protections (amulettes) et apprenait à ses élèves à les faire : *"Ce sont les gris-gris, en Gambie on les appelle aussi ju-ju, et en mandingue safo. Le vieux marabout était très fort dans le maraboutage et une partie de sa formation à l'école était aussi concentrée sur ces pratiques, afin que nous sachions nous protéger."* Sa réputation était telle que d'autres marabouts venaient chez lui pour se perfectionner dans ces pratiques de soins. L. nous dit que son père avait choisi la première karanta, car il avait été élevé dans le même village que le vieux marabout. Il lui avait donc confié son fils pour assurer son avenir. *"La relation avec un marabout, c'est très important chez nous et c'est pour la vie."* L. nous décrit comment le marabout crée une vaste communauté, qui traverse les générations, comme s'il était le fondateur d'un village, ou d'une dynastie. C'est le principe des confréries : *"Des fois, il arrive qu'après avoir terminé leur parcours d'étude les talibés s'installent dans le village où ils ont étudié et ils construisent leur propre maison pour continuer à servir leur maître, car leur famille devient celle du marabout. Des fois, c'est le marabout qui donne une maison à ses talibés, afin qu'eux et leur famille puissent rester au village ; et d'autres fois, il peut aussi donner aux talibés une femme en mariage."* L. s'inscrit donc, avec l'aval de son père, dans cette vaste communauté, qui regroupe aussi bien la première karanta que la seconde. Ce qui semble une rupture, avec le décès du premier marabout et la gestion désastreuse de son fils

aîné, n'en est en fait pas une pour L., car la continuité, grâce à la responsabilité paternelle, s'établit d'une karanta à l'autre : *"Le marabout t'apprend le Coran, mais également, pendant le temps que tu passes avec lui, il fait les choses comme si tu étais à la maison, comme s'il était ton père, il est ton père."* Par cette pratique du "confiage", le rôle du père est prolongé par le rôle du marabout, et l'enfant est confié jusqu'au bout. Le père a un idéal pour son fils. L'école coranique confirme et oriente cet idéal. Il y a une sorte de contrat implicite, rendu manifeste par un certain nombre d'échanges entre les familles et le protecteur au moment des rituels de passage de degrés : *"Les familles apportent du riz, de l'huile et de l'argent pour le marabout. Ensuite, elles sacrifient un mouton."* Dans le parcours de L., on repère comment le passage de la famille lignagère à l'école coranique détermine une route, une sorte de destinée, un avenir, même au-delà des frontières : *"J'ai moi-même été envoyé par mon marabout en Europe, pour construire un autre type de vie. C'est lui qui m'a payé le voyage et maintenant, petit à petit, je le rembourse. Je lui serai toujours reconnaissant pour ce qu'il a fait pour moi."* De quelle façon l'arrivée de L. dans nos institutions s'inscrit-elle dans la continuité ? L. conçoit-il l'arrivée dans le centre d'accueil comme la suite logique de son chemin. Peut-être faut-il comprendre ainsi son investissement comme jardinier... Pour les travailleurs sociaux, ce n'est évidemment pas le même point de départ.

1.4 C.

C. est originaire du Mali, il vient d'un petit village de la région de Kayes. Assis sur une chaise trop étroite pour sa carrure, ce jeune Bambara de dix-neuf ans semble très intimidé en notre présence. Nous essayons de le mettre à l'aise en lui parlant de sa région et de nos voyages là-bas. Notre échange le tranquillise suffisamment pour qu'il puisse affronter notre regard. Il nous dit que, si l'on veut, on peut commencer l'interview. C. est l'aîné de la fratrie, il a un frère et deux petites sœurs. Son père, cultivateur, est décédé quand il avait neuf ans ; depuis, sa mère s'occupe de la famille. C. nous dit avoir passé douze ans dans une kuttab. La kuttab était dans un autre village, car, dans celui de sa famille, il n'y avait pas d'école coranique. Au long de ces années, sa mère ne l'a revu qu'une fois, le jour

de la circoncision. C. regarde par terre et, à ce moment, ses larmes coulent abondamment, mouillant ses pieds. Il nous décrit l'organisation de l'enseignement : les jours se déroulent toujours de la même façon. Le mobbo et ses assistants sont attendus à 5 heures du matin sous le baobab : *“Personne ne bouge ni ne parle. Tous on attend avec notre tablette en ardoise pour pouvoir écrire le verset à apprendre. Les plus petits se cachent derrière les plus grands, on est l'un à côté de l'autre. Tout se passe dans un respectueux silence, jusqu'à ce que les femmes viennent nous appeler pour le petit-déjeuner. Quand le maître nous libère, on part vers les cinq grands plats qui ont été préparés. Il faut faire vite pour manger, on est beaucoup, plus de 50 garçons de différents âges. Après avoir mangé, on va travailler aux champs pour toute la journée et le soir on reprend l'étude. Des fois je m'endormais la nuit et les assistants me faisaient rester debout pour m'apprendre à rester éveillé.”* Puis C. nous fait le tableau de la cérémonie de la circoncision : *“J'avais 17 ans et je me souviens que, pendant la semaine avant la cérémonie, le mobbo nous avait envoyé en brousse chercher du bois pour cuire notre nourriture et chercher de la paille pour fabriquer nos nattes. Le jour de la circoncision, avant 5 heures, nous avons été réveillés pour nous laver de la tête aux pieds, l'un après l'autre. En cercle, chacun attend son tour et c'est là que j'ai vu ma mère venir vers moi avec des vêtements dans les mains. Je ne la reconnaissais presque plus, elle avait beaucoup vieilli. Sans un mot, elle m'a donné les habits et m'a touché les mains, puis elle est partie. Moi et les autres, on s'est habillés et on a suivi les garibous plus âgés vers la place du village où beaucoup de personnes nous attendaient. A notre arrivée, le tam-tam a commencé à battre et les femmes à chanter. Pendant toute la journée, on danse, on chante et on mange. Le lendemain, nous sommes partis en brousse, les plus grands portant à manger. A un certain moment, assis sous un arbre, un homme qui nous attendait nous a dit de nous rassembler autour de lui. Soutenus par nos frères, un à un on s'est mis devant lui, et lui, avec un couteau, il nous a coupé le prépuce. Je me souviens de ne pas avoir pleuré. Je m'étais trouvé debout, puis tout à coup j'étais assis sur une pierre et autour de mon pénis il y avait une feuille. Après j'ai entendu des coups de fusil. Je ne me souviens pas combien de temps on a passé en brousse, mais tout le temps je suis resté sur ma natte en attendant que les plus grands m'apportent à manger. Un jour, ils sont arrivés et ils nous ont dit de les suivre. Sans dire un mot, on s'est mis à*

marcher et dès qu'on est sorti de la brousse j'ai reconnu le chemin. A l'entrée du village, toutes les familles étaient là, ma mère et mes frères aussi, seul mon père manquait. C'est là que j'ai découvert qu'il était décédé." L'entretien s'arrête, car C. se lève et sort de la chambre sans dire un mot. Nous restons à l'attendre un bon quart d'heure, puis la porte s'ouvre à nouveau. Le jeune homme nous dit que ce qu'il nous raconte est très difficile pour lui et que ça le touche énormément de se replonger dans ce passé proche. L'enregistrement reprend sur la fin du parcours dans la kuttab. C. ne s'attendait pas que le mobbo lui dise, après la cérémonie de la circoncision, qu'il pouvait rentrer chez lui, aider sa mère. Accompagné par les assistants, il retourne à son village. *" Quand je suis arrivé dans mon village, ma mère ne m'attendait pas, j'ai vu à son visage qu'elle était très étonnée. Sans dire un mot, elle nous a fait à manger et elle a préparé un endroit pour qu'on se repose..."*. Le jeune garçon recommence à pleurer, mais cette fois nous essayons d'accompagner sa douleur par des mots. Nous plongeons alors dans un autre monde, et nous découvrons que, face à une islamisation extrêmement vivante, existe une autre tradition, ancestrale celle-là : le rituel initiatique du Komo, accompagné de pratiques effrayantes pour le candidat. *"Dans mon village, il y a une tradition, le Komo, qui veut que chaque dix ans un garçon soit sacrifié... et là, c'était moi."* Nous savons que la société secrète du Komo est une très grande institution religieuse masculine chez les Bambaras. Dans chaque village, elle réunit les membres initiés, vivants et morts, elle possède un sanctuaire et des autels (*boliw*), et leur chef responsable est le masque. *"Deux personnes m'ont attrapé la nuit même où je suis rentré chez ma mère. Ils m'ont donné beaucoup de coups de pied au ventre, et si un ami d'enfance ne m'avait pas libéré à ce moment-là, je serais déjà mort."* Cheickne nous dit qu'il ne sait pas bien pourquoi cela lui est arrivé, mais il est sûr que l'on peut être pris par le Komo à chaque instant : *"Quand ils en ont besoin, ils viennent te chercher et ils te prennent."* Traditionnellement, l'entrée dans cette société était obligatoire pour tous les jeunes garçons venant de subir la circoncision, sauf aux membres de la caste des griots. Le Komo devait assurer à ses membres une éducation religieuse, culturelle, sociale et politique. Dans les représentations du Mandé, le sacré se matérialise dans le secret des rituels initiatiques, c'est là que réside le sens du monde et de l'énergie cosmique qui permet aux vivants d'exister. Les ethnies

mandé utilisent donc des rites très construits qui façonnent leurs enfants dans la vision du monde, ou plutôt des mondes (visible/invisible ; jour/nuit ; vivants/morts...) qui s'interpénètrent ; des experts de différents grades et fonctions sont chargés de transmettre ces éléments aux jeunes.

Cependant C. ne semble pas bien connaître cette tradition, en particulier il ne sait pas si son père en faisait partie. Il nous raconte que c'est grâce à sa mère qu'il a été libéré, car elle a envoyé son ami à son secours, sachant ce qu'il allait subir : *"Quand mon ami m'a libéré, je suis rentré avec lui à la maison. Ma mère m'a expliqué que c'était elle qui l'avait envoyé... Et je me suis enfui."* C. baisse à nouveau les yeux, et, sans un mot, il soulève son T-shirt et nous montre, sur son ventre, les cicatrices de ce qui s'est passé cette nuit-là. *"Ils étaient beaucoup, ils m'ont emporté de force. Certains me tenaient par les pieds et d'autres par les bras. Une fois arrivés là-bas, ils m'ont posé sur un autel éclairé par quelques bougies et ils ont continué à me taper dessus tout en chantant. Après, ils m'ont donné quelque chose à boire et ma force est partie. Je n'arrivais plus à bouger, mais j'étais conscient. De mon ventre, ils ont pris du sang (il nous montre la cicatrice) et l'ont mis dans unealebasse ; et il m'ont laissé là, comme ça, tout nu. C'est à ce moment que mon ami est venu et m'a libéré. Au début, je n'arrivais pas à marcher et il m'a pris sur son dos jusque chez ma mère."* C. ne comprend rien à cet épisode, ni son père ni sa mère ne lui avaient expliqué le Komo. Les parents avaient fait le choix de l'envoyer dans une kuttab pour apprendre le Coran, dans un autre village, mais nous ne pouvons pas dire si c'était un acte protecteur ou un lieu de préparation pour le futur. *"Personne ne m'avait expliqué l'existence du Komo. Je l'ai su pour la première fois par ma mère cette nuit-là."* Le garçon nous raconte avoir été choisi pour être sacrifié, mais on pourrait aussi bien penser qu'il était en train d'être initié au Komo, puisqu'il venait d'être circoncis. Il reste alors à comprendre pourquoi il a été laissé seul dans la brousse. Nous ne savons pas si la religion traditionnelle du Komo est compatible avec l'école coranique non formelle, dans un syncrétisme négocié. Il resterait à mener une enquête plus précise sur ce point auprès d'initiés du komo. De toute façon, C. a vécu une expérience encore aujourd'hui présente de façon douloureuse dans sa vie : *"Je fais de mauvais rêves la nuit, je dors très mal et mon corps est toujours douloureux."* Cependant, par le

statut de réfugié qu'il a obtenu, l'Europe lui permet, pour le moment, de s'éloigner de cette réalité. *"Je voulais partir dans la famille de ma mère, mais elle n'a pas voulu, car le Komo est aussi dans son village. Ici je me sens en sûreté."* La situation de C. nous apporte un nouvel éclairage sur les talibés, celui de l'opposition entre l'islam et les religions traditionnelles. Dans ce contexte précis rapporté par ce jeune Bambara, les lacunes, induites par la famille comme par les institutions (école coranique, secte du Komo) dans les représentations sociales laissent le garçon sans possibilité de comprendre ce qui lui arrive, dans un manque de sens, dans une absence de transmission. Il ne saisit pas grand-chose à la cérémonie de la circoncision, qui le laisse absent à lui-même, il ne s'attend pas à être renvoyé dans son village, il ne s'attend pas à être enlevé par le Komo. C'est comme s'il était doublement orphelin : son père est mort, il ne l'a su que des mois plus tard, en tant qu'aîné, il n'a pu recueillir ses derniers mots, n'a pas pu aller à l'enterrement ; de même aucune transmission des rituels anciens ayant cours dans son village n'a pu se faire, le laissant démuni face aux événements. Si trauma il y a, c'est sans doute autant par la violence des conduites que par l'absence de continuité de sens, entre l'école coranique et le milieu familial, entre le milieu familial et les rituels du Komo. S'il dit que l'Europe lui donne l'impression d'être en sécurité, cela semble être plus un appel qu'une résolution de la situation.

1.5 M.

M. est un homme de petite taille et un peu gros, avec un très beau sourire. Il est habillé d'un grand boubou. Il a trente-trois ans, d'ethnie sossé et est originaire de Medina, en Gambie. Il se présente à nous dans un état de souffrance évident, car, il y a quelques jours, il a découvert qu'il avait un glaucome très avancé. Nous lui avons alors proposé de déplacer notre rendez-vous, mais il a insisté pour le maintenir, nous disant qu'il avait déjà préparé pour nous un thé à la menthe et qu'il aimerait bien le boire avec nous. Il nous invite dans sa chambre, où il a tout disposé, plutôt que de le boire dans le bureau. Sur le seuil nous enlevons nos chaussures, puis nous nous installons sur le tapis au milieu de sa chambre où est posé un plateau avec trois verres, le thé chauffe sur un petit réchaud à gaz. Je suis

la dernière à m'asseoir, hésitant sur le cadre que M. nous impose. Il s'est assis et a sorti son chapelet, qu'il fait tourner très rapidement entre ses doigts. Après une hésitation, je prends place, et l'interview commence, sur la demande d'accord d'enregistrement.

M. vient d'une famille nombreuse. Son père est cultivateur, quant à lui, il est aussi pasteur, travail qui lui est demandé dans l'école coranique. Dès qu'il commence son récit sur son expérience à l'école, nous comprenons qu'il appartient à une famille maraboutique très importante, célèbre dans différents pays. *“J'ai vécu toute ma vie dans la daara, de l'âge de deux ans jusqu'à mon départ pour l'Italie. Je dormais, je mangeais et je travaillais là-bas avec tous les autres talibés, car la daara était à mes parents... Il y avait tellement de talibés que je ne peux pas dire le nombre, car il y avait ceux qui étaient en internat et ceux qui rentraient chez eux. Le maître était très connu dans le pays, au point que les talibés pouvaient venir de très loin.”* Dans la daara de M., les enfants ne partaient pas mendier : leur journée était faite des travaux des champs et d'études : *“Les familles apportaient les habits et de la nourriture pour tous les talibés et certains pouvaient aussi donner de l'argent au maître... Moi, je prends sa place dans ces occasions ou aussi quand il prie ou qu'il contrôle le travail aux champs.”*

M. était le talibé le plus âgé de cette daara et celui qui avait certaines responsabilités en tant que membre de la famille : *“Je devais m'occuper seulement de ce que me demandait mon maître, comme nourrir et élever du bétail ou cultiver les champs.”* Nous découvrons les différentes fonctions qu'un maître coranique peut imposer à ses élèves. M. n'est pas un enseignant, mais plutôt un karamogo, c'est-à-dire celui qui est chargé de transmettre les savoirs et les techniques de guérison. *“Oui, moi je m'occupe de cette partie-là, de kawakuwoo (prodige, en langue mandingue). Ma famille est connue pour ses guérisons. Elle est spécialisée dans les questions du ventre, et moi j'ai hérité de cette capacité. Si quelqu'un a des problèmes ou des réactions qui se manifestent à travers le ventre, nous, on sait quoi faire.”* M., en fait, n'est pas un cultivateur à proprement parlé, il est le gardien des plantes médicinales : *“J'étais entraîné pour connaître ces plantes et savoir les utiliser, mais aussi pour les cultiver, car certaines sont en train de disparaître. Si ma famille veut continuer à soigner certaines choses, il faut que ces plantes puissent trouver une place pour se régénérer. Pour toute ma vie, je cherche le bon*

endroit où les faire pousser. Mes ancêtres m'ont donné ce savoir et moi je dois continuer à le faire, si je ne veux pas tomber malade." Nous faisons le lien avec les premiers mots que M. nous a dit, avant l'interview, à propos du glaucome : nous pensons que M., depuis son arrivée en Italie, n'a pu continuer à faire ce qu'il faisait au pays, et que sa maladie lui rappelle qu'il ne peut pas se permettre d'arrêter, sinon les conséquences seront irréversibles pour lui. M. est un homme extraordinaire, qui a passé toute sa vie entre l'ésotérisme et l'exotérisme, afin de pouvoir continuer une tradition familiale de soignant. Lorsque nous lui demandons comment sont choisis les talibés qui vont devenir marabouts dans la daara, il nous dit : *"Je ne peux pas répondre, cela fait partie des secrets qui m'ont été transmis. Je ne peux trahir la promesse que j'ai faite. Ils m'ont appris qu'il faut démontrer ce qu'on sait et qu'on a appris, il ne faut pas le raconter. Mon maître m'a enseigné qu'il ne faut jamais poser de question et qu'il faut respecter les règles qui t'ont été données. Tu dois toujours être présent quand il te demande d'y être, la confiance, c'est la caractéristique principale pour être choisi et pour qu'on te confie à ton tour les choses importantes."*

Dans son récit, lacunaire, nous ne comprenons pas les raisons exactes qui l'ont poussé à partir. Est-il venu en Europe pour se faire soigner ? Est-il tombé malade en Europe même ? A-t-il suivi un chemin tracé par la confrérie, qui envoie ses membres dans tous les pays ? Si nous voulions avoir plus d'éléments à ce propos, nous devrions investiguer à nouveau. En revanche, M. reste un soignant dans la tradition, comme nous l'indiquent les détails de son entretien sur les techniques de soins (Coran, plantes médicinales, sacrifices, paroles agissantes...). Il a une certaine notoriété dans l'institution du foyer auprès des autres occupants, et d'ailleurs nous-même, dans notre dispositif clinique, nous l'avons impliqué. A la fin de l'interview, ses derniers mots pour nous ont été : *"Que Dieu puisse t'aider à continuer à voir ce que les gens ont dans le cœur. Que tes yeux soient les miens."* M. m'accueille comme soignante et me souhaite d'avoir sa clairvoyance. Pour le moment, les médecins n'ont pas trouvé comment le soigner de cette affection des yeux, qui est peut être un glaucome dû aux plantes qu'il allait cueillir... M. apporte donc inlassablement sa demande auprès de nous.

1.6 A.

A. a grandi au cœur du Pakao, en Haute Casamance. D'ethnie mandinka, il a vingt-six ans. Il est d'une famille maraboutique. Ma rencontre avec lui s'est faite d'une façon particulière. J'étais dans une structure d'accueil en Italie pour interviewer un jeune homme, lorsque le médiateur qui m'accompagne tombe brusquement malade et ne peut assurer la suite des entretiens. Un jeune homme fait irruption dans la salle où se déroule la rencontre pour chercher l'éducateur, il nous dit, dans un parfait français, s'appeler A.. L'interviewé nous propose alors de poursuivre avec A., qu'il connaît, ils parlent la même langue. Le jeune homme s'assoit à côté de moi et, sans me regarder, nous invite à continuer. Lorsque l'entretien se termine, nous bavardons encore un peu avec A., et répondons à ses questions sur notre recherche. Il est très intéressé. Nous avons remarqué, d'après ses traductions, qu'il connaissait très bien le sujet des écoles coraniques. Nos échanges durent à peu près une demi-heure, puis nous nous séparons sur la proposition d'A. de nous aider. Nous nous fixons un rendez-vous pour le lendemain, suivi d'un autre la semaine suivante. Nous découvrons alors qu'A. est d'une famille maraboutique, appartenant à la confrérie de la Qadiriyya. Il nous raconte avoir fréquenté d'abord la daara de sa famille jusqu'à l'âge de dix ans, puis être parti chez un autre marabout pendant six ans, pour revenir enfin chez lui. A. a grandi dans le milieu des daaras : *“Depuis que j'étais enfant jusqu'à mon départ en Europe”*. Il nous dit que la daara de sa famille était dans sa maison. Elle accueille *“presque 100 enfants, entre garçons et filles... Une partie reste à la daara et les autres rentrent chez eux”*. A. est un talibé comme les autres, au milieu des enfants, malgré son appartenance à la famille maraboutique de la daara, dirigée par son oncle paternel, qui a repris la direction à la mort de son père. Lui aussi doit respecter le rythme de la journée imposé à tous les talibés. *“Au matin dans la daara, avant de prier, on se réveille et on allume le feu qui doit donner la lumière pour prier. Avant l'heure de la prière, nous étudions un peu, après nous faisons la prière et ensuite chacun doit répéter ce qu'il a appris le matin, et, s'il y arrive, il peut continuer. Si l'enfant ne répète pas bien, il doit étudier à nouveau, pour comprendre mieux. Nous étudions toute la journée, jusqu'à 19 ou 20 heures du soir.”* Les enfants dans cette daara ne mendient pas : *“C'est dans les daaras de ville qu'arrivent ces choses-là”*, mais *“[ils] travaillent aux champs de 8 à 12 heures le*

matin, sauf celui qui n'a pas l'âge de travailler ou qui est malade, sinon personne ne peut refuser". A. nous explique que, dans ce parcours, il est très important de pouvoir expérimenter différents lieux où étudier, afin d'acquérir une plus grande expérience, apprendre à se connaître et enrichir ses connaissances. Au cours de sa deuxième expérience dans une autre daara, A. devient l'assistant du maître et est nommé Alfa, qui signifie : "grand talibé, le talibé adulte, le talibé avec plus d'expérience". Il nous explique que le marabout a plusieurs compétences : il est enseignant, mais également soignant. Cependant, c'est au deuxième rendez-vous qu'A. nous dit que le marabout, grâce à ses compétences, lorsqu'il accueille un talibé "étudie le caractère et la façon de faire de chaque talibé". Puis il "va d'abord vérifier sa nature pour comprendre mieux de quel encadrement il a besoin. On pourrait dire qu'il existe trois sortes de talibés : ceux qui sont là pour apprendre à prier, ceux qui doivent être soignés, parce qu'ils sont malades, et ceux qui ne sont pas sur la bonne route, ceux qui sont des déviants" Le récit que nous délivre A. nous fait comprendre qu'il appartient à la première typologie d'élèves. Son attitude envers le maître, son amour pour la connaissance et la responsabilité qu'il montre en gérant un certain nombre de choses nous indiquent comment sa place a été conquise jour après jour et non pas seulement héritée sans mérite. "Par exemple, quand les autres enfants partaient jouer au football, moi je restais à la maison et je surveillais le feu allumé pour servir de lumière pour étudier. Mon oncle disait alors : "Regarde A., quand il n'a rien à faire, il reste toujours à côté de moi ou il s'occupe des choses". A un certain moment, les gens ont commencé à se confier à moi, car ils pensaient que le marabout me donnait plus de connaissances par rapport aux autres. Par ailleurs, le marabout me confiait ses choses à lui et moi je faisais à sa place plein des choses, je m'occupais de tout. Donc le marabout m'a choisi pour mon caractère, et pas seulement parce que j'appartiens à une famille maraboutique." La confiance que le marabout accorde à A. est remarquée par les gens du village, qui, peu à peu, lui reconnaissent une place plus importante. A. comprend que le chemin pour devenir marabout passe d'abord par l'empathie et la disponibilité envers les autres. Une capacité qui demande d'aller au-delà de la réalité visible des choses. "Entre élève et marabout, quand tu arrives à avoir ma place, tu as un lien particulier avec ton maître, tu arrives à savoir ce dont il a besoin et à le satisfaire. Si tu n'arrives pas à ce niveau de relation, tu ne peux pas

apprendre et le maître ne peut pas t'enseigner. C'est le quotidien, l'un à côté de l'autre, qui te permet de connaître. Moi, comme tous les autres talibés, j'ai appris des choses en écoutant le maître, sauf que, quand je terminais mes devoirs, je partais à côté des élèves qui avaient un niveau plus haut que le mien pour essayer de connaître aussi ce qu'ils étudient. Donc, si je peux dire que j'étais un privilégié, c'est grâce au fait que je suis sérieux, et c'est ça qui a nourri ma relation avec mon maître. La voie initiatique que le marabout propose à tous ses talibés est faite de deux aspects : visible ou apparent, le zàhir, et invisible ou caché, le batin." Entre visible et invisible, A. construit son chemin, au point que, même parmi les demandeurs d'asile, il est considéré comme "le marabout", qu'on peut consulter quand on est loin du pays.

1.7 S.

L'entretien de ce jeune Mandinka de dix-neuf ans est, parmi tous ceux que nous avons faits, celui qui explique le mieux le lien qui se crée entre un talibé et son marabout. S., d'origine gambienne, est le talibé d'un grand marabout dont le fils, K., est demandeur d'asile dans la même structure d'accueil, à Bergame. Ce jeune homme nous demande d'effectuer notre interview avec K., afin que nous puissions mieux comprendre la situation. Nous acceptons la proposition, en leur proposant de raconter l'un après l'autre leurs parcours. S. est le dernier à prendre la parole. Dans un premier temps, au moment où nous posons le cadre de la rencontre, et pendant que le fils du marabout parle, S. semble très timide ; mais quand c'est à lui de parler, son attitude change complètement, cet air d'innocence qu'il affichait peu avant disparaît. Le jeune raconte avoir fréquenté la daara du père de K., située près de la ville de Kaolack, au Sénégal. *"Mon arrière-grand-père avait fondé en Gambie un village appelé Toubà Ouli. Mon grand-père a vécu là-bas pendant un certain temps, et après il est parti au Sénégal pour apprendre le Coran chez le grand-père de K.. Dans cette période est né mon père, qui est resté auprès du grand-père de K. jusqu'au moment où il est parti en Sierra-Leone. Le grand-père de K. ne voulait pas le laisser partir, car mon père avait le don de la voyance, pourtant il ne le savait pas encore. Une fois arrivé en Sierra-Leone, mon père a fait du commerce, mais chaque fois que les gens s'approchaient de lui pour acheter quelque chose, ils finissaient par lui demander de prier pour eux et le*

*payaient pour cela. C'est à ce moment que mon père s'est aperçu de son pouvoir et a compris les paroles du grand-père de K. Il est donc rentré en Gambie chez mon grand-père, qui, entretemps, avait accueilli le père de K. à la maison. Quand mon père est arrivé en Gambie pour parler avec son père, il a découvert que mon grand-père était décédé et que personne ne lui avait transmis la nouvelle, afin que lui-même soit libre de trouver son chemin. C'est à son retour en Gambie que mon père s'est marié et que moi et mes sœurs sommes venus au monde. Pendant ces années, mon père voyageait souvent au Sénégal chez le père de K. pour comprendre son histoire, jusqu'au jour où il me dit de l'accompagner. Je ne me souviens pas du voyage, j'ai seulement de petits souvenirs de mon arrivée au village de Touba Sanokho et des mots que mon père a dit au père de K. : "Cet enfant est à toi, fais de lui ce que tu veux. Que la volonté de Dieu soit faite." Ce geste du père de S. nous introduit à l'alliance qu'il y avait entre ces deux familles. Il s'agit d'une alliance entre deux lignées de fondateurs de village, tous deux dans la tradition islamique. De grand-père à petits-fils, cette alliance est transmise et réactivée à chaque génération. Ainsi le père de K. nous a raconté comment il a fondé le village qui porte son nom¹⁰⁶. Le nom du village comporte deux éléments, le nom du fondateur et celui d'un arbre. Cet arbre est central dans les fondations, aussi bien traditionnelles que dans l'islam. Il est un rappel du Coran, *Touba*, "Félicité et bonheur", l'arbre paradisiaque ; c'est aussi l'arbre à palabres, et celui qui est "habité" par les esprits du lieu qu'on invoque pour alliance lors d'une installation. S. nourrit cette alliance générationnelle, musulmane et traditionnelle, en devenant un enfant "donné". Il est possible que les dons de voyance du père influent sur cette décision et donc sur le parcours de son fils. Le désir du père est sans doute également que S. ait un parcours maraboutique accompli, maîtrisé, que le père lui-même - apparemment - ne peut pas transmettre. La place que S. sera capable de prendre dans cette famille maraboutique vis-à-vis de son maître et de ses propres enfants nous montre une capacité d'adaptation très grande. La réactivation des liens interfamiliaux fait partie de son chemin et se confirme lorsqu'il est envoyé auprès de K.. S. se montre très loyal au projet de son père, comme il est loyal face à son maître. "Mon père et son père étaient très proches, on est presque de la même famille. Mon*

¹⁰⁶ Récit reporté dans la deuxième partie de cette recherche.

père m'a donné au père de K. à l'âge de sept ans." L'âge de sept ans n'est pas hasardeux, car c'est l'âge où le garçon devient un adulte. Il correspond souvent à la circoncision. Pour S., K. est son grand talibé, comme pour tous les autres élèves, celui qui s'occupe de lui pendant les années en daara, mais la relation qui les unit est en plus un lien fraternel : "C'est vrai que le père de K., dès que mon père est décédé, m'a dit : "Tu peux me demander tout comme si j'étais ton père, sauf d'être ton vrai père." Lui, il est bien mon marabout, mais aussi mon père." Ce qui peut peut-être poser un problème de rivalité entre les deux garçons. C'est pourquoi S. prend toujours la peine de préciser sa propre position : "J'ai grandi avec K., qui m'a aussi éduqué. Pour cela, je suis son talibé et je le resterai à vie... Je m'incline toujours quand je suis devant le fils du mon marabout..."

Le marabout a lié ces deux enfants. Il exerce un grand pouvoir sur S., au point que le jeune part sans discuter rejoindre K., et donne la priorité à ce voyage sur ses propres plans. *"Le père de K., à la fin du mon parcours dans la daara, m'a donné la permission de partir pour construire ma vie. Il m'a dit, avant que je parte : "Te laisser est pour moi très dur, mais il faut que tu fasses ton chemin." Cependant, quand il m'a demandé de venir en Italie pour veiller sur son fils qui était déjà parti, je n'ai pas pu lui dire non. Et je suis parti le rejoindre... Je le fais à cause du lien que j'ai avec mon marabout."* Ici nous pouvons penser que le marabout met les deux garçons dans une rivalité positive, pour que chacun affûte ses capacités et protège l'autre. Ainsi le voyage de S. en Europe a été conçu comme une mission donnée par le marabout, qui révèle ce lien indéfectible entre les deux, mais aussi celui avec le "père-marabout" : *"C'est Dieu qui a lié nos destinées. Lorsque j'étais avec lui, c'était à moi de m'occuper de lui et quand dans la chambre il y avait ses fils avec nous, le marabout leur demande de partir, car il voulait rester seul avec moi pour parler. En voyant notre relation, les gens pensaient que c'était moi le fils du marabout ."* La relation entre les deux allait au-delà de l'enseignement coranique, au-delà d'une pédagogie, il s'agissait d'une transmission du savoir par initiation, qui rend S. héritier du savoir du grand marabout Est-ce en lieu et place d'un fils? S. sait qu'il a acquis des connaissances profondes de son maître, cependant il reste très respectueux du cadre social dans lequel il se trouve, en attendant qu'un jour son savoir puisse être utilisé, sans faire ombre à K.. Le

"vrai" fils (K.) et le fils "donné" (S.) ne peuvent être en concurrence. *"Je ne peux pas savoir quelles sont les connaissances que le marabout a transmises à ses enfants. Je connais seulement les miennes, mais je sais que le grand marabout a mis des choses en moi qui me permettront un jour de devenir moi aussi marabout, bien que je n'appartienne pas à une famille maraboutique. Ce n'est pas parce que tu veux devenir marabout que tu le deviens, c'est Dieu qui décide si tu peux le devenir."*

S. nous fait découvrir une nouvelle dimension relative à la position différente dans laquelle se trouvent les deux jeunes. Être d'une famille maraboutique ouvre d'office l'accès à la fonction, si le fils en montre les dispositions : *"Par exemple, le fils du marabout sait ce que veut dire "être marabout", mais cela ne veut pas dire qu'il puisse l'être."* Ne pas être d'une famille maraboutique implique d'autres formes d'accès : *"Tes parents peuvent te dire que ton chemin est de devenir marabout, mais seulement le marabout qui t'initie peut savoir si tu vas le devenir. C'est lui qui, en te regardant, voit les choses en toi qui t'accompagnent et décide de te transmettre ses connaissances secrètes."* Les dons du père de S. ainsi que l'alliance entre les deux familles tracent une voie pour le jeune homme. Mais c'est sa conduite et ses facultés qui lui permettront d'accéder à la fonction de marabout. Ce qui nous fait supposer que S. sera un jour marabout, c'est qu'il connaît ce que veut dire "être marabout", mais aussi qu'il possède, aux yeux de son maître, les caractéristiques pour le devenir. Nous savons que l'enseignement individualisé dispensé dans les centres religieux islamiques (*zāwiya*) ou dans les *daaras* peut prendre des orientations différentes selon le maître. Parmi les différents niveaux enseignés, on trouve la "science des secrets". Elle est réputée très dangereuse et inaccessible, au point que le disciple qui ne fait pas preuve de dispositions particulières aborde le sens caché des textes avec désinvolture et risque de révéler les noms cachés d'Allah sans se rendre compte de leur puissance et des conséquences. S., nous le voyons très clairement, est capable de supporter, pour son maître, la puissance des secrets, même s'il ne la maîtrise pas encore : *"Des fois, le marabout me permettait de rester avec lui pendant les séances de guérison et il me demandait de faire des choses et moi je les faisais. Dans ces occasions-là, j'avais l'impression de sortir de moi-même, après je me réveillais tout humide et sans aucune force. Je ne me sens pas de détailler cela."* S. n'a pas encore

fini son parcours. Mais il est sur ce chemin. Et cette expérience en Italie en fait partie.

1.8 K.

K. est un Mandinka de vingt ans au moment de notre enquête en Italie. Lorsque nous le rencontrons, il est accompagné de son petit talibé S., qui partage avec lui cette nouvelle expérience de demandeur d'asile. K., jusqu'à son départ pour l'Europe, n'a connu que la réalité de l'école coranique : *"Je suis né dans une daara."* Rien ne retient l'attention dans son aspect, si ce ne sont ses yeux, parcourus de lueurs d'inquiétude, alors que son corps garde la même position maîtrisée pendant tout l'interview et que sa voix semble atone.

K. est originaire d'un village près de Kaolack (Sénégal), un de ces lieux qui, comme Tivaouane, Touba, Diamal, Saint-Louis, ont créé leurs propres écoles coraniques, depuis que les Maures ont introduit l'enseignement arabo-islamique au Sénégal. Il est le troisième fils d'un grand marabout, qui appartient à la confrérie Qadiriyya. *"Il est très vieux maintenant, il a dépassé quatre-vingts ans."* Et il ajoute que son frère aîné prendra sa place, quand son père ne sera plus là : *"L'âge est très important dans ces matières."* Le second est chef de village. Il s'agit d'une grande famille, au sens de "famille de notables".

K. nous raconte que sa daara est ouverte à tous les enfants qui ont au moins sept ans, aussi bien ceux qui paient que les autres. On n'y fait aucune différence entre les enfants, et chacun est soumis au même rythme journalier, organisé dans la façon suivante : *"Aussi bien dans l'hivernage que dans la saison sèche, les talibés se réveillent à 4 heures du matin. Il y a trois sessions d'études, de 5 à 7 heures, de 12 à 14 heures, de 20 à 22 heures ; deux sessions de travail aux champs, une le matin tôt et l'autre vers le coucher du soleil ; et une seule session de repos. Le repas est prévu pour 14 heures."* Dans les daaras construites en milieu rural, on accueille toute l'année des élèves en général très jeunes en immersion : dans le combat entre les différentes religions implantées dans ces régions, il faut que la fabrication coranique par la mémorisation des versets soit le premier des apprentissages scolaires et qu'elle puisse marquer définitivement les enfants, qui auront ensuite l'expérience d'autres institutions. Ils y restent en internat, *"sauf*

les talibés dont les parents demandent qu'ils retournent régulièrement à la maison". A la fin du parcours d'études, les élèves sont "libérés" par leur maître, mais certains décident de rester à ses côtés. "Dans ce cas, mon père, le marabout, leur apprend un métier et leur trouve une femme à marier...", nous explique le jeune homme. Ce dont nous parle K. ici est fondamental : un marabout peut s'installer dans un endroit pour ouvrir une école, mais aussi pour fonder une communauté villageoise autour d'une vision coranique du monde. L'école en devient le centre économique, culturel et politique. Les élèves du marabout peuvent agrandir la communauté en restant auprès de leur maître. Comme le marabout est également un soignant, il peut accueillir également dans le village, pendant des mois ou des années, des patients pendant leur traitement, trouvant à chacun une place, dans le fonctionnement de la petite communauté. Soins et enseignement de la foi sont deux piliers de la fondation du village. K. montre un fin esprit d'observation et une grande connaissance de la façon dont son père exerce son rôle de marabout. Il décrit très bien comment celui-ci s'occupe des enfants de sa daara et le dispositif mis en place pour bien situer ses élèves. Le maître tient compte aussi bien de leurs facultés d'acquisition des apprentissages que de leurs capacités de symbolisation. Mais il évalue également l'état mental de certains, qui nécessitent un traitement particulier. Le grand marabout a mis en place une cérémonie d'accueil et un accompagnement spécifique pour les talibés. *"Dès que l'enfant arrive, il prend des dispositions pour mieux comprendre les attitudes du nouveau venu. Il le fait installer dans le lieu réservé à l'apprentissage du Coran et lui donne tout suite une ardoise en lui demandant de copier le premier verset du Coran, d'écouter la lecture que les autres en font et de répéter. Et selon la réaction du nouveau face à la situation, le marabout encadre l'enfant. Entretemps, les femmes apportent des plats de nourriture à partager, et c'est le nouveau venu qui mange en premier en signe de bienvenue."* Le travail du père de K. ne se limite pas à initier l'enfant à la vie dans l'institution, si différente de la vie dans la famille élargie, ni à l'enseignement des valeurs morales véhiculées par le Coran, il s'occupe aussi des moments de souffrance lorsqu'elles se manifestent dans ce cadre. *"Une fois que l'enfant est dans la daara, le marabout est responsable, donc s'il découvre une maladie mystique sur l'enfant ou que même il est accompagné par un être, il va s'occuper de lui. Pendant la thérapie, le*

marabout demande à un grand talibé d'accompagner l'enfant : il a le devoir de l'observer et de rendre compte de son état, afin de pouvoir mettre le marabout au courant des changements, ou pas, de la maladie, à chaque moment." Quand K. nous explique cela, nous pensons à ce moment au désarroi qu'il a ressenti quand il a décidé de partir de chez lui. K. pense-t-il que son père s'occupe plus des autres enfants que de lui-même ? Et, si c'est le cas, la raison en serait-elle qu'il n'est pas à la hauteur de l'idéal paternel ? Lorsque nous introduisons cette question, pour la première fois K. parle de la relation avec son père, alors que jusqu'à présent il nous présentait l'école comme le ferait un adjoint du marabout, dans une certaine distance. Au moment où on lui demande s'il est capable de soigner comme son père, K. nous répond : *"C'est ça mon problème et la raison pour laquelle je suis parti de chez moi sans l'accord de mon père. J'aimerais beaucoup que tu puisses lui expliquer cela, quand tu partiras au Sénégal, vu que moi je n'ai pas bien réussi. Tu vois, lui (parlant de S.), il a été envoyé ici pour me convaincre de rentrer, mais moi, je veux faire mon chemin, je ne suis pas comme mes frères."* Ce dernier membre de phrase reste ambigu pour nous : en quoi K. est-il différent de ses frères ? Par ses capacités ? Par sa place dans la fratrie ? Par ses ambitions propres ? Par son état mental ? Le fait que le marabout demande à S. de le rejoindre et de prendre soin de lui, en donnant régulièrement de ses nouvelles, nous évoque la pratique mise en place par le marabout dans la daara pour soigner les enfants mentalement malades. Dans l'histoire de notre rencontre avec K., un hasard "étrange" a fait que, trois mois après notre interview, les professionnels du foyer d'accueil où il vivait nous ont envoyé une demande écrite d'orientation et de support pour lui, à la suite de l'ouverture du centre ethnoclinique dont nous sommes responsable. Ils ne savaient pas que nous l'avions rencontré dans un autre cadre. Les professionnels nous présentèrent la situation clinique de K. comme très problématique. Il ressentait une forte douleur dans le bas-ventre, qui se diffusait jusqu'aux genoux. Les examens pratiqués étaient tous négatifs. Suite à cette première investigation des causes du mal-être de K., s'est ajouté un autre symptôme, celui de maux tête violents, qui l'empêchent de participer aux activités de la structure. Le neurologue pose le diagnostic de migraine de cluster et lui donne des médicaments, qui seront sans effet sur lui. K. semble donc malade. Pour essayer de comprendre la situation de

ce garçon, il faut introduire la question du couple qu'il forme avec S.. S. envoyé auprès de lui pour le ramener chez lui, ou bien pour surveiller son évolution, comme un protecteur. S., de son côté, est un enfant donné au marabout, le père de K., pour que celui-ci développe ses compétences en fonction de ce qu'il repère du jeune garçon. Peut-être pour devenir un soignant. K. nous explique : *"D'habitude, les parents confient leurs enfants au marabout pour qu'il puisse leur enseigner le savoir islamique. Egalement il peut être chargé de les remettre sur le bon chemin, quand dans les autres institutions éducatives ils n'arrivent pas à s'adapter. Mais après l'enfant retourne dans sa famille. En revanche, dans le cas où ils sont donnés, ça veut dire qu'il existe un lien très fort de confiance, soit parce que le marabout est très puissant, soit qu'il est un ami de la famille. Les parents le donnent, car ils se rendent compte que leur enfant a des potentialités qu'eux ne pourront jamais faire sortir. Et quand les parent disent au marabout : "Prend-le, fait de lui ce que tu veux", ça veut dire : "A partir d'aujourd'hui, il est ton fils, apprend-lui ce que tu sais et permet-lui de devenir un adulte, car moi, parent, ce n'est pas dans mes compétences."* Le père de K. aurait donc lié les deux garçons dans une relation d'entraide et d'émulation. Il faut dire que K. est, par sa place dans la fratrie, détenteur des certaines connaissances, en tant que descendant d'une lignée maraboutique, tandis que S. acquiert des savoirs (ou des pouvoirs) par l'étude et par la reconnaissance du maître. *"Il y a des personnes qui n'ont jamais fait la daara, mais ils ont des dons particuliers qui les font considérer comme de puissants marabouts. Ensuite il y a ceux qui, en restant longtemps dans les daaras, ont appris les techniques du marabout ; puis il y a ceux qui, comme moi, ont eu les connaissances en héritage."* Nous pouvons faire l'hypothèse que K. avait déjà quelques problèmes (soit de comportement, soit somatiques), au pays, et que son père essaie de le protéger de loin, afin qu'il ne s'égaré pas dans la migration. S. devient ainsi son garant, son référent familial. Cela est confirmé par le fait qu'ils ont voulu être interviewés ensemble. On peut imaginer que le marabout a une représentation de l'état de son fils. Quelle serait l'étiologie qu'il a posée à la suite de sa fuite ? Lorsque nous l'interrogeons sur le rapport entre le savoir coranique et les savoirs traditionnels autour des djinns, K. nous dit que son père manie différentes choses : *"D'abord le Coran et ensuite des herbes. Mais d'habitude, c'est la nuit qu'il travaille, il se couche sur sa natte et la nuit lui parle."*

[Pour les djinns] *je ne peux pas te répondre, si tu continues à enregistrer. Je t'en parlerai après l'interview, si tu veux bien, car ce type de connaissances va au-delà du Coran, et normalement ce sont les secrets des marabouts, vu que normalement c'est lié à des savoirs de famille. Si tu vas chez mon père, il pourra t'en parler aussi.*" On peut imaginer que le marabout a donc une pensée clinique sur son fils, liée peut-être à la possession par des djinns ou encore à une attaque sorcière. Lorsque nous sommes allée au Sénégal pour rencontrer le marabout, comme nous l'avait demandé K., celui-ci a conclu l'entretien par : *"Je te demande d'aider mon fils."* Cette phrase fait écho à la dernière de l'entretien de K. : *"Aide-moi à trouver un peu de paix."* De quelle paix s'agit-il ? Il nous faudrait avoir plus d'éléments pour pouvoir concilier les représentations autour des savoirs traditionnels (les djinns, la sorcellerie), et celles du Coran (lignée maraboutique où l'enfant doit occuper sa place d'héritier).

1.9 M.

M. est originaire de Dakar. Il a vingt ans. Il vit dans une structure d'accueil dans le nord de l'Italie. Il a quitté son pays pour pouvoir aider sa famille, en difficulté économique depuis la mort de son père : *"Mon père vient de décéder il y a cinq mois, quand j'étais encore au pays. Je suis l'aîné, c'est pour ça que je suis parti."* Pendant tout l'entretien il sourit, il porte une tenue complète de footballeur, une passion qui l'accompagne depuis son enfance. Il est très attentif aux questions. Il considère que, à cause de l'histoire familiale, il n'a pas pu acquérir le niveau d'études qu'il aurait désiré et que l'école dispense : *"Apprendre le Coran, c'est une chose qui demande d'arriver à un certain niveau, moi je suis arrivé à certains versets. (...) Je sais quand il faut les réciter, dans quelle occasion je dois utiliser l'un plutôt que l'autre. C'est ça aller à l'école, le maître t'explique à quoi sert ce que tu as appris."* Il est cependant fier de ce qu'il a pu faire dans le passé et aujourd'hui il apprend avec succès l'italien, au point qu'une partie de l'entretien se déroule dans cette langue. Il nous raconte qu'à l'âge de cinq ans il a fréquenté la daara de l'imam de son quartier, jusqu'à sept ans, puis il est allé à l'école primaire. Dans la daara, il apprenait le Coran tous les jours, certaines fois le matin et d'autres fois l'après-midi : *"L'emploi du temps était le matin de 9 à 12, le lundi et le mercredi, les*

autres fois, le mardi et le jeudi, l'après-midi de 12 à 16, tout dépendait du maître et de ses disponibilités." Quand celui-ci était occupé, pour assurer les cours, "il y avait aussi deux oustaz qui venaient aider l'imam, mais c'était ce dernier qui donnait les indications aux autres sur ce qu'il fallait nous enseigner." En tant que talibé, il n'a jamais dû travailler pour son maître. M. établit une distinction très nette entre les daaras dirigées par un imam, et celles dirigées par un marabout. Les premières, il les considère d'un statut plus élevé. C'est là qu'il a fait ses études : "L'imam est un guide spirituel qui s'occupe de la mosquée. C'est un sage capable d'être un médiateur quand il y a des conflits. Par contre, le marabout, c'est un homme qui utilise le Coran pour travailler, pour vivre." M. est fier de son parcours et du choix fait par sa famille d'une école coranique dirigée par un imam : "Il y a des familles qui choisissent telle daara, car elle est dirigée par un marabout important. Elles désirent que leur enfant devienne un grand marabout, comme lui, capable de faire des prodiges. D'autres choisissent une daara dirigée par un imam, car elles sont très pieuses. Chaque famille choisit une daara selon ses priorités et en fonction du caractère de son fils." Il précise que les daaras dirigées par des marabouts "se trouvent à l'écart de la ville ou dans des endroits isolés. Elles ne sont pas de bonnes daaras. J'ai souvent joué au football avec des enfants qui viennent de là-bas, quand ils ne sont pas en train de demander de l'argent et de la nourriture. Ma mère ne voulait pas que je joue avec eux, car elle disait qu'ils étaient dangereux. De toute façon, ils ne restent jamais trop longtemps en ville, peut-être quelques mois, après ils reprennent la route et ils partent avec leur marabout. C'est comme ça ces daaras-là." Il souligne que ces daaras itinérantes recrutent des élèves au cours de leur voyage, à travers villages ou quartiers. Leur mode de recrutement se fait par des passages successifs : "Des talibés arrivent avec leur maître. Une fois, dans mon quartier, sont arrivés un marabout et ses talibés. Ils sont restés quelque temps, puis ont repris la route. Deux ans plus tard, trois de ces talibés, qui faisaient partie de cette école et avec lesquels j'avais joué, sont revenus et sont restés quelques semaines, puis ils sont repartis avec une dizaine de futurs petits talibés." Ce ne sont pas des daaras où les parents envoient leurs enfants sur la foi de leur réputation. Peut-être y a-t-il ici une opposition également entre ville et campagnes ? M. nous décrit les écoles coraniques non formelles telles qu'il en a connaissance, mais pour le déroulement des études, il ne peut pas être très

précis, car il n'a suivi l'école coranique que pendant deux ans : *“Dès qu'on arrive on doit prendre notre place dans la classe, les garçons d'un côté et les filles de l'autre. Chacun a sa tablette (allwva en wolof) où on écrit le verset qu'il faut étudier. On le répète à l'infini, jusqu'à le connaître par cœur. Là-bas tu ne peux qu'étudier et apprendre le Coran.”* Il n'a pas intégré les apprentissages, comme celui de l'alphabet : *“Il faut plus de deux ans pour dire qu'on a appris l'alphabet coranique et pour pouvoir lire le livre d'Allah.”* Lorsque nous reprenons avec lui ce qu'il entend par “alphabet coranique”, il dit ne pas connaître l'arabe, mais juste le nom des lettres, qu'il nous énonce. Nous repensons à *Amkoullel, l'enfant peul*, de Bâ, où il décrit le parcours d'apprentissage d'un enfant peul. L'“alphabet coranique” dont parle M. correspond à un rituel religieux qui introduit chaque acte de la vie d'un musulman. Les sept lettres fondatrices sont celles de la formule coranique *Bismillâh* (au nom de Dieu), que l'on trouve en tête de chacune des sourates du Coran. Leur répétition au cours de l'apprentissage agit comme un marquage définitif, et comme une inscription du sacré dans la vie quotidienne. Ce rituel religieux qui accompagne le pieux musulman n'est sans doute pas accessible à M., mais il insiste sur le fait que cet enseignement marque définitivement l'élève : *“Je n'ai jamais vu un enfant revenir de la daara sans qu'il y ait eu une transformation.”* M. ne nous montre à aucun moment que ses années dans la daara conditionnent son avenir.

1.10 F.

F., lui, est le dernier de mes interviewés en Italie, en 2015, il clôt mon travail de récolte de données. Jeune malinké du Sénégal, il a dix-neuf ans, il vient de la ville de Tamba (Tambacounda), et nous l'avons rencontré dans un centre d'accueil en Italie, à Bergame. C'est un garçon très intelligent et doué, mais il n'a jamais pu fréquenter d'autre école que la karanta. *“Le grand frère de mon père voulait que je lui sois donné, mais mon père a voulu me confier au marabout et pas à mon oncle. J'étais intelligent, puisque j'ai appris l'alphabet par les autres frères sans jamais aller à l'école française, mon père n'a jamais voulu.”* Il nous raconte qu'il est entré à sept ans dans une école coranique non formelle. Il y est resté dix ans. *“Pour apprendre le Coran, j'habitais chez mon marabout, car la daara était dans le*

village de Kouthiaba.” Nous comprenons donc que le père a désiré depuis sa naissance le voir marabout, c’est d’ailleurs le sens de son prénom, F., un titre donné dans la hiérarchie musulmane aux grands marabouts, identique au titre Al Hadj dans d’autres régions. La daara était dirigée par un marabout d’ethnie diakhanké, seule information que nous donne le jeune, qui semble ne rien savoir sur la confrérie d’appartenance de son maître ni son parcours d’études : *“Il n’appartient à aucune confrérie, dans ma zone, ce n’est pas important.”* F., depuis le début de l’entretien, utilise indifféremment les termes “daara” et “karanta”. Nous nous demandons si nous avons induit cette confusion, par nos questions. Puis nous découvrons que la “zone” d’où vient F., comme il le dit, est très particulière : cette région où il a grandi regroupe différentes ethnies, peul, soninké, malinké, diakhanké. En creusant la question de cet emploi indifférencié des mots karanta et daara, nous découvrons que les Diakhanké sont composés à l’origine de quatre clans sarakolés, réunis sous le nom de Diakhanké (gens de Diakha). A la suite de différentes guerres, ils se sont dispersés, et sont allés s’installer à différents endroits, certains chez les Malinkés, dont ils utilisent la langue. Chez les Diakhanké, le prénom F. a une histoire... Le fondateur du clan, ou “grand ancêtre”, était *Bemba Laye Soaré*, appelé également *F. Salem Cissé Soaré*, ou encore *Al Hadj Salimou Soaré* (Bemba, “ancêtre”, F., Cissé et Al Hadj, “grand dignitaire, grand marabout”), selon les régions. C’était un grand marabout, un saint musulman. Les Diakhanké sont très respectés par les autres peuples avoisinants pour leur engagement dans la foi musulmane. Quand F. parle de la “zone” et du fait qu’il n’est pas important de rattacher son marabout à une confrérie, ce n’est donc pas par ignorance, mais parce qu’il pense que nous, nous sommes ignorants : il fait référence à une histoire complexe des clans dans cette région, dont son nom, et le fait qu’il jongle entre les langues, sont des témoins. Tout cela nous permet de construire deux hypothèses. Soit F. ne serait pas malinké, mais diakhanké. Le choix de son père serait donc fondé sur une histoire clanique. Soit, si F. est bien malinké, on peut penser que le père a voulu donner son fils chez les Diakhanké pour le fonder en “vrai” musulman, en faire un marabout respecté.

F. est soucieux nous raconter son expérience : *“C’est vrai, on étudiait, mais pas beaucoup. Mais on travaille beaucoup, parce qu’on... oui, on allait aux champs, on y*

faisait beaucoup de travail. On pilait même le mil. Apprendre le Coran, ça, on n'avait pas le temps. Je me réveillais à 6 heures du matin pour aller travailler au champ. La nuit était réservée pour étudier le Coran. Les conditions dans lesquelles j'ai fait la karanta, c'était dur, parce qu'il y avait des grands talibés, ils nous empêchaient de manger, c'est eux qui décidaient quand on pouvait manger... " Son récit nous montre comment se déroule l'enseignement dans cette école : d'une part la promesse d'un apprentissage du Coran n'est pas réalisée, en tout cas pas au premier niveau d'études où se trouve sans doute F. ; d'autre part, ces jeunes élèves sont utilisés comme ouvriers, manœuvres, domestiques non payés : une forme d'esclavage. Ces années ont été très dures pour F.. Ses claquements de langue, ses onomatopées exprimant colère et dégoût, lorsqu'il nous raconte certains épisodes, sont restées fixés dans notre mémoire et ressurgissent chaque fois que nous lisons les lignes suivantes : "Un jour, on était aux champs, on travaille, mais j'étais trop fatigué, je n'en pouvais plus. Je suis retourné à la maison pour leur dire que : "Moi, vraiment, je suis fatigué aujourd'hui, j'en peux plus". Le grand m'a dit : "Pourquoi tu es revenu ?" , et il m'a bien frappé... J'ai même des traces dans le dos. Après j'ai fui, je suis parti chez mon père. Je ne connais pas ma maman ; quand je suis retourné chez mon papa, mon papa m'a ramené encore et j'ai subi la même chose. Je n'ai pas de chaussures pour marcher, et même les habits, ça manque ; en tout cas, c'était une situation dure. Là, dans la chambre où on dort, il y a au moins cent personnes là-bas, qui dorment là-bas.... Parfois même, là où on dort, quand c'est l'hivernage (la saison des pluies), il y a l'eau qui entre aussi et là on n'a plus de solution pour résoudre ce problème. Alors si, par exemple, il pleut dans la chambre, vous sortez pour aller dormir dans les maisons inoccupées, inachevées, là c'est un autre problème. Si tu vas te plaindre à l'école coranique, alors là, c'est encore un autre problème, ils te prennent à quatre, et ils te frappent bien, ils te dressent bien, quoi... c'est les difficultés, quoi." F. est un garçon qui, dans la karanta, a subi plusieurs formes de violences et, quand il essaie de s'en libérer ou de prendre de la distance, les réponses institutionnelle et familiale vont le ramener à la cruauté de cette vie, lui enlevant tous les espoirs qu'enfant d'abord, puis adolescent ensuite, il conserve dans son cœur. Dans ses expressions et ses regards, à plusieurs reprises il nous fait comprendre que nous, Européenne blanche, nous ne pouvions même imaginer ce qu'il avait vécu. "Une fois aussi on

était dans la forêt, il y avait une rivière qui le soir se remplit et après ça descend... On était tellement fatigués, on avait tellement faim, vraiment tellement faim, mais le manger qu'on nous a donné, c'était presque seulement du sel, et on l'a mangé, et l'eau du marigot était très salée et, bon, on n'avait pas d'autre solution, on a bu cette eau. On était trois et un est décédé quand même. Là où on était partis pour travailler, c'était un marigot ; quand l'eau descend, on peut passer, quand l'eau monte, vous ne pouvez pas. Alors nous, quand on devait rentrer, l'eau était montée, les grands nous ont dit de passer par force, et le troisième est mort dans l'eau, il s'est noyé... On était partis dans la forêt pour surveiller les animaux. Quand on n'a pas pu traverser à cause du marigot qui s'était gonflé, certaines bêtes sont mortes dans l'eau. Alors, on avait peur, car on savait qu'ils allaient nous demander de payer, on ne savait plus que faire. Mais les femmes avec qui on était nous ont demandé : "Celui qui est resté dans l'eau, vous devez le retrouver, après, vous vous occuperez des moutons." C'était la famille du marabout, ses femmes. On ne pouvait pas résister. Alors effectivement on a retrouvé le troisième, mort, on l'a mis sur une charrette, et ramené à la maison. Mais on avait peur et on s'en est remis à Dieu, car Dieu sait comment ça s'est passé de toute façon..." Ce dernier épisode nous montre comment, pendant dix ans, F. vacille tous les jours entre la vie et la mort, sans pouvoir compter sur aucun adulte, ni sur ses pairs, mais seulement sur lui-même. Personne pour s'occuper de lui, ni s'il tombe malade ni s'il se trouve en danger : "Il (le marabout) s'en fout pas mal si nous, talibés, nous sommes malades ou nous sommes en train de mourir, il nous demande seulement de travailler. Par contre, il soigne les autres personnes qui viennent le voir."

F. sait que "tous les autres lieux sont mieux que celui-là", car le marabout n'est pas là pour leur apprendre quoi que ce soit, mais juste pour les exploiter, eux, les enfants. Et ceux-ci cherchent par tous les moyens à s'enfuir, à partir, personne ne peut supporter ces conditions : "Il y a des talibés que rentrent chez eux, ou ils s'enfuient, d'autres qui sont cherchés par leur père ou des fois par des personnes qu'ils ne connaissent pas." Les enfants, souvent, ne comprennent même pas les raisons pour lesquelles les parents les ont amenés dans cette karanta. C'est le cas de F., qui nous dit : "Il m'a dit que j'allais chez ce marabout. Au début, je pensais que j'allais retrouver ma mamam, mais en arrivant je remarque qu'elle n'était pas là. Elle ne faisait pas partie des femmes qui étaient là. J'ai su après qu'elle est

décédée même quand j'étais encore en train de téter. Je suis le seul fils de ma maman et de mon père." Dans chaque phrase de F., la marque des violences psychologiques et physiques est présente. Cependant, devant nous, elle ne sort qu'à travers les paroles, pas dans les actes. Une forme de forte agressivité plane tout au long de l'interview, qui nous fait hésiter à poser certaines questions. Lorsque nous investiguons la façon dont la violence corporelle est administrée, F. nous dit : *"Je n'ai presque rien appris, j'ai seulement travaillé et ils m'ont beaucoup tapé... Tout le monde me frappait, mais tout ça, c'est avec l'ordre du marabout. Le jour comme la nuit, il me disait qu'il n'y avait pas d'heures pour me corriger... Il y a toujours des histoires quand tu dors avec cent personnes dans une même chambre."* Mais dès qu'on pose la question sur d'éventuelles violences sexuelles, la force de son déni nous fait comprendre que, là, on touche à quelque chose que F. a sûrement subi : *"Je ne sais pas, je ne m'occupe pas de tout ça, je suis parti pour étudier et puis c'est tout"*, dit-il, brusquement fermé.

Si nous devons, à partir de ce témoignage, faire un tableau de la situation de F. à cette époque, nous pourrions dégager trois axes :

- F. est un orphelin de mère ; et l'on sait que les autres femmes du père ne peuvent remplacer la vraie mère, elles ne sont jamais aussi affectueuses ; d'ailleurs il pensait retrouver sa mère chez le marabout ;
- Il ne comprend pas les intentions de son père lorsqu'il est envoyé dans l'école du marabout diakhanké ;
- Il subit de telles maltraitances, il est mis dans une telle impuissance, qu'il n'a que la possibilité de s'enfuir.

Ce que F. a choisi dès qu'il a pu, car il ne voulait plus continuer à souffrir, il avait supporté déjà beaucoup trop d'épreuves, il devait "sauver sa peau". Face à cette impuissance insupportable où le jette à l'époque le règne des adultes, où le décès de sa mère, non explicité, l'avait laissé sans protection, il réagit. Nous pouvons faire la supposition d'une dépression infantile, qui l'entraîne à compenser son impuissance d'enfant par la construction fantasmatique d'une toute-puissance, qui s'extériorise, il y a deux ans, par la fuite. Puis, maintenant, par son récit, qui nous en livre un ressort : *"Je ne suis pas un grand talibé parce que j'ai quitté tôt. C'est un choix personnel de devenir grand talibé, et moi je n'ai pas voulu, je ne voulais pas faire mal aux gens : quand tu es un grand talibé, tu es obligé de*

t'occuper des petits talibés, de les gérer et de les éduquer, y compris les corriger. Quand tu es grand talibé, le marabout ne s'occupe plus des petits talibés, c'est ton devoir à toi. Tu dois les accompagner aux champs et contrôler qu'ils fassent les choses que le marabout a demandées." Ainsi, le lieu des paroles dans le témoignage, en même temps qu'il nous livre des éléments d'anamnèse, participe de la construction d'un rempart face à la dépression, et "ne pas devenir grand talibé" s'exprime comme un choix de l'enfant d'alors, une compensation face à une situation insoutenable et au désir du père qui ne peut s'effectuer dans son fils. L'interview devient un symptôme de la dépression, en même temps qu'un élément actif de sa sortie fantasmatique par un partage public et *entendu* d'une reprise en main du destin.

1.11 M.

M. est le premier talibé que nous rencontrons dans notre enquête en Italie. Demandeur d'asile, ce jeune Mandinka de vingt-quatre ans, de Guinée-Bissau, entre dans la salle d'entretien habillé très légèrement, alors que dehors la neige tombe sans discontinuer. Il semble que le froid ne le touche pas. Il est accompagné de notre référent culturel. Il se montre très attentif à tout ce qui se passe autour de lui, et même un bruit ténu le met en éveil.

M. nous raconte avoir fréquenté la karanta fondée et dirigée par son frère, qui y a la fonction d'oustaz. L'école familiale est organisée de cette façon : *"Le matin la première chose à faire est d'allumer le feu avec le bois, car c'est autour du feu qu'on s'assoit pour apprendre. Chacun prend sa walla (tablette en bois, en mandingue) ou allvwa (lavagna, en wolof) et on étudie jusqu'à midi. On s'arrête pour manger. L'heure du repas est vraiment une chance pour nous, on y rêve depuis le coucher du soleil de la soirée d'avant. D'habitude, nous avons une heure pour manger, mais il nous suffit de quelques minutes, car si on s'attarde, on ne trouve plus rien. Le reste du temps, on le passe à se reposer, car, terminée l'heure du repas, on doit faire des travaux pour le maître coranique. Tout l'après-midi est dédié au travail des champs avec les femmes, et quand le soir arrive on rentre chez le marabout pour continuer nos études jusqu'au matin. On répète le Coran pendant toute la nuit, mais certains*

n'arrivent pas à tenir. Le maître fait attention à tout ce qu'on fait, si on s'endort, si on demande à boire pendant les travaux, si on se repose, si on est paresseux, si on n'obéit pas. Ce sont ces choses que le marabout utilise pour nous évaluer, pour voir si on est fiable et sérieux. Notre journée est toujours programmée comme si à chaque moment on est prêt à partir." Et effectivement, depuis le début de l'interview, M. nous donne l'impression d'être sur le départ, de ne pas arriver à se poser. Talibé de cette école, il est traité comme tous les autres : "Même si la daara appartient à ma famille, moi aussi j'étais obligé de dormir avec les autres, car moi aussi je suis un talibo (élève en mandingue) ou djannakou (disciple en peul). En Guinée-Bissau on n'utilise pas le terme talibé. (...) Et pendant huit ans je n'ai fait qu'étudier le Coran et travailler. Je sais à peu près compter jusqu'à dix."

Quand il nous décrit le fonctionnement de la daara, nous découvrons une situation paradoxale : il reconnaît que les conditions pédagogiques qu'il a vécues sont celles de l'apprentissage pour tous les talibés. Dans l'apprentissage du Coran, le rôle de l'obéissance est central : le maître *" te demande l'obéissance. Tes parents t'ont amené chez lui pour qu'il te transmette quelque chose. Devant Dieu, il prend leur place et dès ce moment le maître représente tout pour toi. Tu n'as que lui devant Dieu et les autres."* Cependant, d'une part, ces conditions sont impitoyables et n'impliquent pas une progression sensible : *"Les talibo vivent une situation difficile dans la karanta, ils sont tapés, ils travaillent dans les champs et ils vont mendier, et moi j'ai dû supporter tout cela."* Dès l'âge de six ans, le garçon a été soumis à ce cadre où le travail passe largement avant les études, où le rythme de vie est tellement bouleversé, où l'avenir n'apparaît pas clairement. Et cela aurait pu continuer encore des années. D'autre part, ce cadre est imposé par son propre frère, dans sa propre maison : *"Le vivre directement et voir les autres le vivre dans la même maison, la mienne, était pour moi insupportable. (...) Je n'habitais pas la même maison que mon frère, je dors avec tous les autres talibo, mais il me demandait souvent de partir là-bas pour faire des travaux, comme si je n'étais pas son frère. Si je dois parler de toutes les difficultés que j'ai rencontrées, on va y passer la nuit et plus. La souffrance qu'on éprouve quand on est talibo nous accompagne pour la vie."* Il n'arrive pas à accepter le fait que chez lui, à cause de son frère, les talibés doivent supporter autant de souffrance. Il ne supporte pas non plus qu'on ne lui donne pas sa place dans la lignée. Frère de l'oustaz par le

père, il insiste sur le fait qu'il n'est, dans les faits, rien qu'un talibé lamba. Et peut-être même qu'à cause de ce lien du sang il est soumis à des pressions plus grandes que les autres.

On comprend que M. est déçu de n'avoir pas pu étudier correctement pour devenir un oustaz comme son frère. *“Bien sûr, ce n'est pas parce que je suis le frère du maître que j'ai des privilèges. Si le maître était mon père, alors c'était différent, mais malheureusement il est mort juste après ma naissance et mon frère était déjà parti étudier ailleurs, en Gambie. Moi j'étais trop jeune pour être envoyé ailleurs, donc quand mon frère est rentré, ils m'ont donné à lui pour faire mon apprentissage du Coran.”* M. aurait préféré partir chez un autre marabout plutôt que de rester au côté de ce frère, au point qu'un jour il essaie de s'échapper, mais en vain. *“J'étais parti pour voir si je pouvais aller chez lui [un autre marabout, A.K, que connaissait bien son père] pour continuer mon apprentissage, car je ne supportais plus les conditions auxquelles mon frère me soumettait. Moi aussi, j'aurais voulu aller ailleurs pour étudier, comme a fait mon frère, et ne pas être un talibo comme les autres. (...) A.K. était considéré par mon père comme un des meilleurs marabouts mandinka. Dans notre tradition, tu prends ton enfant et tu le confies à un autre afin qu'il puisse apprendre la voie de Dieu et avoir plus de chance de réussir dans la vie.”*

Le jeune connaît la tradition et voudrait s'y inscrire. Il sait que le sacré a une place centrale dans les comportements, attitudes et pratiques quotidiennes, comme manger, se vêtir, se loger, se soigner... et que les rapports entre membres de la communauté s'organisent autour de cet élément. Il aimerait avoir un maître qui puisse lui donner accès à un vrai savoir afin d'augmenter ses chances. Il sait que, s'il n'est pas “confié” à un maître qui s'investit pour lui et auprès duquel lui-même s'investit, comme cela a été le cas pour son frère, envoyé en Gambie, il ne pourra pas devenir “maître du Coran”, il ne pourra pas vivre du Coran. A la longue, il ne peut se contraindre à supporter cette situation paradoxale. M. exprime le désir d'effectuer le même parcours que son frère, malheureusement cela n'a pas pu s'accomplir à cause de la mort précoce de son père, qui l'a laissé sans protection dans son enfance. *“ Chez moi je savais que je n'aurais jamais eu l'occasion de changer ma situation. Voir manger mes frères et moi rester le ventre vide n'a aucun sens. Pour manger j'étais obligé de voler, parfois à ma propre*

famille. C'est ça qui m'a fait dire que si je dois faire cette expérience, je dois la faire ailleurs où je ne connais personne."

Le fait de mendier et l'incapacité de rapporter suffisamment d'argent ou de denrées sont pour M. les principales sources de maltraitance physique. Les comités de bastonnade instaurés dans ce lieu sous la supervision du frère, le maître, et constitués par les talibés les plus anciens et les plus forts, rendent la vie intolérable. M. ne nous en parle pas directement, mais ce que nous comprenons est que, pour décourager les fugues, les enfants peuvent être mis à l'isolement pendant plusieurs jours. *"Si tu obéis à ton maître, tu auras des difficultés à vie, mais si tu n'obéis pas, un jour tu vas partir, et alors c'est encore pire."*

M. pense qu'il n'a pas sa place dans cette famille, car, bien que "confié" à son frère l'oustaz, il est mis au rang de n'importe quel talibé, dans des conditions pénibles. Il n'arrive pas à progresser sur le chemin de l'initiation coranique dans la maison familiale, ni à se plier aux conditions d'apprentissage instaurées par son frère. Il lui faut donc à tout prix apprendre un autre métier qui lui permette de s'échapper. *"Je me suis enfui pour chercher un métier, je ne suis pas parti. Je voulais apprendre à conduire et tant que je restais à l'école coranique pour apprendre le Coran, je ne pouvais pas le faire. Etudier le Coran, ce n'est pas un métier."* En tant que membre de cette lignée maraboutique, il ne peut en effet pas "partir", faire le choix de ne pas s'inscrire dans cette tradition familiale, comme n'importe qui, mais il peut s'enfuir, ce qui implique une réaction contre une injustice flagrante. Et la surveillance perpétuelle n'empêche pas ce jeune Mandingue d'abandonner, lorsqu'il est assez fort, la karanta de son frère.

Ce que nous décrit M. du comportement de son frère envers lui nous pose une question. Pourquoi ce frère, à qui il a été confiée par la famille, lui est-il si opposé? Nous nous rappelons alors que le référent culturel, lors de l'interruption de l'entretien au moment du repas de M. dans le Centre, nous a glissé que ce jeune homme était le fils unique de sa mère. Le frère dont il parle, l'oustaz, n'est donc pas de même mère, et, le père étant décédé, la seule protection qui reste à M. est sa mère. Elle, elle ne voulait pas voir son fils partir. Mais sans doute comprend-elle les enjeux familiaux dont elle est le témoin impuissant. Comme dans le cas de M., les parents ne sont parfois pas d'accord

avec le choix de l'enfant de quitter la karanta, car la voie de l'école est pensée comme le lieu qui ouvre à un futur, qui installe dans la communauté, qui donne un travail, mais le jeune homme souligne qu'ils ne se rendent pas compte du prix à payer. *"Ma mère m'a dit : "Tu veux laisser les études pour aller apprendre un métier ? Je ne préfère pas, mais je vais prier pour toi et ton âme, afin que tu ne te perdes pas."* Le récit de M. nous fait entendre qu'il n'a pas le choix, s'il veut prendre sa vie en main : *"Tu restes talibo toute la vie ; tu peux rester là-bas et rester talibo toute la vie, tant que tu lui appartiens, tu restes talibo, mais si lui te libère tu n'es plus talibo, et alors tu peux aussi devenir maître ou marabout. Mais si tu restes talibo, tu continues à travailler pour ton maître, tu es un travailleur du marabout, tu es son esclave. (...) La vie d'un talibo, c'est la souffrance. Comment est-ce que tu peux aller à la rencontre de la vie sans être fatigué ? C'est une chance de ne pas avoir à souffrir, c'est une chance."* En effet, dans la logique coranique des adultes qui ont scellés un pacte autour de sa personne, ses plaintes seraient sans fondement, puisque c'est la maîtrise du Coran qui est en jeu et exige ces traitements. Cependant M. qui, par sa place, peut avoir un regard différent sur cette question, insiste : *"L'enfant que tu as mis au monde et que tu as donné, tu ne sais pas s'il a dormi, tu ne sais pas s'il a mangé, tu ne sais pas s'il a été frappé et tu ne sais pas à quel point il a été blessé. Tu es à la maison, tu manges et tu dors bien, pendant qu'il souffre."* M. nous introduit à l'expérience en daara, qui est comme un fer qui marque à vie et dont les traces invisibles accompagnent de jour comme de nuit : *"Tu peux ne pas être blessé, mais l'expérience de là-bas te blesse quand même. C'est la normalité, ça. (...) Il faut expliquer aux parents les difficultés de leurs enfants dans les daara, parce que les parents pensent que c'est juste pour apprendre la religion, mais ce n'est pas que ça. Les parents ne voient pas les conditions dans lesquelles leurs enfants vivent, sinon ils ne les enverraient pas"*, conclut-il, comme un message à faire passer par tous les moyens.

1.12 O.

Sérère, originaire de la région de Fatick, O. est un jeune accueilli dans le cadre du projet de protection pour demandeurs d'asile et réfugiés géré (SPRAR) par la mairie de Brescia (et non par la préfecture). Il nous contacte, car, il y a un an, il

nous avait déjà croisée à l'occasion d'une intervention que nous avons faite dans cette ville sur le thème de cette recherche. Un jour, sa psychologue nous appelle pour nous demander si nous pourrions le recevoir, car il aimerait nous raconter son histoire. Nous lui fixons un rendez-vous, la semaine où une collègue anthropologue clinicienne, qui travaille avec nous sur cette recherche, Marion Jacoub, est de passage à Bergame.

O. est un garçon de vingt-six ans, très élégant et distingué. Il est très bien élevé. Son niveau d'italien, acquis en un an de présence en Italie, nous surprend. Deuxième fils de la fratrie, il a apparemment le rôle d'aîné, car son frère plus âgé a une maladie mentale. Il nous dit avoir fréquenté la daara toute sa vie : *"Je suis rentré à six ans, je suis resté dix-neuf ans là-bas et je suis le seul de ma famille qui a fait la daara."* Lorsqu'il se rappelle qu'il n'est revenu qu'une seule fois à la maison, des larmes apparaissent dans ses yeux : *"La daara était distante de quatre heures de route. Je suis parti un mois en vacances, après quatre ans, et après je suis revenu pour neuf ans, sans jamais plus les voir."* Une vie difficile que celle d'O. qui, depuis son enfance, est confronté à la solitude, car sa famille ne peut s'occuper de lui : *"Mon père était pêcheur et ma mère était très occupée avec mon premier frère."* L'éloignement, le respect de la parole parentale et la cruauté des pratiques religieuses et éducatives le fragilisent : entre le monde familial et celui de la daara se met en place une rivalité qui le jette dans l'ambivalence des sentiments. O. porte en lui une tristesse visible, qu'il va nous amener à comprendre par son récit. Il est celui qui supporte d'être envoyé au loin faire des études, mais qui ne l'a pas choisi et en souffre. On comprend qu'O. a été confié à son maître par ses parents. Nous pensons que cette décision est liée à la maladie de son frère. O. nous dit : *"[Le serigne] a habité pas loin de chez moi pendant quelques années, mais un jour il est parti. Mes parents m'ont confié à lui, quand un jour il est repassé au village et ils l'ont consulté."* Peut-être s'agit-il d'un échange entre les parents et le serigne, après la consultation pour le frère, ou bien de l'espoir qu'O. s'en sorte mieux que son frère et ramène de la richesse à la famille dans le futur... Mais, pour de longues années, sa famille de substitution sera la communauté de la daara, avec ses pratiques brutales et sans amour.

C'est évident qu'O. a construit une pensée propre pour justifier son envoi en daara, afin de supporter les années interminables qu'il passe dans ce milieu. Il

nous décrit d'abord la douleur : *“De l'aube au crépuscule, on part mendier, et si nous ne ramenons pas au moins 1 500 francs pour les petits et 1 600 francs pour les grands, nous ne pouvons pas rentrer. Le repas n'était pas toujours sûr ; des fois, je passais des jours avec le ventre vide et là c'était dur pour supporter la journée, surtout le moment de l'étude. Le soir, de 19 heures jusqu'à minuit, c'était consacré à l'apprentissage du Coran, mais des fois on s'endormait. Alors, le serigne nous bastonnait jusqu'à ce que parfois on s'évanouisse, et aussi on nous pinçait les oreilles jusqu'à ce que le sang sorte.”* Les conditions de vie auxquelles O. est confronté chaque jour l'amènent à préférer rester dans la rue plutôt que rentrer chez un serigne qui utilise les punitions corporelles pour atteindre ses objectifs. Pourtant il sait que dormir dehors est bien plus dangereux. *“Je dormais dans la rue avec les autres ou des fois je partais à la campagne, quand j'étais le seul à rester dehors, car j'avais peur de dormir en ville, car qui l'a fait a subi des choses beaucoup plus graves que les coups.”*

Après cette description apocalyptique, O. nous fait apparaître un côté heureux : il n'a pas toujours mal vécu la vie dans l'école. Au début, le garçon avait apprécié le choix de ses parents, car il avait la sensation d'avoir une légèreté, liée à l'itinérance de l'école, au voyage qu'il entreprenait avec d'autres. Une légèreté que, sans doute à cause de la maladie de son frère, il n'avait pas à la maison ; avec les autres enfants, il ressent une complicité, il a enfin des égaux. *“J'aime beaucoup me déplacer et découvrir le monde, j'avais l'impression d'être libre. Je me souviens qu'au début, quand on m'a amené à la daara, j'étais content, car il y avait beaucoup d'autres enfants comme moi.”* Comme, du reste, le moment passé dans le village voisin, quand, avec d'autres talibés, il allait chercher de l'eau et qu'il n'était pas sous contrôle. *“Le matin on partait très tôt pour aller chercher l'eau dans le village à côté, et ce temps était le seul où on s'amusait un peu. Nous, on joue à se baigner et on en profite pour prendre une douche, c'était vraiment un moment de calme.”*

Un état d'esprit qui change à ses sept ans, quand il rentre dans le monde des adultes. *“Les problèmes sont venus après, quand nous avons commencé à grandir et le serigne exigeait de nous certaines choses. C'est à ce moment que je suis passé dans un autre groupe, et rien n'était plus comme avant. La liberté avait disparu.”* A

partir de ce moment, O. est obligé de se confronter à la réalité qui fonde cette daara : l'itinérance et l'intimidation par les plus grands. Son serigne fait partie des maîtres coraniques qui ont choisi de rester à l'écart de la société, montant une daara mobile qui regroupe les enfants de village en village et même de pays en pays. *“Comme tous ses talibés, pas que moi. Nous étions nombreux et de temps en temps de nouveaux s'ajoutent à nous.”* Les talibés sont obligés de se déplacer ensemble et d'autres se rajoutent à eux à chaque passage dans un nouvel endroit. La daara est organisée en classes d'âge, mais au lieu de faciliter les choses, les grands en profitent pour laisser avec délice des combats se dérouler : *“Des fois, les grands nous laissaient nous battre sans intervenir, des fois même, ils nous provoquaient à le faire, c'est cela que j'ai compris quand j'ai voulu être un lutteur.”* Cependant lorsque O. se remémore les liens noués pendant ces années, il dit : *“Quand je pense à ces moments, je me souviens des copains que j'ai laissé là-bas. Nous avons partagé beaucoup.”* Malgré tout, ses camarades lui manquent, car c'est avec eux qu'il a évolué et découvert certains principes de la vie. Apprendre à se battre pour éviter de se faire écraser, devenir un lutteur, est sans doute ce qui lui permet aujourd'hui de rester debout. La mélancolie qui transpire de ses regards nous fait comprendre qu'O. pendant cette période avait créé des relations fraternelles avec certains et que ne plus les avoir à ses côtés le plonge dans un deuil. Il oscille sans cesse entre un “avant” (avant de la famille réunie, avant du compagnonnage, avant c'était bien...) et un “après” (après ça a été difficile), qui le fait sombrer dans la tristesse. Cette oscillation le poursuit jusqu'en Italie. Car ici aussi, dans la migration, il est seul.

Cette institution non formelle de l'école coranique a confronté O. à plusieurs mouvements : d'abord un sentiment de liberté, soutenu par un groupe, puis la contrainte de respecter des obligations injustes pour tous, et enfin la lutte pour survivre, l'abandon du groupe, lié pour O. à sa fuite. Son besoin de liberté est sans doute très lié à ce que lui a légué sa vie au village, avec les siens. La dernière phase, celle de la fuite, a été possible grâce aux capacités de ce jeune qui, malgré le temps passé en daara, n'a jamais perdu l'espoir d'être autre chose qu'un talibé sans avenir. *“J'ai préparé cela depuis longtemps. Un jour, j'ai rencontré une femme qui, en voyant mes blessures, m'a proposé de les nettoyer. Le lendemain je suis retourné chez elle pour la remercier et elle m'a donné un plat à manger. Nous*

avons commencé à parler et je lui ai raconté un peu ce qui se passe dans la daara. Pour moi, c'était un rendez-vous fixe. Un jour, elle m'a proposé de mettre un peu d'argent de côté parmi les sous de la quête, afin qu'un jour j'ai les moyens de m'enfuir. Au début, c'était elle qui le gardait pour moi, mais un jour le maître nous a dit que nous allions quitter cet endroit. A ce moment j'ai récupéré mon argent et je me suis rendu compte de la somme que j'avais mis à côté. C'est là que j'ai pris la décision de fuir. Je ne voulais pas être un talibé à vie, et si je rentrais chez moi on m'aurait obligé à retourner dans cette daara, car je n'ai pas terminé d'étudier entièrement le Coran." Cette femme, parce qu'elle est extérieure, et qu'elle joue le rôle qu'aurait pu jouer une mère, est pour O. l'occasion de réunir ses forces et de s'accorder le droit de chercher un autre chemin. Il compte enfin aux yeux de quelqu'un, il n'est plus un enfant quelconque dont chacun peut se saisir pour ses propres fins. Cette rencontre l'inscrit dans une autre organisation : celle de la famille élargie, celle des alliés de la "société civile", celle qui ressemble à ce qu'il a connu dans sa prime enfance. Ainsi cette femme a joué un rôle important dans le cheminement intérieur d'O., faisant revivre des réminiscences liées à sa place de fils, une place perdue dans sa propre famille lorsqu'il a été donné. C'est avec fierté qu'O. nous raconte : *"C'était le 2 novembre 2015, quand j'ai quitté la daara. Je suis allé d'abord à Kaolack, auprès d'un parent de la femme, qui m'a aidé et de là cette personne m'a donné les informations sur comment je pouvais aller en Libye. Le voyage jusqu'en Italie m'a coûté presque 3 000 francs CFA."* La femme qu'il a rencontrée, qui l'a soigné, qui lui a permis d'économiser de l'argent en contrebande par rapport aux objectifs de la daara, qui l'a inscrit dans une transgression-réparation, l'a sauvé, mais cela n'a pas pu régler ce qu'il a laissé derrière lui : sa propre famille, qu'il n'arrive plus à contacter depuis qu'il est arrivé en Italie. Quelque chose a été fondé dans tout ce parcours, mais comment le faire s'épanouir, quel sens lui donner pour le futur à construire ? Le cercle vicieux ouvert par le don de l'enfant au serigne ne pourrait se transformer qu'en rétablissant ces loyautés initiales, celles qui agissent encore dans les mots d'O. : *"Je n'ai pas terminé d'étudier entièrement le Coran."* Quel est l'objet d'étude, le gage de réussite, qui pourrait remplacer celui fixé initialement par les parents ? En attendant, la migration le confronte encore à une solitude et un abandon difficilement dépassables.

1.13 J.

La prise de contact avec Jammeh, jeune de dix-neuf ans au moment de notre enquête, est des plus étranges. Nous venions de finir un entretien avec L. (nous en avons effectué six avec lui), quand J. fait irruption dans la salle où nous travaillons, accompagné d'un autre garçon. Il veut que nous l'interroguions également. Nous ne prenons pas sa demande au sérieux et le renvoyons à notre prochain passage dans la structure. Lorsque nous arrivons la fois suivante, nous tombons avec surprise sur J., qui nous attend à l'entrée. Nous ne lui avons pourtant pas donné de rendez-vous précis. Il est en compagnie du même garçon que la dernière fois. A la fin de l'entretien avec L., celui-ci nous salue et nous recommande de faire attention à J., car, dit-il, il est "*accompagné par un djinn*". J. entre alors dans la salle et nous dit tout de go qu'il est prêt à entendre nos questions. Notre référent culturel lui traduit notre protocole, en particulier qu'il faut signer un accord pour publier les entretiens. Le jeune garçon qui l'accompagne lui retraduit également nos paroles. J. refuse immédiatement et fermement de signer l'autorisation d'enregistrement. Pendant quarante-cinq minutes, nous lui expliquons qu'alors nous ne pouvons procéder à l'interview. Finalement, cette première rencontre est entièrement dédiée à cette question. Fatiguée, nous décidons d'y mettre fin. Trois semaines plus tard, nous retournons sur les lieux, pour à nouveau voir L.. Et J. est toujours là qui nous attend et réclame son interview. La discussion commence de la même façon, sur le protocole, puis, au bout de dix minutes, brusquement, il accepte de signer. Notre impression sur lui est tellement négative que rien dans son apparence ne nous a marqué. La seule image qui nous reste est celle d'un Jammeh allongé sur le canapé, ne laissant qu'une toute petite place au garçon qui l'accompagne et qui traduit pour lui tout ce que le référent culturel dit, ses réponses passant toujours par son accompagnateur.

Il est mandinka et originaire d'un village situé à côté de Kololi (Gambie). Troisième enfant d'une fratrie de six, aîné des garçons, il a deux sœurs plus grandes, deux sœurs plus jeunes et un petit frère. Il vient d'une famille monogame.

J. nous raconte avoir fréquenté depuis l'âge de sept ans la karanta et l'école publique laïque : *“La karanta était dans le village. Le matin je partais là-bas et après j'allais à l'école, sauf le vendredi... A 5 heures du matin on commence à étudier, jusqu'à 8 heures pour ceux qui vont à l'école primaire, par contre les autres continuent jusqu'à midi. Après avoir mangé, ils partent mendier et ils passent tout l'après-midi dans la rue. Moi je ne l'ai jamais fait.”* Ce qui signifie que ses parents paient au marabout ses études. Le jeune nous explique que la karanta accueille presque 100 enfants, *“ceux qui peuvent payer le maître étudient le Coran et ils ne sont pas obligés de mendier, par contre les autres oui.”* Certains sont en internat, *“car ils consacrent leur temps à étudier le Coran. Ils ne rentrent à la maison qu'une semaine, pendant la fête de Tabaski”*, d'autres rentrent chez eux chaque jour.

Pour J., l'expérience dans la karanta est un parcours complet qui peut donner à celui qui s'y inscrit plusieurs possibilités et un avenir. Son père a étudié pour devenir marabout, mais n'a pas été choisi par son maître, il a donc envoyé son fils dans l'espoir que celui-ci soit “choisi”. *“[Mes parents] voulaient que je devienne marabout, alors ils m'ont donné. Mon père était parti chez le même marabout, mais il n'a pas été choisi, alors il voulait que moi je le sois.”* Mais, ajoute J. : *“Je ne suis jamais arrivé au niveau qu'il me demandait. Cela m'a conduit à quitter la karanta.”*

Le maître qui dirige l'école possède un certain nombre de connaissances, qui lui ont été transmises par d'autres maîtres, dans une chaîne qui légitime sa fonction : *“Mon oustaz a créé sa daara après avoir fait ses études en Arabie saoudite”*, souligne le jeune homme, en précisant : *“Mon oustaz a fait d'abord une karanta, après il est parti étudier dans une école en Arabie, la même où a étudié son père, et après il a été donné à un marabout.”* La chaîne de transmission pour ce garçon est d'une part de père en fils et, d'autre part, de marabout à marabout, comme une filiation s'ajoute à une affiliation, dont la fonction serait de créer une inscription sociale qui complète et rend plus efficace la filiation.

J. nous donne des détails sur cette chaîne de transmission filiative/affiliative : *“Le père de mon oustaz était un marabout. (...) Lui aussi était toujours là quand on suivait le cours, mais il ne disait jamais rien. Il regardait ce qu'on faisait et il ne parlait qu'avec son fils.”* La question de la transmission est centrale, car elle assure la puissance de celui qui transmet : *“Le marabout est obligé de transmettre ce qu'il a découvert dans le Livre, il ne peut pas le garder pour lui, autrement il*

n'avancera pas dans la connaissance et il arrêtera sa puissance." La transmission se passe de plusieurs façons, et parfois concomitamment : de père en fils (en ce qui concerne les familles maraboutiques) ; par don d'un maître, en dehors de la famille, à un élève distingué de l'ensemble, soit parce qu'il présente des capacités d'apprentissage particulières, soit qu'il est en lien avec un être du monde invisible (ici, comme nous le dit L. de J., *"il est accompagné par un djinn"*) et qu'à ce moment on le sent digne d'être affilié. J. n'a pas ces capacités cognitives nécessaires : *"Moi j'ai fait cinq ans, mais vu que j'avais du mal dans l'apprentissage je n'ai plus continué."* En revanche, il porte les paroles de son père : *"Mon père m'a toujours dit que je peux faire des prodiges, c'est mon chemin, celui-là."* Dans cette situation, Jammeh, à la suite de son père, cherche à tout prix à être distingué par un maître pour entrer dans une affiliation. Ainsi il essaie de toutes ses forces d'être porteur du rêve de son père, qui devient le sien, dans un mouvement qui, peut-être, l'éloigne de lui-même. Incapable d'entrer dans l'étude érudite de l'arabe, il s'accroche à une parole paternelle, ou à sa reconstruction, qui favorise une illusion de toute-puissance.

L'école où se trouve le jeune mandingue offre en enseignement en arabe, ainsi qu'un savoir ésotérique. Le directeur est un oustaz et son père un marabout. Jammeh est le premier à nous introduire à une dimension de l'école coranique non formelle : il s'y transmet un savoir religieux, un savoir exotérique, et également un savoir ésotérique. Le premier est du ressort de l'oustaz et du marabout, qui incarnent des degrés différents du savoir ; le second est du ressort du marabout seul, et même de certains marabouts. Le savoir ésotérique est lié aux soins, mais aussi à des pratiques de prise de pouvoir sur la société.

Le jeune homme nous explique que tous les talibés peuvent en principe devenir oustaz, s'ils étudient. Il nous dit que le parcours d'apprentissage passe par la mémorisation, mais aussi par un maniement des langues : *"Après l'avoir appris par cœur, le maître nous explique le verset et nous apprend à le traduire dans chaque langue... Il nous montre comment il traduit en mandingue et après il nous dit de faire la même chose. En fait, depuis que j'ai compris le Coran dans ma langue, c'est beaucoup plus facile de le réciter et d'ailleurs j'ai continué à prier dans cette façon."* Ainsi, s'il n'a pas réussi à mémoriser les versets du Livre, il pense cependant en avoir capté le sens profond. Désir et réalité de la connaissance se

confondent pour lui ; et, grâce au jeu des traductions, il serait donc dans la position de pouvoir être, un jour, un grand marabout. Mais quelle sorte de marabout ? *“Ce n’est pas parce qu’on est fils de marabout qu’on peut devenir marabout. La pratique du maraboutage on la transmet, mais ce n’est pas évident d’arriver à retenir et à utiliser le secret qui nous a été transmis. Il y a autre chose qu’il faut avoir. Tu peux apprendre le Coran sans le marabout, mais tu ne peux pas apprendre le maraboutage sans un marabout.”* L’exigence de J. est de montrer au monde qu’il est un homme d’importance et possède des dons que d’autres n’ont pas. C’est pourquoi il se sent parfaitement en droit de participer aux interviews sans qu’on l’invite, afin d’exprimer en public sa particularité. C’est aussi la raison pour laquelle il ne veut pas qu’on l’enregistre... Jammeh reconnaît les différents niveaux de savoirs que dispensent les maîtres de l’école coranique : *“En Gambie, le marabout, on l’appelle moro, il a un savoir magique, par contre l’oustaz est un professeur d’arabe et il ne s’occupe pas de soigner. (...) Dans mon village, il y avait deux marabouts : un s’occupait de soigner avec les plantes, l’autre, le père de mon oustaz, faisait du maraboutage.”* Les soins n’intéressent pas J., c’est à la connaissance ésotérique que vont ses préférences. Car c’est la maîtrise du “secret” qu’il vise de toutes ses pensées. Cette connaissance est de celles qu’on peut acquérir par ses dons propres, en suivant un chemin qu’il nous décrit petit à petit. Il nous ramène ainsi à la question centrale de la transmission du savoir ésotérique et du rôle fondamental que les maîtres coraniques ont en tant que détenteurs de ce genre de savoirs, de mémoire et de pouvoirs. C’est pour cela que, quand on lui pose la question si soigner est aussi transmettre, il nous répond : *“Bien sûr, mais il faut croire dans la puissance de la parole. C’est pour ça que nous disons que dans le Coran il y a tout, il faut savoir l’interpréter et le réciter. D’abord j’ai appris à réciter le Coran et ensuite à le traduire dans ma langue. Enfin à distinguer le verset qu’il faut utiliser dans les différentes occasions, pour se protéger, pour ne pas parler, pour dormir...”* Ici J. nous développe un processus d’acquisition de pouvoirs secrets, un accès à une puissance qu’il recherche. Les différentes étapes sont : la mémorisation du Livre, la récitation, la pénétration (interprétation), la manipulation (utilisation de certains versets pour certains buts, traduction de langue à langue pour pénétrer les différents univers et les mettre au travail). Pour les deux premiers niveaux, la langue employée est

l'arabe ; pour les autres, les langues maniées sont celles de l'origine. Nous voyons clairement dans le récit de ce jeune comment le savoir islamique fait appel au savoir pré-islamique, se liant et se mélangeant dans des pratiques métisses, comme le maraboutage. *“Bien sûr qu'il y a des versets qui te permettent de faire des choses, mais ils ne sont pas suffisants pour faire du maraboutage. Il est nécessaire faire de la traduction dans la traduction de certains versets du Coran pour pouvoir les utiliser. Il faut d'abord apprendre le Coran et, quand on arrive à le traduire dans la langue maternelle, c'est à ce moment que le marabout peut t'apprendre à faire le lien avec la tradition et à faire du maraboutage. En fait le maître, une fois que tu as appris les versets du Coran par cœur, t'explique quels sont les versets qui peuvent être utilisés pour certaines choses ; c'est à cet instant que le maître fait sa transmission de savoir à l'élève, car il te dit ce que lui a découvert et te le donne.”* Ainsi, faire du maraboutage n'est, pour J., pas seulement lié à l'apprentissage du Coran, mais aussi à la capacité de pénétrer le Coran et de l'interpréter dans sa propre langue, de façon à en tirer une puissance occulte, une habileté qu'il se reconnaît.

J. nous fait passer le message qu'il est doué de pouvoirs, mais que le monde ne voit pas sa grandeur, il est dans une attitude de compensation, toujours en quête d'une porte d'entrée vers une initiation malgré le fait qu'il n'a "pas été choisi" : *“Je suis parti au Sénégal pour quelques années, pour trouver un autre marabout qui pourrait me choisir... Je ne peux pas, mon père m'a offert au marabout, mais moi je n'étais pas à la hauteur.”* Lorsque nous lui posons la question de la raison qui l'a fait venir en Italie, il nous affirme : *“ C'est une question personnelle, je ne peux pas te répondre...”* Confronté à ses échecs, il interrompt brusquement l'entretien : *“Une chose est que tu me poses des questions sur ma vie au pays, une autre est de savoir ce que j'ai déposé dans le dossier de la commission : ça n'a rien à voir avec notre interview. A ce moment-là, j'ai considéré notre rencontre terminée.”* A cet endroit nous l'avons confronté à une contradiction : il voulait nous rencontrer, comme une nouvelle issue vers la recherche d'une puissance, il nous voyait comme quelqu'un pouvant l'introduire dans d'autres sphères, et il entend dans notre question un rappel de l'administration et de ses contraintes, une irruption du réel de la migration dans laquelle il n'est personne. A cet endroit, le risque de confusion mentale et de poussées délirantes reste réel.

1.14 L.

L. est un jeune de dix-neuf ans, originaire de Gambie, d'un village dont le nom signifie, nous dit-il, *"Celui qui parle dit la vérité"*. Issu d'une famille polygame, L. est le benjamin et le seul garçon, né après quatre filles. A la différence des autres jeunes que nous avons rencontrés, il nous a demandé six séances. La première a eu lieu dans mon cabinet, car il refuse de nous rencontrer dans la structure d'accueil où il est hébergé. Si, dans les deux premières rencontres, nous gardons notre position de chercheuse, nous avons quand même l'impression que le récit délivré révèle un état parfois délirant, comme si L. souffrait de pensées paranoïaques. Au cours des autres rencontres, comme nous ne sommes pas dans un cadre clinique, nous l'accompagnons dans son histoire, faisant apparaître ce qui l'inquiète, sans jamais le penser dans une nosographie psychopathologique, ni être en position de soignants. Cette approche permet à L. d'avoir confiance en nous, ce qui apparaîtra dans la troisième rencontre, où il nous raconte un rêve : *"Cette semaine, j'ai fait un rêve qui m'a dit d'avoir confiance en toi et donc je peux continuer à te parler de certaines choses. Dans la structure, personne ne sait quelle vie j'ai eue avant d'arriver ici."*

Il a un bon niveau scolaire (*"Le Coran est formé de 114 sourates, moi j'ai étudié jusqu'à la 60^e"*), grâce aux nombreux maîtres qu'il a eus. *"J'ai toujours étudié le Coran, J'ai commencé la karanta à l'âge de 6 ans, après deux ans je suis allé à l'école arabo-anglaise quatre ans et enfin je suis retourné à la karanta, jusqu'à mon départ pour l'Italie... J'ai eu plusieurs maîtres... Camara, Bakari et Bâ... [et le fondateur] s'appelait J. F., mais il est mort, il était vraiment un grand maître."* L. a fréquenté d'abord la karanta de sa famille, puis une école arabo-anglaise et ensuite il est revenu pour terminer son apprentissage et devenir en grand marabout. *"De retour de l'école arabo-anglaise mes parents m'ont confié à Sherif Bâ, afin que je puisse devenir un grand marabout comme lui. Tous les jours il nous faisait travailler ses champs, sauf le vendredi."* La journée dans la karanta était partagée en plusieurs temps, mais la mendicité n'y avait pas de place, peut-être parce que le père de L. payait pour son apprentissage. *"On se réveillait à 7 heures pour aller dans la forêt travailler les champs. Vers midi, cinq talibés partaient*

chercher le repas et ils le rapportaient pour tout le monde. A 17 heures, on s'arrêtait et on rentrait pour se reposer. A minuit le morho nous appelait dans la salle de cours pour faire les études jusqu'au levé du soleil."

Il nous raconte que la vie en karanta était difficile, mais son récit n'est pas réellement linéaire, et parfois compliqué à suivre. Entre un père chauffeur, qui voyage entre la Sierra-Leone et la Gambie, "*pas tout à fait un marabout, mais qui apprend à beaucoup des gens ses techniques*", notre jeune grandit dans la karanta de famille, où il assiste à des situations qui le troublent. "*Au début j'aime être là, mais après je me suis rendu compte que si je reste encore, je n'aurai jamais une vie digne. Dans la karanta, le maître t'apprend à faire des choses mauvaises, qui peuvent faire du mal à quelqu'un et parfois tuent une personne. Moi je ne voulais pas... Dans ma famille ces choses sont le quotidien. Moi j'ai grandi là-bas et je sais ce qui se passe.*" L. nous explique qu'il assiste, comme tous les autres talibés, à la consultation initiale du morho, mais qu'ensuite, comme membre de cette famille maraboutique, il assistait aussi à certains rituels qu'effectuait le maître. Cependant, en même temps, il insiste pour dire qu'il était tenu à l'écart des travaux secrets "*Ça dépend du travail qu'il fallait faire. Si on demandait au morho de soigner quelqu'un, tous les talibés de la maison participaient à la consultation, qui consistait à découvrir les raisons de la maladie et à discuter le prix à payer, mais personne ne voyait comment le morho agissait, même moi je n'avais pas le droit d'assister à tous les niveaux, seuls certains y étaient.*" L., pour se défendre de ce monde qu'il n'arrive pas à comprendre ni à maîtriser, se construit un monde parallèle dans lequel il peut se réfugier et s'éloigner. "*La karanta est comme une forêt, tu dois inventer des outils à toi pour survivre, si tu veux garder ce que tu es, autrement les autres vont t'écraser. Moi, je suis un enfant qui a essayé de construire son monde à lui. Le maître en te regardant sait quel type d'enfant tu es. Il va essayer de te donner des règles et des connaissances qui pourront t'aider à te développer mieux, mais entre-temps il peut aussi te transformer en une autre personne. Moi, je ne voulais pas être capturé, je voulais être moi-même.*" Contre sa famille (apparemment), il veut éviter de se soumettre à certaines conditions et veut échapper à une vie qui ne lui convient pas. Cela l'entraîne à s'interroger sur son rôle d'élève-assistant et sur le type d'islam que sa famille pratique et lui propose d'embrasser. "*Je n'ai jamais voulu, car il fallait rentrer dans leurs*

croyances et pratiques magiques, ce dont j'ai peur, mais j'étais obligé." En effet, l'islam pratiqué dans son école et auquel il est obligé de participer exerce un pouvoir maléfique sur les hommes, pense-t-il, car il combine magie et Coran, à travers l'invocation des djinns. *"[Le marabout] a une chambre où il va pour parler avec eux et faire ce qu'il doit. Personne ne peut rentrer dans cette chambre quand il parle avec ses djinns."*

En 2014, L. quitte la karanta pour aller en ville chercher un autre avenir : coiffeur et footballeur. C'est à ce moment qu'il rencontre D., un jeune garçon chrétien, avec lequel il se lie d'amitié : *"Il a toujours eu un comportement gentil, jamais il ne se moque des gens et en aucune façon il n'a essayé d'être supérieur aux autres en utilisant le pouvoir du marabout. Lui, il a été toujours lui-même grâce aux enseignements chrétiens. C'est à ce moment que j'ai décidé de m'approcher et de découvrir le message de Jésus-Christ. Je ne voulais plus être musulman, car les musulmans font des choses qui détournent la personne."* Pendant cette période, le jeune fréquente la famille de son ami D. et découvre une autre façon de vivre, qui lui plaît beaucoup, ce qui le conduit à vouloir se convertir, car il pense que cet acte lui permettra de se libérer des contraintes familiales. *"Pendant plusieurs mois j'ai fréquenté la famille de mon ami D., jusqu'au jour où j'ai eu le courage de l'accompagner à la messe du dimanche. Ce moment était très important pour moi, car après j'ai décidé de me convertir. Mon ami m'a dit qu'il fallait parler avec le prêtre et c'est ce que j'ai fait. Le dimanche suivant, il m'a baptisé. Tous les dimanches je vais à la messe avec D., mais un jour, en sortant, mes oncles étaient dehors et m'attendaient pour m'emmener directement à la maison où la famille au complet était là à m'attendre. Ils ont appelé l'imam et devant lui ils ont pris le Coran et la Bible, en me demandant de choisir avec qui je voulais être. Moi j'ai choisi la Bible, c'est là que mes oncles m'ont pris et coupé un doigt (il nous montre sa main) avec une lame. Avec le doigt encore sanglant, je me suis enfui et je suis allé à la police pour les dénoncer, mais les policiers m'ont dit que je n'aurais jamais dû trahir ma famille et ils m'ont invité à rentrer à la maison. Mais moi j'avais peur qu'ils me tuent."* La réalisation d'aspirations individuelles qui traversent L. le met en conflit avec sa famille. Vouloir être coiffeur, aspirer à devenir joueur de football, se convertir au christianisme constituent d'ailleurs pour ce jeune les maillons des recours qu'il forge, selon ses rencontres et ses besoins, dans la

complémentarité ou successivement, afin de construire son futur. L. se trouve emprisonné entre les larmes impuissantes des femmes de sa famille et la voix lointaine d'un père qui, plutôt que de voir son fils s'éloigner de l'islam, le préférerait mort : *“Ma mère, qui, avec mes sœurs, était présente continuait à pleurer, mais elle ne pouvait pas intervenir. Ce sont les hommes qui gèrent ces choses, et mon père était à l'étranger pour travailler. Cependant, les oncles l'ont appelé et lui, il a dit que plutôt que de me voir chrétien, il valait mieux que je sois mort. C'était très dur ce qu'a dit mon père.”*

Entre tentative d'émancipation individuelle et soumission au groupe, c'est toute la complexité et les multiples *“avatars de la dette communautaire”* que L. exprime auprès de nous. Puisqu'il ne peut remettre en question clairement l'emprise des siens, il se trouve prisonnier de paradoxes qui le conduisent à des échecs incompréhensibles, des maux physiques ou des angoisses, aussi bien dans le passé que dans le présent. C'est cela qu'il traduit dans ses angoisses de persécution : *“Des fois j'avais des migraines douloureuses. Alors le morho m'écrivait des choses sur un papier, il les mettait dans de l'eau, et il me demandait ensuite de me laver la tête avec. Il était vraiment puissant mon morho, cependant il y a toujours quelqu'un qui peut être plus fort que lui et ses protections ne sont pas suffisantes...”* L. ajoute que, depuis qu'il est en Italie, il dort très mal la nuit, il est souvent agité et fait des rêves qui lui font peur, ce qui l'amène à s'isoler de plus en plus dans la structure. La structure même est habitée par les êtres qui le pourchassent : *“Tu sais, même dans la structure d'accueil où j'habitais, il y a des personnes qui font ces choses-là pour obtenir le statut de réfugié ; à cause de cela je préfère rester dans ma chambre et ne pas me mélanger à eux. Je ne veux plus rentrer dans cette histoire d'islam.”*

Depuis son départ de la karanta, il essaie de prendre de la distance avec ce monde qui voudrait le voir marabout, qui l'a fait, dit-il, participer à des séances de soins orientées vers le maraboutage maléfique et la sorcellerie (bien qu'il ne prononce jamais ce mot, sa peur oriente ce qu'il a vu vers cette interprétation). Il est seul dans son combat contre ce que veut sa famille, selon lui, et bien que les siens soient loin de lui, ils sont présents dans sa tête, à travers les rêves. Au cours des six séances, L., tour à tour, nous demande de l'aide pour être en paix, pour convaincre sa famille de le laisser vivre un futur qu'il se choisirait, et nous

précise tout à la fois qu'on ne peut pas du tout l'aider, que nous ne sommes ni assez instruite ni assez puissante. *“Chaque fois que tu viens pour parler avec moi je me sens bien tous les jours d'après, jusqu'à ce que le morho vienne me rendre visite. Je ne veux pas que tu rentres dans ces choses et que tu n'arrives plus à en sortir, car je sais qu'il y a différents marabouts. [...] Je sais que tu n'as pas le pouvoir de m'aider. Comment pourrais-tu m'aider ? Tu peux me donner des conseils, mais je sais que tu ne peux rien faire. [...] Il faut une initiation si tu décides d'aider quelqu'un. Il faut être prêt à tout point de vue. [...] C'est possible mais avant de commencer, il faut apprendre. Si on ne sait pas, on ne sait pas.”* Il nous décrit la puissance terrifiante des siens à travers des rituels dont on ne sait s'ils sont réels, destinés à nous faire peur ou la cause réaliste de sa propre peur : *“Après chaque rituel, je me disais qu'il serait le dernier, mais après il y en avait toujours d'autres. J'ai essayé plusieurs fois de prendre de la distance, mais chaque fois que je partais prendre des choses dans la chambre du morho, les souvenirs revenaient. C'est là qu'on enterre les corps, ou le reste du corps. La fois que je ne pourrais jamais oublier, c'est quand les deux assistants du morho sont venus me réveiller en pleine nuit, car il fallait accompagner le maître quelque part. Moi, je ne voulais pas y aller, mais le morho m'a dit que, même si je ne voulais plus continuer à faire les études du Coran, je dois savoir que cela c'est mon travail, je ne peux pas refuser, car je suis le désigné par ma famille dans la succession. J'ai donc dû l'accompagner au cimetière où le matin même un homme avait été enterré. Il nous a demandé de déterrer le corps pour lui couper la langue. Alors je lui ai dit qu'il fallait me tuer à l'instant, car je ne peux pas vivre une vie comme la sienne.”* La troisième séance est ainsi consacrée à l'initiation que L. a subie pour pouvoir un jour prendre la place du morho de famille. Une succession d'actes qui, jour après jour, l'emprisonnent dans un monde fait de sacrifices (humains) et de rituels qui lient sa vie à celle du maître et à son monde de l'invisible, dans le partage de terribles secrets. Pourquoi nous les dévoile-t-il ? On peut penser qu'il indique ainsi la puissance qu'il possède, tout en ne voulant pas s'en servir... Car lui aussi a été initié : *“Avant chaque rituel, le maître m'a donné à boire une boisson à base de plantes qui te fait sortir de toi-même. La boisson est de couleur verte et très amère, et quand tu la bois, tu as la même sensation que quand tu es ivre, sauf que tu n'as pas des problèmes pour marcher, tu ne tombes pas. Par contre, tout ce qu'on te demande de*

faire, tu le prends comme si c'était la seule chose juste à faire. Je ne sais pas trop, mais souvent ; il me l'a donné à boire en disant que cette boisson fera que je n'ai pas peur des choses. De toute façon, chaque fois que j'étais à côté du morho, on la buvait ensemble. A un certain moment, j'ai commencé à dire que je n'avais plus peur, afin de ne plus boire cette boisson, je voulais voir effectivement si les choses que je faisais étaient dues à moi ou à la boisson. C'est là qu'ils m'ont attrapé et qu'ils m'ont fait de petites incisions dans les jambes pour m'implanter des grigris qui devaient m'accompagner partout et me protéger". Mais peut-être s'agit-il d'autre chose... L. nous confie à la fin que lui aussi parle avec Mariam, une des djinns qui accompagnent son morho : *"Je la rencontre chaque lundi et jeudi la nuit dans la chambre du morho. La première fois que je l'ai vue, je pense qu'elle était une Occidentale, elle avait de longs cheveux blonds. J'ai eu tellement peur que j'ai couru chez le maître, qui m'a dit qu'il fallait m'habituer à sa présence, car bientôt j'aurai des djinns à moi."* Nous éprouvons alors le besoin d'interrompre ces séances, qui commencent à introduire une ambiance de peur qui nous saisit également. Revenir sur une analyse de la dynamique du jeune homme... Au rendez-vous suivant, L. ne se présente pas. La quatrième rencontre se fait "par hasard", alors que nous nous trouvons pour une autre raison dans le bureau des éducateurs de la structure. L. s'y trouve justement... Nous en profitons pour continuer les entretiens. Il commence par nous fournir une raison de son absence précédente : *"La nuit de notre dernière rencontre, j'ai rêvé de mon père qui est venu s'asseoir sur mon lit et il m'a dit : 'Souviens-toi d'où tu viens, si ta famille a besoin de toi, il n'y a pas de lieu dans lequel tu peux te cacher, on peut te prendre quand on veut, tu ne peux pas échapper.' J'ai eu très peur, donc le jour du rendez-vous je n'ai pas pu descendre pour te parler. Je suis dans une chambre simple, mais la nuit je ne dors pas, je rêve en continu, je vois des choses que je n'arrive même pas à raconter. Un matin, je suis allé dans le bureau des éducateurs en pleurant, tellement j'étais effrayé. Je demande à être rapatrié tout suite."* Cette nuit-là, non seulement son père lui a "rendu visite", mais également son morho : *"Le morho est venu dans ma chambre et il m'a réveillé en me disant : 'L., si tu as besoin d'argent, il faut le dire, je vais te le donner, mais c'est inutile que tu te sois enfui, ton destin est de devenir morho, et tu reviendras au pays. Nous savons ce que tu es en train de faire, fait attention à ne pas tout détruire."* Puis se présente

Mariam, la djinn, avec laquelle il est également en commerce. L. est très agité, inquiet de ses visions : sa fuite en Europe ne lui permet pas de laisser derrière lui les choses qu'il a vues antérieurement au pays et qui le poursuivent jusqu'ici. Nous pensons alors qu'il faudrait l'aider à négocier sa place dans sa famille, à faire respecter par les siens sa propre dynamique. Nous lui délivrons alors une sentence : *"Je pense que ta vie est liée à ton histoire, mais je pense que tu as le pouvoir de changer certaines choses, car tu as un bon cœur. Chacun de nous a son chemin et parfois nous comprenons qui nous sommes en rencontrant des personnes qui nous font dire que ne voudrions jamais être comme elles"*. A partir de ce moment, L. change de langue, il passe du wolof à l'anglais, comme si cette langue lui permettait finalement de parler, penser et agir sans que l'un des siens, ou les êtres qui l'accompagnent jusque dans ses rêves le comprennent. Le rapport de L. aux différentes langues qu'il pratique est sans aucun doute significatif. Il se présente au départ à nous comme un Mandingue, parlant plusieurs langues, wolof, djola, arabe et anglais : *" Il est important de connaître les langues, tu deviens un homme."* Dès le début, il impose le wolof, alors que sa langue d'origine est le mandingue. L'anglais occupe une place particulière dans son histoire, il est en effet le seul de sa famille à la parler, il a l'apprise de sa propre initiative, alors que les siens n'en voient pas la nécessité. Il nous explique ainsi : *"Chez moi, personne ne parle anglais, car ce n'est pas facile pour eux d'apprendre l'anglais. Les gens de ma famille estiment que l'anglais n'a pas de valeur pour devenir marabout. Pour moi devenir marabout comme ils le pensent est tabou. Je me suis battu pour apprendre l'anglais."* L. à travers l'anglais essaie de prendre de la distance avec son milieu d'origine, car dit-il : *"Je veux une vie normale. Ce travail que ma famille me demande de faire ne me donne pas ma liberté. Avec ce travail, il faut être prêt pour lutter. Je n'aime pas ce travail."*

L'anglais alterne, au cours des quatrième et cinquième séance, avec les autres langues, selon les thèmes abordés. La dernière rencontre, elle, se déroulera entièrement en anglais. C'est par ces voyages en langues que nous comprenons alors une bonne partie de la problématique de L. On pourrait donc penser que le wolof est pour Lamine la langue d'adoption à un autre univers culturel, moins dangereux, tandis que l'anglais est la langue de la libération, alors que le mandingue le met dans une position de mal-être qui pourrait l'amener à la folie.

Les langues, pour L, s'associent aux êtres, elles les font apparaître "en réalité", certaines convoquent donc les personnes qui, jusqu'ici, décident de sa vie par la contrainte et la peur. Ainsi la langue du maternage se transforme en langue marâtre, celle qui amène avec elle tout le pouvoir contraignant incarné par les êtres maléfiques, c'est la langue de l'invocation de ces compagnons invisibles si peu désirables, avec lesquels il a vécu en Afrique, auxquels il essaie d'échapper, en vain. C'est pour cela qu'il nous livre avec force détails ces apparitions et les rituels les accompagnant, dans l'effort de nous faire comprendre dans quelle dynamique psychique il se trouve. Ce voyage dans les langues l'aiderait donc à échapper à une impuissance et une indécision où le jettent les souvenirs de ce qu'il a vécu. Une impuissance renforcée par le temps de latence du centre d'accueil, dans lequel rien ne semble pouvoir se décider... En multipliant les langues de contact, en diversifiant de cette façon les appartenances possibles à des paysages culturels, donc à des liens sociaux diversifiés, L. se logerait dans différentes enveloppes (plus ou moins protectrices) et semblerait ainsi chercher une issue à sa situation paradoxale (être moi-même ou refuser un conflit de loyauté avec les miens). L'espace de l'entretien met de cette façon en place une possibilité de résolution : *"Je suis content de parler avec toi, car tu me comprends, tandis que les autres pensent que je suis fou. Depuis qu'on se voit, j'arrive quand même à dormir mieux."*

Le voyage en Italie est pour L. l'occasion de se construire un autre lieu où grandir et réaliser son rêve. Dans nos six entretiens, L. a toujours fait balancer son récit entre la contrainte de retourner au pays et le désir de poursuivre son rêve. Nous avons essayé de lui faire écho, dans ses discours, en le confrontant à des solutions possibles, afin qu'il ne se perde pas dans des remémorations douloureuses qui ne pouvaient que l'amener sur le chemin de la dissociation et de la confusion mentale. Au-delà de ce qu'il nous livre, et qui fera la matière de notre recherche, nous avons pris le temps de laisser la place à l'émergence d'une demande d'aide et surtout à une écoute sans faille qui finit par porter quelques fruits dans sa réorganisation mentale. Nos rencontres avec Lamine ont été souvent liées à un jeu de hasards : nous l'avons rencontré une fois encore, après nos séances. Nous étions en voiture quand il s'est littéralement jeté sur notre route, pour nous arrêter. Heureux de nous voir, il nous a raconté que finalement

il était en paix, qu'il avait trouvé un accord avec sa famille. Sorti du système d'accueil, il travaille comme coiffeur à Bergame (son rêve d'être coiffeur...) et n'a plus peur de construire son avenir. Puis, dans le même souffle, il nous a demandé de parler à son cousin, hospitalisé jusqu'au jour précédent à la suite d'une bouffée délirante...! Comme s'il nous livrait implicitement une prise de conscience possible de son propre état antérieur.

2. Facteurs émergents dans les entretiens ethnocliniques

Les facteurs qui nous allons dégager maintenant, récurrents, parents ou divergents (Paillé et Mucchielli, 2012), sont ceux qui vont nous permettre de construire des schèmes de récits logiques et partageables. Ces jeunes qui arrivent dans notre univers culturel en position de vulnérabilité défendent une identité pour survivre et exister. Ils réinterprètent pour nous, à partir de leur propre culture, leur histoire et nous donnent en même temps des éléments pour les comprendre, là où ils se pensent. Comme le souligne Blanchet : *“Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportements incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). Cette définition inclut la culture comme connaissance mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la fonctionnalité de la culture lors des interactions.”* (2007 : 22) En reconnaissant (et se reconnaissant dans) des schèmes logiques partageables, chaque interlocuteur a la possibilité de se situer par rapport aux autres groupes, aux autres milieux que le contexte initial, et à développer des stratégies d'adaptation, tout en défendant son intégrité identitaire. C'est donc à partir de ces schèmes que se déroule l'accompagnement de ces jeunes gens arrivés dans nos structures d'accueil : leur compréhension va, pensons-nous, nous aider à entrer en contact avec eux et nous guider dans le choix d'outils cliniques. Ils correspondent à la seconde phase de l'analyse : après l'étude longitudinale, la transversale, qui se fait en lien avec nos expériences cliniques.

Schémes et facteurs s'organisent ici en quatre sections, dans des dynamiques qui concernent les niveaux relationnels : *relation du jeune à sa famille, relation du jeune au maître, à ses assistants et aux autres talibés, relation du jeune au savoir par la connaissance de Dieu, relation du jeune à la modernité*. Ils se combinent de façon non hiérarchisée dans un contexte politico-social de départ. La plupart des familles ont un projet socio-économique qui devrait améliorer leurs conditions de vie : chaque famille représente en même temps une unité de production et une unité culturelle, qui s'inscrit dans le cadre plus large du clan, du village, et plus vaste encore, de la région. Les enfants, dans ce cadre, sont des ressources pour la communauté, et sont donc traités comme tels : ils s'inscrivent dans une logique d'investissement rentable pour le futur proche et à long terme. Dans un système à forte dominance rurale, l'éducation ne se dispense pas à tous, car certains restent dans la production locale, et n'ont que peu besoin, pour la communauté, de savoir lire et écrire. La situation est différente en ville, où la définition d'un métier est plus diversifiée, car elle n'est plus basée sur les emplois de la terre. Sur 14 interviewés, 3 viennent des villes, 11 des villages. En revanche, tous finissent dans des écoles situées dans des agglomérations plus importantes que les lieux d'origine. Ceux qui sont en milieu rural sont dès le départ soumis à un éloignement de leur famille, parfois très important. L'entrée dans l'école entraîne un exode rural, premier pas, souvent, vers une migration plus longue. Si les études sont considérées comme un facteur de développement de l'unité famille, cependant tous les enfants d'une famille ne sont pas envoyés à l'école non formelle. Dans les entretiens, chaque interlocuteur est le seul enfant du couple à avoir été désigné pour faire des études, sauf dans le cas de K.. Ils sont donc les "premiers". C'est ici qu'intervient le premier schème.

2.1 Relation du jeune à sa famille

2.1.1 Représentation culturelle de l'enfant

Les raisons pour lesquelles un enfant est choisi pour fréquenter l'école coranique non formelle sont liées à sa place dans la famille. La plupart des interviewés sont soit l'aîné, soit le fils unique ou le seul garçon (du couple parental, ou de sa mère) ; seulement 2 d'entre eux sont deuxième ou troisième de la fratrie, soit

parce que l'aîné a un handicap, soit parce que les enfants qui précèdent ont déjà trouvé une fonction dans le groupe familial. L'aîné porte ainsi la charge de son futur et de celui de sa communauté. Un autre facteur, ontologique, qui introduit à la question "qui est cet enfant ?", se combine dans la figure de celui qui va être envoyé. Chaque culture possède des matrices ontologiques qui donnent, comme l'écrit Moro, "*les représentations que les parents ont de l'enfant, de sa nature (...), de son identité, de son origine, des modalités de son développement, de ses besoins et de ses liens avec la famille. Elles sous-tendent aussi tous les actes que les parents effectuent vis-à-vis de l'enfant. Ces représentations culturelles pré-existent à l'enfant, elles constituent une sorte d'image qu'il va venir habiter*" (2004 : 316). L'anthropologie nous fournit des renseignements sur ces matrices¹⁰⁷.

Une investigation sur "qui est l'enfant qui arrive ici" est faite dès la naissance, puis réactivée au cours du développement de l'enfant, pour décrypter les actes et les comportements qu'il révèle et les décisions à prendre. Lorsqu'un enfant est envoyé dans une structure, son responsable-référent (père, oncle...) fait également une investigation pour savoir s'il passera victorieusement toutes les épreuves que ce genre de voyage entraîne. On peut donc dire que le nouveau-venu est, dès avant sa naissance, accompagné de mondes parallèles (morts, ancêtres, esprits), qui, en quelque sorte, "l'envoient" (et peuvent le reprendre), et avec lesquels la communauté doit entrer en commerce, dont elle doit comprendre les intentions, pour son propre bien. Ces "accompagnants" sont inséparables de la représentation qu'on a de lui, de son caractère, et c'est avec eux que l'on va négocier. Lorsque les entretiens nous confrontent par exemple aux enfants doués, aux enfants qui s'adaptent très bien au milieu de l'école, aux enfants "étranges" ou "accompagnés", et d'autres encore, nous devons prendre ces "qualifications" comme une pensée complexe sur l'enchevêtrement des êtres invisibles avec cet enfant-là. Certaines "natures" d'enfant, dont la compréhension est donnée par ces modules ontologiques, nécessitent parfois l'intervention d'experts : pour exemple, ces enfants qualifiés de "têtus" (*den kun gellé* ou *den kati gelen* en bambara, *date hore* en peul, *deger bopp* en wolof, *kungaaro* en

¹⁰⁷ Par exemple chez les Wolofs et les Lebous (Sénégal), l'enfant *nit-ku-bon* (esprit ancestral) est un enfant fragile qui arrive parmi les humains sans parvenir à "trouver sa parenté" (Zempleni et Rabain, 1965) ou qui est la réincarnation d'un ancêtre. Pour les Soninkés (Mali), l'enfant *wallibou* (Nathan, 1998) est un "saint" de retour. Chez les Sérères (Sénégal), les *Tji Dapaxer* sont des "esprits mauvais" (Collomb, 1974) qui possèdent l'enfant qui ne peut se fixer complètement dans ce monde.

mandingue), ou “qu’on n’arrive pas à tenir”. L’appel à la structure d’enseignement et ses professionnels est une façon de négocier avec ces invisibles : on espère que le maître à qui est confié ce genre d’enfant pourra le transformer, c’est-à-dire parler avec ses “invisibles” ou les chasser. Les raisons données pour la réussite ou l’échec du parcours sont également liées à la représentation collective de la “nature” de l’enfant, c’est-à-dire ses capacités et ses orientations, en rapport non seulement avec les idéaux familiaux, mais également avec ce qu’on a saisi de ses “accompagnants”.

Dans nos entretiens, cette partie reste implicite, car les jeunes soit ne semblent pas conscients de leur “nature”, soit évitent de nous la dévoiler. Cela vient du fait, d’une part, que c’est le regard de la communauté qui les désignent dans leur nature et pas eux-mêmes. Or, dans la migration, la communauté de référence est absente. D’autre part, l’acte de “laisser percevoir” sa nature à des étrangers peut mettre en danger la personne, ouvrant à des possibilités de capture (pas seulement symbolique, mais physique) ou de détournement. Le facteur ontologique nous arrive par exemple indirectement dans la situation de J., où un autre jeune, L., nous délivre une parole collective en désignant son compagnon comme “*accompagné*”, tout en nous mettant en garde : serons-nous à la hauteur pour négocier avec l’être qui l’accompagne ? Ne devrions-nous pas trouver des alliés dans ce cheminement ? Ne risquons-nous pas d’être nous-mêmes “capturés” ?

A la “nature” s’ajoute le statut social de l’enfant : d’un côté, l’enfant de famille aisée - souvent d’origine maraboutique - pour lequel les études sont payées, et de l’autre l’enfant de famille pauvre, qui doit mendier ou travailler dans les champs. Les enfants sélectionnés qui viennent de familles maraboutiques ont pour objectif de devenir marabout (s’ils en ont les capacités). Sur 14 jeunes interrogés, 5 viennent d’une famille maraboutique. Sur les 5, 2 ont réussi le parcours, 3 ont échoués. Un seul jeune ne venant pas d’une lignée maraboutique déclare pouvoir devenir un jour marabout, grâce à un don qu’il possède, légué par son père : S.. Dans nos entretiens, nous retrouvons 4 pères possédant une école et y assurant le rôle de marabout ou d’oustaz ; et 1 frère aîné dirigeant une daara et prenant en charge son jeune frère. Le rôle des alliances entre familles maraboutiques est également évoqué à travers le récit : des marabouts se connaissant entre eux (5),

car faisant partie de la même classe d'âge, de la même confrérie, ou au hasard de rencontres d'études. Les marabouts se regroupent en confréries, qui instaurent des lignées d'alliances dont héritent les enfants : 6 se déclarent appartenant à une confrérie, 1 seul dit que ce n'est pas important, les 8 autres n'en parlent pas. Pour les autres castes, le marabout choisi l'a été sur sa réputation, parce qu'il a grandi avec le père dans le même entourage, ou encore parce qu'il était le marabout du père. Ces élèves passent leurs degrés plus ou moins bien, mais ont très vite en tête d'autres métiers : sur les 9 qui n'appartiennent pas aux lignées maraboutiques, 7 sont de familles de cultivateurs, 1 avait un père chauffeur, et 1, enseignant à l'école des colons) ; ils cherchent à s'ouvrir à d'autres métiers (coiffeur, mécanicien...), souvent car ils ne veulent pas "*être esclaves à vie*".

Les familles dont nous parlent nos interviewés sont généralement très complexes : patrilinéaires, car nous sommes en Afrique de l'Ouest, patrilocales et polygames (9 sur 14). A cause des migrations, des mariages et des conversions religieuses, elles subissent une déstructuration par le jeu de nouvelles alliances, et les rôles dans le cadre des familles élargies évoluent. Cependant, malgré tous les changements, toutes les prises de pouvoir des différentes Eglises (catholiques, protestantes, islamiques) et l'héritage de la colonisation dans cette déstructuration, le statut de l'individu est toujours lié très étroitement à sa famille élargie et à l'unité de base du village, du clan, plus tardivement du quartier ou de la ville.

Mbiti (1975) souligne que, dans la vie traditionnelle, l'individu n'existe pas et ne peut exister tout seul, sinon de manière corporative. Il doit sa propre existence à d'autres personnes la communauté. Il ne se définit vraiment qu'en fonction des personnes qui l'entourent et avec lesquelles il est en filiation ou en alliance, dans des enchaînements de droits et de devoirs. Les règles culturelles, sociales et morales de la communauté, appliquées dans la famille élargie, aident l'individu à devenir un membre productif et respecté de la communauté. Ces règles lui servent d'appui à tout projet de vie. La famille élargie est aussi la première communauté religieuse d'appartenance de l'individu. A travers la transmission par les parents, les grands-parents et les autres membres, l'enfant apprend à connaître l'héritage religieux et spirituel. Dans nos entretiens, nous remarquons que la vie dans les structures des écoles coraniques s'inspire largement de ce

système de dépendance de l'individu au groupe. La caractéristique dominante des familles d'où viennent nos talibés nous montre une capacité de "transformer les vieilles choses en neuves" et de continuer à puiser de nouvelles solutions dans les ressources traditionnelles des institutions familiales, en incluant dans ces concepts de famille élargie les maîtres coraniques et leurs écoles.

2.1.2 Pratique du "confiage"

Le fait de confier des enfants à des tiers a une origine ancienne et est parfaitement régulé, en Afrique sub-saharienne. Confier un enfant à la parentèle (dans le cadre de la famille élargie) implique un pacte entre la famille et la personne chez qui va vivre l'enfant. Contrairement à ce que peuvent penser rapidement les Occidentaux, confier un enfant n'est pas l'abandonner, ni ne pas l'aimer. Mais plutôt respecter les liens actifs dans un groupe et diversifier l'horizon de l'enfant, comme d'ailleurs celui de son groupe familial. L'enfant n'est d'ailleurs pas confié "pour la vie", mais pour un laps de temps fixé, qui peut être rediscuté par la suite. Ortigues (1993) ont étudié cette pratique du point de vue des rapports mère-enfant, en spécifiant qu'il ne s'agit pas de cas de "mère indifférente". En 2015, une enquête très intéressante, faite au Sénégal par Fall, rend compte de façon très précise et détaillée de cette pratique sociale, qui s'inscrit autant dans les rapports au sein d'une famille que dans les liens transversaux et d'alliances. Cette pratique, définie comme la délégation des rôles parentaux à d'autres personnes que les parents biologiques, est très courante en Afrique subsaharienne.

Les pratiques du confiage correspondent à plusieurs cas de figure :

- lorsqu'on pense qu'un couple d'amis, ou une personne de la famille élargie, n'a pas assez d'enfants, voire n'en a pas du tout, on peut, dans le cadre d'un pacte d'amitié noué entre les deux parties, lui donner la garde d'un des enfants ;
- pour soulager un membre de la famille qui ne peut plus s'occuper tout seul des enfants, ou pendant la période d'apprentissage scolaire ou professionnelle ;

- si l'enfant est orphelin de père ou de mère, si cette dernière est dans l'incapacité physique, matérielle ou psychologique (maltraitance, rejet ou négligence d'enfant) de s'en occuper, ou si c'est un enfant de la transgression (comme ceux de femmes célibataires, ou fruits d'un inceste), de couples désunis, et d'une autre catégorie liée à la "nature" de l'enfant ;
- parce qu'on a soi-même été confié et qu'on veut "rembourser sa dette", on peut accepter d'accueillir un enfant des tuteurs ou de ses descendants ;
- quand le caractère de la personne plaît aux parents, pour faire honneur, par affinité , par homonymie, en reconnaissance ou en remerciement, ou encore pour aviver une alliance porteuse de pouvoir social, en particulier dans le cas de grandes familles (nobles) ;
- afin de renforcer, voir d'élargir le réseau relationnel de la famille en accueillant un nouveau membre.

Vandermeersch (2002: 663), à partir d'éléments sociologiques, souligne : *"Conformément aux hypothèses avancées par les anthropologues et les sociologues, [la pratique du confiage] permet une redistribution des enfants lorsqu'une mère doit faire face à une situation difficile, un divorce, un veuvage, ou une naissance hors mariage et ce, en accord avec les règles de filiation en vigueur. De même, les mères vivant en union polygame sont significativement plus souvent concernées par cette pratique que celles vivant en union monogame. Ces dernières sont plus instruites et résident souvent en ville, notamment au Sénégal et au Mali. Le confiage des enfants apparaît donc comme l'expression de la prégnance des solidarités familiales chez les femmes engagées dans des unions traditionnelles."* Ces mêmes études rapportent comment, à l'époque moderne, cette pratique ancienne du confiage est également liée au travail des mères en milieu urbain, et au nombre d'enfants à élever dans les conditions socio-économiques actuelles. D'un point de vue anthropologique, l'enfant entre dans un système d'échanges économiques au sein des groupes. Cette pratique est assimilée par les chercheurs à une "redistribution" consciente et calculée des ressources humaines dans un groupe donné. Ce qui signifie construire de nouvelles alliances, s'inscrire dans des affiliations différentes et/ou complémentaires de la filiation. L'enfant étant considéré comme un bien précieux, les parties se trouvent "honorées" d'entrer

dans un tel pacte, et, en conséquence, la partie qui accepte l'enfant s'engage à le protéger, l'éduquer correctement et le faire s'épanouir non exclusivement pour lui-même, mais pour le bien commun. Un code de l'honneur est donc attaché à cette pratique. Les parents s'engagent implicitement à ne jamais revenir sur leur décision : *"Je ne te demande que ses os"* (*"Ay yaxam laa la laaj"*), a-t-on l'habitude de dire au Sénégal. Celui qui accueille l'enfant s'engage de son côté à lui donner le meilleur dans la relation. Il arrive d'ailleurs parfois que l'enfant reste finalement dans sa nouvelle famille à l'âge adulte. Il se peut aussi que ce soit l'enfant qui décide librement de vivre avec l'un des parents non en ligne directe, par exemple l'oncle, comme dans le cas même de Fall, auteur de l'enquête.

La relation enfant-marabout, en Afrique de l'Ouest, dans les écoles non formelles est fortement calquée sur cette pratique du confiage. Mais confier un enfant à un marabout n'est pas exactement du même ordre que le confier à des amis ou à des membres de la famille élargie. Les familles qui s'adonnent à la religion coranique sont fières, à travers leurs enfants, de sceller une alliance forte avec un érudit musulman. Elles espèrent certains résultats précis et engageant son propre avenir, en se basant sur la réalité d'un contrôle, organisé collectivement dans la tradition. Si le marabout est déjà inscrit dans les liens de la famille avec son environnement, le pacte de confiance, de don/contre-don, peut s'effectuer. Mais dans bien des cas (ici 8 connaissaient le marabout, 6 se basaient sur une réputation), même si la famille s'inspire de la réputation de tel ou tel maître, elle n'a aucun contrôle sur la manière dont on s'occupe réellement de l'enfant. La réalité moderne est ainsi bien différente. L'étude de Fall (2015) décrit les élèves des écoles coraniques comme des "enfants confiés". Ce que confirmeraient nos interviews des 8 talibés sur 14, confiés par leurs parents au maître. Ils nous disent qu'ils n'ont pas été confiés à un inconnu, mais que leurs parents le connaissaient. Ce qui permet à nos talibés d'accepter ce choix, car ils se sentent alors dans un lien socialement contrôlé. Les parents biologiques gardent leurs droits sur l'enfant confié. Cependant ces droits varient en intensité, selon la distance géographique qui sépare l'enfant de sa famille biologique, et également la durée du transfert. C'est la distance et la temporalité de l'éloignement qui font accéder le talibé une autre réalité que le confiage, celle d'être "donné". Parmi les 14 talibés, 3 disent que leurs parents les ont "donnés" au maître, qu'ils lui

appartiennent, soulignant que le maître avait droit de vie et de mort sur eux. K. nous dit : *“Dans le cas où ils sont donnés, ça veut dire qu’il existe un lien très fort de confiance, soit parce que le marabout est très puissant, soit qu’il est un ami de la famille. Les parents le donnent, car ils se rendent compte que leur enfant a des potentialités qu’eux ne pourront jamais faire sortir. Et quand les parents disent au marabout : “Prend-le, fait de lui ce que tu veux”, ça veut dire : “A partir d’aujourd’hui, il est ton fils, apprend-lui ce que tu sais et permet-lui de devenir un adulte, car moi, parent, ce n’est pas dans mes compétences.” Parmi ces enfants, il y a beaucoup d’orphelins que les oncles donnent au marabout pour s’en libérer, mais le fait de choisir un milieu religieux, qui apparemment peut les transformer en quelqu’un qui peut faire des prodiges, ne représente pas aux yeux des gens un abandon, mais une occasion de réussite qui atténue l’éventuel sentiment de culpabilité. Que ce soit dans la pratique du confiage ou dans celle de la donation, mon père fait toujours la cérémonie de libération. Il convoque le talibé dans sa chambre et, après avoir prié pour celui qui doit partir, il lui dit : “Tu peux prendre ta route, en sachant que tu sais que ce je sais, je te l’ai transmis. Que Dieu accompagne tes choix.”*

Que ce soit dans le confiage ou dans le don, l’acte de libération ne peut venir que de la part du maître, seul à pouvoir permettre aux talibés de reprendre leur vie. D’habitude cet accord est donné quand le talibé a fini son parcours, mais pas toujours. C’est ainsi que certains des talibés expliquent leur fuite.

Ces deux façons de tisser des relations entre l’enfant et le maître se retrouvent dans les écoles coraniques non formelles. L’éloignement de l’enfant arrive très précocement : à 2 ans pour 2, à 5 ans pour 4, à 6 ans pour 4 et à 7 ans pour 6. Les enfants restent dans l’école de deux ans à un maximum de trente ans, et en moyenne dix ans. Sur 12, 7 talibés nous racontent qu’ils ont mal vécu leur transfert. A ce propos le récit de F. est le plus explicite de ce qu’imagine l’enfant en partant. Lui, il pense retrouver sa mère dans l’école, mais elle n’y était pas : *“J’ai su après qu’elle est décédée même quand j’étais encore en train de téter.”* 5 talibés sur 14 interviewés sont orphelins, 4 de père et 1 de mère.

Cet éloignement précoce est aussi aggravé par le fait que les talibés n’ont presque plus de contact avec les parents. Sur 12, 2 n’ont plus revu leurs parents,

2 ne sont retournés à la maison qu'une seule fois pendant la période passée à l'école coranique non formelle et 8 ont n'ont eu que quelques visites.

Dans notre échantillon, la pratique du confiage, ou celle du don, est en général assez mal vécue. D'une part à cause des conditions de vie, de l'asservissement ressenti, dans ces écoles non formelles, d'autre part parce qu'ainsi l'enfant se trouve irrémédiablement en rupture avec les siens, avec peu d'espoir de pouvoir se réinsérer dans son groupe. Cependant cette rupture est parfois antérieure au transfert de l'enfant dans l'école (décès d'un parent par exemple.)

2.2 Relation du jeune au maître, à ses assistants et aux autres talibés

2.2.1 Organisation de la scolarité et méthodes

Les élèves qui fréquentent ces écoles sont majoritairement issus de petites villes régionales ou de zones rurales où la tradition d'enseignement islamique est toujours fortement intriquée avec la vie locale. L'organisation scolaire et les méthodes pédagogiques tendent à se diversifier, selon les connaissances du maître. Comme le souligne A. : *“D’habitude, c’est son marabout [le maître du maître] qui lui dit où partir et construire les choses afin de réussir. Chaque marabout pense sa pédagogie à partir de certains éléments communs que les talibés doivent avoir. L’éloignement de la famille, la connaissance du Coran pour prier, le travail manuel et la maîtrise du corps.”* Par ailleurs, la façon dont les élèves désignent leur enseignant indique autant le contenu de l'enseignement, la philosophie sous-jacente, la mission du maître, les objectifs attendus de l'enfant que le lieu d'apprentissage. Une appellation plutôt qu'une autre (4 utilisent *marabout*, 5 *oustaz*, 1 *imam* et 4 le terme local *mobbo*, *karamoko*, *sérigne* ou *morho*) est une indication importante pour décortiquer l'intentionnalité et les empreintes qui marqueront l'enfant pendant les années d'école, et donc même après. Chacun nous souligne les différences entre une figure et l'autre. Pour M. : *“L'imam est un guide spirituel qui s'occupe de la mosquée. C'est un sage capable d'être un médiateur quand il y a des conflits. Par contre, le marabout, c'est un homme qui utilise le Coran pour travailler, pour vivre.”* Le marabout, pour E., *“t'explique que, si tu as à mal aux dents, il faut utiliser tel ou tel verset, le répéter plusieurs fois et après faire telle ou telle chose pour faire le disparaître. Ou, si tu*

dois voyager, il te dit qu'il faut utiliser tel verset, car Mahomet l'a écrit pendant son premier voyage et tout s'est bien passé." Lamine dit : "Il nous faisait étudier le Coran et il nous expliquait les choses importantes de la vie." M. nous explique que l'oustaz, "pour pouvoir continuer à être un grand professeur, doit continuer à étudier", tandis que karamo (ou encore karamoko) "veut dire "enseignant", mais son étymologie nous ramène au mot arabe al-karamah, "prodige, chose extraordinaire qui arrive aux saints ou à ceux qui adoptent le chemin de droiture". A. introduit un nouveau concept : "Le grand talibé, à la différence du talibé, a compris certaines choses du Coran et il peut commencer à l'expliquer aux autres, et c'est à ce moment que tu es appelé Alfa." K. soutient que le marabout peut : "enseigner le savoir islamique. Egalement il peut être chargé de les [les élèves] remettre sur le bon chemin, quand dans les autres institutions éducatives ils n'arrivent pas à s'adapter." Selon M. : "L'oustaz est celui qui connaît seulement le Coran, il a la baraka, le marabout parle à Dieu, il sait lui demander les choses et il l'implore afin qu'il puisse aider les gens." J. nous dit : "En Gambie, le marabout, on l'appelle morho, il a un savoir magique, par contre l'oustaz est un professeur d'arabe et il ne s'occupe pas de soigner." Enfin L. : "J'ai eu plusieurs maîtres, ceux de la karanta qu'on appelait morho (marabout en mandinga); dans l'école arabo-anglaise, on l'appelait moallim (professeur ou instituteur en arabe)." Ces distinctions nous permettent de comprendre le statut du marabout. Une personne peut, selon nos interviewés, occuper cette fonction de deux façons : les marabouts musulmans sont le plus souvent originaires d'un segment lignager où l'enseignement de l'islam est présent et considéré comme essentiel, ils peuvent être également descendants du Prophète, tandis que les marabouts traditionnels sont issus de segments lignagers ethniques, non convertis à l'islam, et ils exercent une activité qui, même si elle ressemble en bien des endroits à celle des prosélytes de l'islam, ne s'appuie pas sur les mêmes entités. Ces derniers sont mus par une énergie, qui, selon les groupes, est appelée différemment (par exemple *nyama* en bambara¹⁰⁸), tandis que les "hommes de Dieu", comme

¹⁰⁸ "Le *nyama* est perçu par les Bamana comme une force ou une énergie impersonnelle, donnée à chaque être vivant, et caractérisée progressivement par le vécu de l'individu, à la mort duquel il survit. Ces forces individuelles se trouvent liées à l'énergie cosmique, de telle sorte que les hommes, comme les animaux et les végétaux, participent de l'univers. La dose de *nyama* octroyée à chaque être l'influence au cours de sa vie et le distingue. Cette distinction peut se traduire par certaines marques physiques comme la dépigmentation de la peau ou le dysfonctionnement du système pileux et donner lieu à des tentatives d'accaparement de cet excédent

s'appellent les musulmans, créent ou participent d'une force qui est appelée la *baraka*¹⁰⁹.

Ainsi nos interviewés nous donnent incidemment des éléments précieux sur la nature de l'enseignement qu'ils ont suivi, mais aussi, dans le cas où ils ne sont pas allés jusqu'au bout, la teneur de leurs échecs et la façon dont ils peuvent ressentir les conflits de loyauté, soit avec le maître, soit avec leurs parents ; et, dans le cas où ils sont allés jusqu'au bout de leurs études, la nécessité où ils se trouvent de ne pas trahir leur parcours. C'est ainsi, il nous semble, qu'il faut comprendre l'affirmation des talibés que nous avons entendus qu'ils sont liés à vie à leur maître.

Dans le choix d'un maître, le lieu d'installation et d'enseignement a également une grande importance. Le choix d'un lieu par un marabout est souvent décrit comme le résultat de l'interprétation d'un rêve, donc comme un message reçu du monde invisible, ici la transcendance, Dieu. Et si l'on parle notamment d'école coranique non formelle urbaine ou rurale, il faut souligner que la compétence des enseignants n'est pas directement corrélable avec la distinction ville/campagne (10 sur 14 sont inscrits dans une structure rurale). Chaque maître, qu'il soit de la ville ou de la campagne, transmet selon ses propres investissements : si certaines institutions s'accrochent à leur vocation traditionnelle de s'occuper exclusivement de la dimension spirituelle, d'autres s'efforcent de conjuguer les pouvoirs de la religion et les "pouvoirs de la nature", c'est-à-dire autant les connaissances de la pharmacopée traditionnelle, que les manipulations des êtres du monde polythéiste. Certains associent les pratiques religieuses musulmanes aux rites autochtones dans un synchrétisme parfois sulfureux.

La porte d'entrée, dans tous les cas, est la mémorisation du Coran par les enfants, ponctuée, pour ceux qui n'en comprennent pas le chemin, par de vigoureux coups de baguette. Ce travail de mémorisation par la répétition à haute voix (procédé d'ailleurs utilisé au Moyen Age chrétien) et psalmodiée passe par

de forces par d'autres individus. Cette force peut devenir destructrice et atteindre, de façon violente, les membres d'un lignage dont les ascendants se sont mal comportés dans la vie."(Barrière, 1999:185)

¹⁰⁹ "Baraka dérive du verbe *baraka*, s'agenouiller en parlant exclusivement des chameaux [...]. La racine *bkr* exprime l'idée d'accroupissement et aurait donné lieu à cette notion sui generis de *baraka*. Le verbe *baraka* donne par métathèse *rakiba* qui signifie se hisser sur une monture et, au sens fort, saillir, s'accoupler. La position accroupie devient ainsi celle de l'acte sexuel. Il y aurait ainsi une notion entre le genou et l'idée de procréation." (Chelhod 1986 : 60).

l'apprentissage de l'arabe, accompagné de la traduction dans les langues régionales. L'étude du Coran se fait à des heures propices : très tôt le matin (5), ou la nuit (5), moins souvent l'après-midi. L'apprentissage se faisant par la répétition, un procédé presque hypnotique, il n'est jamais neutre et met en œuvre des forces invisibles. L. nous explique : *“Le morho nous a toujours dit qu'il n'existe personne qui ait pu mémoriser le Coran dans la journée, car la parole de Dieu ne se révèle que dans le silence et la tranquillité. La nuit a la capacité de fixer dans la tête le Livre sacré, elle fait ce miracle. Le maître te donne une sourate à apprendre, dès que tu l'as mémorisée, tu vas près de lui pour la répéter ; si tu ne commets pas d'erreur, il t'en donne une autre, autrement il te dit de continuer à travailler.”* La mémorisation, sans appel à la compréhension, est la seule méthode utilisée. Apprentissage psalmodié et châtiments corporels restent très imbriqués : lorsque l'enfant “refuse” (selon l'enseignant) de fournir l'effort nécessaire à l'apprentissage des versets sacrés, ou quand il “néglige” certaines obligations religieuses comme les cinq prières quotidiennes, il reçoit des coups de la part des assistants : 6 sur 14 déclarent avoir été fort battus. De ces châtiments corporels reste une sorte de fierté (avoir résisté) et/ou une angoisse, qui se révèle dans les cauchemars et/ou dans des comportements agressifs, ou encore d'automutilation. Etre battu est conçu comme “normal”, dans une sorte d'extension de ce qui est “habituel”, mais ces coups laissent des séquelles importantes.

Certaines familles envoient leurs enfants à l'école coranique non formelle en même temps que dans les écoles publiques, mais la plupart des parents choisissent seulement l'école coranique non formelle, car ils considèrent désormais qu'elles scolarisent leurs enfants au même titre que les autres institutions formelles. Dans notre enquête, seulement 4 ont fréquenté les deux institutions parallèlement. De ces 4, 2 suivent l'enseignement coranique à temps partiel, dans la matinée et dans la soirée, ou encore, pendant les vacances scolaires, 2 fréquentent l'école coranique à temps plein. Les 10 restant ont eu seulement un apprentissage coranique, soit dans une institution à résidence stable (9), soit dans une école itinérante (1). Apparemment ce type de structures se proposent aux familles comme un service concurrent de celui qu'offre l'école officielle. Ainsi la participation à une “forme” d'enseignement rendrait

impossible la participation à l'autre "forme". Parmi les 14 interviewés, 2 nous ont fait une description de l'aspect dangereux de ces écoles itinérantes, les autres n'ont parlé que des conditions de vie et de l'organisation de leur propre structure.

Sauf les 2 qui ont fait l'école du quartier, tous nous ont décrit une journée répartie en trois temps : l'étude du Coran, plus ou moins longue, et parfois nulle, les travaux (des champs, de l'élevage, de la maison, la mendicité) et le repos (très court). Chaque temps met en œuvre des outils spécifiques, qui ont la fonction de poser le cadre scolaire et de montrer à l'extérieur que l'école est à la hauteur de ses objectifs. Le premier temps est centré sur l'élément fondamental de l'apprentissage du Coran. La tablette¹¹⁰ (*allvwa* en wolof, *walla* en mandingue) en est le premier objet ; et même si aujourd'hui on peut trouver des cahiers, 4 sur 14 la citent dans leur récit. Cette tablette (l'équivalent de nos "ardoises", bien qu'elle soit en bois) signe bien le caractère fortement interpersonnel de la transmission, qui ne peut se passer du maître, mais peut se passer du Livre (des livres). Cet objet, seul élément fixe de l'enseignement, peut se déplacer facilement (pas de lourd cartable...), et montre que l'enseignement peut avoir lieu partout, ici et là, mais toujours sous contrôle du maître. Ainsi tablette et maître sont liés pour l'élève, et d'ailleurs l'élève ne peut l'emporter chez lui, de peur qu'un tiers ne l'influence et ne le détourne. Il s'agit profondément d'un enseignement à vocation spirituelle, bien différent de tous les autres enseignements (d'un métier ou d'un savoir-faire pratique) qui peuvent eux, s'acquérir sans maître, de façon autodidacte. L'enseignement apparaît ainsi sous son aspect spécifique : il est plus initiatique que pédagogique. Un autre élément fait partie intégrante de l'étude du Livre sacré : le feu, qui est normalement allumé par les élèves. 5 sur 14 disent s'en occuper dès qu'ils se réveillent, pour signifier qu'ils sont dans une position privilégiée face au maître. Ce geste d'allumer le feu est en même temps un geste pratique de vie dans ces communautés, et un rappel, souvent non explicité, du feu sacré (celui de l'Ancien Testament qui révèle les tables de la Loi, par exemple), de la révélation de la présence divine. C'est une illustration d'une sourate qui relie le feu et l'arbre vert

¹¹⁰ Planchette rectangulaire en bois d'aglal ou en ardoise aux angles supérieurs arrondis.

et correspond à la demande d'Allah de méditer sur la question du feu que nous allumons tous les jours comme élément mystique et miraculeux.

Le deuxième temps concerne les travaux. Les personnes interviewées, à l'exception de ceux qui ont fait l'école de quartier, nous racontent toutes avoir dû travailler pendant leurs études. Les étudiants ont la charge de l'approvisionnement en bois et en eau de la maison du maître, tout comme du déroulement de plusieurs tâches domestiques et champêtres sur ses propriétés : 1 enseigne, 9 cultivent, 2 mendient. Parmi les 12, 7 déclarent vivre dans des conditions dures, voire insupportables, indépendantes du statut social de leur famille et qui caractérisent ces institutions. La justification du régime qui leur est imposé est religieuse, il s'agit d'enseigner l'humilité à l'enfant, de lui faire comprendre ce qu'est l'extrême pauvreté, de façon qu'il ait de la compassion pour ses semblables et qu'il se montre généreux le jour où il aura réussi. Selon Drissa Diakité, *“L'islam était considéré comme une forme d'apprentissage de l'humilité. Son but était d'acquérir le savoir dans la douleur, l'obéissance et la soumission. Il était admis que, si l'étude apportait la science, seuls les actes d'endurance préparaient à la piété qui se traduirait par la dévotion et le respect pour Dieu.”* (1991 : 40-41).

Le troisième temps, celui du repos, n'est décrit par un seul des jeunes, qui signale que leur marabout leur laissait du temps pour les loisirs ou se distraire. Tandis que les autres l'évoquent mais ils n'en parlent pas explicitement, insistant plutôt sur la difficulté de leur vie. On remarque que, dans l'organisation de la journée, les 11 jeunes n'évoquent aucun temps pour des activités éducatives qui leur permettraient d'acquérir des compétences de base ou des activités normales de l'enfance, comme les jeux. Pour la plupart, nos interviewés semblent voler ce temps de loisirs sur les obligations du travail commandé. Plusieurs d'entre eux (5 sur 12) ont affirmé que, pour eux, c'était l'une des transgressions qu'ils devaient supporter dans l'école.

Dans ces écoles non formelles, l'utilisation du Coran en arabe par l'institution, couplée avec ses traductions en langues locales, nous montrent d'une part comment l'histoire de l'islamisation de ces régions s'est déroulée au cours de l'Histoire ; mais aussi comment différents peuples s'interpénètrent et apprennent les uns des autres. Dans la migration, nos interviewés ne sont pas

profondément déroutés par la rencontre avec une autre culture, ils s'efforcent au contraire d'en tirer des éléments qu'ils joignent à leur propres perceptions culturalisées.

2.2.2 Cadre scolaire

Face à l'islamisation à grande échelle du monde noir, au poids de la géopolitique, face également à l'appauvrissement des pays du Sahel, on a assisté, au cours du siècle précédent, à une redistribution des écoles de l'islam et de ses candidats. Les mutations des sociétés ouest-africaines d'après les Indépendances ont touché ces *kuttab* ou *daara* ou *karanta*, modifiant du coup leur mode de fonctionnement traditionnel. Le rôle du maître s'en est trouvé profondément transformé. Selon Piga : *“De l'époque coloniale à aujourd'hui se dégagent la plasticité et la ductilité d'un islam qui apparaît simultanément et dialectiquement religion d'Etat et instrument du pouvoir, et à la fois religion populaire, refuge et symbole de l'inquiétude et de la protestation à peine camouflée des classes marginalisées.”* (2005 : 13) Un islam qui ne se conjugue pas au singulier avec une identité unique, mais qui se présente comme une pluralité de courants islamiques, hétérogène donc, qui peut être aussi bien légaliste que révolutionnaire, mystique que fondamentaliste, exclusif que tolérant, combattant que pacifique. L'islam, dont les institutions ne sont pas centralisées, en oscillant entre réformisme et orthodoxie, peut se développer en courants, dans une perversion du dogme initial ou dans l'aspect salvateur de la religion. Ces mouvements sont portés par des individus, implantés dans des régions : ces orientations sont donc territorialisées. Cette pluralité, qui entrecroise intimement politique et religion, émerge dans toute l'histoire de l'islam et de son expansion en Afrique subsaharienne. Elle est imprégnée de la dialectique tantôt antinomique, tantôt complémentaire du soufisme¹¹¹, représenté par les grandes confréries (*tariqa* au singulier) : la Qadiriyya, la Tijaniyya, la Hamalliyya,

¹¹¹ Le soufisme est une discipline de perfectionnement spirituel de l'islam. Elle se présente comme une méthode d'approfondissement des valeurs religieuses, qui permet d'éviter le raidissement de la foi et un aride littéralisme. On pense que l'origine du mot dérive soit de *ṣūf* (laine), qui évoque la robe portée par les premiers ascètes, soit de *ṣafā'* (pureté) ou *suffa* (portique), en référence à l'endroit où Mahomet, à Medina, logait certains musulmans pieux. A partir du soufisme se sont développés des ordres mystiques. Les confréries, dont les liturgies sont très différentes, sont fondées sur un très fort sens communautaire et le culte des saints : les mystiques fondateurs (*wali* au singulier), dont chacun prend le nom.

Layenne et la Mouridiyya, mais aussi profondément influencée tant par la Wahhabiyya¹¹² que par la Salafiyya égyptienne de Muhammad 'Abduh (Piga, 2005 : 44). Ces formes de religiosité gardent sous leur influence les écoles coraniques non formelles, et leurs maîtres qui en sont les transmetteurs. Elles ont un pouvoir socio-politique, mis en œuvre dans chaque cadre scolaire, lequel a pour but de faire de l'élève leur meilleur propagandiste. Cela complexifie notre travail, car les étudiants du Coran, de même que leurs familles, n'ont apparemment que peu conscience d'être dans ce type de contrainte et d'influence. Dans nos entretiens, 6 talibés sur 14 s'expriment sur la question de l'appartenance à une confrérie et connaissent la confrérie à laquelle appartient le maître ; un seul dit appartenir lui-même à une confrérie. Cet arrière-plan, nous devons l'avoir à l'esprit¹¹³, car l'appartenance à une confrérie, même si elle n'apparaît pas explicitement dans nos interviews, influence fortement l'organisation du cadre scolaire.

Dans la spiritualité soufie, la présence d'un guide, précisément le marabout, est une condition *sine qua non*. Ce maître spirituel, qui, selon différentes appellations locales, porte le titre de *cheikh* ou *shaykh* ou *murshid*, joue le rôle d'intermédiaire entre Dieu et les hommes. Un rôle qui lui permet de construire un rapport très fort, parfaitement indissoluble, avec ses disciples (*murīd*), qui lui doivent obéissance, dévotion et vénération. Sous sa direction, les disciples psalmodient de longues heures durant le *dhikr*, prière sur le nom de Dieu. Cet exercice spirituel doit conduire à l'extase, *fana*, où Dieu investit ses fidèles. La liturgie soufie est imprégnée de la *wilaya*, sainteté, qui se réalise dans la méditation, le recueillement et la prière collective. Le déroulement des enseignements s'inspire de trois sources : le Coran, la Sunna (ou tradition ; les actes et les pensées du

¹¹² La Wahhabiyya est un mouvement fondamentaliste, né à la moitié du XVIII^e siècle par Muhammad 'Abd al-Wahhab, qui, en dénonçant avec véhémence la vénération envers les marabouts comme hérésie, s'oppose au soufisme qu'il accuse de mystification et d'exploitation de la crédibilité populaire. "*Les émules d'al-Wahhab se considèrent comme les vrais musulmans orthodoxes et vont jusqu'à refuser la dénomination de wahhabites à laquelle ils préfèrent celle d'ahl as-sunna wa-l-Kitab, gens de la sunna et du Coran.*" (Piga, 2006 : 44). La Salafiyya (de l'arabe *salaf ṣāliḥ*, "ancêtres pieux") est un mouvement islamiste moderniste du XIX^e siècle développé en Égypte grâce à l'influence d'abord de Muḥammad 'Abduh et Giamāl ad-Dīn al-Afghānī et ensuite de celle de Rashīd Ridā. Il postule la revivification de l'islam par le retour aux sources originales (Coran et Sunna du Prophète), un effort d'interprétation (*iḡtihād*), l'adaptation des règles coraniques à la vie moderne, l'unification de la communauté islamique à travers un système démocratique et l'aversion envers le particularisme nationaliste.

¹¹³ Pour approfondissement, voir par exemple Mervin, *Histoire de l'islam*, Le Seuil (Coll. Champs), Paris, 2010.

Prophète transmis par les *hadith*) et l’Ijmaa (de l’arabe “consensus”, en référence aux principes de l’islam que tous les théologiens partagent). Ces enseignements dispensent les principes de base de la religion, en particulier les “cinq piliers”, et font l’objet de ce qu’on pourrait appeler les premiers cycles d’études. Ensuite sont abordés le commentaire de la vie de Mahomet et de ses disciples, et la transmission des traditions islamiques, pour arriver au commentaire juridique et philosophique. L’apprentissage de l’arabe est indispensable pour approfondir ses connaissances, même si ce n’est pas une “spécialité” centrale dans les cours. Un débat public entre élèves et maître permet alors de mettre à l’épreuve les disciples, de mesurer leur habileté à la discussion et l’intégration des connaissances transmises, principalement la mémorisation des versets. S’ils passent l’épreuve avec succès, ceux qui ont assimilés les principes de l’islam reçoivent le titre de *hafiz*. Les enseignements sont ouverts à tous, sans distinction, car “*le souffle coranique est épistémologiquement trans-ethnique et universaliste*” (Piga, 2005 : 25).

Dans notre recherche et au cours de toutes les interviews, on remarque que les institutions scolaires non formelles restent très imprégnées des principes généraux de l’enseignement du courant soufiste. Les élèves sont classés en quatre catégories, du plus bas au plus élevé : ceux qui ne connaissent rien ; ceux qui commencent à connaître ; ceux qui entament la récitation du Coran ; et ceux, enfin, qui assistent le maître et ont déjà mémorisé le Coran. Des titres correspondent aux niveaux atteints. Ils sont traduits dans les différentes langues : petit talibé (de l’arabe *taalib*, “celui qui cherche”, “qui demande”) devient *njàngaan* en wolof (du verbe *jang*, qui signifie “apprendre” et du substantif *aan*, “ensemble sur le chemin”, c’est-à-dire “celui qui apprend en marchant”), *garibou*¹¹⁴ en bambara (de l’arabe *gharīb*, “étranger”, “particulier”), *arfan* en mandingue et *djannakou* en peul ; grand talibé devient *alfa* en wolof, *morikalanden* en bambara ; et assistant devient *mukalaf* en wolof, *santarou*, ou *santaadji* au pluriel, en bambara. Les deux premiers niveaux dépendent exclusivement du maître et de ses assistants, comme nous explique L. : “*C’est le*

¹¹⁴ Selon l’Encyclopédie de l’Islam, c’est une expression technique propre à la science traditionnelle qui, étymologiquement, signifie “rare, peu utilisé” et par conséquent “obscur”. Le terme est utilisé dans les textes canoniques qui traitent des “arguments particuliers” du Coran. Dans le même sens, on utilise *wahshī* et *hūshī*.

morho qui décide. Il t'appelle chez lui et il te dit qu'il est content de ta progression et que donc tu peux passer au niveau supérieur, qui pourra te rendre puissant." Les deux autres seraient déjà soumis au regard de la communauté où se trouve située l'école. Ainsi, aux grades plus élevés, c'est l'entourage de l'étudiant qui le désigne pour une fonction particulière, et c'est parce que ses connaissances, son caractère ou ses dons sont reconnus par la communauté qu'il peut occuper une certaine place. A. explique cet usage : *"Cette appellation [Alfa] ne dépend pas du marabout. Ce sont tes connaissances et le temps que tu as passé dans la daara qui permettent aux gens du village ou de l'extérieur de t'appeler Alfa. C'est ton expérience."* Ces quatre catégories se répartissent finalement en deux niveaux : élémentaire et supérieur. L'élémentaire correspond au déchiffrement des lettres de l'alphabet arabe, à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et la pratique de la prière (7 sur 14 en parlent). La première sourate abordée est la Fatiya, nécessaire pour pratiquer la prière rituelle ou *šalaata*, puis par ordre de difficulté et de longueur croissantes, tous les versets sont assimilés. Au bout de quatre à sept ans, une cérémonie finale "diplomante" (4 l'évoquent) a lieu ("*walima*, chez les Fulbé, ou *qurana-jigin*, chez les Bambara...). Elle permet d'aborder le niveau supérieur (2 nous le signalent), celui de la théologie (Sanankoua, 1985), qui concerne l'étude approfondie du Coran et celle des *defte* (de l'arabe *daftar*, cahier). L'arabe s'apparente ainsi à la langue sacrée, la langue des secrets - ce que l'on retrouve dans nos interviews, lorsque l'étudiant ne possède pas complètement l'arabe et utilise des traductions dans sa propre langue pour obtenir un effet particulier dans la réalité. E. nous explique qu'il donnait ses cours *"en mandingue, mais j'enseigne aussi l'alphabet arabe, afin que les élèves puissent d'abord apprendre les versets et après les réciter."* J. nous décrit comment fait l'oustaz : *"Il nous montre comment il traduit en mandingue et après il nous dit de faire la même chose. En fait, depuis que j'ai compris le Coran dans ma langue, c'est beaucoup plus facile de le réciter et d'ailleurs j'ai continué à prier dans cette façon."* Ensuite, comme nous le décrivent huit jeunes, les études coraniques ne s'arrêtent évidemment pas à ces deux niveaux¹¹⁵.

¹¹⁵ En revanche les autres niveaux ne concernent pas les écoles non formelles, mais plutôt les madrasa ou les universités. Si un étudiant veut correctement se former au grade de marabout, il doit suivre ce troisième cycle. Y sont enseignées les matières comme : tafsir (commentaire du Coran), tawhid (théologie), fiqh

Les 14 interviewés nous parlent du lieu où l'étude du Coran est dispensée par le maître : dans une maison lui appartenant plutôt qu'au cœur du village ou sous un manguier. Ces écoles sont une initiative privée ou communautaire : d'un individu (le maître), ou d'une famille (la gestion se transmet de père en fils ou d'oncle à neveu) ; ceux qui vivent dans la migration soutiennent financièrement des écoles de collectivités (villes ou villages), pour lesquelles ils recrutent des maîtres.

Les marabouts constituent un ordre qui a une grande influence dans la vie sociale : dans la gestion des conflits inter et intrafamiliaux, dans les rituels de passage, et également dans la vie politique d'une région. Ils organisent leurs écoles de la même façon qu'une réduction de leur société, par rites de passages, niveaux, hiérarchie de groupes... Ces institutions ont une fonction de création identitaire, on y apprend autant comment fonctionne une société dans laquelle on est projeté dès l'enfance, comment s'y adapter, que de quelle personnalité on est le dépositaire. Ainsi, nos interviewés nous racontent plusieurs cérémonies, au-delà de celle qui marque le degré d'étude, dont ils ont été les protagonistes pendant leur apprentissage (8 sur 14). Ce sont des rites de passage, comme l'explique Van Gennep : *"A chacun de ces ensembles se rapportent des cérémonies dont l'objet est identique : faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre situation tout aussi déterminée"*. (1981 : 4) Mais aussi des cérémonies de "repérage" social. K. nous parle de la cérémonie d'accueil, d'évaluation et d'accompagnement prévue dans sa daara : *"Dès que l'enfant arrive, [le maître] prend des dispositions pour mieux comprendre les attitudes du nouveau venu. Il le fait installer dans le lieu réservé à l'apprentissage du Coran et lui donne tout suite une ardoise en lui demandant de copier le premier verset du Coran, d'écouter la lecture que les autres en font et de répéter. Et selon la réaction du nouveau face à la situation, le marabout encadre l'enfant. Entretemps, les femmes apportent des plats de nourriture à partager, et c'est le nouveau venu qui mange en premier en signe de bienvenue."*

Cette dimension totale de l'école devra être prise en compte dans la fabrication de ces talibés que nous recevons. La pratique des écoles coraniques non

(jurisprudence) et hadith (paroles du Prophète) ; également le droit islamique, sharia, la littérature arabe, l'histoire des prophètes, siyar (Kavas, 2003).

formelles s'apparente ainsi plus au mouvement initiatique qu'à la pédagogie telle que nous la pratiquons dans nos pays.

2.3 Relation du jeune au savoir par la connaissance de Dieu

2.3.1 Enseignement initiatique

Si le modèle initiatique de l'enseignement religieux islamiste s'est répandu si largement en Afrique subsaharienne, c'est qu'il puise aux mêmes réseaux de pouvoir que la société traditionnelle (clans et grandes familles) en y ajoutant de nouveaux ensembles (confréries) et qu'il reprend les modèles traditionnels de la transmission des valeurs, du savoir, des expériences. Il est également une représentation holistique de l'être humain au sein des sociétés africaines. A partir de l'épreuve de l'initiation, un humain devient membre à part entière de sa communauté (lignées et castes) et peut occuper les fonctions de son rang : un être responsable envers lui-même et les siens.

Il est certain que ces modèles sont, dans le monde actuel, battus en brèche. Cependant, ils restent dans les mémoires collectives, comme éléments organisationnels de construction des individus au sein d'un collectif.

Nous allons décrire rapidement ce modèle, dans son esprit, à partir de la société mandé (ou mandingue), car 11 garçons sur 14 appartiennent à ce milieu (2 sont wolof et 1 sérère). Grâce aux récits de nos jeunes, on remarque que les formes traditionnelles d'initiation sont encore présentes. Bien qu'il y ait de grandes différences dans l'exécution des rituels initiatiques selon les régions, les principes restent repérables et généralisables.

L'éducation initiatique concerne essentiellement les garçons et installe des seuils dans la vie de l'enfant : les rituels suivent les âges de la vie. Ils se pratiquent en groupe, dans un lieu dédié (en brousse) et sous la conduite d'un guide. Depuis toujours, dans les sociétés traditionnelles, les anciens se chargent des jeunes générations, en leur offrant une connaissance adéquate de soi, de l'existence matérielle et spirituelle. Ils tissent la connexion entre les visibles et les invisibles, comme entre les vivants et les morts. De là découle un certain nombre de règles de vie, qui ont pour but de faire prospérer le groupe dans son environnement et de le protéger des malheurs naturels et surnaturels. Ces règles concernent entre

autres le comportement en société (politesse et respect des aînés et des mères), l'hygiène, la maîtrise des savoirs, la régulation des pulsions sexuelles. Les ressorts de cette initiation sont la peur et même la frayeur, la douleur, la soumission aux forces invisibles et la négociation bénéfique avec elles. L'enfant, pour être membre de sa société, doit savoir aller sans peur à la rencontre de ce qu'il ne maîtrise ni ne connaît. Dans ce voyage, il découvre qui il est, qui est "derrière lui", comment agit la force des alliances visibles et invisibles qui ont été nouées par les siens. Les fétiches familiaux et ceux du village l'accompagnent dès sa naissance, et se déploient au cours des rituels sous la protection du guide de cérémonie, leur représentant, chargé de l'autorité des anciens. Ainsi s'installe une continuité entre les générations, incluant les morts ou les ancêtres. Ainsi s'installe une protection des générations par le dialogue avec les morts et les invisibles du monde.

A la puberté, et pour devenir un homme de son peuple, il passe par la circoncision : "S'asseoir sous le fer de la circoncision, *ka taa nègè kòrò* (en bambara)". Dans les sociétés organisées selon les classes d'âges, les anciens choisissent les candidats en fonction de leur maturité. Les groupes de candidats suivent alors une préparation sérieuse et difficile dans des camps à l'écart des femmes et des non-initiés, à l'écart du village. Ils développent une solidarité et une entraide, où les plus âgés guident les plus jeunes.

Au cours de ces semaines, ils affrontent la peur et montrent leur courage, ne doivent ni pleurer ni se plaindre, accepter toutes les conditions imposées par le maître de cérémonie. Ils sont animés par le fait de ne pas perdre la face devant les autres. Rovelli (2014 : 130) écrit : *"J'ai entendu dire que des enfants qui auraient pleuré au moment de la circoncision n'ont jamais surmonté cette humiliation et, une fois adultes, ils ont quitté le village pour toujours. Un proverbe bambara dit : "La mort vaut mieux que la honte, saya kafisa al oye."* Le désir de pénétrer les secrets (*kullo* en mandingue) du monde leur permet également d'endurer toutes les épreuves. Ces secrets sont liés à l'acquisition d'une langue sacrée.

Si un accident se produit lors de la cérémonie de circoncision ou pendant l'entraînement ou la période de guérison, la société considère que c'est de la responsabilité des fétiches. Aucun humain ne peut en être rendu responsable.

Le rituel est une inscription dans le corps et dans l'âme du jeune de ce qu'il est et de ce qu'il sera tout au long de sa vie. Ici, filiation (appartenance à une lignée familiale) s'allie avec affiliation, ou mise en place des alliances avec un groupe visible ou un monde invisible, pour "*fabriquer un être culturel spécifique*" (Nathan, 1999), afin de créer l'identité de l'homme. L'idéal de l'homme bambara, par exemple, et c'est la même chose dans tout le monde mandé, est de forger des héros et des guerriers, des hommes qui pourront endurer les épreuves de la vie. Tout écart, dès lors, s'apparente à une trahison.

Dans l'enseignement des écoles non formelles, que nos interviewés nous ont raconté (12 sur 14), on retrouve les traits du cheminement initiatique traditionnel par lequel l'enfant est façonné :

- il est envoyé par les siens ou appelé par le maître, auquel il doit obéir ;
- il est au sein d'une communauté où ses aînés ont une responsabilité sur lui ;
- il subit des épreuves : la faim, la mendicité, le dénuement, les coups, l'absence de sommeil...
- il découvre les pulsions sexuelles et fait l'apprentissage de leur contrôle ;
- il est soumis à un enseignement en même temps pratique (travaux divers, dont celui des champs pour le compte du maître) et spirituel (ablutions, récitation du Coran, prières, veillées religieuses...) ;
- il se laisse pénétrer par la langue sacrée du Coran ;
- il est soumis à une transcendance, ici Dieu, au-delà du maître, qu'il sert et qui le protégera.

Ainsi, les élèves des écoles coraniques ne sont, à un premier niveau, pas en contradiction intime avec le monde traditionnel d'où ils viennent de toute façon. Cependant, la nature de leur soumission à un ordre englobant n'est pas la même qu'au village. Les alliances ne sont plus avec les ancêtres de la lignée et les entités de leur monde d'appartenance originel.

Si, dans l'initiation traditionnelle, le rituel se passe loin des parents, c'est un éloignement relatif et pour faire revenir l'initié en leur sein. En revanche, l'éloignement qui est pratiqué dans l'initiation islamique a une autre fonction. Il s'inscrit en rupture avec le monde traditionnel, et dans une méfiance radicale avec lui. Il n'inclut pas les ascendants, ou, s'il les inclut, ce n'est pas par filiation,

mais par leur appartenance au monde islamique. S'éloigner des villages d'origine a donc cette fonction de marquer une affiliation "étrangère" à la filiation. Ainsi, une formation coranique est d'autant plus valorisée qu'elle se passe loin des familles. Et l'on choisit les maîtres dans des périmètres très larges. L'une des conséquences pour l'enfant est évidemment qu'il ne peut chercher l'appui et la clémence des siens dans ce nouveau parcours qui se présente à lui. A. souligne : *"Dans mon ethnie, quand tu appartiens à une famille maraboutique, ce que tu peux apprendre chez toi est très différent de ce que tu peux apprendre dans une autre école. Par exemple déjà sur la question de te gérer. Chez toi, tu peux te permettre de faire des choses que dans une autre école coranique tu ne peux pas faire. Par exemple, le matin tu te réveilles et tu as grand-mère et grand-père à côté de toi. Quand le papa, qui est ton maître et ton marabout vient te chercher pour aller étudier, tu peux dire que tu ne veux pas y aller et tu auras le soutien de grand-mère qui dira de te laisser en paix aujourd'hui."* Et M. confirme : *"L'enfant doit être beaucoup plus sérieux que quand il est dans sa famille."* La fonction de l'éloignement est de pouvoir tisser une autre alliance. L'enfant est donc projeté dans une topologie étendue, qui peut être, on le verra, le point de départ d'un long voyage. Cette nouvelle inscription se fait sur le corps de l'enfant. L'enfant récite le Coran à son maître, un homme très réputé, qui le corrige avec violence. Ousmane nous dit : *"Le soir, de 19 heures jusqu'à minuit, c'était consacré à l'apprentissage du Coran, mais des fois on s'endormait. Alors, le serigne nous bastonnait jusqu'à ce que parfois on s'évanouisse, et aussi on nous pinçait les oreilles jusqu'à ce que le sang sorte."*

Les initiés au monde musulman deviennent les disciples d'une entité beaucoup large : l'islam. Sur et dans leur corps s'inscrit avec douleur une nouvelle alliance, dont la nature est profondément différente de celles nouées par les anciens de leur univers d'appartenance originel et restreint géographiquement.

2.3.2 Transmission du savoir ésotérique et exotérique

Dans l'islam, la tradition est d'essence double, religieuse et métaphysique : l'exotérique est l'aspect littéral de la doctrine, à la portée de tous les croyants ; l'ésotérisme, ce qui en constitue le sens profond, son côté métaphysique. Cet

aspect est d'ailleurs conçu comme de la compétence des élites. Cette distinction se retrouve dans nos interviews : 9 sur 14 jeunes parlent du savoir islamique en en distinguant deux aspects. Le premier est dogmatique et littéral : l'exotérisme, pour nos interviewés, comprend le savoir coranique élémentaire, plus facilement compréhensible ; il est, par conséquent, susceptible d'être mis plus largement à la portée de tous ; il s'exprime seulement dans l'enseignement écrit, tel qu'il nous est parvenu plus ou moins complètement. Le second est d'ordre mystique. D'un niveau plus subtil, plus approfondi et convoquant des savoirs complexes d'exégèse, il concerne une frange d'étudiants érudits. Il est l'objet d'une transmission orale, sur laquelle il y a peu de documents archivés. Ces deux enseignements sont complémentaires, l'ésotérisme complétant de façon plus profonde la transmission exotérique, introduisant nuances, commentaires, discussions sur le fond, mettant en jeu tous les rouages de la *disputatio* théologique. Chacun de ces aspects du savoir islamique comporte bien sûr des degrés dans la transmission.

A., en particulier, nous explique à sa façon ces deux niveaux : *“La voie initiatique que le marabout propose à tous ses talibés est faite de deux aspects : visible ou apparent, le zahir, et invisible ou caché, le batin... Dans l'islam, le zahir est l'aspect exotérique, alors que le batin est ésotérique. Ce dernier correspond au secret de l'islam, ce qu'on ne peut pas expliquer. Par exemple, le prophète Moïse a été toujours considéré comme un homme de savoir, celui qui avait plus de connaissances qu'aucun autre. Un jour Dieu se manifeste à lui et il lui dit : “Prends ce poisson sec et met le dans le sac d'un de tes talibés et cherche le lieu où ce poisson a été séché ; lorsque tu le trouveras, le poisson redeviendra vivant et tu trouveras un homme qui t'accompagnera.” Moïse et son talibé ont mis le poisson dans le sac de ce dernier et ils sont partis. Au bout d'un certain temps, ils se sont arrêtés sur la rive d'une petite rivière, pour se reposer un peu. Le talibé, après ses ablutions, est allé prier. Quand il a terminé, il a repris son sac avec ses mains encore humides et le poisson est redevenu vivant et a glissé dans l'eau. Le talibé n'a pas parlé à Moïse de la disparition du poisson, car il avait peur, et il a fait semblant que rien ne s'était passé. Les deux ont continué leur voyage, jusqu'au moment où le maître, fatigué et affamé pour la longue marche, a décidé de s'arrêter une deuxième fois. Il demande alors au talibé de lui donner le poisson sec pour le*

manger. Le talibé dit à Moïse que le poisson, lorsqu'ils se sont arrêtés la première fois, est redevenu vivant. Alors le maître dit au talibé qu'il faut retourner à cet endroit, car ce qu'il est en train de chercher se trouve là. Arrivés là-bas, le maître et son talibé trouvent un homme très vieux assis à côté du fleuve, son nom est Khidr. Moïse dit à Khidr : "C'est toi que Dieu m'a dit que je rencontrerai. Je suis venu afin que tu puisses m'apprendre des choses que je ne connais pas et que je voudrais connaître." Alors Khidr lui dit : "Es-tu prêt à devenir mon talibé ?" "Oui", répond Moïse. "Viens avec moi, mais il ne faut pas que tu me demandes quoi que ce soit", continue le Vieux. Moïse accepte de le suivre et de pas lui poser de question. Khidr, Moïse et le talibé, qui étaient assis, se sont levés et ont gagné le bord de la rivière pour la traverser. Des pêcheurs sur la rive les ont vu s'approcher et leur ont offert de les transporter dans leur pirogue de l'autre côté. Au milieu de la traversée, Khidr a pris une hache et a abîmé la pirogue. Moïse lui dit alors : "Pourquoi fais-tu cela, alors que ces personnes sont tellement aimables avec nous ?" Et Khidr : " Je t'avais dit de ne rien me demander, voilà ! tu n'as pas le niveau d'être mon talibé ! - Excuse-moi, je ne te demanderai plus rien", répond Moïse. Ils continuent leur voyage et arrivent dans un village où ils sont accueillis par trois enfants. Khidr choisit un de ces enfants et le tue. Alors Moïse lui dit : "Qu'est-ce que tu as fait ? Je n'ai jamais vu une choses aussi grave, tu as tué un innocent ! - Je t'avais dit de ne rien me demander, voilà que tu recommences ! Tu n'es pas digne d'être mon talibé !", répond Khidr. Moïse dit : "Pardon, pardon, chasse-moi si la prochaine fois je te demande quelque chose, je saurais alors que je ne peux pas être ton talibé. - Continuons alors", dit Khidr. Les trois arrivent dans un nouveau village, où ils demandent à être hébergés. Mais personne n'accepte. Ils sortent donc du village pour chercher où dormir dans la brousse. Ils trouvent une maison en ruine. Khidr la répare. Moïse lui demande : "Pourquoi l'as-tu réparée, alors que ces gens-là ont été méchants avec nous ? - Vois que tu ne peux vraiment pas être mon talibé !" dit Khidr. Et il ajoute : "Viens Moïse, assieds-toi et écoute-moi bien. Ces trois choses, je les faites pour une raison. J'ai cassé la pirogue, car, dans ce village, il y a un roi qui prend toutes les plus belles pirogues et ces gens-là, si moi je n'avais pas endommagé leur pirogue, elle aurait été perdue et ils n'auraient plus de quoi vivre. J'ai tué l'enfant, car il s'est détourné de la religion, et, vu que ses parents sont vraiment des gens bien, son attitude aurait pu les influencer et les empêcher de

devenir de bon croyants. J'ai reconstruit la maison, car elle était à deux orphelins et leurs parents, avant de mourir, avaient caché des richesses au-dessous ; si la maison avait disparu, les enfants n'auraient plus pu la reconnaître et n'auraient pu récupérer leur patrimoine. Tu vois, la connaissance de Moïse s'est arrêtée au zahir, en revanche celle de Khidr atteint celle du batin. Pour cela Moïse ne pouvait pas comprendre. C'est là la différence entre zahir et batin." A. se sert de ces "récits mythiques" tirés de la vie du Prophète pour se faire comprendre, et c'est ainsi que se passe l'enseignement. L'"esprit" de l'islam est de nature ésotérique, tandis que sa "lettre" est de nature exotérique. Le savoir ésotérique doit s'inscrire de façon personnelle et correspond à un cheminement de nature individuelle, mais en même temps collectivement contrôlé. Les mots et symboles servent ainsi de point d'appui à sa conception, mais sa compréhension sera plus ou moins complète et profonde selon les désirs et les capacités de l'étudiant, c'est là quelque chose que chacun ne peut concevoir que par lui-même. Le savoir ésotérique demande toute une vie. Et sa conception n'est jamais totalement adéquate aux différentes formulations. Il s'agit donc d'aller vers les "invisibles" des mots. Ce qui entraîne évidemment des débats infinis.

Ces remarques s'appliquent d'ailleurs de façon générale à tous les textes religieux canoniques, qui offrent une pluralité de sens, à des niveaux plus ou moins profonds, correspondant à autant d'interprétations pénétrantes, différentes et quelquefois contradictoires. Ces niveaux sont maîtrisés par une classe de lettrés. Car l'ordre ésotérique est de l'invisible, de ce qui doit être "dévoilé". C'est celui du "mystère" (comme dans toutes les religions du Livre). Saikou nous dit : *"Il y a deux types de choses que le marabout peut transmettre ; l'une est visible, le zahir, et l'autre invisible, le batin. "Etre accompagné" rentre dans le domaine du batin. C'est un souffle qui t'habite, et tu ne peux pas expliquer pourquoi il existe, et il est en toi, et ce n'est pas Dieu. Tu ne peux ni le voir ni le toucher, tu ne peux que le sentir. Par contre, le zahir, tu peux le voir, comme le Livre sacré."*

On remarque également, dans tous les interviews, que ces deux niveaux de savoirs se différencient aussi par la langue employée dans la transmission. Si l'enseignement se fait en arabe, nécessaire au stade de la mémorisation des versets, la compréhension du Coran, elle, passe, pour ces populations qui ne

maîtrisent pas la langue et dont les cycles d'apprentissage peuvent être réduits, par une traduction dans les langues locales. Et lorsqu'il s'agit d'obtenir des effets "magiques", d'avoir de l'influence sur le réel, d'une part on travaille sur l'écrit en arabe, sur la matérialité des lettres (à la façon des kabbablistes, pourrait-on dire, mais aussi, de façon plus provocante, à la façon des surréalistes...) et d'autre part arabe et langues locales se mélangent (comme se mélangent utilisation du Coran, plantes et "sacrifices", comme se métissent religion coranique et pratiques traditionnelles). L'arabe reste la langue visiblement dominante, celle de la "preuve" qu'on est un "bon musulman", instruit dans la religion du Coran. Les langues locales sont les langues "invisibles", mais, profondément, celles de l'identité.

A., dans son entretien, décrit cet usage de la langue comme entrée dans un secret : *"Les secrets du Coran sont aussi dans la façon d'écrire, le sens profond des versets est différent que ce que tu peux comprendre quand tu lis littéralement... On utilise l'arabe, mais la façon de l'utiliser, c'est différent. Par exemple, cette lettre arabe, si tu la places au début ou à la fin d'une phrase ou d'une parole, elle servira pour une chose ; par contre si tu la mets dans la phrase, la parole servira à autre chose (voir feuille écrite). Les versets du Coran peuvent être toujours coupés, c'est-à-dire plutôt qu'utiliser une logique linéaire, tu peux mettre la dernière partie entre deux autres choses. Par exemple, si Rita Finco était un verset, si on le coupe, cela peut devenir fi ta co n ri et en l'écrivant comme ça, ça servira à d'autres choses par rapport à la première version. Ou si tu prends cette lettre-là, tu peux l'agrandir et mettre dedans des petits morceaux de verset, et comme ça tu soigneras des choses. Avec ces deux façons de procéder, tu es toujours dans le Coran. Il y a des savants qui ont étudié le Coran et ils ont trouvé cette technique."* En revanche, L. met en évidence, ce "métissage" des langues en rapport avec l'identité forgée par les traditions : *"Elles te permettent de savoir et de comprendre certaines choses, mais surtout de rentrer en contact avec les êtres. L'arabe, c'est la porte d'entrée, c'est ce que le morho de chez moi utilise pour son travail avec ses djinns... Le Coran est formé de 114 sourates, moi j'ai étudié jusqu'à la 60ème, mais déjà à partir des deux premières sourates on peut trouver des secrets pour faire le mal... Les secrets sont en mandingue, même si les versets sont en arabe."*

Cette complémentarité/rivalité des langues est utilisée par les maîtres coraniques dans la pratique des influences occultes. Si la religion de l'occupant arabe est puissante (puisque'elle leur a permis de dominer le monde subsaharien), on peut l'utiliser pour revivifier et/ou compléter les pratiques traditionnelles, elles aussi puissantes jusqu'à présent pour gérer (ou influencer sur) l'ordre du monde. L. met cela en évidence : *“Dans la karanta, il y a pas que l'enseignement coranique, il y a des niveaux de savoir différents : la mémorisation du Coran, l'élévation spirituelle, le maraboutage et la magie. Avec la pratique du maraboutage, tu unis Coran et tradition ; par contre, avec la magie, tu n'es plus de tout dans le domaine du Coran. Le maraboutage est pour le bien, il aide les personnes. La magie est mauvaise, elle fait du mal aux gens.”*

Des éléments de différents mondes culturels agissants se révèlent dans les entretiens que nous avons menés. Des champs de connaissances s'interpénètrent : exégèse religieuse, astrologie, savoirs traditionnels des bergers, des chasseurs, des castes, pratiques familiales de guérison, usage médicinal des plantes, mise en contact (alchimie) d'ordres d'objets différents (comme les décoctions de plantes mélangées à l'eau récoltée de l'écriture des versets coraniques, accompagnée de récitations de formules, par exemple)..., mais aussi dons personnels, itinéraires singuliers, combats familiaux... tout cela transmis oralement et/ou collecté au hasard des chemins et des rencontres, des passeurs ou des “égareurs”... Tout cela formant finalement pour chaque “élève” une connaissance composite, parfois difficile à organiser, entre apprentissage, jeux d'influences, utilisation talismanique des textes de l'islam et de l'écriture (car l'écrit - au-delà de son contenu - est un objet en soi, chargé, doté de propriétés agissantes). Mane nous en donne un exemple : *“On utilise pour certaines choses le Coran, mais aussi des plantes qu'on amène de la forêt ou qu'on cultive dans la forêt, ou les deux ensemble, ça dépend de la maladie. Moi, j'étais entraîné pour connaître ces plantes et savoir les utiliser, mais aussi pour les cultiver, car certaines sont en train de disparaître. Si ma famille veut continuer à soigner certaines choses, il faut que ces plantes puissent trouver une place pour se régénérer. Pour toute ma vie, je cherche le bon endroit où les faire pousser. Mes ancêtres m'ont donné ce savoir et moi je dois continuer à le faire, si je ne veux pas tomber malade... Tous les soignants cultivent leurs propres herbes et ils passent*

leur vie à chercher dans la forêt celles dont ils ont besoin. Petit à petit, chacun construit son savoir et quand on trouve un talibé dans lequel nous avons confiance, on lui demande d'aller à notre place dans la forêt pour chercher des plantes ou certaines feuilles. Lorsqu'il trouve ce que nous avons demandé, on lui explique à quoi ça sert et ainsi commence la transmission du savoir. Comme tu as reçu, c'est maintenant à toi de donner ta connaissance... Quand on utilise les plantes il y a toujours des mots à dire qui, des fois, peuvent être du Coran ou d'autres fois sont des formules qui m'ont été transmises. Pour soigner certains maux de ventre, il faut en revanche utiliser seulement les feuilles des plantes en les mettant dans de l'eau très chaude. Attends, je vais te montrer, j'arrive tout suite. Par exemple, si tu as mal au ventre et tu viens chez moi, il faut d'abord que tu me donnes ton nom ; moi j'écris sur un papier un verset du Coran [al-fâtiha] avec ton nom et après je le mets dans l'eau où je fais bouillir les feuilles, et je laisse un peu. Ensuite, je prends cette eau et je la mets dans une bouteille que j'ai traitée avant, afin que personne ne puisse l'utiliser, car elle ne doit être qu'à toi. Pour guérir, il faut boire deux gouttes par jour de cette eau jusqu'à la terminer." Les "paroles agissantes" dont nous parle Mane, mais aussi L. et A., sont des "choses" qui produisent un acte social. Le fait de les prononcer signifie agir, car elles ont un pouvoir en soi : le seul fait de les dire produit un changement de/sur la réalité. D'ailleurs, dans ces cultures initiatiques, certaines paroles agissantes sont données au jeunes initiés, afin qu'ils puissent se protéger sur le chemin de leur vie. Le choix des versets et invocations utilisés, ainsi que le nombre de récitations nécessaires sont la partie la plus secrète et la plus personnelle de chaque maître. Et c'est par les techniques qu'utilisent les maîtres que les connaissances ésotériques sont transmises. C'est également ce qui permet au chercheur de différencier le cadre de référence dans lequel chaque maître va puiser pour pratiquer son enseignement et administrer ses soins. Le maître traditionnel, s'inspirant des choses anciennes de son monde, utilise des matériaux d'origines très diverses (faisant référence aux êtres très divers qui peuplent son univers et y exercent leurs pouvoirs) comme des plantes, des os, des plumes, des fragments d'animal, des déjections animales ou humaines, des organes prélevés sur des cadavres humains. L. nous raconte : "Il y a des paroles qu'il faut dire pendant le rituel. Après chaque rituel, je me disais qu'il serait le dernier, mais après il y en avait toujours d'autres. J'ai essayé plusieurs fois

de prendre de la distance, mais chaque fois que je partais prendre des choses dans la chambre du morho, les souvenirs revenaient. C'est là qu'on enterre les corps, ou le reste du corps. La fois que je ne pourrais jamais oublier, c'est quand les deux assistants du morho sont venus me réveiller en pleine nuit, car il fallait accompagner le maître quelque part. Moi, je ne voulais pas y aller, mais le morho m'a dit que, même si je ne voulais plus continuer à faire les études du Coran, je dois savoir que cela c'est mon travail, je ne peux pas refuser, car je suis le désigné par ma famille dans la succession. J'ai donc dû l'accompagner au cimetière où le matin même un homme avait été enterré. Il nous a demandé de déterrer le corps pour lui couper la langue."

En revanche, le marabout de tradition purement coranique règle les questions en se recueillant dans sa chambre, pour prier, invoquer les noms secrets d'Allah et se laisser guider par ses rêves, interprétés comme autant de messages qu'Il lui envoie, comme un souffle, une lumière, qui guide l'homme pieux. M. nous explique : *"Dès qu'un patient vient chez moi, je commence tout de suite à prier sur le Coran, afin que, dans un rêve, je puisse avoir une révélation sur la maladie et comprendre si elle est humaine ou pas humaine. Il peut se passer des semaines avant d'avoir une vision. Puis il faut du temps pour interpréter ce qui nous est dit et savoir comment il faut procéder pour soigner le malade."*

Parmi les objets qui guide le "saint homme", le chapelet a une place privilégiée. Les grains qui fient entre ses doigts et le nombre de récitations qui y sont associées le met en présence de son Créateur, et lui insuffle les pensées qui vont lui permettre d'agir pour le bien. Comme tout objet de ce type, il comporte une possibilité d'ambivalence, qui peut mettre le soignant en contact avec les forces inverses de celle d'Allah, c'est-à-dire "seytan" (le diable) ou les djinns. Cette ambivalence doit conférer au marabout une puissance redoutable. Cette ambivalence divine/maléfique par usage de l'inversé, de la transgression, en appelle aux forces transcendantes du monde (Favret-Saada, 1977), qui impliquent soit qu'on s'y soumette, soit qu'on les subordonne, soit qu'elles descendent en nous pour nous éclairer, soit qu'un pacte, un échange, soit noués avec elles, qui font qu'elles nous obéissent.

Ce qu'on comprend dans le récit de L. : *"Personne ne peut rentrer dans cette chambre quand il parle avec ses djinns. Sa case est loin du village, elle est en*

brousse. Quand il doit faire son travail, il y reste même un mois, je lui amenais à manger sans jamais entrer, en lui laissant les plats devant à sa porte. A sa sortie, il pouvait m'ordonner de lui récupérer certaines choses, par exemple son grand chapelet... Les séances de consultation et de soins ne sont jamais faits dans cette case. Par contre, le morho peut y aller pendant que le consultant est reçu. Normalement, il y a une autre pièce où ils sont accueillis, elle se trouve dans la karanta même."

Nous nous sommes étendue longuement sur la partie de la transmission ésotérique du savoir coranique, car dans les entretiens que nous avons menés, cette partie tient une grande place. Nous relierons cela, naturellement, à la position de nos jeunes migrants, placés dans une grande inquiétude face à leur avenir, et mis en position d'impuissance (qui parfois est antérieure à leur migration) sans aucun doute aiguillon en même temps que facteur d'angoisse. Même si dans ces traditions africaines, la culture du "héros", mise en scène dans les rituels d'initiation, est largement dominante.

2.4 Relation du jeune à la modernité

2.4.1 Métissage des mondes et rôle du religieux

Dans les sociétés non occidentales, la magie et la sorcellerie se sont toujours révélées des registres d'interprétation incontournables pour penser les relations, le monde et ses bouleversements coloniaux et postcoloniaux. Au cours des dernières décennies, l'Afrique a été touchée par des changements sociopolitiques profonds qui ont provoqué d'importantes mutations dans l'encadrement de la religiosité et par conséquent de la représentation du sacré. Dans ce contexte, le phénomène massif des écoles coraniques non formelles doit être considéré comme un moyen de contourner le contrôle exercé par les pouvoirs occidentaux. Dans le même mouvement, dans l'univers post-colonial en grande difficulté économique, politique et sociétale, ces institutions sont des lieux où se forment de nouvelles alliances entre pays dominants et pays dominés, ainsi qu'avec les pouvoirs traditionnels dont les représentants, bien que largement mis en minorité par les puissances coloniales, gèrent encore profondément l'organisation régionale de ces zones. Nous savons que le pouvoir

thaumaturgique des différentes Églises ou organisations fondées sur la mystique, qui s'appuient sur des savoirs occultes, est l'élément principal pour avoir de nouveaux adeptes et agrandir sa popularité et son influence. Ainsi M. nous dit : *"Il y a des familles qui choisissent telle daara, car elle est dirigée par un marabout important. Elles désirent que leur enfant devienne un grand marabout comme lui, capable de faire des prodiges."* E., de son côté, souligne : *"Chez nous un père de famille doit savoir protéger ses enfants, les défendre du mauvais œil et aussi les soigner de certaines maladies. Mais pour faire cela, il est nécessaire qu'il apprenne certains versets du Coran et sache les utiliser. [...] Mais, en fait, quand on rentrait dans ces détails, c'était un marabout qui venait nous donner le cours et nous expliquait les choses. Par exemple, il t'explique que si tu as mal aux dents, il faut utiliser tel ou tel verset, le répéter plusieurs fois et après faire telle ou telle chose pour le faire disparaître."* Face aux difficultés de vie, les différents courants religieux cherchent à s'imposer dans une rivalité de réussite¹¹⁶.

Cette rivalité, C. nous la montre. Le départ de ce jeune à l'école coranique non formelle peut sembler identique à celle des autres interviewés, mais son récit nous montre des particularités importantes. Dans l'école où le garçon grandit et est éduqué à l'islam, le maître s'occupe de ses besoins et le fait rentrer dans le monde des adultes. Par rapport aux trois autres qui ont vécu le rituel de la circoncision à l'école, C. est le seul qui nous livre le détail de cette cérémonie, la façon dont il l'a vécue et son expérience après son retour chez lui. L'évidente stupeur de la mère en le voyant revenir à la maison, accompagné par deux grands talibés, l'enlèvement pour le rituel du komo qui va avoir lieu le soir même, nous font supposer qu'entre ces écoles coraniques non formelles et les religions traditionnelles, une guerre pour la dominance se déroule dans les villages. Il semble que c'est de cela qu'il s'agisse, dans ce que nous rapporte C.. Du côté des rituels anciens, c'est également un enjeu de résistance des populations mises en difficultés économiques ou sociétales, face aux Eglises instituées des dominants (Occidentaux et Arabes). L'organisation des différents mouvements religieux (anciens ou contemporains) se moque de fallacieuses frontières ethniques. Il s'agit plutôt de réseaux liés aux migrations et aux alliances, ainsi

¹¹⁶ C'est particulièrement sensible en Afrique centrale, où des années de guerres ont démantelé le tissu social et familial (Finco, 2014).

qu'aux luttes de position dans les différentes configurations politiques locales. C'est bien le cas également du komo : les généalogies des sanctuaires du komo forment, à partir d'une société-mère, des réseaux de dépendance qui s'étendent dans des villages malinké, kagoro, peul, bambara, jonka, marka, sénoufo, minianka...

S'il est admis que le religieux constitue une composante centrale des processus de changements sociaux et politiques qui affectent le continent africain, de gestion des problèmes qui se posent aux populations en l'absence d'institutions étatiques fiables, il est compréhensible que, dans ces lieux "modernes" (par rapport aux sociétés traditionnelles anciennes) des institutions non formelles, de nouvelles formes de syncrétisme s'imposent (Mbembé, 1993; Costantin et Coulon 1997 ; Ellis et Ter Haar, 2004). Afin que croyances et pratiques magico-religieuses puissent occuper la même place que la religion dominante, elles se cachent ou sont glissées sous une islamisation obligée. A. nous l'explique de cette façon : *"Dans la religion, il y a une différence entre muslim (nom d'origine arabe qui signifie celui qui obéit à Dieu) et mumin (nom d'origine arabe qui signifie celui qui porte la foi en soi). Mumin, c'est celui qui croit vraiment au plus profond de son cœur. Un homme ne se donne à connaître que par ses dires et ses gestes, et personne ne sait ce qu'il y a vraiment dans son cœur à part lui. On peut donc savoir qui est muslim, mais pas avec certitude qui est mumin. Mais maintenant le terme muslim désigne celui qui, selon le témoignage de ceux qui le voient, est entré dans l'islam. Et le sens de mumin, qui le complète, est souvent mis de côté. Ce qui entraîne que tout mumin est aussi muslim, mais que tout muslim n'est pas forcément mumin. Etant donné qu'on ne peut témoigner, à propos d'un homme, que de ce qu'il dit et fait de façon apparente, et non de ce qui se trouve dans son cœur, on peut donc témoigner que quelqu'un est muslim, mais non pas qu'il est mumin. Le terme mumin désigne donc celui qui croit parfaitement en son cœur. Mais le terme muslim, lui, n'est plus considéré que dans sa littéralité – celui qui, dans le regard des hommes, est entré en islam – et non plus son sens complet, celui donné par mumin – celui qui est véritablement en islam, corps et cœur. Par exemple un muslim peut commettre l'adultère ou voler, alors qu'un mumin ne peut pas le faire, ne peut pas se permettre de le faire. Le muslim porte une veste qu'il garde ou enlève selon l'occasion, et il se cache derrière ce nom, mais continue à*

pratiquer la religion traditionnelle.” A. reprend ainsi, à son compte semble-t-il, le discours des écoles coraniques en lutte contre les croyances plus anciennes et cependant tenaces, mais on pourrait également penser qu’il nous décrit simplement une situation - celle dans laquelle il se trouve, comme tant d’autres jeunes élèves - de paradoxes et de contradictions. Comment faire avec l’influence des écoles coraniques sans entrer en conflit avec les valeurs familiales ou groupales des villages? Il nous développe ainsi les multiples couches qui font maintenant l’identité sociale d’un individu.

Ces formes religieuses répondent à des exigences primordiales. Elles se fondent sur la pensée africaine traditionnelle selon laquelle l’univers, conçu comme cosmologique, métaphysique et politique, a besoin de se manifester à travers un langage mythico-religieux qui exprime l’être par des rituels, actes, chants, et des symboles (objets...). Les lieux modernes de religion font ainsi une place, dans un processus d’assimilation culturelle, à la tradition, auquel chaque être humain est soumis. Un métissage ou une hybridation qui peuvent être définis comme une sorte de spiritualité ambiante masquée, « oblique », à la fois individualisée, privatisée, tout en étant populairement partagée, et dont les expressions et les imaginaires prennent de fait littéralement *corps* dans *l’être* de chaque individu et dans sa quotidienneté. Les événements peuvent alors être interprétés selon plusieurs grilles, islamique, traditionnelle... L. en donne un exemple, quand il nous raconte : “ *Un autre [élève] est mort, car, après avoir mémorisé tout le Coran, il voulait partir faire sa route. Le maître n’était pas d’accord : quand tu arrives au dernier degré, tu dois rester dans l’école pour apprendre aux autres, tu ne peux pas partir comme ça. Le maître a donc appelé ses parents, qui l’ont grondé, mais lui, il voulait quand même partir. Les parents lui ont proposé de faire un dernier dîner avec eux et le maître avant de s’en aller. Le lendemain, son ventre a commencé à gonfler énormément, nous l’avons accompagné à l’hôpital, mais deux heures après il était mort.*” Ici, la grille de lecture est la sorcellerie, qui est plus du champ de la tradition que du Coran.

Finalement, nos interviewés nous montrent comment les écoles coraniques non formelles sont dans une transformation continue qui passe par la prolifération des institutions et la mondialisation des réseaux, mais aucun d’eux ne fait référence à l’aspect politique de ces institutions. La prolifération, évidente au

niveau de l'offre religieuse même, ne correspond pas seulement à l'ouverture d'un plus grand nombre d'écoles non formelles, mais aussi aux propositions de différentes personnes qui s'estiment en droit d'ouvrir leur propre établissement, sans aucun contrôle. Ce qui favorise d'ailleurs leur concurrence. En présence ou en rivalité avec les institutions formelles implantées depuis longtemps, elles se développent soit au sein de ces expressions religieuses dominantes (en rapport avec des confréries établies), soit en marge de celles-ci (12 sur 14 nous parlent de leur espoir d'ouvrir sa propre école). Cette prolifération qui nous est racontée est l'expansion soit des tendances réformistes islamiques, soit des mouvements néo-traditionnels au sein de l'ensemble des cultes endogènes. Les écoles sont toujours objet de pouvoir, qu'il soit régional ou international, d'autant plus important dans des sociétés en difficulté et sans pouvoir d'Etat. E. nous dit : *“Le marabout se cache derrière l'enseignement pour avoir de petits esclaves et les faire travailler pour lui. Ces gens-là ont détruit la vraie philosophie qu'il y avait dans la daara traditionnelle. Les parents pensent envoyer leurs enfants là-bas pour leur donner les éléments nécessaires pour construire une vie dans la société, car, eux, ils n'avaient pas les moyens.”*

En ce qui concerne la mondialisation (2 sur 14 signalent que c'est leur marabout qui les a envoyés en Europe), il ne s'agit pas seulement du fait que les courants religieux islamiques sont perméables aux contacts et orientations transnationaux, ni que, concrètement, ils sont organisés en réseaux mondialisés (dépendant actuellement en grande partie de l'orientation wahhabite de l'Arabie saoudite qui les finance), mais aussi que leur doctrine porte intrinsèquement cette dimension. Cette internationalisation religieuse se révèle par exemple à travers la circulation des individus (pèlerinages, visites à tel ou tel marabout...), celle des objets (livres et autres “produits dérivés” religieux comme brochures, cassettes audio, DVD, chapelet, tablettes de bois où s'écrivent les versets, objets rapportés comme des fétiches d'un voyage à La Mecque, parfums et eau lustrale en flacon, mais aussi lieux de pèlerinage...), par l'utilisation d'Internet de manière massive. M. déclare : *“Chacun de nous est un talibé, un disciple. Je peux dire que, au-delà de la confrérie, nous appartenons au chef religieux et nous sommes tous égaux. [...] Je parle, à travers Facebook ou Viber, avec les autres disciples qui me racontent ce qu'ils font [...]. En plus, ils me transmettent ses mots,*

car tous les samedis ils sont avec Cheik. C'est comme ça que j'ai découvert que d'autres disciples étaient en Italie, même à Bergame."

Les paroles des jeunes nous montrent comment la situation qui caractérise les milieux religieux, soumis à des dynamiques contradictoires, ouverts à des influences multiples, sujettes à des processus récurrents de réappropriation et de réinvention et, *in fine*, travaillées par des logiques de changement social, influencent de tant de façons les processus de subjectivation.

Cet aspect "moderne" des flux religieux, si prégnants, est, en même temps, un système d'insertion de l'Afrique dans la mondialisation géopolitique, un organisateur des logiques sociales et individuelles, mais il doit également faire avec les logiques identitaires des populations installées depuis des siècles dans les différents territoires. L'articulation entre globalité déclarée et promue du mouvement religieux islamique et particularismes religieux locaux, plus anciens et souvent plus archaïques ou profonds, est extrêmement complexe. Et, par exemple, les objets, évoqués ci-dessus, peuvent prendre la place de symboles à différentes entrées, permettant d'invoquer les "esprits" des lieux ou des courants à travers lesquels se révèlent la précision de ces articulations, mais aussi les conflits entre plusieurs pensées sur le monde. Nos élèves talibés, nous l'avons vu, sont les premiers à devoir gérer ces représentations multiples et souvent contradictoires. Le métissage et le syncrétisme se rejoignent souvent dans leurs récits. Ils sont poussés à l'invention, à la métabolisation des différents éléments culturels qu'ils rencontrent, pour supporter les contraintes des paradoxes dans lesquels ils sont inscrits, et, de cette façon, ils gèrent une modernité qui les transforment et les poussent de l'avant. Il est donc important, même si l'on ne peut le faire toujours avec précision, de décrypter les différents apports, sinon on risque de "ne rien y comprendre"...

2.4.2 Castes et métiers

En Afrique, la vie est régie de multiples façons par certaines coutumes à l'égard des biens et des personnes. Le statut familial et personnel a une énorme influence sur le pouvoir économique. Les relations sont tributaires des liens de parenté, qui demeurent au premier plan. Dans la société de nos interviewés, la

forme la plus sûre de développement de l'investissement, et souvent la seule, demeure le fait de s'arroger des droits sur les personnes dans une société hiérarchisée. Le chef de famille ou de clan est celui qui sait équilibrer finement le don et le contre-don et groupe autour de lui, en même temps que tous les membres de sa famille, une clientèle nombreuse avec laquelle il est lié par une série de services et de devoirs.

Dans nos entretiens, nous voyons se désagréger les groupes anciens, tels que clan, lignage, classe d'âge, castes et tributaires, sociétés à initiation. Mais la pensée en rete prégnante et resurgit par moments. Autrefois, l'identité ethnique de l'individu se définissait le plus souvent à travers les métiers exercés. Ces métiers, à l'image de celui du griot, du forgeron, du tisserand, du bijoutier, du cordonnier, étaient regroupés en groupes qui correspondaient à des castes. Certaines castes devaient soumission à d'autres, par exemple, les nobles, considérés comme hors caste, étaient supérieurs aux castes de métiers. D'autre part, certaines castes étaient chargés de fonctions symboliques dans la société, comme celle des forgerons à qui incombe la circoncision, dans certaines zones, ou les boisseliers, chargés de l'initiation à la sexualité, dans d'autres... À certains métiers s'attachent également des pouvoirs occultes. A l'origine, ces métiers se transmettent de père en fils, selon l'ethnie qui les pratiquait. A cela s'ajoute les traces historiques des combats entre les peuples, et les effets à long terme de la réduction en esclavage des vaincus. Certaines personnes appartiennent à des familles traditionnellement "captives". Non que ces personnes soient réellement esclaves au sens occidental du terme, mais elles sont prises dans un réseau d'obligations face aux familles dominantes. Les noms de famille reflètent ces relations qui ont encore, il y a peu, organisé les sociétés.

Mais aujourd'hui les temps ont changé. Ce que nous remarquons dans les entretiens met en évidence que l'influence des castes semble s'effacer, tandis que les possibilités nouvelles d'emplois proposés dans les villes font que nos interviewés veulent, en sortant de l'école coranique, vivre de leur travail en choisissant leur métier. Un métier qui répond au désir de l'individu et à ses capacités, mais qui ne respecte plus la séparation traditionnelles en castes, ni celle entre nobles (constituée des descendants des lignages princiers) et captifs ou castés. Nos jeunes interviewés nous montrent cette transition, obligés qu'ils

sont de trouver leur route dans une société en pleine transformation et contraints de chercher à échapper aux rigueurs de la vie. Ces métiers ne sont plus une affaire de castes dictée par une tradition qui resterait organisatrice du monde social, mais une profession, voire un gagne-pain pour les différentes couches de la société. Ce choix individuel et opportuniste des métiers reste cependant de l'ordre d'une transgression. Et chaque jeune qui effectue, pour des raisons de survie, cette transgression, s'affronte au monde invisible des "mystères" attachés encore aux secrets des métiers artisanaux, ou au monde contraignant des rapports sociaux organisés, tacites et "naturels". C'est ainsi qu'il faut comprendre les implicites des paroles de L., quand il nous dit : *"C'était en juin 2014, quand j'ai quitté la karanta. Je voulais être coiffeur et pas marabout."* Mais il souligne en même temps : *"Ma famille est très puissante. Moi, je suis un "K". J'ai dit à mes parents d'attendre, car je ne suis pas encore prêt [à être marabout]..."*

E., de son côté, nous explique : *"Je ne voulais pas faire le mécanicien avec mon oncle, je voulais devenir enseignant."* Or forgeron et mécanicien sont du même ordre, ce qui semble indiquer que la famille de E. est de la caste des forgerons (ou bien que l'oncle a déjà transgressé...). L., lui, insiste : *"J'ai toujours voulu devenir un chanteur et là [en Italie] j'aurai la possibilité."* En se renseignant précisément (ce que nous n'avons pas eu le temps de faire ici, car nous n'étions pas en situation clinique) sur les noms de famille, nous pourrions savoir quelles sont les interdépendances de caste de nos interviewés et si le jeune doit faire face à cette transgression d'appartenance...

La transgression des castes qui s'effectue dans le choix de métiers "modernes" nous montre quelles sont les impacts personnels pour un noble qui veut devenir chanteur, un forgeron mécanicien, ou comment un "marabout" qui veut devenir coiffeur s'affronte à son lignage.

Dans l'espace de nos interviews arrive toujours un moment où les jeunes évaluent leurs appartenances familiales, scolaires, qui participent de leur identité culturelle, au regard de l'incidence sur leur parcours vers leur futur social, ce qu'on pourrait nommer leur "modernité".

Seulement 3 jeunes sur 14 sont arrivés au bout du cursus, leur apprentissage aboutissant à l'exercice d'un métier (1 professeur de Coran et 2 marabouts). En

revanche, les autres ont interrompu leur parcours pour différentes raisons : 1 a arrêté, car il n'arrivait pas à suivre l'apprentissage ; 2 ont lâché l'école dans l'espoir de trouver un métier (dont 1 qui a été envoyé par son marabout en Europe, sans nous préciser pour quelle raison) ; 2 sont rentrés au village pour aider leur famille, avec la permission du maître. Les 6 restants ont fugué de l'école coranique non formelle en dénonçant des maltraitances physiques et psychologiques, mais surtout l'esclavage qu'ils subissaient, qui les empêchait de rechercher un métier qui les rendrait autonomes. Aucun parmi ces 6 qui ont quitté l'école n'a rejoint sa famille : ils nous disent être venus directement en Europe. Ceux-là n'ont pas encore "choisi" de métier. D'autre part, lorsqu'ils nous disent être "venus directement en Europe", s'agissait-il d'un projet, financé par qui ? Car un seul sur 6 nous dit avoir cotisé pendant la période en daara pour émigrer, il est donc le seul, semble-t-il, à avoir préparé son voyage. Ces jeunes ne nous livrent rien de la période entre la fuite et la venue en Europe : ni les raisons exactes de leur voyage, ni les conditions économiques, ni ce qu'ils ont vécu lors de leur passage en Libye... Ils présentent souvent ces périodes-là comme de l'ordre des "questions personnelles", jouant pour certains sur le cadre même de notre présentation des entretiens, centrée sur l'école coranique non formelle.

L'arrivée de ces jeunes dans nos structures est un des éléments de ce voyage, un premier contact avec cette terre où leur futur va prendre forme. Chargée d'espoir, cette terre peut devenir une île déserte...

Dans cette troisième partie, nous avons vu comment l'expérience religieuse dans l'école coranique non formelle a rythmé, pour les interviewés, toute leur enfance, leur adolescence et leur entrée dans l'âge adulte, en donnant des orientations de sens dans leur vie. Par la prière individuelle ou collective, mais aussi par les réseaux de loyauté, le lien avec Dieu est toujours présent, une entrée dans les appartenances ou les allégeances, qui organisent le monde sociétal. Dans la construction d'un espace d'accueil, il nous paraît indispensable d'en tenir compte, dans ses éléments propres, et d'en introduire les données pour en discuter les termes, ou les négocier dans la rencontre.

Quatrième partie : Discussion

*“Ceux qui étaient venus ne savaient pas seulement combattre.
Ils étaient étranges.
S'ils savaient tuer avec efficacité, ils savaient aussi guérir avec le même art.
Où ils avaient mis du désordre, ils suscitaient un ordre nouveau.
Ils détruisaient et construisaient.”*

Cheikh Hamidou Kane, *L'Aventure ambiguë* (1961 : 60)

1. Enjeux de nos mouvements inconscients

Notre objet de recherche se construit dans un va et vient entre terrain et réflexion, à l'intérieur de notre conscience, et dans la confrontation au réel, en cherchant à intégrer et réorganiser les faits que nous percevons. La pensée et l'expérience, sans cesse, se remodelent l'une l'autre pour produire une grille qui permette de rendre compte de ce que l'on observe. Les données visibles et invisibles de notre histoire personnelle, au fur et à mesure qu'on avance, prennent leur place, se manifestant dans des paroles, des gestes, des actes, manqués parfois, des rêves, des images, des associations. Cependant rendre public ce matériel personnel, intime, informel, parallèle à la recherche, reste problématique. Mais il est en même temps scientifiquement nécessaire de le mettre au jour, car, pour un chercheur, il est important d'expliquer comment il est parvenu à obtenir ce dont il rend compte. Notre prise de conscience de ce phénomène mystérieux a donc été effectuée avant l'analyse des données recueillies, car elle permet de distinguer, de mettre en lien et de transformer ce qui nous appartient de ce que nous livre notre interviewé.

Plusieurs fois nous avons eu l'impression d'échafauder nos hypothèses à l'avance, mais grâce à ce travail constant sur nous, nous espérons en avoir limité les risques d'une construction *a priori*. Cette prise de conscience (hélas relative) rend plus claire la perception des relations à l'autre, une perception qui se retrouve à chaque page empreinte de nos échecs à établir un contact sans *a*

priori, car notre inconscient a des impératifs très puissants avec lesquels nous devons négocier et parfois lutter pour éviter la construction d'une étude partielle.

1.1 Processus contre-transférentiels

Nous savons que les entretiens ethnocliniques que nous avons menés sont basés sur un échange de paroles, une communication à plusieurs niveaux, complexe, verbale et non-verbale, qui nécessite d'être élaborée. Entre les interlocuteurs, se jouent des processus d'identification, des mécanismes de projection, qui déclenchent des mouvements de compréhension ou d'incompréhension, de malentendus et de négociations sans fin. Pour analyser ces mécanismes, nous nous appuyerons sur le champ de la psychanalyse afin d'essayer de décrypter ce qui se passe dans notre recherche de terrain. Nous référerons ces mouvements d'intercommunication et leurs effets aux notions de transfert et contre-transfert.

Il existe de nombreux écrits sur la question du transfert et du contre-transfert, nous en aborderons seulement quelques-uns pour nous aider dans cette analyse. Freud (1910) développe très précisément la notion de transfert (*Übertragung*) dans ses travaux. Ce transfert concerne le patient, en ce qu'un mouvement d'attachement (d'amour) le porte vers son analyste, à partir de son noyau névrotique. Le second mouvement, concomitant du premier, est le contre-transfert (*Gegenübertragung*), qui concerne les réactions de l'analyste (ou, pour nous, les réactions du chercheur par rapport à son terrain). Ici, nous nous attacherons essentiellement à la question du contre-transfert, car notre étude des phénomènes émergents resterait incomplète si nous ne l'accompagnions pas de celle des processus contre-transférentiels du chercheur (Devereux, 1980). L'analyse du contre-transfert est un élément essentiel de toute démarche de recherche, et c'est par ce moyen que le chercheur a quelque chance de prendre conscience de ses propres positionnements, de l'impact de l'échange, des transformations qu'il induit et de sa dynamique psychique personnelle qui lui permet d'"entendre" (ou pas) les récits dans un cadre de référence qu'il puisse partager avec l'interviewé. Dans *Perspectives d'avenir de la thérapie psychanalytique*, Sigmund Freud écrit : "Aucun analyste ne va plus loin que ses propres complexes et résistances internes ne le permettent." (1910 : 27).

L'inconscient de l'analyste opère un travail de transformation et de reformulation des paroles déposées par son analysé. L'inconscient du thérapeute se frotte à l'inconscient du patient. C'est donc un jeu d'influences, directes ou indirectes, visibles ou non formulées, volontaires ou non maîtrisées, qui se met en place dans ce rapport. Il en est de même pour nous, chercheur.

En regard du transfert, Freud évoque un contre-transfert, celui du thérapeute, qui est *"l'influence qu'exerce le patient sur les sentiments inconscients de son analyste"* (1910 : 27). Selon l'auteur, l'analyste doit être capable de le reconnaître et le dépasser, afin de dégager au maximum l'espace analytique et optimiser l'analyse personnelle du patient. Freud, par cette notion, veut surtout insister sur ce qui freine l'analyste dans sa compréhension. Plus tard, Heimann (1950), s'inspirant de la description de l'identification projective élaborée par Klein, montre que l'idéal de "l'analyste détaché" émotionnellement de ce que ses patients apportent en séance n'existe pas et elle travaille une conception dynamique et positive du contre-transfert. La relation analytique patient/psychanalyste se fabrique totalement dans ce lien subjectif mis en jeu en séance, où l'analysé livre des éléments de son fonctionnement psychique, qui viennent rencontrer les objets internes de l'analyste. A la même époque, Bion (1962), dans le débat scientifique, centre une partie de son travail sur le contre-transfert comme fonction "contenante" de l'analyste. Pour lui, en effet, dans sa fonction contre-transférentielle, l'analyste peut recevoir et contenir les parties clivées et projetées du patient. Bion pense cette fonction "projective" comme *"capacité de rêverie"* de l'analyste, semblable à celle de la mère vis-à-vis de son enfant. Cette question du contre-transfert a petit-à-petit occupé une grande place dans les écrits psychanalytiques.

Deux grands mouvements d'influence dans l'histoire de la psychanalyse se sont formés autour de ce thème. Le premier courant, développé en particulier aux Etats-Unis, le considère dans sa dimension défensive, comme élément lié au noyau névrotique non élaboré par l'analyste (Orr, 1954 ; Devereux, 1970 ; De Urtubey, 2006 ; Denis, 2006). Le second courant, ou *"théorie du contre-transfert conçu comme totalité"* (Ferenczi, 1918 ; Klein, 1946), apparu dans les années 1950 au sein de l'école anglaise, considère le contre-transfert comme un outil nécessaire à la compréhension du patient. Ainsi, dans leur Dictionnaire de la

psychanalyse, Roudinesco et Plon définissent le contre-transfert comme *“l'ensemble des manifestations de l'inconscient de l'analyste en relation avec celles du transfert de son patient”* (1997 : 191). Tandis que, dans le Vocabulaire de la psychanalyse, Laplanche et Pontalis, écrivent qu'il s'agit de *“l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci.”* (1967 : 103). Ces deux définitions se distinguent sur un point : dans l'une, il s'agit des processus inconscients induits sur l'analyste par le transfert de l'analysé. Dans l'autre, de toutes les réactions inconscientes dues à un analysé “en présence”. Ces deux définitions, Séchaud en tient compte dans ce qu'elle écrit dans son livre, *Psychologie clinique. Approche psychanalytique* : *“Le contre-transfert a donc une définition étroite qui le limite aux processus inconscients que le transfert de l'analysé produit chez l'analyste et une définition beaucoup plus large qui l'étend à tout ce qui de la personnalité de l'analyste peut intervenir dans la cure”* (1999 : 15). Autrement dit, l'inconscient de l'analyste permet d'appréhender l'inconscient de l'analysé, qui, tour à tour occupe la place de “sujet” et d’“objet”, comme c'est le cas dans un cadre de recherche. Selon Rouchon (2007), c'est par l'inconscient du chercheur qu'on peut appréhender l'inconscient de l'Autre, en tant qu'il constitue un “objet recherché”. Une sorte de communication d'inconscient à inconscient, donc, extrême dans le cas du travail avec des psychotiques (Searles, 1977). Sur la même position se tient aussi Costantini (2009), qui décrit comment sa propre recherche l'a conduite à explorer des pans de son histoire jusqu'alors restés dans l'ombre. Et nous ajoutons : à condition que celui-ci se donne l'autorisation de les écouter *“librement”* (Moro, 2004), de rester *“vulnérable”*, sans se barricader derrière des défenses rigides (Winnicott, 1969) et de *“se laisser affecter”* (Favret-Saada, 1990). Choix épistémologique que nous avons voulu faire.

Dans la recherche de terrain, nous avons recours à ces deux notions de transfert et contre-transfert, et nous les déclinons selon trois dimensions, de toute façon très intriquées, qui essaient de rendre compte de la spécificité de notre étude : collective, intersubjective et intrapsychique. La dimension collective concerne l'attention portée au “frottement d'affiliations” des groupes entre eux. Adepimbe (1984), puis plus tard Dalenberg (2000) la qualifient de *“consensuelle”*, *“informative”* à l'échelle collective. Elle donne à voir et à travailler les

malentendus liés aux appartenances. La dimension intersubjective s'attache aux réactions liées à la particularité d'une rencontre entre deux sujets (avec la singularité de chacun, sa propre histoire, face aux contraintes des groupes), tissée de mécanismes de défense psychiques, structuration, fantasmes... La troisième dimension, intrapsychique, se porte sur les mécanismes psychiques du sujet face à lui-même. L'examen du contre-transfert sous ces trois aspects va nous permettre d'aborder ce que nous avons pu saisir de notre mouvement transférentiel dans ce travail.

1.2 Besoin d'affiliation

Dans le mécanisme de transfert/contre-transfert qui nous lie à notre terrain, notre identité est souvent mise en jeu profondément. Construite sur la filiation et les appartenances, dans un mouvement d'adaptation au réel qui se présente à nous, notre représentation identitaire est complémentaire de nos affiliations, question centrale. Cette "identité" travaille le contre-transfert. Le dictionnaire Hachette (1996) renvoie le terme "affiliation", aux deux usages du verbe "*affilier*". Le premier est lié au fait de se regrouper dans une organisation ou forme plus vaste, le second renvoie à l'action d'adhérer à une société-mère. Le verbe affilier dérive du terme latin *affiliare*, employé au XIV^e siècle, dans le sens de "*prendre pour fils, pour adepte, adopter*" (Goelzer, 1966). A l'origine de ce terme juridique, il y a l'idée de transmission transgénérationnelle de biens par une action ayant pour but une adhésion, une appartenance à un ensemble plus vaste sur le modèle de la filiation. C'est à partir de ce domaine du juridique que nos affiliations commencent.

Murray (1938), le premier à avoir nommé le "besoin d'affiliation", décrit ce désir d'un sujet de se sentir proche d'une personne qui lui ressemble ou qui l'aime, de lui plaire, de gagner son affection, et de rester attaché à elle. A sa suite, plusieurs théories ont été proposées pour explorer ce besoin d'affiliation et son importance chez l'être humain (McAdams, 1980 ; McClelland, 1985 ; Baumeister et Leary, 1995). Certaines de ces théories parlent d'un besoin acquis (McAdams, 1980 ; McClelland, 1985), tandis que d'autres le présentent comme un besoin fondamental et universel (Baumeister & Leary, 1995).

De notre point de vue et dans notre élaboration du contre-transfert, le besoin d'affiliation est inné et, en même temps, nous pensons qu'il existe des différences individuelles dans la façon dont ce besoin guide les interactions entre les personnes et leur environnement social. Mais filiation et affiliation restent d'une certaine manière indissociables : l'une influence l'autre, et réciproquement. On s'affilie, on "appartient", on se reconnaît ou on s'engage en lien avec l'histoire de notre filiation, avec ses lois, la façon dont elle s'est déroulée, les histoires qui se sont transmises, les ruptures qui l'ont marquée, en loyauté ou en concurrence, en accord ou en opposition, et quelquefois les deux ensemble. Et ces mouvements varient selon les âges et les époques traversées. Les mouvements sont plus ou moins prononcés et rapides selon qu'on est protégé ou ballotté, dans un milieu stable et sans beaucoup de sollicitations, ou dans des milieux en constant changement... Dès notre naissance, nous ne manquons pas d'être pris dans des enjeux qui dépassent notre personne en tant que sujet : ils nous précèdent et nous survivront.

Ainsi, étions-nous vraiment la fille de nos parents ou avons-nous été adoptée ? Dans l'article paru en 1909 dans le livre d'Otto Rank, *Le Mythe de la naissance du héros*, intitulé *le Roman familial des névrosés*, Freud investigate le processus de distanciation entre parents et enfants qui, pour lui, est indissociable de la constitution des sociétés. Cette fantasmagorie autour d'une filiation fictive ou d'un secret de filiation, est du même type d'activité psychique que le rêve. Elle réalise fantasmatiquement deux souhaits : le désir de s'autonomiser d'une filiation (dans le même temps souhaitée et étouffante dans la construction œdipienne) et l'ambition de réussite sociale, à un âge où l'impuissance le dispute avec la toute-puissance infantine. Filiation et affiliation y sont articulées à travers la fantaisie d'avoir été adopté. D'un côté, *"le lien de filiation se définit comme ce par quoi un individu se relie et est relié par le groupe auquel il appartient à ses ascendants et descendants réels et imaginaires. [II] implique donc à la fois que le sujet est inscrit et s'inscrit dans une lignée où le nom a en effet de l'importance, même s'il est bien banal de le dire, qu'il se situe ou est situé par ses ascendants et qu'il projette, ce qui est plus original, sur ses descendants."* (Guyotat, 2005 : 117) De l'autre, et là, le mode d'inscription ne se fait pas par le nom, mais par d'autres moyens, l'affiliation est un mode d'appartenance à un ou des

groupe/s spécifique/s, d'où découle une identité sociale qui viendrait se substituer à l'identité familiale, ou la relayer, en s'appuyant sur certaines représentations de structure communes. En d'autres termes, l'affiliation introduit un individu dans une culture, culture dont la définition pourrait être : *"Tout ce qu'il faut savoir pour être membre"*, c'est-à-dire pour être visible, prévisible par les autres membres (Winkin, 1996). C'est pour remplir ce rôle social que nous sommes passée par plusieurs formations qui nous ont affiliée, afin de structurer nos perceptions de la réalité et nous donner un cadre contenant. C'est dans ce contenant que les structures interactionnelles des familles, reçues par nous, viendront trouver leur sens.

Notre démarche affiliative viendrait donc s'inscrire dans une chaîne logique, dans un mouvement de nécessité induit par le vécu de la filiation, dont nous pourrions définir les aspects synchroniques ou diachroniques comme une succession d'affiliations.

En 1994, après notre diplôme en comptabilité, qui aurait dû nous inscrire dans la filiation de l'entreprise familiale, nous choisissons de refuser ce chemin et nous inscrivons dans une université en sciences humaines pour devenir pédagogue. Un choix qui nous permettait de rester encore dans le monde familial, tout en sortant du projet familial, car ces études se faisaient à Verone. Cependant cette période n'a duré qu'une seule année, car nos parents nous incitaient fortement à rentrer à Bergame, nous obligeant à faire des aller et retour pendant la période universitaire. Être une pédagogue a toujours été compris par notre milieu comme quelque chose d'inessentiel, en tout cas pas comme un travail d'avenir. Même si c'était un travail à temps plein, notre environnement ne le reconnaissait pas. C'est grâce au soutien de notre professeur Giorgio Agamben que nous sommes partie à Paris, auprès de l'ancien président du Tribunal des mineurs Alain Bruel et de son collègue Thierry Baranger, pour un stage, qui a fait l'objet de notre mémoire de maîtrise. C'est grâce à eux et à leur sensibilité, que nous avons été initiée aux consultations du Centre Devereux. A la suite de notre maîtrise, nous avons pris la décision de suivre cette orientation pour mieux comprendre ce qu'était l'ethnopsychiatrie, champ qui nous parlait dans notre

intimité. Nous sommes revenue à Paris pour la deuxième fois et la rencontre avec le professeur Tobie Nathan nous a ouvert un monde totalement inconnu, inimaginable pour nous, magique. Nous étions assise sur le canapé placé à l'entrée du Centre, attendant de participer à la consultation de Marième Ba, cothérapeute du Centre, lisant le dernier livre de Nathan, *Nous ne sommes pas seuls au monde*. Tobie Nathan sort du bureau de sa secrétaire. Il marche très lentement, appuyé sur une canne, tout de blanc vêtu (nous pourrions dire : auréolé de blanc). Il se tourne vers moi : *“Vous le trouvez intéressant ce livre ?”* Très timidement, nous lui répondons : *“Et comment pourrions-nous dire le contraire !”* Alors Nathan : *“Vous êtes Rita, l'étudiante italienne de mon ami Bruel. J'aime bien l'Italie. J'ai habité là-bas avec mes parents pendant quelque temps. Nous étions à Rome.”* Ne sachant quoi lui rétorquer, nous lui posons la question : *“Qu'est-ce qui vous est arrivé pour marcher aussi mal ?”* Et lui de répondre : *“Je n'avais pas avec moi mes protections. J'avais sept ans quand j'ai trouvé par terre une médaille de Sainte Rita et depuis je l'ai avec moi.”* Or notre frère, avant notre départ pour Paris, nous avait offert une médaille de cette sainte dont nous portons le prénom... Ainsi, avec grâce et humour, Tobie Nathan nous accueillait. Dans notre ingénuité de l'époque, il y eut comme une révélation d'affiliations, avec un échange sous le patronage de la sainte... Ce n'est pas juste que l'on nous ouvrait une maison pour nous y accueillir, c'est surtout que nous nous rencontrions en un lieu où nous pouvions vivre un échange profond de sensibilités. Un état d'esprit qui nous a suivi au cours des affiliations suivantes, avec l'équipe transculturelle de la Maison des adolescents de l'hôpital Cochin, dirigée par le professeur Marie Rose Moro, le Centre de thérapie familiale de Milan, dirigé par le professeur Pietro Barbetta et l'École doctorale en anthropologie culturelle et sociale de Milan, dirigée par le professeur Alice Bellagamba. C'est ainsi que petit à petit, nous “appartenions” : nous nous reconnaissons dans des écoles de pensées.

Ces quatre lieux que nous sommes allé chercher ont construit un “appartenir” (du latin *“adpentinere”*, signifiant “dépendre de”, et de *“pentinere”* qui signifie “se

rattacher à"), un devenir "fille de". L'appartenance est une relation entre un individu et un ensemble, qui le contient et qui détermine des droits et des devoirs, impliquant des rites qui scellent les liens entre les parties (Miermont, 1987). Cette question des rites, si nous revenons à l'investigation des moyens d'affiliation des talibés, nous entraîne à penser que ces quatre espaces ont été pour nous beaucoup plus des espaces de référence plutôt que d'affiliation. Nous pensons que toutes ces personnes qui nous ont accompagnée dans notre formation ont eu la générosité de nous laisser traverser leurs frontières affectives et intellectuelles, dans une forme de liberté et de respect de ce dont nous étions porteuse, en nous donnant la possibilité de construire notre propre chemin sans "être capturée" dans une désaffiliation-réaffiliation. Ces espaces "de repère", en nous marquant profondément, ont été créateurs et producteurs de pensées et d'attitudes qui nous ont permis d'agir et de vivre l'altérité, de l'autre à nous-même, des mondes rencontrés à notre monde propre.

Cette recherche est donc un hommage rendu à des affiliations intellectuelles.

L'affiliation par les études vient se rajouter à une affiliation familiale, plus ancienne : celle de ma famille à l'Eglise catholique. Ici vont naître un certain nombre de peurs qui ont marqué la recherche et parfois constitué des obstacles.

1.3 Voyages entre obstacles et protections

Abordons ce continent de notre contre-transfert et de ses éléments : la chercheuse, ici, s'est confronté à plusieurs sortes de peurs. Dans l'examen de celles-ci, nous voyons autant des obstacles que des façons de pénétrer dans le vif du sujet. Par nos peurs, et le fait de les mettre au travail, nous avançons dans la recherche.

1.3.1 Appartenance religieuse et démons

D'abord celle liée à la religion, dans un combat historique de dieux : l'Eglise catholique, à laquelle nous appartenons, face à l'islam. Le départ de cette recherche est en effet marqué par un dossier transmis par une autorité catholique. Celle-ci avait mené une enquête judiciaire sur la situation d'un adulte venant d'une école coranique non formelle, qui s'était réfugié en son sein. Dans

ce dossier apparaissait une accusation de sorcellerie (à travers un crime rituel). On nous demandait d'intervenir. La position de l'Eglise introduit une peur, très liée au monde italien, celle des pouvoirs occultes et maléfiques. Seuls les experts "armés" de l'Eglise sont en mesure de les maîtriser. Une jeune chercheuse italienne se sent démunie par rapport à cela. Cette sensibilité angoissée, au lieu de nous conduire simplement au rejet du dossier, nous a placée face à la décision prise d'une négociation avec ces pouvoirs. Finalement, nous n'avons pas traité ce dossier sulfureux, mais en revanche, son contenu nous a introduite à la problématique des talibés, et surtout de ceux liés à la sorcellerie maléfique. Quand nous évoquons ce mouvement initial, qui nous a conduit finalement à entamer cette recherche, nous nous replongeons dans cette nuit où nous avons lu tout le dossier, seule, sans compagnie pour le partager et qui nous aurait servi d'appui. A l'époque, ce dossier n'était pas encore publié et nous aurions dû assumer la mission de dénonciation dans un débat public. Une mission que, même si intimement nous désirions l'accomplir, notre jeunesse, ou plutôt une allégeance au monde chrétien, ne nous permettait pas de mener à bien. Tirailé entre le bien et le mal, notre inconscient a travaillé pendant des années avant d'ouvrir une porte pour répondre à la vraie question qui se cachait là : Dieu reste intimement très présent, mais pas au détriment d'une objectivité scientifique. Notre distanciation de la religion chrétienne se faisait au bénéfice d'une connaissance scientifique.

1.3.2 Ecriture et langues

Lorsque nous avons commencé notre enquête, la question de "comment habiter dans les langues" s'est présentée dès le départ, car toute notre recherche a été construite dans une langue qui n'était pas la nôtre, la seule cependant qui arrive à traduire les idées qui émergent en nous ; exactement comme, pendant les entretiens avec les talibés, ceux-ci ont réussi à partager leurs expériences et leurs pensées par des jeux de traductions, puisque aucun d'entre eux n'a choisi de parler sa propre langue. Ce travail nous a déstabilisée dès la première page, car il nous a obligée à nous interroger sur ce que signifie "traduire" un discours

du dedans au dehors, lorsque nous ne maîtrisons pas très bien la langue de l'autre.

C'est pourquoi nous ne considérons pas si problématique le travail d'écriture, d'autant qu'en fait c'est la médiation essentielle pour se comprendre soi-même, comme le dit Ricoeur (1986). Oui, l'écriture reste difficile, et pourtant s'est rajouté pour nous l'usage d'une langue étrangère, le français. Or c'est justement cette langue qui a rendu possible une médiation entre l'Italienne et la doctorante-chercheuse. Finalement, la langue choisie, le français, a été l'outil essentiel pour nous traduire nous-même et être comprise, afin de pouvoir installer enfin ce qu'on a toujours voulu être : une découvreuse de soi-même et du monde.

Il nous semble important de retracer nos premiers pas dans le "monde de langues". Encore étudiante, nous étions venue à Paris pour nous spécialiser en ethnopsychiatrie, dans le laboratoire de Tobie Nathan. De Bergame à Paris, il y a une heure et demie de vol, mais pour nous c'était comme la traversée de la Méditerranée. Fille de la province, nous sommes la dernière, après deux garçons, beaucoup plus grands, d'une famille de classe moyenne, qui, pour la première fois, voyage, et en plus vers un pays étranger où nous devons nous installer pour un temps. La connaissance du français était celle du lycée, presque inexistante, cependant nous étions prête à faire des études de troisième cycle, pour faire de la recherche. En presque deux mois, notre niveau en français est devenu assez bon pour passer à l'écriture d'un mémoire de DEA¹¹⁷. Pourtant se révèle alors la difficulté suivante : ce que nous avons appris en français dans le domaine de l'ethnopsychiatrie, nous n'arrivons pas à le traduire en italien. Une sorte de séparation des mondes de la pensée, une structuration intimement liée à la langue, ne nous permettait pas d'utiliser notre savoir dans notre langue de maternage. Comme si quelque chose nous empêchait de, ou ne nous n'autorisait pas à, parler des choses qui n'appartiennent pas à notre milieu d'origine. Ou plutôt comme si une pensée théorique ne s'élaborait qu'en fonction de la langue choisie.

¹¹⁷ Diplôme d'Etude Approfondie.

Certainement aussi sont liés à notre histoire, à notre filiation et à nos affiliations, notre rapport aux langues et aux implicites qui se jouent en leurs sein, ainsi qu'aux groupes des maîtres, qui jouent un rôle important dans l'initiation au savoir, et aux familles qui ne soutiennent pas les projets de vie de leur enfants.

Dans le cadre de cette thèse, il nous semble essentiel de reprendre certaines étapes de notre vécu en tant qu'«enfant têtue» qui a grandi dans un milieu chrétien, étudiante dans un pays étranger essentiellement laïc, ainsi que jeune femme passée par la coopération internationale, et enfin mère des deux enfants. Ces éléments nous ont fabriquée en chercheuse clinicienne que nous sommes. En fait, cette recherche auprès des talibés migrants a un lien profond avec notre identité d'enfant religieux, qui a choisi d'émigrer pour se débarrasser d'une filiation trop lourde à porter, l'empêchant de construire une vie selon ses propres désirs. C'est dans cet état que nous retournons en Italie après notre formation, puisque, à l'époque, notre désir de continuer les études auprès d'une école doctorale en France n'arrivait pas à se concrétiser. Cette impossibilité nous plonge dans l'inquiétude : allons-nous pouvoir réaliser les buts de cette formation si exigeante ? Nous décidons alors de construire un lieu de travail et d'expérience ailleurs, comme en attendant, un détour vital, toujours entre deux mondes, là le Mali et l'Italie, afin que les connaissances apprises dans la langue française, celle de la recherche et de l'accomplissement possible l'objectif, puissent continuer à se nourrir et à survivre (exactement comme nous devons survivre). Notre bricolage pour «rester vivante» nous entraîne à la rencontre des talibés. Puis Marie Rose Moro nous donne enfin l'occasion de nous inscrire en thèse pour continuer ce travail sur nous-mêmes, un travail commencé bien en amont. Mais cette fois-ci, nous n'étions plus l'étudiante d'il y a dix ans auparavant, mais une femme mariée, une mère d'un garçon de deux ans et qui attendait un autre enfant. La seule chose constante restait le français, qui, malgré nos efforts, n'était plus à la hauteur d'une thèse. C'est pourquoi il nous fallait l'aide d'une personne, pour la relecture, pour sortir de nos italianismes, mais surtout pour croire en nous. Non une personne quelconque, mais une âme profonde, capable d'entrer de façon ouverte dans l'échange, quelqu'un qui, comme nous, a construit sa vie pour que relations et altérités se parlent dans le respect de leurs limites : Marion Jacoub.

L'analyse de nos réactions contre-transférentielles avec cette collègue et amie, ainsi que dans le séminaire de thèse, notamment avec notre directrice de thèse, nous a permis de commencer un travail de réflexion indispensable sur notre place et sur la bonne distance à avoir avec les talibés, dans ce rôle spécifique que nous avons assumé. Ces échanges nous ont permis d'élargir nos perspectives et de multiplier les regards possibles sur la recherche, mais aussi de prendre conscience de la portée de certaines de nos réactions.

La question des effets du contre-transfert reste ouverte pour nous, car elle installe un clivage entre appartenances d'origine et nouvelles affiliations. La construction d'un espace de paix entre ce que l'on fuit et ce que l'on installe au présent prend du sens pour nous, d'autant plus au regard de ce que nous apporte l'expérience des talibés. Pour accompagner ces jeunes, il nous faut donc chercher déjà nos propres réponses ou, *a minima*, conscientiser la problématique...

1.4 Transfert et contre-transfert comme lecture d'une dynamique de groupe

Transfert et contre-transfert constituent donc une grille pour décrypter les mouvements sous-jacents de la recherche. Ces mouvements constituent une dynamique de groupe, dans laquelle se déroulent les interactions et qui fait affleurer certaines données. Nous allons les examiner sous trois aspects.

1.4.1 Groupe

Le groupe devient un "tout" dans ses aspects contre-transférentiels, puisqu'il est "*le premier plan d'une gestalt de l'organisation entière*" (Foulkes et Lewis, 1944 : 34).

Cependant nous reconnaissons le rôle ambivalent que le groupe représente pour nous : il crée une "mentalité de groupe", un "fond commun" qui vise à assurer la cohésion en s'opposant aux mentalités individuelles (Freud, 1912). Bion, qui considère le groupe comme un "tout", l'imagine en qualité d'entité qui "*pense socialement plutôt qu'individuellement*" (Bion et Rickman, 1943 : 678). C'est bien notre expérience, aussi bien dans la recherche que dans la vie, que notre

position individuelle dans le groupe se trouve définie par le groupe lui-même. Le groupe a fait émerger les valences dans lesquelles nous sommes piégée et contre lesquelles nous nous battons pour faire entendre notre voix de sujet à part entière. Ce que Bion définit comme la *“névrose de groupe”* vient du fait que le groupe dans sa totalité *“a un sens supra-individuel”* (1943). Dans les questions de traduction que ce système d'enquête met en œuvre, nous avons été très sensible au fait que le référent culturel soit entraîné à traduire d'une certaine façon les interventions, et que cette façon ne dépend pas de lui, mais présentifie son propre groupe. Or, dans la dynamique de *“présentification”*, notre propre groupe devenait d'autant plus apparent.

Dans la rencontre avec nos interviewés, il a été indispensable de repérer l'influence du groupe d'origine dans nos propres marques, nos propres repères, dans le foisonnement des représentations idéologiques, politiques... à l'égard de cette population. Nous ne partageons ni les mêmes implicites, ni les mêmes explicites d'ailleurs, car nos dimensions collectives dans leurs aspects sociologiques et historiques sont loin d'être semblables. On ne peut échapper ni se soustraire aux représentations collectives de notre groupe d'appartenance, ce qui nous oblige nécessairement à les analyser, comme, du reste, les dimensions singulières et plus précises de notre histoire personnelle. Nous étions confrontée à différentes manières de prendre une place dans notre dispositif d'enquête et à y faire face. Les effets de la dynamique groupale provoquent des sensations et des réactions au niveau du sujet. Deux sentiments récurrents et mélangés nous traversaient : un besoin flottant mais prégnant de protection, ainsi qu'un fort et déstabilisant désir d'être dans un monde dangereux traversé de transgressions. Ces sentiments, d'ailleurs, correspondent à deux mécanismes pulsionnels : la réactivation des angoisses abandonniques et la jouissance liée à des pulsions infantiles, qui viennent de notre histoire familiale.

Issue d'une famille patriarcale traditionnelle, nous avons grandi dans un groupe élargi où les deux filiations (maternelle et paternelle) ont été exposées aux deux guerres mondiales qui ont marqué toute l'Europe. Nous nous souvenons encore des récits de notre grand-père maternel, qui a passé de très longues années d'abord en Libye, puis en Russie, pour combattre. La grand-mère maternelle a

élevé sept enfants toute seule, et a passé une bonne partie de sa vie à espérer ne jamais recevoir la lettre qui lui apprendrait la mort de son mari.

De l'autre côté, les souvenirs de mon père portaient sur la résistance de son père parmi les partisans. Nous ne l'avons pas connu, car il était déjà mort à notre naissance. Puis, après la deuxième guerre mondiale, les récits paternels sont marqués par la faim et la solitude d'avoir perdu sa mère, alors qu'il était très jeune, et par son éducation chez les prêtres, avant de revenir dans sa famille d'origine. Formé alors d'un père veuf et de neuf enfants (cinq garçons et quatre filles), ce groupe a réussi à rester uni grâce à l'entreprise familiale montée par son patriarche (notre grand-père paternel) où chacun a trouvé une place. Une image de notre enfance est encore très vivante, celle des réunions de famille où cinquante personnes (adultes et enfants) se rassemblaient : nous étions parmi les plus petits. Cette image nous fait saisir pourquoi le groupe est pour nous une part importante de notre façon de faire, mais également que sa dimension protectrice s'associe à celle de vouloir y échapper. Nous sommes toujours fascinée par le groupe, car la référence clanique nous reporte à notre origine et nos appartenances culturelles filiales et affiliatives. La force du groupe était d'autant plus vitale que ce grand-père était un émigrant de l'intérieur. Il était venu des montagnes de Vénétie (Altopiano di Asiago) et se trouvait être le seul de son groupe à s'installer chez les Bergamasques. Pour nous, le groupe a une valence contenante, maternante et apaisante, dont nous ne pouvons faire abstraction, il reste une totalité dans laquelle le "nous" dissout les différences visibles et dangereuses pour l'unité et la survie. Dans le même temps, le groupe devient aussi une entité dont il faut se défendre, puisqu'il veut annuler notre singularité, nous transformer à l'image des autres, nous assigner. Les femmes de notre famille nous entourent dès l'enfance de paroles qui insistent : *"C'est une fillette qui n'écoute pas, elle ne comprend rien et n'en fait qu'à sa tête. Mais, de toute façon, elle va se marier et avoir des enfants, les études ne lui serviront pas à grand-chose."* Nos souvenirs : une adolescence passée entre les murs de notre chambre, l'école et le patronage de notre paroisse, seul lieu où nous avons la possibilité de passer notre temps libre. Le patronage, en même temps lieu d'inscription sociale et d'intégration du groupe familial, était une prolongation de la famille par les valeurs qu'il défendait, en particulier sur les rôles des

femmes. Il était aussi, prolongé par les différentes institutions chrétiennes, le réseau qui a soutenu nos études, et grâce auquel nos voyages ont pu prendre corps. Il nous a mis en rapport avec les guérisseurs traditionnels et le monde des écoles coraniques non formelles. Il nous a assigné à une forme de loyauté. Mais il a aussi fortifié dès l'enfance une représentation magico-religieuse du monde : en priant Dieu, l'enfant que nous étions pouvait obtenir des effets sur son environnement. D'autant qu'une tante, qui ne pouvait pas avoir de descendance, était allée voir Padre Pio, grande figure catholique italienne, pour exorciser son infertilité. Et que, selon l'histoire familiale, cela avait réussi. Notre mère, de son côté, qui voulait absolument une fille (après trois garçons), avait fait le vœu auprès de Sainte Rita (des causes perdues) de donner en premier prénom celui de la sainte à sa première fille.

Voici un certain nombre d'éléments qui sont à verser au dossier du contre-transfert culturel, groupal. Anzieu (1999) utilise un système métaphorique efficace pour décrire la dynamique du groupe en fonction des individualités qui le constituent, celui de la peau. Les sujets du groupe projettent, par leur présence, leur participation et leur action, un objet fantasmatique inconscient sur les autres membres. Un objet de désir, pourrait-on dire, qui cherche à contraindre chacun des participants, à l'insu même du "porteur de désir". Le groupe devient alors l'espace interne/externe de la réalisation fantasmatique. Dans cet espace se jouent les sentiments de liberté, d'efficacité, de maintien de cohésion, de réalisation de buts, d'homéostasie. Cette enveloppe est un monde en soi, avec passé, présent et avenir. Cette enveloppe garantit ainsi les échanges intra-groupe, en mettant celui-ci en rapport avec un "hors groupe", et le fait perdurer. Anzieu parle d'une *"enveloppe vivante, comme la peau qui se régénère autour du corps, comme le moi que s'efforce d'englober le psychisme"* (1999 : 9). C'est une enveloppe de niveau symbolique, un "groupe/enveloppe/peau", *"une membrane à double face"*. La dynamique est celle de mouvements de projection des individus sur une entité qui contient et met en œuvre leurs fantasmes, leurs imagos, leur topique subjective, lieu d'émergence d'un état psychique *"trans-individuel"* (Anzieu, 1999 : 12). Cette manière de concevoir l'interaction groupe/individu nous permet d'intégrer, pour notre compréhension, tout ce qui

touche aux mécanismes transfert/contre-transfert, complexifiant ainsi notre point de vue.

1.4.2 Influence du genre et de la fonction maternelle

Une partie de notre travail est influencée par le contre-transfert spécifique à notre position de sujet face au genre et à la fonction maternelle. Dans le chapitre “La haine dans le contre-transfert”, Winnicott écrivait : “*L’analyste est dans une position comparable à celle de la mère d’un enfant à naître ou d’un nouveau-né (...) qui se laisse aimer et haïr, découvrir comme réelle et utilisable.*” (1989 : 56). Cela nous renvoie à une identification maternelle, et à l’empathie qu’elle implique. Le cadre de la cure analytique instaure une intimité qui fonctionne sur le modèle que l’empathie maternelle : Donald Winnicott parle de “*concern*” et de “*fond maternel silencieux*”. Son altérité silencieuse permet au patient de l’utiliser comme *médium malléable* et d’accéder à de nouvelles capacités symbolisantes. L’espace de l’analyse devient le lieu d’une illusion transférentielle-contre-transférentielle, véritable *espace transitionnel* où s’élaborent des prises de conscience, reflet d’un travail et d’une dynamique intrapsychiques.

Dans notre cas, on pourrait dire, suivant Winnicott, que l’espace de l’enquête a été un espace transitionnel dans lequel notre contre-transfert et le transfert de nos interviewés se sont rencontrés autour de la fonction maternelle. Cette fonction se déroule en même temps en rapport avec notre maternité (la naissance de deux enfants au cours de la recherche), et, pour les interviewés, en liaison avec notre genre. Le genre s’efface d’ailleurs devant la mère, et met de côté toutes les difficultés (ou la richesse complexe) d’une rencontre sexuée. Le rôle de mère nous installe comme mère supposée “suffisamment bonne” pour être capable d’accueillir leurs états et récits traumatiques. D’autant que tous ces jeunes sont des enfants “confiés”. Le genre se double de la différence d’âge, qui nous met, pour la culture africaine de ces régions, dans la position de *maman*. Pour ces jeunes en structure d’accueil, cette position leur permet de ne pas s’exposer aux difficultés de leurs pulsions sexuelles dans une situation de fragilité. Nous étions la mère pour ne pas être la séductrice.

Quand nous avons rencontré pour la première fois Marie Rose Moro pour lui présenter notre sujet, notre fils Lorenzo avait un an et demi. Nous étions déjà en plein dans la recherche. Marie Rose Moro, ayant accepté d'être la directrice de thèse, nous a proposé de nous inscrire tout suite. Mais la peur de laisser notre enfant en bas âge nous a fait repousser d'un an l'inscription, même si nous continuions le travail. La seconde grossesse nous a obligé à redéfinir le champ de la recherche : nous ne pouvions plus voyager tranquillement en Afrique, "une bonne mère" devait être là pour les bébés. Il fallait recadrer sur la migration en Italie. C'est entre le deuil de ne plus pouvoir mener notre travail en Afrique et la joie de pouvoir finalement être mère à nouveau (naissance d'Isabella) que notre étude sur les talibés prend forme. Nous nous souvenons encore du premier séminaire auquel nous avons assisté. Marie Rose Moro, qui ne nous avait croisée qu'une seule fois, nous a vu arriver enceinte de sept mois : elle est venue vers nous, sans dire un mot, a pris nos mains dans les siennes, comme pour les réchauffer, et nous a dit : *"Viens te reposer un peu, Rita, le voyage était long."* C'est là que nous avons pensé être finalement arrivée dans le bon endroit pour nous asseoir et faire notre chemin.

Le fait d'être enceinte en pleine période du recueil des données nous mettait dans une position tout d'abord de mère, puis de chercheuse, vis-à-vis de nos interviewés. Cela nous permettait de surmonter nos peurs de mère. En fait, nous n'étions pas inquiète pour notre rondeur physique et les bouleversements typiques de cet état, comme lors de la première grossesse, mais plutôt à cause de l'idée des contaminations possibles dans les structures d'accueil. Ces "maladies" et notre sentiment d'y être "exposée" se déclinaient autour du danger qu'encouraient autant l'enfant dans le ventre que celui qui nous attendait à la maison. Cette culpabilité, qui a été très active pendant toute cette période, a marqué chaque jour de notre expérience. D'autre part, nous avons dû renoncer à passer du temps avec nos enfants pour pouvoir effectuer, dans les troisième et quatrième année, des missions en Afrique et écrire ce texte. Cet inconfort prégnant et envahissant a pu s'équilibrer grâce au regard de nos interviewés, qui, en nous considérant comme une maman, nous permettait de les penser comme des enfants abandonnés qui, grâce à nous, pouvaient avoir un moment de tranquillité. Nous devenions une mère "sociale" à défaut d'une "bonne mère

familiale”. Les discours culpabilisants de l’entourage ajoutaient une touche à cette charge. Nos propres enfants et nos interviewés jouaient en miroir et de façon alternative, avec la position fantasmatique de notre propre “abandon”, lui-même double, actif et passif, celui de l’enfance et celui la mère actuelle.

Nous n’avons pas pris de congé maternité, nous n’avons pas eu le courage “d’abandonner” nos talibés et leurs récits, nous avons eu peur que, si nous arrêtions, nous perdions la chercheuse, *pour n’être qu’une mère*. Réactiver cette position fantasmatique douloureuse d’opposition entre la mère et la chercheuse déclenchait le mécanisme projectif d’inclusion des talibés dans cette “atmosphère” fluide et terrible de nos abandons inconsolables. Mais aussi, cela faisait de nous tous des guerriers, en train de tisser ces affiliations nouvelles et protectrices qui nous gardaient en vie.

1.4.3 Triangulation et régulation

Face à ces difficultés d’approche, nous avons d’abord intuitivement, puis consciemment construit un dispositif d’enquête particulier. Certains chercheurs en anthropologie et particulièrement Devereux (1980), pour sa propre discipline, ont systématisé ce dispositif qui nous a inspiré utilisant le concept de la “triangulation”. Tobie Nathan et Marie Rose Moro l’ont mis un place dans des groupes cliniques. Pour Georges Devereux, comme nous l’avons vu dans la première partie de cette thèse, cette technique permet d’élaborer notre contre-transfert culturel. A travers l’introduction d’une instance tierce entre observé/patient et observateur/psychothérapeute, se construit une “triangulation” qui aide les deux parties en présence à rencontrer l’altérité de l’autre. Si la technique de la triangulation suppose une supervision chez Georges Devereux, pour Nathan et Moro (1989), c’est la présence du groupe qui exerce cette fonction dans la clinique. Ces auteurs soulignent qu’un dispositif groupal, comme celui que propose la consultation ethnopsychiatrique ou transculturelle, constitue une modalité particulièrement féconde pour l’élaboration du contre-transfert culturel. Ainsi s’établit une différence entre supervision individuelle et supervision collective, l’une s’adressant plutôt au parcours inconscient/conscient d’un sujet, l’autre à ses affiliations groupales non visibles.

Le groupe, à la fin de chaque séance, s'efforce d'explicitier les affects éprouvés, les interférences, les implicites, les théories, les interventions de chacun, autrement dit le contre-transfert des thérapeutes (Moro et Baubet, 2003). Nous avons voulu, pour cette raison, un dispositif d'enquête qui réunisse au moins trois participants, certaines fois quatre, dans les entretiens semi-directifs, avec la présence d'un référent culturel - ou, quand c'était possible, d'un/e autre collègue -, afin de pouvoir élaborer notre contre-transfert culturel. Bien que nous sachions qu'une supervision individuelle est préconisée - et pendant notre parcours de recherche elle a été faite -, la supervision collective en groupe multiculturel reste plus efficiente.

2. Discussion des résultats

Les données du transfert/contre-transfert qui parcourent toute la recherche deviennent part de la dynamique d'analyse du monde des talibés, lorsque nous sommes précipités à la rencontre les uns des autres. Cette rencontre ne se fait pas, comme pour les anthropologues, par choix, mais dans le vaste mouvement de mondialisation douloureuse que tous nous subissons, à des degrés divers. L'énonciation des différents éléments qui composent cette rencontre est ici mise en parallèle avec la littérature sur ce sujet. Nous pourrions ainsi vérifier si nos hypothèses sont d'une quelconque façon fructueuses pour avancer dans les propositions de gestion anthropo-clinique de cette rencontre.

2.1 Stratégies familiales et individuelles à l'égard de l'école coranique non formelle

Les écoles coraniques (formelles ou non formelles) bénéficient, en Afrique subsaharienne, d'une image sociale largement positive, grâce à la transmission ésotérique qu'elles proposent et qui est comprise en lien avec les valeurs traditionnelles ; à celle-ci s'ajoutent la transmission exotérique et les projets d'avenir qu'elles semblent ouvrir aux familles par le biais des enfants. Tout cela dans un contexte de prédominance de la religion islamique et d'une mondialisation fragilisante. Au cours de nos enquêtes, nous avons découvert à

quel point ce parcours dans les écoles coraniques a marqué les jeunes que nous avons rencontrés, en influençant leur évolution en tant que sujet, et leurs possibilités de liens et d'interactions. Et cela à plusieurs niveaux.

D'une part, leurs récits nous donnent accès aux stratégies familiales, fort complexes. D'autre part, si nous pouvons essayer d'imaginer et de comprendre la position de la famille par rapport à cet enseignement, c'est surtout le point de vue des élèves qui nous est accessible. Et ce que nous dévoilent ces jeunes dans leurs entretiens faits dans la migration ou sur place, mais dans des conditions particulières, c'est plus les "perversions" de ce passage dans ces écoles et la difficulté de le faire coïncider avec les attentes familiales.

Ce parcours est celui d'une transmission de savoirs, de savoir-être, notamment en milieu rural, qui inscrit le jeune dans *"sa communauté fondée sur les valeurs de l'islam"* (Gilliard, 2005 : 119). Dans la querelle héritée de la colonisation, dans la rivalité des Eglises constituées, bien des familles jugent l'école publique *"incapable, non seulement de fournir un emploi, mais aussi d'instruire et d'éduquer"* (Lewandowski, 2011 : 49). D'autant que l'école publique est très difficile d'accès pour la majorité des familles (peu de lieux, peu de places, chère...). L'école coranique (formelle ou non formelle) est un référent identitaire beaucoup plus adapté à la transmission des valeurs culturelles, *"une instruction refuge"* (Stefania Gandolfi, 2003 : 267) basée sur *"une socialisation que les enfants connaissent également dans le cadre familial"* (Corinne Fortier, 1998 : 218). Et l'école non formelle de voisinage représente donc une bonne (et souvent la seule) alternative pour nos talibés. Dans le contexte socio-économique difficile qui caractérise ces pays, les familles de foi islamique élaborent des stratégies pour, d'une part, pallier les effets négatifs de leur vulnérabilité accrue, et d'autre part, combiner leurs différentes *"représentations des institutions éducatives"* (Lange, 2003 : 148). Pour les familles défavorisées, l'envoi à l'école coranique est souvent le seul enseignement qu'elles peuvent garantir à leurs enfants, tandis que, pour les autres, c'est une formation complémentaire au système formel.

D'après les résultats de notre recherche, la période d'apprentissage est pensée pour que l'élève puisse acquérir un ensemble de compétences et de valeurs sociales, morales et comportementales qui inscrivent en lui certaines attitudes,

comme la compassion, la solidarité, l'humilité, la soumission, l'abnégation et la privation, qui les accompagnent à vie. Ces attitudes, qui sont à la base de l' "être musulman" et de l' "être disciple", sont développées par les maîtres à travers une organisation particulière de la scolarisation et l'utilisation des méthodes "dures" (travail, mendicité, punitions physiques...), une éducation "héroïque", qui forme des êtres qui supportent et surmontent les écueils de la vie, en continuité avec les initiations du monde ancien. Ce qui caractérise ces institutions n'est donc pas seulement l'enseignement coranique, mais également une éducation qui correspond au système des valeurs locales traditionnelles et reproduit des schémas sociaux, culturels, spirituels et religieux intergénérationnels.

Les parents continuent à placer leurs enfants dans des institutions non formelles, à l'exclusion des écoles du système formel, pour des raisons essentiellement pratiques, sans faire de différence, pensant qu'un apprentissage religieux sera suffisant pour aborder la vie : dans le Coran, il y aurait tout ce qui fait d'un homme un homme dans l'univers. De toute façon, une école est considérée comme non formelle – ne relevant pas de l'informel –, au sens où elle *"participe au même système que l'école formelle, qu'elle fonctionne sur des rythmes qui lui sont comparables, qu'elle revendique une même universalité des contenus transmis et qu'elle s'ouvre à tous les individus d'une classe d'âge"* (Charlier, 2002 : 99). Les spécificités de l'enseignement et de l'éducation prodigués dans ces écoles non formelles sont en lien avec des principes d'origine confrérique et soufie que les parents jugent importants pour la socialisation de leur enfant, même si parfois ces écoles sont des façades cachant une entreprise familiale restreinte, défendant ses propres intérêts. Fondés sur une langue et une religion, ces lieux, qui sont, on l'a vu, l'endroit d'une réinterprétation des valeurs culturelles et religieuses présentes sous d'autres formes dans les institutions traditionnelles, relèvent le défi de l'adaptation à la modernité. Elles instaurent une unité entre différents clans, différentes familles, différents villages, donnant ainsi une sorte de passeport de voyage (comme l'anglais dans le monde occidental en quelque sorte). Dans un monde où aucune structure centralisée n'a été mise en place pour coordonner l'enseignement des écoles disséminées sur tout le territoire (Gandolfi, 2003), ces institutions introduisent des ramifications, souvent ancrées dans les voyages accomplis par les maîtres et les relations tissées au cours de

ceux-ci. Si le rôle phare de cet enseignement religieux est attribué à l'Arabie saoudite, par l'attrait de ses grandes universités musulmanes, son influence ne pénètre pas profondément dans les zones rurales, ni même vraiment dans les grands centres urbains de l'Afrique transsaharienne. Et les écoles non formelles restent en grande partie non connectées entre elles. Ce qui induit nos talibés à considérer leurs lieux d'apprentissage comme la seule référence de leur monde, puisque la plupart d'entre eux ne voient plus leur famille pendant plusieurs années.

Dans le lien entre famille, école, individu, le jeune élève est pris dans des contraintes par lesquelles il devra se construire. Tout d'abord, le rapport que les familles établissent avec le maître coranique nous montre essentiellement deux aspects dans la construction d'une stratégie : collective - qui suit le modèle local traditionnel ; "individuelle" - plus centrée sur les besoins de chaque famille. Collective, car l'enseignant entretient un lien d'interconnaissance et d'entraide préexistant avec les parents et la communauté d'appartenance de l'élève. Dans ce cas, ce sont plutôt les familles provenant du milieu rural ou social défavorisé qui activent des stratégies collectives basées sur les principes culturels et religieux traditionnels. Individuelle, non au sens de la relation élève-maître, mais au sens de la relation famille-maître, puisque, entre le maître et les parents, l'alliance est basée sur l'acquisition de la *baraka* (grâce divine), qui pourra rejaillir sur la famille du talibé, car le statut du "récitant" coranique (hâfiz) est symboliquement valorisé (Fortier, 1997). Dans ce cas, les parents issus de milieux aisés utilisent *"une approche plus synchrétique, qui associe finalité économique, sociale et religieuse de l'école"* (Lewandowski, 2011 : 53). L'élève est donc lié à une sorte de "loyauté" envers ces deux aspects de la stratégie parentale. De toute façon, que le lieu soit unique ou complémentaire, il reste essentiel pour les liens qui se développent au sein même de la famille.

Les écoles coraniques non formelles décrites par nos interviewés sont donc organisées sur un modèle mixte, mélange d'islam et de monde traditionnel, accessible aux populations : un maître bénéficiant d'une certaine notoriété prodigue, souvent sur son lieu de vie propre (sa concession), une transmission coranique acquise - héritage familial ou capacités personnelles -, sanctionnée par son parcours, ses voyages, ou par son propre maître, et non par des diplômés

reconnus nationalement (ou internationalement). Sa réputation couvre un territoire limité, correspondant souvent à une communauté de villages (Launay et Ware, 2009). Ces institutions ne sont pas tenues de donner à une quelconque autorité des informations sur leur modèle de fonctionnement (Charlier, 2002), ce qui ne permet pas aux familles de comprendre jusqu'au bout les implications de leur choix. Les familles, cependant, comme dans le monde traditionnel, "font confiance", ne cherchent pas à "enquêter", et ont tendance à donner tort aux enfants, quand ceux-ci racontent leurs expériences douloureuses. C'est toute une conception de la transmission et de l'éducation des enfants qui se révèle dans l'accord des familles sur ces écoles. Le fait que la plupart de ces institutions non formelles sont organisées en internat et dispensent l'enseignement des disciplines religieuses à temps plein, pendant plusieurs années, de cinq à dix ans, est une forme de garantie de sérieux aux yeux des parents. Et pour l'enfant, l'école devient une enveloppe totalisante qui le contraint dans une logique à voie unique. Pour les familles, le fait que ces lieux ne permettent pas d'acquérir un ensemble de connaissances et de compétences, comme la "*maîtrise d'outils culturels favorisant la réussite professionnelle*" (Huet-Gueye et De Léonardis, 2009 : 381), n'est pas évident. Il n'existe guère de débouchés après ces années d'apprentissage pour les talibés (sauf pour ceux qui, appartenant à une famille maraboutique, arrivent à créer leur propre école), alors que les principes sur lesquelles elles sont basées donnent l'impression de pouvoir aller au-delà, par exemple de la séparation traditionnelle en castes. On observe que certaines familles, surtout rurales, choisissent de confier un seul de leurs garçons (en général l'aîné) à un maître coranique, alors que les autres resteront auprès de la famille, pour participer aux travaux, ou seront envoyés dans d'autres lieux, soit de scolarisation générale, soit d'apprentissage de métiers (Moguéro, 2002). Les parents diversifient donc stratégiquement les moyens de prévenir les risques (économiques, écologiques, familiaux, etc.), ou de s'y adapter, faisant ainsi face aux effets déstructurants de l'urbanisation et de l'accroissement de la pauvreté de leur territoire, mais chargeant leur fils de ce poids important.

Si l'enseignement non formel est conçu comme une ouverture vers un avenir économique par les parents, comme une image sociale positive, et que le fait de confier, donner ou placer un des enfants mâles dans ces écoles est

communément admis, c'est aussi que les charges parentales peuvent être très peu élevées, par rapport à des budgets très restreints. S'inscrivant dans des liens d'allégeance de la famille au maître coranique, la rémunération parentale peut être aléatoire. Cependant, d'une part, dans les communautés rurales où tous les bras comptent, cela n'est possible que si le nombre des enfants reste important (Gilliard, 2005). D'autre part, cela place les enfants dans une position où ils peuvent être utilisés comme "objets de rendement". Certaines familles paient pour les études de leur fils, mais d'autres ne peuvent rien donner, et dans ce cas, le système d'allégeance se pervertit, et c'est ce que nous retrouvons dans nos enquêtes.

Dans nos entretiens, nous avons été confrontée aux conflits de loyauté entre la stratégie collective de la famille et la stratégie individuelle du jeune, qui émerge à la suite d'un parcours décrit comme traumatisant dans l'école coranique non formelle. Ces conflits sont porteurs de demandes et de résolutions que les familles, apparemment, ne peuvent soit ni entendre ni prendre en considération.

2.2 Renonciation à l'identité

L'usage que les familles font de l'enseignement islamique est, majoritairement, une façon "*d'affirmation de parcours de vie et de normes différentes*" (Lewandowski, 2011 : 50). La réussite liée à l'apprentissage dans une école non formelle se concrétise pour les familles soit par l'insertion positive de leur enfant sur le marché du travail, soit par le prestige que l'alliance avec un chef religieux apporte. Dans les deux cas, la réussite de l'enfant est envisagée dans une perspective collective, non pas individuelle : le groupe dans son ensemble (la famille élargie) pourra en bénéficier (Moguerou, 2002). Dans cette optique, le choix de tel ou tel établissement scolaire est très important dans la construction des réseaux relationnels du groupe, de la famille ; mais aussi pour l'enfant, car c'est à ce niveau que se joue la cohérence entre son propre milieu et son futur. Les stratégies collectives n'excluent pas les stratégies élaborées par les talibés eux-mêmes : parfois elles suivent la direction tracée par la famille, d'autres fois elles sont en contradiction, comme nous le montrent nos entretiens.

Le tableau suivant récapitule la situation des talibés interviewés :

<i>Prénom</i>	<i>Langue</i>	<i>Pays origine</i>	<i>Rang fratrie</i>	<i>Age entrée/ sortie</i>	<i>Ecole coranique</i>	<i>Entretien</i>	<i>Statut</i>
<i>E.</i>	mandinka	Gambie	fil unique	5-16	terminé	1	talibé
<i>M.</i>	wolof	Sénégal	fil unique	6-9	terminé	1	talibé
<i>L.</i>	malinké	Sénégal	aîné	5-15	terminé	1	talibé
<i>C.</i>	bambara	Mali	aîné	5-17	terminé	1	talibé
<i>M.</i>	sossé	Gambie	aîné	2-32	terminé	1	marabout
<i>A.</i>	mandinka	Sénégal	aîné	7-23	terminé	2	marabout
<i>S.</i>	mandinka	Gambie	aîné	7-18	terminé	1	talibé
<i>K.</i>	mandinka	Sénégal	troisième	2-19	interrompu	2	marabout
<i>M.</i>	wolof	Gambia	Fils unique	5-7	interrompu	1	talibé
<i>F.</i>	malinké	Sénégal	aîné	7-17	interrompu	1	talibé
<i>M.</i>	mandinka	Guinée Bissau	fil unique	6-14	interrompu	1	talibé
<i>O.</i>	sérère	Sénégal	deuxième	6-25	interrompu	1	talibé
<i>J.</i>	mandinka	Gambie	aîné des garçons	7-12	interrompu	2	talibé
<i>L.</i>	mandinka	Gambie	aîné des garçons	6-18	interrompu	6	marabout

Dans les récits que nous avons recueillis, nous découvrons ainsi, d'une part, les talibés qui ont terminé leurs années de talibanat de façon fonctionnelle dans l'école coranique non formelle, en accord avec le projet familial, et qui, de ce fait, peuvent se construire un futur à partir de ce parcours (lettrés, enseignants, imams...) sans avoir à gérer de conflits de loyauté. D'autre part, les talibés qui ont vécu leur talibanat de façon traumatique, et se trouvent en difficulté de faire coïncider attentes familiales et comportement individuel, stratégie collective et stratégie individuelle. Dans ce cas le parcours dans l'école coranique non formelle est mis en échec par les talibés, ce qui entraîne, comme nous avons pu le voir dans notre analyse, des difficultés d'adaptation dans le pays d'origine et/ou, dans certaines situations, des troubles dans l'établissement des liens. Les premiers ont vécu jusqu'au bout leur initiation religieuse, leur chemin se trace à partir de leurs années d'études. Il semble que la rencontre avec le maître coranique, considéré par ceux du premier groupe comme un "initiateur" ou un "passeur", leur a fait établir une relation de confiance leur permettant de prévoir, puis d'intérioriser quelques logiques du monde extérieur, et petit à petit d'intégrer des connaissances sur la pratique religieuse de l'islam. Les seconds l'ont interrompue, souvent en prenant la fuite, et se trouvent dans une sorte de "no man's land", en demande de liens, de repères, de futur. La plupart des enfants sont envoyés à l'école coranique pour devenir de bons croyants, s'instruire et améliorer leur position sociale – un projet migratoire de l'intérieur, porté par les familles, souvent plus que par les enfants eux-mêmes – mais, au bout de leur apprentissage, certains se retrouvent dans une condition sans issue, puisque ils ignorent tout d'un métier qui leur permettrait de s'intégrer dans la société, et finissent par se replier sur la délinquance. Le fil rouge, pour ce second groupe, est pour nous l'expérience vécue dans ces lieux éducatifs, caractérisés au premier regard par un vide de mémoire, c'est-à-dire un "vide de liens" avec tout ce qui précédait. Un endroit d'où peuvent sortir des êtres dans une errance continue à la recherche "d'un objet/sujet perdu", ce que nous avons nommé dans un précédent article : "*déplacement symbiotique*" (Finco, 2012). Ce que nous avons défini ainsi était, pour les talibés, ce double mouvement et ses conséquences de migration interne (de l'intérieur) et migration externe (internationale). Ceux du second groupe, par rapport à ceux du premier, peuvent

nous sembler “perdus”, incapables de surmonter les épreuves et le traumatisme qu’ils disent avoir vécu, aussi bien dans le pays d’origine que dans le voyage migratoire. Leur parcours d’insertion, en Afrique ou dans la migration, en est rendu d’autant plus difficile. La vraie différence donc entre les deux groupes est que, si la migration, pour les premiers, est vécue comme une prolongation du mandat familial, pour ceux du second, c’est une occasion de rédemption sociale (face à une mise en échec de l’idéal familial) qui doit quand même tenir compte de la place assignée comme la leur auprès de la famille, comme de l’institution religieuse non formelle.

Cependant, ce qu’on a pu remarquer par notre analyse est qu’aucun des talibés du second groupe, au-delà des difficultés d’adaptation et de construction de liens, ne manifeste de symptômes de dysfonctionnement conduisant à une pathologie grave. Sauf pour K. et L., pour lesquels les éducateurs ont demandé une prise en charge psychiatrique au service territorial, à laquelle d’ailleurs ils n’ont adhéré ni l’un ni l’autre. Pour ces deux situations, dans lesquelles il n’a pas été fait de travail clinique, mais qui nous a impliquée plus profondément, nous repérons que, d’une part, si une partie de leur souffrance est due à l’expérience dans l’école coranique non formelle, de l’autre, le fait que l’école appartenait à leur famille d’origine conduit à penser que le dysfonctionnement est lié plus particulièrement à la dynamique familiale. A la différence des fils de marabout du premier groupe, qui ont accompli la mission fixée par la famille (peut-être car elle correspondait aussi à un désir personnel), Khadre et Lamine nous confrontent à leur opposition.

Si l’on reprend la distinction que nous avons pointée en deux groupes de talibés, ces jeunes du premier groupe, qui sont déjà sur un parcours tracé dans lequel la migration n’est pas une vraie rupture, il faudrait, pour les accompagner, tenir compte de la logique profonde de leur chemin. Ce n’est pas la même problématique pour ceux dont le parcours a été interrompu par leur décision de partir. Dans la situation de ces talibés du second groupe, qui introduisent le désordre social auprès de parents portant en eux une vision ordonnée du monde, la fuite est un des moyens à travers lesquels ils imposent leur choix. Le verbe fuguer est traduit en wolof par *fakh*, qui signifie “se détacher, s’éloigner, prendre de la distance, rompre”. En bambara, on utilise la formule *ka boli*, s’échapper, que

nous pouvons traduire par “se séparer de son double”, car *boli* est un substantif qui désigne aussi le fétiche, “*image symbolique du placenta de l’être ou de l’objet dont il est le témoin*” (Dumestre, 2011). En mandingue, *ka kana*, “se sauver”, veut dire que “*l’esprit de Dieu ne nous ne nuit pas*”, la particule *ka* indique le bruit, la voix, le son, ce par quoi l’existence d’un être peut nous être manifestée, même si nous ne voyons pas cet être, et *kana* signifie en même temps “protéger” (Cissé, 1994) et “nuire” (Delafosse, 1955). Dans les différentes langues, “fuir” est donc relié à une conception holistique de l’être. Fuir n’est pas simplement “quitter”, partir au loin, c’est continuer le parcours vers le sacré au fondement de l’être, mais en prenant d’autres chemins. Dans les récits de nos jeunes interviewés, quitter l’école coranique n’est ainsi presque jamais en sortir, c’est au contraire trouver une meilleure façon de réussir à “être un bon musulman” ou “un bon fils”. “Vivants” ou plutôt “survivants”, “très vivants” même quand nous les rencontrons, ces jeunes ne semblent pas en peine d’une identité “individuelle”, mais plutôt en recherche d’un groupe qui les reconnaissent dans ce qu’ils ressentent d’eux-mêmes. C’est ainsi qu’ils se transforment en “êtres sans retour”. Risquent-ils cependant d’être confrontés à ce que Devereux décrivait comme “*une renonciation à l’identité*” (2007) dans le tohu bohu de l’échec au pays et de la situation migratoire ? Devereux examine comment “*le fantasme (de) la possession d’une identité est une véritable outrecuidance qui, automatiquement, incite les autres à anéantir non seulement cette identité, mais l’existence même du présomptueux - en général par un acte de cannibalisme, ce qui transforme le sujet en objet. Les patients les plus gravement atteints cherchent à se protéger contre ce risque, en renonçant à toute véritable identité ; ceux qui sont moins atteints se constituent une fausse identité. Ces deux manœuvres représentent l’essence même du désordre psychique et constituent, dans la situation psychanalytique, la base de toute résistance, puisque le but des résistances est précisément d’empêcher la découverte de la véritable identité du patient.*” (2009 : 23) La situation où se trouvent les talibés du second groupe développe en effet chez certains des fantasmes de cannibalisme, et assez souvent des formes de comportements paranoïaques. Ce système de projection de fantasmes inquiétants touche autant les pratiques islamiques que les pratiques traditionnelles, au point que, dans leurs récits, nous ne pouvons repérer ce qui appartient aux unes et aux autres,

comme si pour eux cette distinction n'avait pas de sens. Dans ce trouble de réalité, la recherche d'une perception partagée par d'autres de ce que l'on est devenu est une des raisons pour lesquelles ils acceptent de répondre aux entretiens. Si l'on suit ce que dit Devereux, la question de l'identité, centrale pour le sujet, est en même temps le lieu des conflits avec l'entourage. La revendication d'identité instaure un rapport de forces ou est instaurée par lui. Dans un entrecroisement entre un modèle culturel de groupe et une représentation individuelle qui laisse le champ au jeune pour s'organiser psychiquement, celui-ci peut faire face aux contraintes qu'il rencontre au cours de sa vie, à partir du moment où son identité est suffisamment stable, définie, arrimée pour lui comme pour les autres. Se reconnaître une identité, se reconnaître dans une identité, permet à tout individu de s'organiser sur un mode imaginaire. L'identité est une sorte de peau (Anzieu, 1985), qui protège l'individu d'une désorganisation psychique, et elle est le résultat d'interactions avec le milieu social, familial et environnemental. L'identité se révèle par des actes collectifs et des actes propres au sujet. Elle est reconnue ou contestée par l'entourage. Elle doit rester cohérente pour faire protection. Lorsque des jeunes partent dans la migration et arrivent à maîtriser ce que Moro appelle *"le risque transculturel"*, quand ils sont en mesure de relever *"ce défi de liberté face aux puissants déterminismes qui les assigneraient aux couches inférieures de la société"*, leur identité se forge de nouveaux éléments. Le passage dans nos structures d'accueil est souvent le premier contact avec le nouveau monde dans lequel ils prennent pied. Dans ce premier endroit où ils peuvent trouver de nouveaux "passeurs", ils font faire entendre une demande de "renaissance", une renaissance qui n'efface pas l'identité d'avant, mais qui se présente comme une étape dans le chemin vers un soi-même désiré, désirable, envié.

2.3 La rue et "l'ailleurs"

Les récits de nos interviewés, dans leur aspect traumatique, nous montrent comment l'aspect du sacré qui fonde leur religiosité dans le collectif s'ancre principalement dans un rituel sacrificiel dont ils sont l'objet. Beaucoup d'auteurs ont explicité cette notion de sacrifice (Hubert et Mauss, 1899 ; Girard, 1972 ; Rivière, 1997). Le sacrifice est un acte qui lie consciences individuelles et forces

collectives à une existence idéale. Il permet à chacun des membres d'un groupe culturel de communiquer avec le sacré qui le fonde par l'intermédiaire d'une victime. Le sacré est ce qui est "séparé", l'au-delà du groupe, la transcendance ou l'immanence, et, comme "en dehors", il donne ses qualités au groupe. Le sacrifice augmente et réactive sans cesse les forces religieuses des agents chargés de communiquer avec cet "en dehors" fondateur, les divinités. Il agit comme une *"consécration, [par laquelle] un objet passe du domaine commun au domaine religieux"* (Hubert et Mauss, 1899 : 200). Il y a plusieurs sortes de consécration, selon ces auteurs. Par le sacrifice, en tout cas, la victime (du sacrifice) change de nature, acquiert une "qualité sacrée" qu'elle n'avait pas avant, ou se purifie (pour le bien commun) d'une négativité dont elle (ou le groupe) était porteuse. Le sacrifice a une fonction idéologique et politique pour tout groupe humain : *"Dans bon nombre de sociétés politico-religieuses, soulignent Hubert et Mauss, la hiérarchie sociale est souvent déterminée par les qualités acquises au cours des sacrifices par chaque individu. Il conviendrait aussi de considérer les cas où c'est le groupe qui est sacrificiant [...] Tous ces sacrifices de sacralisation ou de désacralisation ont sur la société (ou sur des groupes sociaux) les mêmes effets que sur l'individu."* (1899 : 270)

Dans la religion musulmane, par rapport aux religions traditionnelles, se produit un démarquage qui fait que le rituel sacrificiel n'a pas une place centrale, et n'est pas considéré comme un de ses "piliers". Bien qu'il ne soit pas au centre du dogme, le sacrifice est toutefois présent dans les pratiques rituelles musulmanes, comme l'un des instruments de la soumission à la divinité et du rapprochement du croyant avec elle. Il faut rappeler que, dans l'école coranique, il y a une phase déguisée de la résistance de la société traditionnelle qui veut se conserver comme telle, et ne veut pas disparaître. Dans le face-à-face entre religion musulmane et religion traditionnelle, l'exemple de l'Empire du Ghana, comme nous l'avons exposé dans la deuxième partie de cette thèse, est très intéressant. Il y a différents ordres du sacré : entre la mosquée et la tradition, une couche intermédiaire s'est développée, car, pour vivre, pour exister, il a fallu prendre dans l'un ou l'autre des modèles de société. Islam et tradition s'interpénètrent beaucoup plus que l'on ne pense. En réalité, ce que nous vivons même

maintenant n'est qu'une forme déguisée de la société traditionnelle encore bien vivante dans les écoles coraniques, et c'est le cas pour la question des sacrifices. L'acte de sacrifier au nom de Dieu fait partie des démarches religieuses islamiques. Nous rencontrons, dans nos entretiens, des objets sacrificiels qui marquent la vie du croyant. Dans l'exercice de l'islam noir, métissé des traditions préexistantes, nous pouvons individualiser trois catégories d'objets sacrificiels :

- les objets fabriqués à partir de matières naturelles, comme les vêtements ou la petite monnaie, qui sont offerts aux infirmes, aux mendiants, aux personnes âgées ayant des cheveux blancs, aux mères de jumeaux ou de jumelles ou à ces enfants eux-mêmes ;

- la nourriture, comme les galettes ou le *tô* (boule) de mil, le riz, les noix de cola (rouges ou blanches selon les nécessités du sacrifice) ;

- les espèces vivantes, comme les volailles (poulets, coqs, poules, pintades, choisis suivant la couleur de leurs plumes, rouges, noires, blanches, bigarrées, pailletées, cendrées...), les quadrupèdes (chèvres, boucs, brebis, moutons, béliers, chats et exceptionnellement chiens ou chiennes¹¹⁸, les bovins¹¹⁹), qui sont immolés sur les autels théurgiques.

Plus importante sera l'offrande, plus la demande de lien entre l'humain et Dieu se concrétisera, dans des réalisations-témoins précises et définies. Le sacrifice d'Abraham (Ibrahim pour les musulmans) de son fils Isaac, à la demande expresse de Dieu, et la transformation du sacrifice humain en sacrifice animal qui s'ensuit, témoigne de ce lien privilégié et en est l'exemple par excellence.

Dans le cas des talibés, l'on peut penser qu'ils sont doublement « sacrifiés », par leurs parents d'abord, puis par leur maître, pour accroître les protections divines sur la famille : les parents puis le marabout les offrent à Dieu, chacun avec ses intentions propres, pour être proches de Lui. _Sylla (2014) nous précise que l'expression qu'on utilise : *"Je te donne mon enfant, je te le mets entre la peau et la chair"* veut dire : tu peux faire ce que tu veux, y compris le sacrifier. Le marabout qui l'entend peut dire que les parents lui ont donné cet enfant avec un droit de

¹¹⁸ Cela se pratique en cas de péril de mort d'un être humain, car l'immolation du chien permet d'opérer une substitution de la vie humaine par celle de cet animal sur le plan de la réalité supranormale.

¹¹⁹ Ce genre d'acte sacrificiel est plutôt rare, car il constitue un sacrifice extrême, gravissime, qui nécessite la présence de la communauté du village.

vie et de mort, et que cela peut aller jusqu'à le sacrifier ; on peut dire aussi bien qu'ils lui ont demandé un sacrifice pour le bénéfice de la famille. C'est parfois une façon de régler un problème à l'intérieur de la famille et de retrouver une sorte d'équilibre ; bien évidemment, quand le groupe social n'a pas pu trouver d'autre solution. Par exemple, dans le cas des enfants nés hors mariage, infirmes ou trisomiques, des matrones dans chaque clan s'occupent de les faire disparaître. De même si, après la naissance, l'enfant révèle une maladie mentale, les matrones le prennent et l'amènent sur une termitière jusqu'à ce que le corps disparaisse. Après, elles diront à la mère d'aller dans cet endroit, prétendant qu'il est fréquenté par les serpents, pour voir si l'enfant disparu ne s'est pas transformé en serpent. Il y a, donc, deux démarches sacrificielles. La première démarche sacrificielle est la traditionnelle, de l'ordre des métamorphoses qui s'introduisent par le truchement du monde invisible, et permet de résoudre un problème. On ne sacrifie pas n'importe qui, n'importe quel enfant, cet enfant doit avoir de la valeur. Par exemple, l'histoire du Ghana repose sur le sacrifice d'une jeune vierge, d'une beauté extraordinaire, au serpent Bida ; ou, dans le cas de la reine Pokou, qui sacrifie son fils unique, c'est le plus auguste de tous les enfants. Dans la seconde démarche sacrificielle, que nous pouvons retrouver dans le cas de l'école coranique, ou dans la tradition Komo ou Boli, il s'agit de réguler la société en la débarrassant de personnes qui sont une entrave dans la marche de cette société, mais ce n'est jamais la mère des enfants qui demande quoi que ce soit, c'est la société qui pense qu'ils peuvent poser un problème et qui prend la décision. Ce genre de sacrifice se fait toujours au bénéfice d'une personne ou d'un groupe, pour en augmenter la puissance. Le sacrifice, ainsi, tout irrecevable qu'il reste dans nos contrées et dans notre culture, reste en même temps un régulateur social et un lien avec le sacré des communautés.

On peut éclairer cette question de la place des sacrifices par les apports théoriques de Winnicott à propos de l'objet transitionnel. Winnicott introduit les termes d'"objet transitionnel" et de "phénomène transitionnel" pour désigner *"l'aire intermédiaire d'expériences qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a déjà été introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci."* (1975 : 8) L'objet possède une nature,

une place et une fonction. En effet, pour Winnicott, l'objet, de même nature que la "libido", est à la fois externe et interne, selon qu'il appartient au monde du dehors ou du dedans ou à la limite du dehors et du dedans. Pour le pédiatre-psychanalyste, les objets et les phénomènes transitionnels sont à la base des expériences qui permettent au bébé, à partir de la capacité particulière de la personne nourricière à s'adapter aux besoins de l'enfant, d'une part, de construire une relation affectueuse avec l'objet et, de l'autre, d'avoir l'illusion que ce qu'il crée existe réellement.

Dans cette place d'objet qui lie les différents mondes, les talibés du premier groupe semblent occuper leur fonction en accord avec leur subjectivité. Ceux du second groupe, en revanche, ne peuvent que s'enfuir dans d'autres espaces pour retrouver une position de sujet qui soit tout de même en accord avec un collectif. Ils s'inscrivent alors dans un lieu (physique et mental), que l'on pourrait appeler transitionnel, un territoire, un chemin, dans lequel se matérialisent des rencontres "hasardeuses" mais riches, qui conduisent "ailleurs", vers la migration, en Europe, par exemple. Cet espace, c'est tout d'abord, la rue.

Cette expérience de la rue est d'ailleurs à rapprocher des récits traditionnels sur les carrefours et les marchés, endroits ambigus où se manifestent des présences d'invisibles, positives ou négatives. C'est d'ailleurs dans la rue qu'O. rencontre la personne qui va l'aider à se sauver. Il y a une distinction que nous voudrions introduire là : la rue où sont envoyés les mendiants talibés n'est pas du même ordre que la rue des talibés en fuite. Dans la première, ils doivent y rencontrer de "bons musulmans" qui, par leurs dons pour la communauté de l'école, prouvent leur attachement religieux et augmentent ainsi leurs qualités "sacrées", leur *baraka*. Dans la seconde, ils sont dans la construction de repères vers l'ailleurs. L'usage de la rue, entre celle qu'ils ont connue en tant que talibés mendiants, et celle dans laquelle ils construisent leur fuite, est de l'ordre du "familier-étranger".

Nous avons remarqué, grâce aux voyages sur le terrain pendant ces années de recherche, rapportés également aux documents écrits par les différents organisations humanitaires (Human Rights Watch, 2010 et 2014 ; le Samu Social Sénégal ou Mali, 2014 ; Save de Childrens, 2017), que, quand ces étudiants

quittent l'école, ils restent plusieurs années dans la rue (Douville, 2004). La rue, pour beaucoup de chercheurs et de professionnels, est perçue comme un endroit dangereux et la marque d'un manque (manque de famille, manque d'institutions, désorganisation sociale), ce qui évidemment permet de penser aux moyens d'intervenir et de s'engager (s'il est possible) auprès de ceux qui "échouent" dans la rue.

Mais nous avons également repéré l'aspect positif de "la rue" comme espace transitionnel où pourrait s'accomplir la fin d'une métamorphose vers le sacré culturellement construit, commencée dans l'école coranique, cette *consécration* qu'implique la pratique du rite du sacrifice.

Il y a également un parallèle à établir entre la rue et ce qu'ont vécu les jeunes dans l'école coranique, du point de vue des "conditions extrêmes" qu'ils nous décrivent. L'une comme l'autre forgent des êtres qui prouvent leurs capacités dans l'adversité. *"La karanta est comme une forêt, tu dois inventer des outils à toi pour survivre, si tu veux garder ce que tu es, autrement les autres vont t'écraser"*, nous dit Lamine. A chacun de ces endroits on y apprend à se faire une place, à chercher des groupes et des relations privilégiées... La rue comme la brousse, la karanta inaccueillante mais formatrice, tous ces lieux de passage, si on peut les traverser et en sortir, sont inscrit en nous comme des réalisations de notre être. Dans la rencontre avec les talibés, recueillir les récits de la rue fait donc partie d'une connaissance de ce qu'ils sont.

2.4 Tissage d'un être particulier : "l'enfant du sacré"

La tendance à considérer, dans nos catégories légales et cliniques, les talibés comme de jeunes "vulnérables", quand nous les rencontrons dans la migration, mettant l'accent sur des mécanismes de fragilisation et de blessures psychologiques polymorphes, n'est pas suffisante. Cette notion de vulnérabilité, souvent explicitée en psychologie et implicite en anthropologie (Mouchenik, 2009), a été beaucoup documentée dans les deux disciplines, en particulier en lien avec l'adolescence, dans les situations de handicap ou encore par rapport aux niveaux sociaux (pauvreté-précarité).

Pourtant, cette notion de “vulnérabilité” ne nous semble pas fonctionnelle pour les talibés que nous avons interviewés - sauf pour les inscrire dans un cadre légal et/ou psychiatrique propre à nos institutions. Car si c’est vrai que la vulnérabilité de l’enfant peut être explicitée “*par les caractéristiques individuelles de l’enfant*” en interaction avec des facteurs généraux et impersonnels (Freud, 1978), ou encore comme une conjonction des paramètres culturels, sociaux et fantasmatiques (Moro, 1989), les talibés et leurs familles ne peuvent se reconnaître dans ce terme. L’anthropologie (Zempléni et Rabain, 1965; Bonnet 1999) nous a appris depuis longtemps que la vulnérabilité de l’enfant ne peut être pensée que comme ontologique et liée à un destin commun. L’enfant est, comme toute la communauté, de façon analogique pourrait-on dire, pris dans de multiples dangers, dont les causes sont toujours des interactions entre monde visible et monde invisible (preuves d’attaques sorcières, de transgressions, de prises de risque dans le contact avec l’invisible...) concernant des groupes. Le monde grec, décrit par la mythologie (voyages d’Ulysse par exemple) nous en donne une idée assez précise. Ce qui arrive à un “enfant” (en réalité maillon plus faible que certains adultes, donc plus “attaquable”) se décrypte par les aînés comme symptôme social, familial, danger menaçant la communauté dans son entier.

Dans notre cas, les talibés que nous avons rencontrés décrivent leur passage dans les écoles coraniques non formelles, non comme si ce passage les avait “vulnérabilisés”, mais plutôt comme un “état de fait” du monde qui les conduit à des stratégies de résistance, à une puissance créatrice et dynamique. C’est d’ailleurs à partir de cette position qu’ils entreprennent le voyage vers nos contrées.

La notion même de “vulnérabilité de l’adolescence”, en tant que “*moment paradigmatique de l’apprentissage de l’autonomie*” (Ravon et Laval, 2014), ne peut les décrire totalement, d’autant que, quand ils sortent de l’école coranique, ils sont déjà, dans leur culture, considérés comme adultes. Des adultes ayant plus ou moins d’expérience, mais des adultes à part entière. Les déposséder de cette représentation serait de l’ordre de l’attaque. L’image du homard en mue, utilisée par Dolto (1989) pour décrire l’adolescent comme un être ayant perdu sa carapace d’enfant pour se forger celle de l’adulte, correspondrait, pour nos

talibés et leurs groupes d'appartenances, à une autre conception : en grandissant et en s'affrontant aux expériences, l'homme en formation devient ce qu'il est depuis la naissance, non par retranchement, mais par ajouts complémentaires : on ajoute toujours, jamais on ne retranche, pour réaliser, dans le cours d'une vie, ce que l'on est et qui a été désigné au groupe d'appartenance - par toutes les pratiques qui accompagnent une venue au monde, dont la divination - dès la naissance.

Ce que nous pouvons lire avec nos catégories cliniques comme de la vulnérabilité, créée par des traumatismes, au vu des "conditions dures" que vivent ces jeunes depuis la petite enfance, signifierait, en réalité, que nous nous méprenons sur le sens de ces parcours individuels et collectifs faits dans l'institution religieuse non formelle. En fait, ces espaces sont pensés dans la société d'origine comme des lieux où l'on apprend, pourrait-on dire avec nos concepts, à être "résilients". Si, par résilience, on entend : *"La capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque d'une issue négative"* (Cyrułnik, 2001). Si nous pensons "vulnérabilité", peut-être sommes-nous dans une analogie avec les orphelinats de notre monde, où les enfants étaient pensés comme abandonnés, donc "utilisables" par tout un chacun en charge d'eux. S'agit-il bien de la même chose ?

C'est par l'observation attentive des candidats à l'initiation coranique que l'on peut peut-être comprendre à qui on a affaire. En tout cas, c'est une voie pour entrer en relation avec un visiteur étranger que de savoir son histoire. Afin de démonter cette position *a priori* de considérer les talibés comme des êtres vulnérables, nous nous appuyons sur un concept cher à la clinique ethnopsychiatrique : celui d'"*enfant exposé*". L'enfant est confié par les siens à une institution religieuse chargée d'en faire un adulte. Mais lorsqu'il est confié dans un certain contexte socio-économique, son rapport à l'adulte, s'il n'est pas protégé par une branche familiale, est beaucoup plus fragile. Pour les cliniciens Nathan et Moro, le concept d'*enfant exposé* est en même temps *"théorique et clinique, affectif et logique, mythologique, anthropologique"*. Ils soulignent que, dans le travail thérapeutique, *"un enfant exposé est avant tout un noyau mythique"*

que l'on retrouve dans un grand nombre de cultures ; c'est ensuite une catégorie anthropologique permettant d'ordonner des séries de rituels de naissance." L'enfant exposé est reconnu comme tel par la communauté, et tous ses actes sont observés de ce point de vue : "exposé", au sens très pragmatique de non soutenu par un groupe, que va-t-il révéler de sa nature pour survivre ? "Exposé" aux forces du monde invisible, que va-t-il apporter au monde visible comme message ? Du point de vue de l'enfant, il est assigné à cette place d'"exposé", et est obligé de comprendre son destin de cette façon pour intégrer cette position de manière vivante : *"Selon nous, soulignent Nathan et Moro, l'enfant ayant été confronté à une expérience de danger hors du commun conserve le souvenir du risque sous la forme de fantasmes interactifs entre lui et son milieu. [...] Ainsi l'enfant évolue-t-il dans un milieu qui partage la même convention qu'il a de lui-même - celle d'une radicale étrangeté"* (1989 : 7-8).

Pour les cliniciens, cette qualification d'"enfant exposé" est un outil thérapeutique. Lorsque nous avons recueilli les témoignages des jeunes, cette notion, que nous avons utilisée dans son acception mythologique ou anthropologique, nous a permis d'entendre autrement leur récit des épisodes traumatiques qu'ils ont rencontrés au cours de leur apprentissage. Par ailleurs, insiste Moro, *" d'un point de vue mythologique, exposer un enfant, signifie l'abandonner dans un milieu hostile"* (1989 : 69). Ces situations peuvent être vécues fantasmatiquement sans issue, même si l'enfant cherche à les résoudre pour survivre. *"Ce concept [d'enfant exposé], ajoute Moro, qui prend la forme d'un fantasme partagé par l'enfant et sa famille, cristallise l'étrangeté radicale de ces enfants par rapport à ceux qui leur donnent la vie. Ces enfants courent un risque, celui du passage d'un monde culturel à un autre ; en quelque sorte le danger qui les menace est celui de mort culturelle."* (1989 : 70).

Cette dernière contribution théorique de Moro nous amène à introduire une distinction pour penser nos interviewés. Si ce concept d'"enfant exposé" peut être étendu aux jeunes migrants que nous avons rencontrés et utilisé pour les comprendre, en revanche, au regard de ce que nous avons découvert sur le terrain, il n'est pas suffisant pour décrire les statuts dans lesquels se trouvent nos jeunes talibés. Ils ne sont pas "exposés" dans la migration, mais plutôt dans le parcours religieux, dans leur cheminement vers le sacré, dans cette "mise au

monde religieuse” que propose l’initiation coranique. Cette “exposition” est conçue pour les forger et leur faire intégrer, dans leur vie, la dimension du sacré et les fonctions qui en découlent, en accord avec leur société. Ils en sont les porteurs, les propagateurs, d’autant qu’on ne confie pas cette mission à tous les enfants de la famille, mais qu’on choisit l’aîné de préférence. Pour donner un lieu à cette réalité culturelle, nous proposons de penser ces talibés comme des “enfants du sacré” plutôt qu’exposés, car, dans cette notion, nous retrouvons la capacité de ces jeunes de faire alliance entre mondes visible et invisible, caractéristiques de tout enseignement ésotérique, dans ce cas coranique. Faisant partie d’un panthéon de dieux, le talibé, comme “enfant du sacré”, dans sa position d’objet, ravive à chaque génération la possibilité d’existence de ce panthéon. Ainsi se garantit la dimension religieuse de la société. En revanche, si l’espace social religieux n’existe plus, cet “enfant du sacré” se trouve déporté. L’interruption de ce parcours pour les talibés du second groupe empêche l’enseignement religieux de prendre totalement forme pour eux, et ne leur donne pas de perspective de lien entre eux et le monde extérieur.

Si le premier groupe de talibés nous a raconté l’expérience dans l’école coranique non formelle comme une *consécration* de leur vie à un principe collectif, dans lequel leur désir individuel a quand même son espace, le second nous la présente comme une contradiction entre désir collectif et désir individuel, où le désir individuel n’arrive pas à se concrétiser, sinon, peut-être, en prenant le risque d’interrompre le parcours du talibanat. L’enfant du premier groupe devient un enfant “du sacré”, au sens où il entre dans une affiliation entre représentants d’un dieu et les siens ; dans le second groupe, les jeunes, dans l’impossibilité de s’adapter à l’école, se trouvent dans cet espace non déterminé où les propositions collectives de liens et d’affiliations, offertes par les rites de l’école coranique, ne fonctionnent pas correctement. Ils n’arrivent plus à donner sens à l’affiliation au sacré et aux actes collectifs qui en découlent, soit que cela leur semble hors de portée, soit qu’ils en prennent le dégoût, ou, par attitude défensive, le retournent en écueil pour leur évolution. Ils se ressentent comme objet d’un rite collectif, car ils ne peuvent s’approprier le rite, ni en devenir membre à part entière. Dans une “sacralisation du moi”, ils restent

définitivement dans un double lien : être dedans sans être soi, être dehors en se perdant.

Au niveau sociétal, sans alliance solide, ignorant tout d'un métier qui leur permettrait une insertion dans la société, ne pouvant retourner dans leur milieu familial, ils ne trouvent pas d'autre solution que la fugue (bien sûr, en tenant compte des chemins préférentiels de migration connus par les rumeurs circulant parmi les voyageurs potentiels). Le risque de se laisser capturer par la délinquance ou l'inscription dans des groupes extrémistes peut être sérieux, et répond au sentiment de capture qu'a développé chez eux le passage dans l'école coranique non formelle. Mais si l'on tient compte d'un niveau plus profond, plus créatif de la personnalité, et qu'on l'étaye, nous pouvons accompagner ce jeune au "destin particulier", à la marge des mondes, pour qu'il ne reste pas dans un "entre-deux" ou ne choisisse pas une conduite à risques. Le penser comme "passeur de frontières", et non exclusivement comme "passeur de valeurs religieuses", permettrait d'introduire une continuité dans son histoire, un lien entre l'avant et l'après.

Si l'on garde la notion "d'enfant du sacré" pour ceux qui ont été choisis par les familles pour l'école coranique, qu'en est-il de ceux qui n'ont pas supporté le parcours ? Ils gardent en eux cette "marginalité" de ne pouvoir ni s'inscrire dans un endroit familial, ni avoir la possibilité d'être inscrits ailleurs. Quel est alors le modèle auquel se rattache leur "étrangeté" ? L'élève de l'école coranique du seconde groupe, pris dans une rupture de filiation, exposé à une affiliation qui risque de raviver cette déliaison et de la maintenir dans son incomplétude, est jeté dans une quête d'affiliations fonctionnelles. Filiation et affiliation se trouvent donc en étrange compagnie dans le processus traumatique¹²⁰ que subit le jeune élève. Le danger inhérent à la marginalité peut, affectivement, selon les personnes rencontrées, se reconstruire fantasmatiquement en un "destin mythique". Ne pouvant réaliser cette "construction mythique" en devenant l'enfant du sacré, le talibé peut être soutenu dans un autre récit, celui dans lequel le sacré inscrit dès les premières années en lui peut trouver une place dans la société où il prend pied, et peut-être racine, mais de façon sécularisée. Nous

¹²⁰ Dans cette recherche nous n'aborderons pas la question du processus traumatique du point de vue du clinicien. Le concept nous sert à faire place à la dimension psychodynamique et tenir compte de la violence des situations ainsi que de la vulnérabilité des jeunes.

passerions nous-mêmes ainsi de “l’enfant du sacré” à “l’enfant passeur de frontières”. Car, du conflit de loyauté qui retient le talibé en échec et l’immobilise, on peut retenir la dynamique évolutive qui l’oblige à entrer en commerce avec d’autres forces, celles qui se présentent dans le pays d’accueil, celles qui le désenchaînent de la force contraignante d’un groupe pour lequel il est devenu irrémédiablement un “étranger”. Cet “étranger” pour eux et pour nous met les groupes en contact, le jeune devient la présentification fantasmatique et/ou mythique de tout ce que nous ressentons ici comme ailleurs face à “l’étranger” au sens large. Nous rappelons ici que “garibou” en bambara signifie “étranger, être particulier”.

Cependant, pour réaliser cette opération symbolique, nous avons besoin du rite, c’est-à-dire d’une action collective qui installe une présence invisible. Pour les groupes, comme pour les individus, écrit Van Gennep, vivre, “*c’est sans cesse se désagréger et se reconstituer, changer d’état et de forme, mourir et renaître*” (1981). Dans les moments de changement, justement, s’inscrit la place du rite, dont l’une des fonctions est de gérer les risques de désorganisation introduite par le passage d’une génération à l’autre, les changements historiques, les déplacements de lieux, pour garantir à tout groupe un état de stabilité, une continuité dans le discontinu. Van Gennep a axé ses travaux sur les rites de passage en repérant les différentes séquences et leur temporalité. Berruyer-Lamoine souligne : “*Le psychisme individuel ne peut à lui tout seul faire face aux bouleversements de ces changements et à l’effraction par un changement à potentialité traumatique*” (2011 : 149). Si donc nous devons négocier avec ces “jeunes de l’entre-deux”, bloqués dans une étape de passage sans rite associé (sans qu’un rituel soit accompli par ceux qui en ont la charge et la fonction), nous devons imaginer, rêver pour eux, les rituels d’un passage d’un monde que nous repérons dans les entretiens à un autre monde, celui de la société d’accueil, où le désir personnel est prédominant sur les pratiques collectives, tout en évitant l’écueil de l’individualisme. “*Une idéologie de l’autonomie, de l’individualisme mène à une impasse et à une grande souffrance de solitude et de détresse*”, insiste Berruyer-Lamoine (2011 : 149).

Il existe un lien de causalité entre modalités de la transmission religieuse et ruptures de filiation et d'affiliation. Il nous est donné par l'histoire des jeunes élèves des écoles coraniques non formelles qui s'enracine dans des réminiscences beaucoup plus anciennes que leur migration actuelle dans nos pays. Des affiliations se reconstituent et se façonnent en fonction de ces échos reconstruits du passé. Il est nécessaire, pour un accompagnement psychosocial et clinique, de comprendre où et selon quelles modalités ces jeunes rechercheront de nouveaux points d'ancrage, lorsque les relais culturels, de filiation et d'affiliation précédents sont difficiles à atteindre. C'est à cet endroit que la continuité d'une affiliation à des mouvements religieux doit être examinée avec sérieux. Nous ne pouvons pas nous limiter à aborder la question du point de vue des droits de l'homme ou de la protection de l'enfant, qui appartiennent à nos institutions et à notre mode de pensée. Nous devons tenir compte de ce qui mobilise ces personnes dans les registres affectif et fantasmatique.

“Rêver pour eux”, qu'est-ce que cela voudrait dire ? Partant de leur initiation à l'école coranique et des marques profondes et importantes qu'elle leur a laissés, nous pourrions accepter l'idée d'un métissage qui rendrait compte de leur “étrangeté”. Ces jeunes nous obligeraient à penser filiation et affiliation, non en opposition, mais en cohérence, et nous conduiraient à imaginer un “être nourrissant les liens entre les mondes”. Ni abandonné, ni marginal, ni “exposé”, cet être, par ses rencontres, rendrait possible une concrétisation de nouvelles affiliations entre des mondes très différents, sans qu'il y perde son identité. L'espace ethnoclinique serait un lieu pour bâtir une représentation partageable de ce que les talibés portent en eux, traversent et métamorphosent.

2.5 Primauté du sacré : intentionnalités et traumatismes

Nous avons repérés au début de ce travail, dans la construction des relations des talibés avec leur environnement, trois instances : Dieu, le maître (marabout ou chef de l'école), la lignée. L'enfant du sacré est investi d'une topologie qui lui permet de se positionner en tous lieux parcourus. Ces trois instances, dont nous avons vu qu'elles s'inscrivent dans des espaces, se complexifient dans la migration mais ne s'effacent pas. Ce que Nathan (2005) a appelé “les

attachements à longue distance". On retrouve ainsi, pour ceux que nous avons appelé les "enfants du sacré", des processus psychiques de repérage totalement inscrits dans les premiers "marquages" de l'enfance.

L'environnement culturel des talibés est une enveloppe psychique où le sacré investit toutes les sphères, on pourrait dire "naturellement". Cependant, dans nos contrées où le sacré est de plus en plus de l'ordre privé face à des États sécularisés (plus ou moins selon les pays), ces jeunes doivent "défendre" psychiquement leurs représentations fondées sur la présence partout d'un dieu organisateur. De membre d'un collectif naturellement positionné dans un rapport fondateur avec les invisibles dont Dieu fait partie, chacun devient "militant" malgré lui (ouvertement ou intimement) de cet univers "enchanté" qui reste son milieu naturel/culturel, son enveloppe protectrice. On pourrait donc souligner que ce mouvement ontologique incarné par le talibé s'active pleinement dans la migration, transformant par force ces talibés arrivant dans nos pays en "missionnaires du sacré", ce qui leur permet de maintenir leur homéostasie dans tout nouveau milieu.

Ries (2009), dans son ouvrage en italien *Metamorfosi del sacro*, aborde une dynamique du sacré à laquelle nous pouvons adhérer pour cette recherche. Pour lui, le sacré est une manifestation des religions pré-bibliques qui subit une transformation par la régression des hiérophanies. Les rituels hiérophaniques sont ainsi remplacés, dans la modernité religieuse, par l'évocation du nom de Dieu. Cette métamorphose est un changement de nature et de structure actif sous de multiples formes dans nos époques modernes. Le corps du talibé deviendrait, dans un environnement sécularisé, l'autel où se réalise une hiérophanie. Autant dans ses comportements que dans les rapports instaurés avec les langues, sont inscrites les pensées et le langage d'une sacralité collective construites par une histoire collective. *Homo religiosus*¹²¹ (Eliade, 1957 ; Ries, 2009) à part entière, par un jeu régulé entre filiation, attachements et appartenances (le pacte dont nous avons parlé entre les trois instances), le talibé manifeste la présence du sacré auprès de nos institutions sociales. Un sacré islamique. Ries souligne : "*L'islam véhicule un double courant de pensée et de traditions, originaire des anciennes pratiques nomades arabes d'un côté, et du*

¹²¹ Dans ce courant de pensée s'inscrivent par exemple Ricoeur et Rurand.

*monothéisme proclamé par les prophètes, de l'autre. Ainsi à côté du sacré issu d'Allah existe un sacré animiste d'origine arabe*¹²² (2009 : 327). Pour compléter la pensée de Ries, il faut ajouter un animisme proprement africain, qui n'a pas les mêmes entités que l'animisme qu'il appelle "arabe". Cette réflexion de Ries appuie ce que nous avons démontré de la complexité de la construction du talibé, entre pré-islam et islam, entre sédentaire et nomade, entre tradition et modernité.

Cette complexité se heurte finalement à nos institutions. En effet, les talibés sont accueillis comme adolescents et/ou jeunes adultes, et traités en fonction de ces catégories, et non dans leur ontologie propre. Nos institutions sécularisées ne font pas place à la dimension "sacrée", et cela a des conséquences.

D'un point de vue théorique, "talibé" est un concept organisateur d'actions pour un groupe de professionnels, autant que pour les personnes interviewées, qui présuppose une continuité : un élève toujours en cheminement, en position d'apprentissage, un "mendiant du savoir", un destin, un avenir culturel, une place qui se réalisera ou non dans une société au cours d'une vie (par exemple, de talibé à marabout)¹²³. En revanche, le concept clinique d'"adolescent" implique une progression psychobiologique dans le développement d'un sujet, une évolution psychomotrice : une vision radicalement différente, qui induit des actes d'une autre nature. On pourrait dire que c'est quand le jeune est entendu comme enfant, donc séparé de son destin initié par l'école coranique, qu'il est vraiment dans la rupture. Et dans ce cas, ce qu'induit le concept *d'adolescent* ou de *jeune adulte* est un changement de direction total dans le cheminement du talibé. Alors, véritablement, ce ne serait pas sa fuite d'un lieu maltraitant qui serait le moment marqueur d'une rupture radicale, mais son arrivée dans les services sociaux. Sironi parle de "traumatismes intentionnels", qu'elle décrit comme étant *"des traumatismes délibérément induits par des humains sur d'autres humains. Ces traumatismes intentionnels peuvent également être induits par des non-humains (par exemple les idéologies, les croyances, un système ou une organisation...), la cible étant un sujet singulier ou un groupe."* (2006 : 5). Dans

¹²² Traduit par nous-même.

¹²³ Le 28 juillet 2016, ce concept a été élaboré dans une discussion privée avec l'anthropologue clinicienne Marion Jacoub.

notre rapport avec les talibés, et nous l'avons indiqué dans le paragraphe "Processus contre-transférentiels", l'histoire de la colonisation et les antagonismes historiques de groupes nous dotent d'une intentionnalité qui peut, malgré nous, malgré une position clinique ou psychosociale bienveillante, être et envahissante et destructurante. *"Si le vecteur du traumatisme intentionnel est généralement un être humain, explicite Sironi, la force agissante est en réalité un système ou un mécanisme doté d'intentionnalité"* (2006 : 5). Le dispositif d'accueil, comme d'ailleurs le dispositif d'enquête que nous avons mis sur pied pour la recherche, comme encore le dispositif clinique, sont en puissance porteurs d'un déni, avec comme conséquence la réactivation d'un traumatisme originel, une répétition : *"Naviguant constamment entre le déni de leur existence d'une part, et leur manipulation par les personnes concernées d'autre part, les traumatismes intentionnels ont chacun leur propre histoire. Ils ont une fonctionnalité, une masse sociale. Ils produisent des actes, des pensées et des modes de faire dans une société donnée."* (Sironi, 2006 : 5) Par nos propres dispositifs négateurs de tout un cheminement dans une ontologie sacrée, nous faisons émerger de façon traumatique l'histoire de chaque talibé, en même temps que nous réactivons leurs défenses. Ayant, pour les talibés du second groupe, été déboutés d'un cheminement accompli vers la réalisation du sacré, vers une hiérophanie reconnue, ils se trouvent, par leur rencontre avec un "univers désenchanté", un univers où le sacré ne peut s'accomplir, n'a pas de place : ils sont doublement effractés.

La langue se trouve agir comme outil de défense contre un traumatisme ressenti comme intentionnel. Pour exemple, la façon dont Lamine choisit, par protection dans le cadre de l'interview, de parler telle ou telle langue, ou, pour Jammeh, de se mettre en retrait. Des comportements qui sont comme un refus de la "capture", la destruction d'une identité au profit d'une autre, au profit d'un autre groupe d'appartenance, sans accord conscient.

On pourrait ainsi lire, en passant, le succès de Daech auprès des jeunes de cette façon : cet islam radical et guerrier fait une place à une nouvelle hiérophanie, qui correspond à l'engagement du sacré, à l'identité *homo religiosus*, qu'elle soit celle de l'origine ou acquise par mimétisme. C'est un danger qui guette les jeunes migrants. Une autre capture...

L'espace clinique lui-même pourrait signifier pour le talibé l'endroit d'un nouveau pacte, d'une nouvelle ritualisation possible, s'il y reconnaît des éléments de son monde. Venant nous-même d'un monde "enchanté", et ayant dû négocier avec la sécularisation de la profession (Salmi, 2004), nous pouvons reconnaître et faire reconnaître une dynamique commune avec nos patients talibés.

3. Perspectives

Notre recherche présente un certain nombre de limites, certaines nous sont visibles, d'autres nous sont encore obscures. Parmi les limites visibles se trouvent celles relatives à la méthodologie, à certains aspects de l'objet d'étude et à notre subjectivité.

Pour ce qui concerne l'objet de recherche, la plus grande limite vient du fait que nous n'étions pas dans un cadre clinique, ce qui aurait pu nous aider dans nos propositions de lecture à l'égard de cette population particulière. Pendant la dernière année recherche, nous avons eu l'occasion de prendre en charge des talibés issus des écoles coraniques non formelles, mais, pour une question de cohérence méthodologique, nous n'avons pas pu les mettre dans notre échantillon : cela aurait demandé un autre type de travail par rapport à ce qu'était notre sujet. Cependant, notre expérience clinique au-delà de notre recherche nous a permis de faire des propositions sur certains aspects qui constituent une sorte "d'infra-langage", dont la connaissance est essentielle pour comprendre les problématiques des talibés, et ainsi pour pouvoir aider les professionnels dans l'accompagnement de ces jeunes qui arrivent en Europe. Nos propositions, si elles sont valables dans le décryptage des situations, restent dans tous les cas à vérifier dans leur efficacité à l'intérieur d'un cadre clinique.

Notre travail nous a confronté au fait que nos interviewés, placés dans la recherche en informateurs, ont pu chercher à nous livrer des récits pour nous faire plaisir et satisfaire notre curiosité, à partir de ce qu'ils entendaient de nos questions. Il est donc possible qu'ils nous aient offert des récits "formatés", des histoires qui circulent selon une carrure établie, pour l'étrangère que nous étions, la Blanche, celle qui ne sait rien, mais qui peut avoir une influence sur leur

parcours et leur porter chance. Même si ces récits ont été croisés avec les études existantes, les biais introduits par des intérêts divergents mais forts mettent leur contenu sous un éclairage variable. L'un des intérêts pour eux était d'utiliser nos questionnements pour construire la "meilleure histoire" à présenter à la commission du territoire pour la reconnaissance du statut de réfugié. Ce rapport inattendu à nos informateurs, celui de la séduction, implique que l'on ne livre les choses que partiellement et de façon quasi indirecte. La séduction fait partie intégrante de la recherche qualitative, mais on s'attend à ce qu'elle soit unidirectionnelle, du chercheur vers son informateur. En effet, le cadre de l'entretien semidirectif ponctuel demande la création d'une intimité, en fait artificielle. Le chercheur attend d'une personne, souvent lors d'une première rencontre, qu'elle lui livre le fond de sa pensée sur des sujets ayant parfois des implications personnelles ou professionnelles importantes. Le succès de ce moment quelque peu étrange requiert tout un arsenal de techniques, apprises dans les cours de méthodologie, pour "bien" conduire un entretien, pour mettre la personne à l'aise, lui inspirer confiance, lui faire sentir notre écoute active. Tous nos entretiens, dès le premier contact téléphonique, commençaient par le bal de la séduction, tout d'abord pour convaincre la personne de nous accorder une heure de son temps, ensuite pour la convaincre de nous faire confiance et de livrer le fond de sa pensée, et finalement pour obtenir ses recommandations et ses contacts. Un entretien « réussi » est une séduction réussie.

Enfin, le fait de n'avoir travaillé qu'avec des talibés issus des écoles coraniques non formelles, en laissant à côté ceux qui ont fréquenté une institution formelle, est sûrement une des limites importantes de la recherche, car les points de comparaison entre école formelle et non formelle n'ont pu être posés.

Du même ordre est le point de vue des enseignants de l'école coranique, qui aurait pu enrichir le propos. Nous avons pu effectuer au Sénégal six entretiens avec des marabouts, dont nous avons utilisé le récit pour apporter des éléments dans la partie historique. Cependant l'analyse de leurs entretiens n'a pas pu être approfondie et ils n'ont pas été mis en perspective avec les récits des talibés. Nous savons en effet que tous les marabouts, avant d'être des maîtres, sont des

talibés, mais, la plupart du temps, ils n'aiment pas raconter leur période d'apprentissage, car ils mettent en avant leur position actuelle, celle du maître. De toute façon, entrer dans une relation plus intime avec eux aurait signifié exprimer la demande de vouloir être initiée à notre tour. Ce qui était impossible au regard de notre genre, et également risquait de conduire à la même capture que nos talibés interviewés. Pourtant, aussi bien le marabout de Kaolack que la femme guérisseuse vont essayer de nous "capturer" au cours de nos rencontres. Dans le premier cas, le marabout nous a proposé de nous apprendre à travailler avec les djinns ; dans le second, la guérisseuse nous a prise en main : nous faisant asseoir à ses côtés, elle a tenu à nous montrer ses plantes et, en détail, la façon de les utiliser dans les soins. Nous en étions émue, mais ne comprenions pas tout à fait ce qu'elle voulait obtenir...

Certaines problématiques ne nous sont apparues que lors de la rédaction finale, et nous n'avons donc pas pu les travailler. Nous avons essayé d'en aborder d'autres au cours du recueil des données, cependant nos interviewés ont parfois fait barrage.

Les questions liées à la sexualité dans la construction des talibés, de ces jeunes en plein développement psychosexuel, font partie de ce qu'il était difficile de dévoiler. Sur ce thème, nous n'avons que peu d'éléments, car chaque fois qu'on l'évoquait, les interviewés nous donnaient des réponses évasives. Ce volet de la recherche a cependant été l'objet de certaines conversations privées avec des intellectuels du pays, que nous avons eu la chance de rencontrer pendant le déroulement de notre étude. Leur disponibilité nous a permis de vérifier à fur et à mesure nos démarches, par exemple de comprendre pourquoi nos questions, posées avec maladresse, ne pouvaient pas faire place à cet aspect. La sexualité comme sujet de discussion n'est jamais abordée directement ni littéralement. Le jeu des métaphores, des analogies, des ellipses et toutes figures de style laisse l'auditeur imaginer, deviner et interpréter. L'utilisation des fables, du rire et des plaisanteries est très courante, et jamais en style direct. Pourtant le sens des paroles ne cache jamais les références à la sexualité, comme le ferait un discours initiatique : l'auditoire comprend immédiatement de quoi il s'agit, sans honte et avec bonheur. L'ère du christianisme comme celle de l'islam ont, par rapport à la

société traditionnelle, installé et renforcé des tabous sur la sexualité, mais les pratiques sexuelles restent dans une “naturalité” impensable en Occident.

En Afrique de l'Ouest, la découverte de la sexualité est souvent mise en scène par classes d'âge et dans les rituels d'initiation masculins (ou féminins, beaucoup moins étudiés - les anthropologues étant majoritairement des hommes...). Selon Sylla, historien bambara, issu d'une grande famille maraboutique, la question de la sexualité est au centre de l'initiation, car apprendre à devenir homme, c'est aussi devenir une personne sexuée. Voici ce qu'il nous a dit : *“Le sexuel, bien qu'il soit absent dans les mots, est étonnamment présent dans les faits. On aborde en effet dans l'initiation la question de la sexualité. Car aussi bien dans l'éducation que dans le parcours d'initiation, on va comprendre la nature de l'homme, y compris sa nature sexuelle.”* Dans les sociétés traditionnelles, les jeunes sont initiés aux pratiques sexuelles par des personnes référentes du même sexe : les garçons par les hommes, les filles par les femmes. Dans l'éducation des classes d'âge, il existe des simulations sexuelles. Chaque sexe est initié par ses pairs.

Dans les écoles coraniques, les pratiques sexuelles sont gardées secrètes, mais sont effectives. *“Par exemple, souligne Sylla, dans mon livre, je ne dis pas que le marabout est homosexuel, mais je dis bien qu'il a des préférences, et qu'avec certains enfants il a des relations sexuelles...”* Un autre intellectuel, rencontré à Dakar, Fall, sociologue¹²⁴, nous explique que les personnes qui ont en eux *“deux natures sexuelles”* restent auprès du marabout pendant toute la durée de leur cursus. En milieu wolof, on dit d'elles qu'elles ont *“un troisième statut”* et ont un rang particulier qui les rend proches du marabout. Elles peuvent rester dans une position sexuelle qui ne sera jamais définie comme appartenant à l'un ou l'autre genre.

La société traditionnelle, comme la société islamique, n'a pas de tabous sur des rapports sexuels avec de jeunes personnes, d'autant que la définition de l'adulte et de l'enfant ne correspond pas à ce que nous connaissons en Occident. Un homme peut épouser une fillette entre huit et douze ans, sans que cela soit une transgression. En ce sens, nous pourrions dire que la pédérastie ou la pédophilie ne font pas partie des tabous, et sont pratiquées “sans problème”. Les jeunes

¹²⁴ Directeur du Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES), Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

gens que nous avons rencontrés dans nos entretiens ne nous parlent jamais de cet aspect des choses. Et ce sont nos questions directes qui ont poussé nos interlocuteurs à réfléchir sur ces sujets du point de vue d'une transgression ou d'une violence. Mais nous pouvons rajouter que beaucoup de demandeurs d'asile déclarent être homosexuels et demandent la protection de notre système en soulignant qu'ils sont en danger dans leur pays. Dans le rapport des cultures, nous influençons l'autre, et lui ouvrons des perspectives étranges. Cette question de la sexualité, pour de jeunes garçons en plein développement psychosexuel, est effacée des discours, autant dans les écoles coraniques que dans nos structures d'accueil. Il est à souligner que dans notre monde chrétien si fort en tabous sur ce sujet, les institutions religieuses (à vocation d'enseignement comme d'asile) ont pratiqué largement cette pédophilie, dénoncée parfois avec plusieurs dizaines d'années de retard. Une enquête sur ce thème serait évidemment bienvenue pour comprendre un certain nombre de comportements. Cependant, pour faire une vraie recherche sur cette question, dont nous savons qu'elle a une réalité, il faudrait trouver des biais. Finalement, nous ne pouvons travailler que sur des éléments sociologiques ou anthropologiques, mais pas sur les pulsions.

Le dernier point que nous voudrions aborder comme non abouti dans notre étude est celui de la position réelle et documentée des parents de ces jeunes. Ce sont les grands absents (à part le père de K., à qui nous avons pu rendre visite au pays et interroger) de ce travail. Croiser leur point de vue sur l'école coranique non formelle avec celui de leurs fils nous aurait évidemment apporté de nouveaux éléments à verser à ce dossier. En particulier sur la relation père-fils. C'est d'ailleurs avec cette absence que nous sommes obligés de travailler en ethnoclinique la plupart du temps.

Cinquième partie : Conclusion

*“C’est au cœur même de cette présence que naquit la pensée,
comme sur l’eau un train d’ondes autour d’un point de chute.
Mais il y a ceux qui ne croient pas...
Nous qui croyons, nous ne pouvons abandonner nos frères qui ne croient pas.
Le monde leur appartient autant qu’à nous. (...)
Pouvons nous les abandonner?”*

Cheikh Hamidou Kane, *L’Aventure ambiguë* (1961 : 117)

Le début de ce travail de recherche a été marqué par un mode de pensée ethnocentrique, qui considérait *a priori* les talibés, et comme des enfants et comme vulnérables. Pris dans le parcours de l’école coranique non formelle, ils pouvaient développer un certain nombre de symptômes, allant jusqu’à des désordres psychopathologiques. Position qui a guidé nos hypothèses posées au début du recueil de données. L’influence négative que nous pensions intrinsèque à l’enseignement coranique proposé dans ces milieux était basée sur notre contre-transfert qui, sans une analyse approfondie, nous aurait amenée à une élaboration théorique partielle ou plutôt unidirectionnelle. Le “tout-psychologique” de nos sociétés se trouve battu en brèche pour aborder ces continents de constructions culturelles. La nécessité du complémentarisme se révèle là, qui permet d’avoir en même temps une approche plus complexe et de remettre à sa place la projection subjective du thérapeute comme du chercheur. Déconstruire nos mouvements contre-transférentiels nous a permis de proposer une piste d’analyse capable de nous mener au-delà des études existant sur ce thème.

Les études occidentales sur l’enseignement dans les écoles coraniques non formelles ont en grande majorité développé une vision négative. Mais également, la tradition des études psychologiques sur les pratiques religieuses a mis en avant un mouvement intrapsychique, central. Dans le courant psychanalytique,

les travaux de Freud ont insisté sur le fait que la religion fait partie depuis toujours des sociétés humaines. Sa dimension intrapsychique apparaît dans le contexte d'une peur largement partagée des phénomènes naturels environnementaux, et répondrait à l'exigence de donner du sens à la vie dans un environnement physique ressenti comme hostile : le psychisme bâtit une compensation satisfaisante pour empêcher le sujet d'être effracté par un "trop de réel". Le rempart de la religion entrerait dans les mécanismes de pare-excitation. Dans notre recherche, ce lien qui se joue dans la religion entre phénomène social et construction individuelle - un lien analogique et/ou causal -, nous avons essayé de le saisir et de l'étudier. En revanche, pour une analyse efficace, il nous manquait l'espace du dispositif clinique.

Nous pouvons soutenir, à un premier niveau nous semble-t-il, que, pour prendre en charge des jeunes talibés venant d'Afrique de l'Ouest, au sein de nos institutions d'accueil en Europe, pour les accompagner et parfois les soigner, il faut tenir compte, non seulement des relations parents-enfant, famille élargie-enfant, mais également, et de façon centrale, de la relation institution religieuse-enfant. Le passage dans les écoles coraniques non formelles influence, selon nos enquêtes, durablement les jeunes, dans leur parcours évolutif en tant que sujet, et dans leurs possibilités de liens et d'interactions.

Nous n'avons pas la preuve que le parcours en école coranique non formelle soit la cause principale et unilatérale, pour celui qui échoue, des difficultés d'adaptation ou des troubles dans l'établissement des liens. Cependant, nous pouvons penser que, dans le cas où certains talibés présentent ces symptômes, il est nécessaire de modifier les interactions entre les institutions d'accueil et d'accompagnement et le jeune en situation migratoire. Car celles-ci risquent d'être dysfonctionnelles. Pour éviter cela, il faut tout d'abord rétablir une continuité entre le parcours interrompu du jeune, celui initié par l'envoi dans les écoles coraniques non formelles, et l'expérience de la migration.

L'étude que nous avons menée nous a montré que la formation donnée par les écoles coraniques non formelles en Afrique subsaharienne est basée sur un

système initiatique. Et nos résultats mettent en avant comment, dans cet univers culturel, initier, c'est éduquer, et vice versa. On dit qu'un enfant va être éduqué comme bon musulman, et le processus, dans les écoles coraniques, est celui d'un chemin d'initiation, dont les éléments sont une façon de faire, une langue magique, une souffrance, un marquage dans la douleur... Bien sûr, nous soulignons que, dans cette initiation, il peut y avoir (il y a) des excès et un détournement par l'exploitation de ces jeunes forces de travail. De ce processus de transmission découle la fabrication d'adeptes soumis à un maître, et, à travers lui, à une transcendance englobante. Au début, les candidats sont encore attachés au monde traditionnel des lignées, puis ils sont confrontés à une rupture des anciennes alliances et à une recomposition des liens. Ces nouvelles alliances, qui les connectent à des réseaux plus larges que la lignée, les inscrivent dans une géopolitique. La transmission du savoir religieux dans ces écoles construit à long terme les affiliations des jeunes. La particularité du chemin initiatique est qu'il inscrit des sensations, des images, des odeurs, liées aux initiateurs et à l'environnement où se tiennent les cérémonies. On ne peut atteindre ce niveau de perceptions par le raisonnement, la discussion ou la volonté éducative pratiquée dans notre monde. C'est donc avant tout à ce niveau-là que la communication doit d'abord être établie. Elle implique un accès à un infralangage.

Dans l'adhésion profonde à une nouvelle alliance, par ce passage dans l'école coranique non formelle, est induite une fabrication particulière et une appartenance irréversible, que nous avons essayé de cerner par les notions d'"enfant du sacré". Les sensations d'exaltation religieuse jouent un rôle dominant.

Du point de vue de la recherche, l'élève qui raconte son expérience passée dans l'école non formelle s'exprime de l'intérieur de son monde, et c'est ce qui nous intéresse. Ce qui ressort de son récit est la façon dont la construction d'alliances met en tension filiation et affiliation. Cette situation, assimilable dans le domaine fantasmatique aux contraintes du double lien, n'est supportable que grâce à ces sensations d'exaltation. Si la filiation n'entre pas en conflit avec l'affiliation, on peut supposer, par rapport à nos données, que la transmission religieuse se

passé de façon harmonieuse. En revanche, lorsque la filiation n'est plus honorée, lorsque advient une rupture traumatique, la transmission religieuse est mise en échec, dans une dynamique topologique où la perte d'un lien à un endroit contaminerait la construction d'alliance à un autre. En ce cas, l'affiliation commencée dans l'école ne peut aboutir. Mais également, le jeune se trouve "jeté" sur un chemin de recherche, une quête structurellement sans fin.

Pour accompagner ces jeunes en Europe, il faut donc tenir compte de ces affiliations spécifiques. Dans nos dispositifs thérapeutiques ou de recherche-action, il faut faire apparaître les trois instances (Dieu, le marabout, la lignée), qui président au pacte initial de la formation en école coranique, comme formation de l'être, et en particulier cette instance apparemment manquante : la lignée. La rupture du pacte initial entre famille/lignée et affiliation religieuse est donc la prémisse d'un long parcours, un début dont il nous faut absolument tenir compte. Aucun des interviewés ne semble avoir une représentation stable des différentes instances en jeu dans sa destinée. Ils ne parlent que de ce qui s'est passé dans l'école. Ils nous ont ainsi dit qu'avant l'école coranique ils étaient si jeunes, ils ne se souvenaient de rien : dans le travail d'anamnèse, il n'y a aucune réminiscence de la petite enfance, la seule période à laquelle nous ayons accès étant celle relative à la vie dans l'école coranique. Comme si l'on pouvait penser que leur construction, leur "naissance au monde", partait de l'influence de l'école coranique et n'était en rien mise en perspective dans une histoire familiale.

Ce que nous pouvons rajouter, à la fin de cette recherche, c'est la nécessité, dans un dispositif d'accueil et d'accompagnement, qu'il soit social, psychosocial ou psychologique, de faire place aux êtres invisibles, non seulement des pulsions, mais des panthéons religieux, dans une coexistence nécessaire.

Bibliographie

Abraham Roy Clive

(1962), *Dictionary Of The Haussa Language*, London, University of London Press.

Adebimpe Victor

(1984), "American Blacks And Psychiatry", in *Transcultural Psychiatric Research Review*, n° 21, pp. 83-11.

Adu Boahen Albert

(1989), *Histoire générale de l'Afrique VII. L'Afrique sous domination coloniale 1880-1935*, Paris, Présence africaine, Edicef, Unesco.

Agamben Giorgio

(1995), *Homo Sacer*, Torino, Einaudi.

(2006), *Che cosa è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.

Aletti Mario

(1994), "Religious Experience, Gender Differences And Religious Language", in Aletti Mario, *Religione o psicoterapia? Nuovi fenomeni e movimenti religiosi alla luce della psicologia*, Roma, LAS, pp. 381-39.

(2003), "Psicologia e nuove forme della religione", in Aletti M., Angelini G., Mazzocato G., Prato E., Riva F., Sequeri P., *La religione postmoderna*, Milano, Glossa, pp. 21-54.

Amo Kae

(2014), "- Notes de recherche - L'Anthropologue à l'école coranique. Faire face à la "bonne souffrance" des taalibés (Sénégal)", in *AnthropoChildren*, Liège, n°4.

Anthony Elwyn James, Koupernik Cyrille, Chiland Colette

(1978), *The Child In His Family: Vulnerable Children*, New York, John Wiley & Sons.

Anzieu Didier

(1985), *Le Moi-Peau*, Paris, Dunod.

(1999), *Le Groupe et l'Inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.

Appadurai Arjun

(1990), "Disjuncture And Difference In The Global Cultural Economy", in Featherstone M. (dir.), *Global Culture. Nationalism, Globalization And Modernity*, Londres, Sage, 1990, pp. 295-310.

(2001), *Modernità in polvere*, Roma, Melteni editore.

Augé Marc

(1975), *Les Domaines de la parenté. Filiation, alliance, résidence*, Paris, François Maspero.

(1982), *Génie du paganisme*, Paris, Gallimard.

Bâ Amadou Hampâté

(1991), *Amkoullel, l'enfant peul*, Arles, Actes Sud.

Bâ Amadou Hampâté, Jacques Daget

(1962), *L'Empire peul du Macina. Volume I (1818-1853)*, Paris, Mouton & Co.

Bah El Hadj Thierno Mamadou

(2008), *Histoire du Fouta-Djallon : des origines à la pénétration coloniale*, Tome I, Paris, L'Harmattan.

(2009), *Histoire du Fouta-Djallon : la pénétration européenne et l'occupation*, Tome II, Paris, L'Harmattan.

Barbetta Pietro

(2008), *Lo schizofrenico della famiglia*, Roma, Meltemi.

(2015), "Fuori e dentro le lingue", in *Minori o giovani adulti migranti. Nuovi dispositivi di presa in carico tra logiche istituzionali e culturali / "Mineurs" ou "jeunes adultes" migrants? Nouveaux dispositifs de prise en charge entre logiques institutionnelles et culturelles*, Paris, L'Harmattan Italia.

Barry Alpha Ousmane

(2004), "Mode d'expression poétique et stratification sociale dans l'Etat théocratique du Fouta Djallon", in *Revue de sémio-linguistique des textes et discours (Semen)*, Paris, Plan, n° 18.

Barry Boubacar

(1981), "Émiettement politique et dépendance économique dans l'espace géographique sénégalais du XV^e au XVII^e siècle", in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, Paris, vol. 68, n° 250, pp. 37-52.

(1985 [1972]), *Le Royaume du Waalo. Le Sénégal avant la conquête*, Paris, Karthala.

Barthélémy Pascale

(2010), "L'Enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ?" in *Histoire de l'éducation*, Lyon, n° 128, pp. 5-28.

Batson Gregory

(1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano Adelphi Edizioni.

Baumeister Roy, Leary Mark

(1995), The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachment As A Fundamental Human Motivation, in *Psychological Bulletin*, Illinois, vol. 117, pp. 497-529.

Becker Charles, Martin Victor

(1975), "Kayor et Baol, royaumes sénégalais et traite des esclaves au XVIII^e siècle", in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, Paris, vol. 62, n° 226, pp. 270-300.

Bellagamba Alice

(2008), *L'Africa e la stregoneria: Saggio di antropologia storica*, Bari, Laterza.

(2013), "Passando per Milano. Kebba Suwareh, immigrato dal Gambia e le conseguenze dell'illegalità", in Pinelli Barbara (a cura di), *Migrazioni e asilo politico*, Milano, Ledizioni, Annuario di antropologia, vol. 13, n° 15.

Benhsain Rajae, Devisse Jean

(2000), "Les Almoravides et l'Afrique occidentale au XI^e-XII^e siècle", *Arabica*, vol. 47, n° 1, pp. 1-36.

Berruyer-Lamoine Bénédicte

(2011), "Le Temps du passage. Temps psychique, temps du rite", in *Imaginaire & Inconscient*, vol. 28, n° 2, Bègles, L'Esprit du temps, pp. 143-157.

Bianconi Sandro

(1980), *Lingua matrigna*, Bologna, Il Mulino.

Bion Wilfred Ruprecht

(1962), *Learning From Experience*, London, William Heinemann.

Bion Wilfred Ruprecht, Rickman John

(1943). *Intra-Group Tensions In Therapy*. New York, Lancet, vol. 2, pp. 678-681.

Blanchet Alain

(1991), *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris, Armand Colin.

Blanchet Alain, Gotman Anne

(1995), *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université.

Blanchet Philippe

(2007), "L'Approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique", in *Synergies Chili*, Paris, Fondation Maison des sciences de l'homme, n° 3, pp. 21-27.

Blumer Herbert

(1937), "Social Psychology", in Schmidt E.P. (sous la direction), *Man And Society*, New York, pp. 144-198.

Bonhomme Julien

(2010), "Magie et sorcellerie", in Azria R., Hervieu-Léger D. (sous la dir. de), *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, PUF, pp. 679-685.

Bonnet Doris

(1999), "La Taxinomie des maladies en anthropologie : aperçu historique et critique", in *Sciences sociales et santé*, Paris, Éditeur John Libbey Eurotext, vol. 17, n° 2, pp. 5-21.

Bouche Denise

(1974), "L'École française et les Musulmans au Sénégal, de 1850 à 1920", in *Revue française d'histoire d'Outre-Mer*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, vol. 61, n° 223, pp. 218-235.

Boulègue Jean

(1987), *Le Grand Jolof (XIII^e – XVI^e siècle)*, Paris, Edition Façades.

Bourdieu Pierre

(2000), "A contre-pente", entretien réalisé avec P. Mangeot, *Vacarme* n° 14.

Bouznah Serge, Lewertowski Catherine

(2013), *Quand les esprits viennent aux médecins : 7 récits pour soigner*, Paris, In Press.

Brauman Rony

(2006), *Penser dans l'urgence : parcours critique d'un humanitaire*, Paris, Seuil.

Brown Murphy

(1985), "That Reminds Me Of A Story : Speech Action in Organizational Socialization", in *The Western Journal Of Speech Communication*, 49, pp. 27-42.

Browning Don S., Cooper Terry D.

(2004), *Religious Thought And The Modern Psychologies*, Augsburg Fortress Publishers, Minneapolis.

Bruner Jérôme

(1987), "Life As Narrative", in *Social Research*, vol. 54, n° 1, pp. 11-32.

(1991), "The Narrative Construction Of Reality", in *Critical Inquiry*, pp. 1-21.

Bryant Ian

(1996), "Action Research And Reflective Practice", in D. Scott et R. Usher, *Understanding Educational Research*, London, Routledge.

Buakasa Gérard

(1996), *Réinventer l'Afrique : de la tradition à la modernité au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan.

Calame-Griaule Geneviève

(1965), *Ethnologie et langage. La Parole chez les Dogon*, Gallimard, Paris.

Calvet Louis-Jean

(1997), "In vivo vs in vitro", in M. L. Moreau, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Bruxelles, Éditions Mardaga.

Campéon Arnaud

(2014), "Les Trajectoires de la maladie d'Alzheimer : des incertitudes négociées entre patients, familles et monde médical", in Brodiez-Dolino A., Buelzingsloewen I. (von), Eyraud B., Laval C. et Ravon B. (sous la dir.), *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (PUR), pp. 119-135.

Carmagnola Fulvio

(2015), *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Milano, Mimesis.

Casadei Filippo

(2012), *Problemi metodologici e tecnici relativi all'utilizzo delle lingue nella clinica transculturale*, Bergame, Università di Bergame, Tesi di Dottorato in Antropologia cultura e discipline demoetnoantropologiche,

Charlier Jean-Emile

(2002), "Le Retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", in *Education et sociétés*, vol. 10, n° 2, pp. 95-111.

(2004), "Les Ecoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques", in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, n° 3, pp. 35-53.

(2006), "Savants et sorciers. Les Universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité", in *Éducation et sociétés*, Lyon, vol. 18, n° 2, pp. 93-108.

Chavane Bruno

(1985), *Village de l'ancien Tekrou. Recherche archéologique dans la moyenne vallée du fleuve Sénégal*, Paris, Karthala.

Cehami Joanne

(2016), "Les Familles et le *Daara* au Sénégal. Entre facteurs macrosociaux, stratégies collectives et choix individuels", in *Afrique contemporaine*, Paris, n° 257, pp. 77-89.

Chein Isidore, Cook Stuart W.Y., Harding John

(1948), "The Field Of Action Research", in *American Psychologist*, n° 2, pp. 43-50.

Cima Rosanna

(2014), "Lingue migranti e successo degli insegnanti", in Finco Rita, Cima Rosanna, *Imparare e insegnare tra lingue diverse*, Brescia, Editrice la Scuola.

Cimpric Aleksandra

(2010), *Les Enfants accusés de sorcellerie. Étude anthropologique des pratiques contemporaines relatives aux enfants en Afrique*, Dakar, UNICEF Bureau Afrique de l'ouest et du centre (BRAOC).

Cissé Seydou

(1922), *L'Enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.

Cissé Youssouf Tata

(1994), *La Confrérie des chasseurs Malinké et Bambara. Mythes, rites et récits initiatiques*, Paris, Editions nouvelles du Sud.

Cissé Youssouf Tata et Kamissoko Wa

(1988), *La Grande Geste du Mali. Des origines à la fondation de l'Empire*, Paris, Kathala et Arsan.

Cissoko Sékéné Mody

(1975), *Tombouctou et l'Empire Songhaï*, Dakar-Abidjan, Nouvelles Editions Africaines.

(1991), "Les Songhay du XII^e au XVI^e siècle", in Ki Zerbo Joseph et Niane Djibril Tamsir, *Histoire générale de l'Afrique IV. L'Afrique du XII^e au XVI^e siècle*, Paris, Présence africaine, Edicef, Unesco, pp. 137-153.

Cohen-Emerique Margalit

(1989), "Travailleurs sociaux et migrants : la reconnaissance identitaire dans le processus d'aide", in Camilleri Carmen et Cohen Emerique Margalit (sous la dir.), *Chocs de cultures*, Paris, L'Harmattan, pp. 77-113.

Collignon René

(2006), "La Psychiatrie coloniale française en Algérie et au Sénégal", in *Tiers-Monde*, vol. 47, n° 187.

Comaroff Jean, Comaroff John

(1993), *Modernity An Its Malcontents. Ritual And Power In Postcolonial Africa*, Chicago, University of Chicago Press.

Comas-Diaz Lillian, Frederick Jacobsen

(1991), "Ethnocultural Transference And Countertransference In The Therapeutic", in *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 61, n° 3, pp. 392-402.

Constantini Chantal

(2009), "Le Chercheur : sujet - objet de sa recherche ?", in *Cliopsy*, Paris, n° 1, pp. 101-112.

Coombs Philippe, Ahmed Manzoor

(1974), *Attacking Rural Poverty, How Nonformal Education Can Help*. Baltimore & London, Johns Hopkins University Press.

Cooper Frederik

(2002), *Africa Since 1940: The Past Of The Present*, Cambridge, Cambridge University Press.

Copans Jean

(1980), *Les Marabouts de l'arachide*, Paris, L'Harmattan.

Costantin François, Coulon Christian

- (1997), *Religion et transition démocratique en Afrique*, Paris, Karthala.
- Cortesi Gigi**
 (2008), *La tenerezza dell'eros. Gesti d'accudimento e gesti d'amore*, Roma, Gruppo editoriale l'Espresso.
- Côte Marc**
 (1988), *L'Algérie ou l'espace retourné*, Paris, Flammarion.
- Coulon Christian**
 (1981), *Le Marabout et le Prince : islam et pouvoir au Sénégal*, Paris, Ed. Pedone.
- Cruise O'Brien Donal**
 (1970), "Le Talibé mouride : la soumission dans une confrérie religieuse sénégalaise", in *Cahiers d'études africaines*, Paris, vol. 10, n° 40, pp. 562-578.
- Cyrułnik Boris**
 (2001), *Les Vilains Petits canards*, Paris, Odile Jacob.
- Dahoun Zerdalia**
 (2005), "L'Entre-d'eux : penser la différence culturelle", in Kaës René, *Différence culturelle et souffrance de l'identité*, Paris, Dunod, pp. 209-241.
- Dalenberg Constance**
 (2000), *Countertransference And The Treatment Of Trauma*, American Psychological Association.
- Danvers Francis**
 (2010), "Clinique", in *Recherche et formation*, Lyon, ENS Éditions, n° 63, pp. 105-116.
- Dauzats André**
 (1939), *Petit Lexique peul-français*, Yaoundé, Imprimerie du gouvernement.
- Dean Matteo**
 (2011), "Ser Migrante", in Dean Matteo, *Palabras en movimiento*, Trento, Associazione Ya Basta e Global Project.
- Decraene Philippe**
 (1962), "Le Mali médiéval/MEDIAEVAL MALI" in *Civilisations*, Bruxelles, vol. 12, n° 2, pp. 250-258.
- Dede Jean-Charles**
 (2014), "Politique symbolique et légitimation du pouvoir monarchique dans l'Empire Songhay : le cas d'Askia Mohammed Silla (1493-1528)", in *Revue historique archéologique africaine*, Nanterre, n° 24.
- Delafosse Maurice**
 (1955), *La Langue mandingue et ses dialectes (malinké, bambara, dioula)*, Paris, P. Geuthner.
- Delafosse Maurice, Gaden Henri**
 (1913), *Chroniques du Foûta sénégalais*, Paris, E. Leroux, pp. 123-131.
- Deleuze Gilles, Guattari Félix**
 (1980), *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Denis Paul**
 (2006) "Incontournable contre-transfert", in *Revue française de psychanalyse*, Paris, PUF, vol. 70, n° 2, pp. 331-350.
- Denzin Norman**
 (1970), *The Research Act in Sociology*, Chicago, Aldine.
- Descola Philippe**
 (2005), *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.
- Devereux Georges**
 (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
 (1983[1970]), *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard.
 (1985[1972]), *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.
 (1998[1951]), *Psychothérapie d'un Indien des Plaines*, Paris, Fayard.

(2009), *La Renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

Devisse Jean et Hrbek Ivan

(1997), "Les Almoravides", in El Fasi Mohammed et Hrbek Ivan (1997), *Histoire générale de l'Afrique IV. L'Afrique du VII^e au XI^e siècle*, Paris, Présence africaine, Edicef, Unesco, pp. 266-284.

Diagne Pathé

(1967), *Pouvoir politique traditionnel en Afrique occidentale*, Paris, Présence africaine.

Diakité Drissa

(1991), "Les Fondements historiques de l'enseignement islamique", in Sanankoua Bintou, Brenner Louis, *L'Enseignement islamique au Mali*, Bamako, Éd. Jamana.

Diana Massimo

(2004), *Ciclo di vita ed esperienza religiosa*, Bologna, Edizioni Dehoniane.

Dieterlen Germaine, Cissé Yossouf Tata

(1972), *Les Fondements de la société d'initiation du Komo*, Paris, Mouton & Co.

Dieterlen Germaine et Sylla Diarra

(1992), *L'Empire de Ghana. Le Wagadou et les Traditions de Yérére*, Paris, Karthala-Arsan.

Diop Cheikh Anta

(1974), *Les Fondements économiques et culturels d'un État fédéral d'Afrique noire*, Paris, Présence africaine.

Diouf Mamadou

(1990), *Le Kajoor au XIX^e siècle. Pouvoir cedido et conquête coloniale*, Paris Karthala.

Diouf Mamadou, Collignon René

(2001), "Les Jeunes du Sud et le Temps du monde : identités, conflits et adaptations", in *Autrepart*, Bondy, Editions Institut de recherche pour le développement, vol. 18, n° 2, pp. 5-15.

Djebar Assia

(1985), *L'Amour, la Fantasia*, Paris, Lattes.

Dolto Françoise

(1989), *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, Hatier.

Douville Olivier

(2004), "Enfants et adolescents en danger dans la rue à Bamako (Mali) : questions cliniques et anthropologiques à partir d'une pratique", in *Psychopathologie africaine*, Hôpital de Dakar-Fann, XXXII, 1, pp. 55-89.

Dubois Jean, Giacomo Mathee, Guespin Louis

(1984 [1973/16]), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

Dumestre Gérard

(2011), *Dictionnaire bambara-français, suivi d'un index abrégé français-bambara*, Paris, Karthala.

Dupire Marguerite

(1970), *Organisation sociales des Peul : étude d'ethnographie comparée*, Paris Plon.

Dyâo Yoro

(1913), "Les six migrations venant de l'Egypte auxquelles la Sénégambie doit son peuplement", in Delafosse Maurice, Gaden Henri, *Chroniques du Fouta sénégalais*, Paris, Leroux, pp. 123-131.

Eastmond Marita

(2007), "Stories As Lived Experience: Narratives In Forced Migration Research", in *Journal of Refugee Studies*, vol. 20, n° 2, Oxford University Press.

Edwin Sidney Hartland

(1891), *The Science of Fairy Tales. An Inquiry Into Fairy Mythology*, London, Walter Scott.

El Fasi Mohammed et Hrbek Ivan

(1997), *Histoire générale de l'Afrique IV. L'Afrique du VII^e au XI^e siècle*, Paris, Présence africaine, Edicef, Unesco.

Eliade Mircea

(1972[1957]), *Le Sacré et le Profane*, Paris, Gallimard.

Ellis Stephen, Ter Haar Gerrie

(2004), *Religious Thought And Political Practise In Africa*, New York, Oxford University Press.

Emmanuel Kant

(2012 [1781]), *Critique de la raison pure*, Paris, PUF.

Erny Pierre

(1991), *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

Evans-Pritchard Edward

(1972), *Sorcellerie, oracles et magie chez les Azandé*, Paris, Gallimard.

Fadiga Kanvaly

(1988), *Stratégies africaines d'éducation et de développement autonome*, Abidjan, CEDA.

Fanon Franz

(2002[1961]), *Les Damnés de la terre*, Paris, La Découverte/Poche.

Fassin Didier

(2005), "Compassion And Repression: The Moral Economy Of Immigration Policies In France", in *Cultural Anthropology*, U.S., n° 20, pp. 362-387.

Favret-Saada Jeanne

(1977), *Les mots, la Mort, les Sorts*, Paris, Gallimard.

(1981), *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie*, Paris, Gallimard.

(1990), "Être affecté", in *Gradhiva*, Paris, n° 8, pp. 3-10.

(2009), *Désorceler*, Paris, L'Olivier.

Ferenczi Sándor

(1974 [1921]), "Prolongements de la technique active en psychanalyse", in *OC, Psychanalyse*, vol. 3 (1919-1926), Paris, Payot, pp. 117-133.

Finco Rita

(2010), "Nascere migranti", in Finco Rita (a cura di), *Tra migrazioni ed ecologia delle culture. Un'esperienza in provincia di Bergamo*, Milano, Franco Angeli.

(2012), "Le garibou : un marabout en puissance? Penser les écoles coraniques selon une approche ethnopsychiatrique", in Pelizzari Elisa, Sylla Omar, *La transmission du savoir islamique traditionnel au Mali. Entre soufisme tijani et écoles coraniques*, Torino, L'Harmattan Italia.

(2014), "Pratiques religieuses et sorcellerie : une problématique qui suit les jeunes migrants africains par-delà de leurs terres d'origine", in Pelizzari Elisa, Sylla Omar, *Enfance et sacrifice au Sénégal, Mali, Gabon. Écoles coraniques, pratiques d'initiation. Abus et crimes rituels*, Torino, L'Harmattan Italia.

(2014), "Legami visibili e invisibili della lingua", in Finco Rita, Cima Rosanna, *Imparare e insegnare tra lingue diverse*, Brescia, Editrice la Scuola.

Finco Rita, Cima Rosanna

(2014), *Imparare e insegnare tra lingue diverse*, Brescia, Editrice la Scuola.

Finco Rita, Moro Marie-Rose

(2015), *Minori o giovani adulti migranti. Nuovi dispositivi di presa in carico tra logiche istituzionali e culturali / "Mineurs" ou "jeunes adultes" migrants ? Nouveaux dispositifs de prise en charge entre logiques institutionnelles et culturelles*, Paris, L'Harmattan Italia.

Fisiy Cyprien, Geschiere Peter

(1990), "Judges And Witches, Or How Is The State To Deal With Witchcraft? Examples From Southeast Cameroon", in *Cahiers d'Études africaines*, vol. XXX (2), 118, pp. 135-156.

Fizzotti Eugenio

(2008), *Introduzione alla psicologia della religione*, Roma, Franco Angeli.

Flick Uwe

(2004), "Triangulation In Qualitative Research", in U. Flick, E.V. Kardorff, and I. Steinke (eds.), *A Companion To Qualitative Research*, London, SAGE, pp. 178-183.

Flournoy Théodore

(1902), "Les Principes de la psychologie religieuse", in *Archives de psychologie*, vol. 2, pp. 33-57.

Fortier Corinne

(1997), "Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie", in *Islam et sociétés au Sud du Sahara*, Paris, n° 11, pp. 85-105.

(1998), "Le Corps comme mémoire : du giron maternel à la fêrle du maître coranique", in *Journal des africanistes*, Paris, vol. 68, n° 1, pp. 197-224.

(2003), "Une pédagogie coranique. Modes de transmission des savoirs islamiques", in *Cahiers d'études africaines*, Paris, pp. 235-260.

Foucault Michel

(1969), *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

(1972 [1963]), *Naissance de la clinique*, Paris, PUF.

(1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Editions Gallimard.

(1980-1988), *Dits et écrits (1954-1988)*, Paris, Gallimard, Tome IV.

Foulkes Sigmund, Lewis Eve

(1944), "Group Analysis: Studies Of The Treatment Of Groups On Psychoanalytic Lines", in *British Journal of Medical Psychology*, London, Cambridge University Press, vol. 20, pp. 175-184.

Frazer James George

(1922 [1890]), *The Golden Bough: A Study In Magic And Religion*, New York, The Macmillan Company.

Freud Anna

(1978). "Foreword By", in Anthony Elwyn James, Koupernik Cyrille, Chiland Colette, *The Child In His Family: Vulnerable Children*, New York, John Wiley & Sons.

Freud Sigmund

(1953[1910]), "Perspectives d'avenir de la thérapeutique", in *De la technique psychanalytique*, trad. fr, vol. 1, Paris, PUF, pp. 23-34.

(1965 [1912]), *Totem et tabou*, Paris, Payot.

(1973[1907]), "Actions compulsives et exercices religieux", in *Névrose, psychose et perversion*, Paris, Gallimard, pp. 133-142.

(1974 [1912]), *Dinamica della traslazione*, Torino, Boringhieri.

(1994[1914]), "Remémoration, répétition et perlaboration", in *La Technique psychanalytique*, Paris, PUF.

(2004[1913]), *Totem et tabou*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

(2010[1929]), *Le Malaise dans la culture*, Paris, PUF.

(2011[1926]), *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris, PUF.

(2011[1938]), *L'Homme Moïse et la Religion monothéiste*, Paris, PUF.

(2013[1927]), *L'Avenir d'une illusion*, Paris, PUF,

(2014 [1909]), *Le Roman familial des névrosés*. Paris, Payot.

Gandolfi Stefania

(2003), "L'Enseignement islamique en Afrique noire", in *Cahiers d'études africaines*, Paris, vol. 43, 169/170, pp. 261-277.

Gattico Emilio, Mantovani Susanna

(1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.

Geertz Clifford

(1973), *The Interpretation Of Cultures*, New York, Basic Books.

(1999), *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*, Paris, PUF.

(1983), *Local Knowledge. Further Essays In Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books.

Geschiere Peter

(1995), *Sorcellerie et politique en Afrique. La viande des autres*, Paris, Karthala.

(2001), "Regard académique, sorcellerie et schizophrénie (commentaire)", in *Annales. Histoire, Sciences sociales*, Paris, vol. 56, n° 3, pp. 643-649.

Ghiglione Rodolphe et Matalon Benjamin

(1978), *Les Enquêtes sociologiques*, Paris, Armand Colin.

Gilliard Patrick

(2005), *L'Extrême Pauvreté au Niger. Mendier ou mourir ?*, Paris, Karthala.

Girard René

(1972), *La Violence et le Sacré*, Paris, Grasset.

(1978), *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset.

Giroux Nicole, Lissette Marroquin

(2005), "L'approche narrative des organisations", in *Revue française de gestion*, Cachan, Lavoisier, vol. 159, n° 6, pp. 15-42.

Goelzer Henri

(1966), *Dictionnaire Français-Latin*, Paris, Garnier-Flammarion.

Gomez-Perez Muriel

(2005), *L'Islam politique au sud du Sahara. Identités, discours et enjeux*, Paris Karthala.

Grangaud Isabelle

(2015), "Le Bayt al-mâl, les Héritiers et les Etrangers. Droits de succession et droits d'appartenance à Alger à l'époque moderne", in Bargaoui Sami, Cerutti Simona, Grangaud Isabelle, *Appartenance locale et propriété au nord et au sud de la Méditerranée*, Aix-en Provence, IREMAM.

Grelon André

(1978), "Interviewer", in *Langage et société*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'Homme, n° 4, pp. 41-62.

Griaule Marcel

(1948), *Dieu d'eau. Entretiens avec Ogotemmêli*, Paris, Les éditions du Chêne.

Guyotat Jean

(1995), *Filiation et puerpéralité, logiques du lien*, Paris, PUF.

(2005), "Traumatisme et lien de filiation", in *Dialogue*, Paris, ÉRÈS, vol. 168, n° 2, pp. 15-24.

Hacking Ian

(2002), *Les Fous voyageurs*, Paris, Le Seuil.

Hall Stanley

(1904), *Adolescence: Its Psychology And Its Relations To Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, And Education*, New York, D. Appleton & Co. vol. 1-2.

Hama Boubou

(1966), *Histoire d'un peuple : les Zarma Songhay*, Paris, Présence africaine.

(1974), *L'Empire Songhay : ses ethnies, ses légendes et ses personnages historiques*, Paris, P. J. Oswald.

Hama Boudou et Boulnois Jean

(1954), *L'Empire de Gao : histoire, coutumes et magie de Sonraï*, Paris, Éditeur Adrian Maisonneuve.

Hamès Costant

(2007 [1987]), *Coran et talismans. Texte et pratiques magiques en milieu musulman*, Paris Kartala.

Heers Jacques

(2007), *Les Négriers en terres d'islam. La Première Traite des Noirs du VII^e au XVI^e siècle*, Paris, Perrin.

Hegel Georg Wilhelm Friedrich

(1965), *La Raison dans l'Histoire, introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, Plon.

Heimann Paula

(1950), "On counter-transference", in *The International Journal of Psychoanalysis*, London, Dana Birksted-Breen, vol. 31, pp. 81-84.

Houseman Michael

(1988), "Filiation et/ou descendance. Une mise en garde anthropologique", in Yahyaoui Abdesslem, *Troubles de langage et de la filiation chez les Maghrébins de la deuxième génération*, Grenoble, La pensée sauvage, pp. 125-137.

Hubert Henri, Mauss Marcel

(1909), *Mélanges d'histoire des religions*. Paris, Alcan.

(2016 [1899]), *Essai sur la nature et la fonction du sacrifice*, Paris, PUF.

Huet-Gueye Marie, de Leonardis Myriam

(2009), "L'Ecole publique au Sénégal : approche psychosociale des pratiques parentales de (non)-scolarisation et des expériences éducatives des enfants", in *International Review of Education*, Berlin, Springer, n° 55, pp. 367-391.

Husserl Edmund

(2002 [1913]), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi.

(2005), *La filosofia come scienza rigorosa*, Bari, Laterza,

(2009), *La cosa e lo spazio. Lineamenti fondamentali di fenomenologia e teoria della ragione*, Catanzaro, Rubbettino.

Iliffe John

(1995), *Africans: The History Of A Continent*, Cambridge, Cambridge University Press.

James William

(2009[1902]), *Le varie forme dell'esperienza religiosa. Uno studio sulla natura umana*, Brescia, Morcelliana.

Jervis Giovanni, Risso Michele

(1967), "Contributo socio-psichiatrico all'interpretazione dell'argismo sardo", in Gallini Clara, *I rituali dell'argia*, Padova, Cedam.

Jonckers Danielle

(1987), *La Société minyanka du Mali*, Paris, L'Harmattan.

Julien Charles-André

(1972), *Histoire de l'Afrique du Nord. Tunisie-Algérie-Maroc. Des origines à la conquête arabe*, Paris, Payot.

Kane Cheikh Hamidou

(1961), *L'Aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

Kavas Ahmet

(2003), *L'Enseignement islamique en Afrique francophone : les médersas de la République du Mali*, Istanbul, IRCICA.

Kedzierska Agnieszka, Jouvelet Benoît

(2006), *Guérisseurs et féticheurs. La Médecine traditionnelle en Afrique de l'Ouest*, Paris, Éditions Alternatives.

Khayar Issa

(1976), *Le Refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Paris, Maisonneuve et Larose.

Ki Zerbo Joseph

(1972), *Histoire de l'Afrique noire. D'hier à demain*, Paris, Hatier.

Ki Zerbo Joseph et Niane Djibril Tamsir

(1991), *Histoire générale de l'Afrique IV. L'Afrique du XII^e au XVI^e siècle*, Paris, Présence africaine, Edicef, Unesco.

Kleiber Georges

(1997), "Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ?", in *Langages*, vol. 31, n° 127.

Klein Melanie

(1976 [1946]), "Notes sur quelques mécanismes schizoïdes", in *Développements de la psychanalyse*, Paris, PUF, pp. 274-300.

Kohn Max

(2006), "Peut-on parler de langue maternelle?", in Bourgain Anne et Fourment-Aptekman Marie-Claude, *Langue (s) maternelle(s)*, Paris, L'Harmattan.

Kroeber Alfred, Kluckhohn Clyde

(1952), *Culture: A Critical Review Of Concepts And Definitions*, Cambridge, The Museum.

Kuczynski Liliane

(2002), *Les Marabouts africains à Paris*, Paris, CNRS Edition.

Kyburz Olivier

(1997), "La Fabrication de la foulantité", in *Journal de la Société des africanistes*, Paris, vol. 67, n° 2, pp. 101-126.

Lacan Jacques

(1962), "L'identification", in *Le séminaire*, Livre IX. Inédit.

Lagardère Vincent

(1989), *Les Almoravides jusqu'au règne de Yusuf b. Tasfin (1039-1106)*, Paris, L'Harmattan.

Lange Dierk

(1991), "Les Rois de Gao-Sané et les Almoravides", in *The Journal of African History*, Cambridge, vol. 32, n° 2, pp. 251-275

(1994), "From Mande To Songhay: Towards A Political And Ethnic History Of Medieval Gao", in *The Journal of African History*, Cambridge, vol. 35, n° 2, pp. 275-301.

(1996), "La chute de la dynastie des Sisse : considérations sur la dislocation de L'Empire du Ghana à partir de l'histoire de Gao", in *History in Africa*, Cambridge University Press, vol. 23, pp. 155-178.

Lange Marie-France

(2003), "École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ?", in *Cahiers d'études africaines*, Paris, XLIII (1-2), 169-170, pp. 143-166.

Laplanche Jean, Pontalis Jean-Bertrand

(1967), *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.

Laplantine François

(2007), *Ethnopsychiatrie psychanalytique*, Paris, Beauchesne.

Latour Bruno

(1991), *Nous n'avons jamais été modernes*, Paris, La découverte.

(1999), *Politiques de la nature*, Paris, La découverte.

Launay Robert, Ware Rudolph

(2009), "Comment (ne pas) lire le Coran ? Logiques de l'enseignement religieux au Sénégal et en Côte d'Ivoire", in Holder Gilles, *L'Islam, nouvel espace public en Afrique*, Paris, Karthala, pp. 127-145.

Le Maire Jacques-Joseph

(1965), *Les Voyages du Sieur Le Maire aux Iles Canaries, Cap Vert, Sénégal et Gambie*, Paris, Saviard.

Lebovici Serge

(2009) *L'Arbre de la vie : éléments de la psychopathologie du bébé*, Paris, Éditions ÉRÈS.

Legendre Pierre

(1996), *La Fabrique de l'homme occidental*, Éditions des Mille et une nuits, Arte Éditions.

Lesourd Serge

(1995), "Entre affiliation et appartenance : quelle famille ?", in *L'Enfant partagé*, Paris, Éditions ÉRÈS, n° 21.

Lévi-Strauss Claude

(1952), *Race et histoire*, Paris, Unesco.

(1958), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.

(1962), *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.

Lévy Danielle

(2000), "Statut des langues, langues "médiatrices", et attitudes xénophiles : fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie", in *Actes du colloque ENS Saint-Cloud*, Centre régional Haute Picardie.

Lewandowski Sophie

(2011), "Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ?", in *Autrepart*, Paris, Presses Sciences Po, vol. 3, n° 59, pp. 37-56.

Lewin Kurt

(1961[1936]), *Principi di psicologia topologica*, Firenze, Organizzazioni Speciali.

(1944), "The Dynamics Of Group Action", in *Educational Leadership*, I, pp. 195-200

(1944), "The Solution In The Chronic Conflict In Industry", in *Proceedings of 2^{ed} Brief Psychotherapy Council*, Institute for Psychoanalysis.

(1946), "Action Research And Minority Problems", in *Social Issues*, n° 2, pp. 34-46.

Linton Ralph

(1977 [1945]), *Le Fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.

Loimeier Roman

(2002), "Je veux étudier sans mendier : The Campaign Against The Qur'anic Schools In Senegal", in *Social Welfare in Muslim Societies in Africa* (Nordiska Afrikainstitutet) Stockholm, H. Weiss, pp. 116-135

Luhrmann Tanya

(1989), *Persuasions Of The Witch's Craft : Ritual Magic In Contemporary England*, Harvard University Press.

Malkki Liisa

(1995), "Refugees and Exile: From "Refugee Studies" To The National Order Of Things", in *Annual Review of Anthropology*, U.S., vol. 24, pp. 495-523.

Marcus George

(1995), "Ethnography In/Of The World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography", in *Annual Review of Anthropology*, U.S., vol. 24, pp. 95-117.

Martinelli Bruno, Bouju Jacky

(2012), *Sorcellerie et violence en Afrique*, Paris, Karthala

Marty Marianne

(2003), "Les multiples usages de l'islam dans le champ politique mauritanienne", in *Islams d'Afrique : entre le local et le global*, Paris, Karthala.

Marty Paul, Salenc Jules

(1914), *Les Ecoles maraboutiques du Sénégal : la médersa de Saint-Louis*, Paris, Ed. Leroux.

Mauny Raymond

(2011), *Glossaire des expressions et termes locaux employés dans l'ouest africain*, Paris, Écriture.

Mazrui Ali

(1998), *Histoire générale de l'Afrique VIII. L'Afrique depuis 1935*, Paris, Présence africaine, Edicef, Unesco.

Mbembé Achille

(1993), "Écrire l'Afrique à partir d'une faille", in *Politique africaine*, Paris, Karthala, n° 53.

Mbiti John

(1975), *Introduction To African Religion*, New York, Praeger.

McAdams Dan,

(1980), "A Thematic Coding System For The Intimacy Motive", in *Journal of Research in Personality*, Cambridge, Elsevier, vol. 14, n° 4, pp. 413-432.

McClelland David

(1985), *Human Motivation*, Illinois, Scott Foresman & Co.

Mead Georges Herbert

(1938), *The Philosophy Of The Act*, Chicago.

Menegatti Andrea

(2014), *Islam In West Africa. Sufismo e fondamentalismo nelle giovani democrazie africane*, Torino, Ananke.

Merrill Barbara, West Linden

(2009), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Rimini, Maggioli Editore.

Mervin Sabrina

(2016), *Histoire de l'islam*, Paris, Flammarion.

Meyor Catherine

(2005), "La Phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité", in *Recherches qualitatives*, Québec, Édition régulière, vol. 25 (1), pp. 25-42.

Miermont Jacques

(1987), *Dictionnaire des thérapies familiales*, Paris, Payot.

Miguel Cervantes

(1978), *Don Quichotte de la Manche*, Paris, Hachette.

Moguerou Laure

(2002), "L'Enfance à Dakar. Itinéraires négociés entre "investissement" et "productivité immédiate", in communication au Colloque international *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours*, Dakar, 9-13 décembre, AIDELF, n° 11, pp. 1051-1065.

Mommersteeg Geert

(1991), "L'Éducation islamique au Mali : le pouvoir des mots sacrés", in Sanankoua Bintou et Brenner Louis, *L'Enseignement islamique au Mali*, Bamako, Éd. Jamana.

(2009), *Dans la cité des marabouts. Djenné, Mali*, Brinon-sur-Sauldre, Éd. Grandvaux.

Monteil Charles

(1929), *Les Empires du Mali. Études d'histoire et de sociologie soudanaises*, Paris, Maisonneuve et Larose.

(1950), "Réflexions sur le problème des Peuls", in *Journal de la Société des africanistes*, Paris, vol. 20, n° 2, pp. 153-192.

(1977), *Les Bambara du Segou et du Kaarta*, Paris, Maisonneuve & Larose.

Monteil Vincent

(1980), *L'Islam noir. Une religion à la conquête de l'Afrique*, Paris, Seuil.

Moro Marie Rose

(1989), "L'Enfant exposé" in *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie*, Grenoble, La Pensée sauvage, n° 12.

(1994), *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, Paris PUF.

(2001[1998]), *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Paris, Dunod.

(2004), *Comprendre et soigner. La consultation d'Avicenne : un dispositif métissé et cosmopolite*, Bobigny, Association internationale d'ethnopsychanalyse.

(2004[1998]), *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Dunod.

(2007), *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*, Paris, Odile Jacob.

(2010), *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*, Paris, Odile Jacob.

Moro Marie Rose, Baubet Thierry

(2003), *Psychiatrie et migration*. Paris, Masson.

(2009), *Psychopathologie transculturelle. De l'enfance à l'âge adulte*, Paris, Masson.

Moro Marie Rose, De la Noë Quitterie, Mouchenik Yoram

(2004), *Manuel de psychiatrie transculturelle*, Grenoble, La pensée sauvage.

Moro Marie Rose, Idris Issa

(2009), "Il religioso nella clinica", in Moro Marie Rose, De la Noë Quitterie, Mouchenik Yoram, Baubet Thierry, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano, Franco Angeli, pp.153-165.

Moro Marie Rose, Nathan Tobie

(1989), "Métamorphoses... Genèse d'un concept migrateur", in *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie*, Grenoble, La Pensée sauvage, n° 12.

Moro Marie Rose, Nathan Tobie

(1989). "Le Bébé migrateur. Spécificités et psychologie des interactions précoces en situation migratoire", in Lebovici Serge, Weil-Halpern Françoise, *Psychopathologie du bébé*, Paris, PUF, pp. 683-722.

Moro Marie Rose, Neuman Dominique et Réal Isabelle

(2008), *Maternités en exil*, Grenoble, La pensée sauvage.

Mouchenik Yoram

(2009), "La Vulnérabilité de l'enfant : une notion entre psychanalyse et anthropologie. Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle-Calédonie", in *Cliopsy*, n° 2, pp. 27-36.

Murray Henry

(1938), *Explorations In Personality*, Oxford, Oxford University Press.

Nathan Tobie

(1977), *Sexualité idéologique et névrose*, Grenoble, La pensée sauvage.

(1986), *La Folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Paris, Dunod.

(1986), "Trauma et mémoire", in *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie*, Grenoble, La pensée sauvage, vol. 6, pp. 7-18.

(1991), "De la "fabrication" culturelle des enfants. Réflexions ethnopsychanalytiques sur la filiation et l'affiliation", in *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, Grenoble, La pensée sauvage, vol. 17, pp. 13-22.

(1995 [1988]), *Psychanalyse païenne. Essais ethnopsychanalytiques*, Paris, Dunod.

(1997), "La fabrication culturelle des humains : ancêtre ou père", Paris, in *Revue de l'association des amis du Centre psycho-pédagogique Claude-Bernard*, n° 6, pp. 23-40.

(1998), *L'Influence qui guérit*, Paris, Odile Jacob.

(2001), "Fonction de l'objet dans les dispositifs thérapeutiques", in *Ethnopsy. Les mondes contemporains de la guérison*, Paris, Le Seuil, vol. 2, pp. 5-42.

(2001), *Nous ne sommes pas seuls au monde*, Paris, Le Seuil.

(2002), "Leurrer les dieux... Mais comment faire ? Quelques réflexions ethnopsychanalytiques sur le sacrifice du bouc émissaire", in *Pardès*, vol. 32-33, n° 1, pp. 147-161.

(2005), "Entretien avec Tobie Nathan. Questions d'ethnopsychiatrie", in *Outre-Terre*, Bègles, L'Esprit du temps, vol. 11, n° 2, pp. 575-581.

(2017), *les Ames errantes*, Paris, L'Iconoclaste.

Ndiaye Mamadou

(1982), "L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal ", in *Sources And Studies On Islam In Africaserie 1*, Istanbul, Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques.

Ndiaye Saliou

(1999), "L'Apport de Cheikh Anta Diop à l'historiographie africaine", in *Africa*, Rome, Revue trimestrielle d'études et de documentation de l'Institut italien pour l'Afrique et l'Orient, vol. 54, n° 2, pp. 231-243.

Ndoki Massivi Juliana

(2010), *Approche psychopathologique et clinique des désordres d'étiologie sorcière punitive chez les Kongo. Rôle du procès traditionnel et contribution ethnopsychiatrique*, Paris, Université Saint-Denis, thèse de doctorat en psychologie clinique.

Ngaidé Abderrahmane

(2012), *L'Esclave, le Colon et le Marabout. Le Royaume peul du Fuladu de 1867 à 1936*, Paris, L'Harmattan.

Niane Djibril Tamsir

(1989), *Histoire des Mandingues de l'Ouest*, Paris Karthala.

(1991), "Le Mali, et la Deuxième Expansion mandé", in Ki Zerbo Joseph et Niane Djibril Tamsir, *Histoire générale de l'Afrique IV. L'Afrique du XII^e au XVI^e siècle*, Paris, Présence africaine, Edicef, Unesco, pp. 99-125.

Nicolas Guy

(1978), "L'Enracinement ethnique de l'islam au sud du Sahara. Étude comparée", Paris, in *Cahiers d'études africaines*, vol. 18, n° 71, pp. 347-377.

Niewiadomski Christophe

(2012), *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*, Paris, ERES.

Olangero Manuela, Cavalletto Giulia Maria

(2008), *Transizioni biografiche*, Torino, Stampatori.

Olivier de Sardan Jean-Pierre

(1984), *Les Sociétés songhay-zarma (Niger-Mali). Chefs, guerriers, esclaves, paysans*, Paris, Karthala.

(1995), *La Politique du terrain, Enquête*, 1.

Orr Douglass

(1954), "Transference And Countertransference : A Historical Survey", in *Journal of the American Psychoanalytic Association*, New York, International Universities Press, n° 2, pp. 621-670.

Ortignes Edmond, Jean Rouch

(1990), "La Religion et la Magie songhay", in *Journal des africanistes*, 1990, vol. 60, n° 2, pp. 199-202.

Ortignes Edmond, Ortignes Marie-Cécile

(1993), *Comment se décide une psychothérapie d'enfant ?*, Paris, Denoël.

Paillé Pierre, Mucchielli Alex

(2012), *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Penrad Jean-Claude

(2003), "Religieux et profane dans l'école coranique. Le cas de l'Afrique orientale et de l'océan Indien occidental", in *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169, pp. 321-336.

Piga Adriana

(2000), *Dakar e gli ordini sufi: processi socioculturali e sviluppo urbano nel Senegal contemporaneo*, Roma, Bagatto Libri.

(2003), *L'Islam in Africa. Sufismo e Jihad fra storia e antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri.

(2005), *Les Voies du soufisme au sud du Sahara. Parcours historiques et anthropologiques*, Paris, Karthala.

Pires Alvaro

(1997), "Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique", in Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. *La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, pp. 113-169.

Pizza Giovanni, Johannessen Helle

(2009), "Two Or Three Things About Embodiment And The State", in *AM. Rivista della Società italiana di antropologia medica*, Lecce, Argo Editrice, n° 27-28, pp. 13-20.

Pury (de) Sybille

(1998), *Traité du malentendu : théorie et pratique de la médiation interculturelle en situation clinique*, Paris, Collection Les Empêcheurs de penser en rond.

Quivy Raymond, Van Campenhoudt

(1988), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Rapoport Robert

(1970), "Three Dilemmas In Action Research. With Special Reference To The Tavistock Experience", in *Human Relations*, Londres, vol. 23, n° 6, pp. 499-513.

Ravon Bertrand, Laval Christian

(2014), "De l'adolescence aux adolescents dits "difficiles" : dynamiques d'un problème public", in Brodiez-Dolino Axelle, Bueltzingsloewen Isabelle (von), Eyraud Benoît, Laval Christian, Ravon Bertrand, *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (PUR).

Revault d'Allonnes Claude

(1989), *La Démarche clinique en sciences humains. Documents, méthodes, problèmes*, Paris, Dunod.

Reveyrand-Coulon Odile, Diop-Ben Geloune Aminata,

(2006) "Désir de langue, désir de mère : la transmission dans la migration", in Bourgain Anne et Fourment-Aptekman Marie-Claude, *Langue(s) maternelle(s)*, Paris, L'Harmattan.

Riccio Bruno

(2007), "Toubab" e "vu Cumprà". *Transnazionalità e rappresentazioni nelle migrazioni senegalesi in Italia*, Padova, CLEUP, p. 164 (collana di Antropologia).

Ricoeur Paul

(1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.

Ries Julien

(2009), *Metamorfosi del sacro. Acculturazione, inculturazione, sincretismo e fondamentalismo*, Milano, Editoriale Jaca Book.

Rivière Claude

(1997), *Socio-anthropologie des religions*, Paris, Armand Colin.

Robinson David

(1975), "The Islamic Revolutions Of West Africa", in *International Journal of African Historical Studies*, Boston, vol. 8, pp. 185-222.

(1985), *The Holy War Of Umar Tal: the Western Sudan In The Mid-Nineteenth Century*, Oxford, Clarendon Press.

Roche Christian

(1985 [1976]), *Conquête et résistance des peuples de Casamance, 1850-1920*, Paris, Karthala.

Rouch Jean

(1953), "Contribution à l'histoire des Songhay", Dakar, *IFAN*, n° 29, pp. 137-259.

(1989) *La Religion et la Magie songhay*, Paris, PUF.

Rouchon Jeanne-Flore

(2007), *La Notion de contre-transfert culturel : enjeux théoriques, cliniques et thérapeutiques*, Paris, Université de Nantes, thèse de doctorat en médecine.

Roudinesco Elisabeth, Plon Michel

(1997), *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Fayard.

Rovelli Alberto

(2014), "L'Éducation traditionnelle au Mali et sa nécessaire adéquation à la réalité d'aujourd'hui", in Pellizzari Elisa, Sylla Omar (sous la dir.), *Enfance et sacrifice au Sénégal, Mali Gabon. Écoles coraniques, pratiques d'initiation. Abus et crimes rituels*, Torino, L'Harmattan Italia.

Ruratotoy Benoît

(2008), *La Fonction psychothérapeutique des Eglises chrétiennes nouvelles au Rwanda après le génocide des Tutsi en 1994*, Paris, Université de Saint-Denis, thèse de doctorat en psychologie clinique.

Saint (de) Lô Alexis

(2009 [1637]), *Relation du voyage du Cap-Verd (1637)*, Paris, Targa.

Saint Martin Yves

(1970), *L'Empire toucouleur 1848-1897*, Paris, Le livre africain.

Sallustius Crispus Gaius

(2007), *La guerra giugurtina*, Milano, Garzanti.

Salmi Hamid, Pont-Humbert Catherine

(2004), *Ethnopsychiatrie : cultures et thérapies*, Paris, Vubert.

Salvaing Bernard

(2006), "Missions chrétiennes, christianisme et pouvoirs en Afrique noire de la fin du XVIII^e siècle aux années 1960 : permanences et évolutions", *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, vol. 93, n° 350, pp. 295-333.

Sanankoua Bintou

(1985), "Les Ecoles coraniques au Mali. Problèmes actuels", in *Revue canadienne des études africaines*, vol. 19, n° 2, pp. 359-369.

(1990), *Un Empire peul au XIX^e siècle : la Diina du Maasina*, Paris, Karthala.

Sanneh Lamin

(1974), "Amulets And Muslim Orthodoxy", in *International Review of Mission*, New York, John Wiley & Sons.

(1979), "Muslims In Non-Muslim Societies Of Africa", in *Christian and Islamic Contributions Toward Establishing Independent States In Africa South of the Sahara*, Germany, Stuttgart.

Saussure (de) Ferdinand

(2009 [1916]), *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza.

Sayad Abdelmalek

(1999), *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil.

Schiavone Cristina

(2014), *Le Français en Afrique : langue "marraine" ou langue "marâtre" ?*, Università degli Studi di Macerata, Heteroglossia, n°13.

Schmitz Jean

(1983), "Un politologue chez les marabouts", in *Cahiers d'études africaines*, Paris, vol. 23, n° 91, pp. 329-351.

(1988), "Rhétorique et géopolitique du jihad d'al-Hājj Umar Taal", in *Cahiers d'études africaines*, Paris, vol. 28, n° 109, pp. 123-133.

Searles Harold

(1977), *L'Effort pour rendre l'autre fou*, Paris, Gallimard.

Séchaud Évelyne

(1999), *Psychologie clinique. Approche psychanalytique*, Paris, Dunod.

Seyni Ali

(2005), "Du culte des esprits à la création artistique : le cas du génie Toula ou Toulé", in *Tydskrif Vir Letterkunde*, Pretoria, vol. 42, n° 2.

Silberman Israela

(2005), "Religion As A Meaning System: Implications For The New Millennium", in *Journal of Social Issues*, vol. 6, n° 4, pp. 641-663.

Simonis Francis

(2015), "L'Empire du Mali d'hier à aujourd'hui", in *Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique*, n° 128, pp. 71-86.

Sironi Françoise

(1999), *Bourreaux et victimes : psychologie de la torture*, Paris, Odile Jacob.

(2006), "Essai de psychologie géopolitique clinique. Un objet actif aux interfaces entre les mondes", in *Colloque d'ethnopsychiatrie : La Psychothérapie à l'épreuve de ses usagers*, Paris.

(2007), *Psychopathologie des violences collectives*, Paris, Odile Jacob.

Soumalia Hammadou, Hamidou Moussa, Laya Diouldé

(1998), *Les Traditions des Songhay de Téra (Niger)*, Paris, Karthala.

Spaëth Valérie

(2001), "L'Enseignement du français en AOF", in *Le français aujourd'hui*, n° 132, pp. 78-86.

Starbuck Edwin D.

(1899), *The Psychology Of Religion*, New York, Scribner's & Sons

Stengers Isabelle, Pignarre Philippe

(2007), *La Sorcellerie capitaliste : pratiques de désenvoûtement*, Paris, la Découverte.

Suret-Canale Jean

(1958), "El Hadj Omar", in *Présence africaine*, vol. 3, n° 20, pp. 69-72.

(1970), *La République de Guinée*, Paris, Editions sociales.

Surgy (de) Albert

(1994), *Nature et fonction des fétiches en Afrique noire. Le cas du Sud-Togo*, Paris, L'Harmattan.

Tamba Mustapha

(2016), *Histoire et sociologie des religions au Sénégal*, Paris L'Harmattan.

Touati Hourai

(1994), *Entre Dieu et les hommes. Lettrés saints et sorciers au Maghreb (17^e siècle)*, Paris Éditions de l'EHESS.

Travelé Moussa

(1944), *Petit Dictionnaire français-bambara*, Paris, P. Geuthner.

Tylor Edward Burnett

(1876-1878 [1871]), *La Civilisation primitive*, Paris, Reinwald, vol. 2.

Urtubey (de) Louise

(2006) "Des origines du contre-transfert", in *Revue française de psychanalyse*, Paris, PUF, vol. 70, n° 2, pp. 371-384.

Van Gennep Arnold

(1981), *Les Rites de passage*, Paris, Picard.

Vandermeersch Céline

(2002), "Les Enfants confiés âgés de moins de six ans au Sénégal en 1992-1993", in *Population*, Paris, Institut national d'études démographiques, vol. 57, n° 4, pp. 661-688.

Vergote Antoine

(1966), *Psychologie religieuse*, Bruxelles, Dessart.

Vidal

(1935), "Etude sur la tenure des terres indigènes au Fouta", in *Bulletin du Comité d'études historiques et scientifiques de l'A.O.F.*, vol. 18, n° 4, pp. 415-448.

Vinsonneau Geneviève

(2002), *L'Identité culturelle*, Paris, Armand Colin.

Wane Baïla

(2014), *Fuuta Tooro von Ceerno Suleyman Baal bis zum Ende des Almamiyats (1770-1880)*, Berlin, Epubli.

Wane Yaya

(1969), "Les Toucouleurs du Fouta-Toro : stratification familiale et structure sociale", in *Collection Initiatives et études africaines*, Dakar, n° 25.

Wells Matthew

(2010), *Sur le dos des enfants. Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal*, Human Rights Watch, Division Afrique.

(2014), *Exploitation sous prétexte d'éducation. Progrès mitigés dans la lutte contre la mendicité forcée des enfants au Sénégal*, Human Rights Watch, Division Afrique.

Winkin Yves

(1996), *Approches anthropologiques de la communication : de la théorie au terrain*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Winnicott Donald

(1955), "The Depressive Position In Normal Emotional Development", in *British Journal of Medical Psychology*, vol. 28, pp. 89-100.

(1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot.

(1972), *L'Enfant et le Monde extérieur. Le Développement des relations*, Paris, Payot.

(1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Editions Gallimard.

(1994), *Déprivation et délinquance*, Paris, Payot.

(2000), *La Crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris, Gallimard.

Wundt Wilhelm

(1910), "Über reine und angewandte Psychologie", in *Psychologische Studien*, n° 5, pp. 1-47.

(1929), *La psicologia dei popoli. Lineamenti di una storia psicologica dell'evoluzione dell'umanità*, Torino, Bocca.

Zempléni András

(1968), *L'Interprétation et la Thérapie traditionnelle du désordre mental chez les Wolof et les Lébou du Sénégal*. Paris, Université Sorbonne, thèse de doctorat en anthropologie.

(1985), "La Maladie et ses Causes : introduction", in *Ethnographie*, Paris, Éditions l'Entretemps, vol. 81, n° 2, pp. 13-44.

Zempléni András, Rabain Jamin

(1965), "L'Enfant nit-ku-bon. Un tableau psycho-pathologique traditionnel chez les Wolof et Lébou du Sénégal" in *Psychopathologie africaine*, Dakar, vol. 1, n° 3, pp. 329-441.

Résumé

Ce travail de recherche explore, à partir des champs de connaissances de l'histoire, de la sociologie, de la culture et de la psychologie, les désaffiliations et affiliations de jeunes subsahariens ayant émigré en Italie et se retrouvant en centre d'accueil. Le point de vue adopté met en lumière le fait que ces jeunes sont des talibés issus des écoles coraniques non formelles. Ces espaces, particuliers dans leurs processus de transmission et leur accès, ne sont pas seulement des lieux où les enfants sont placés pour acquérir un savoir, mais des endroits où se concrétise le lien très intense entre le sacré et le profane, qui parcourt et détermine la vie des individus.

Des entretiens semi-structurés d'une moyenne d'une heure trente ont été menés auprès de quatorze participants, afin de recueillir des données pouvant servir à la clinique. Ils ont été analysés par l'approche ethnoclinique, une méthodologie en même temps multisituée, complémentariste, phénoménologique et biographique, afin de rester au plus près de l'expérience multiple dont ces talibés sont porteurs.

Les résultats de notre étude mettent en lumière quatre pôles relationnels, qui constituent leur expérience de vie et concourent à leur construction psychique : la famille ; le maître, les assistants du maître et les autres élèves ; l'accès à la connaissance de Dieu ; la modernité.

L'examen des interrelations entre ces pôles nous a permis de saisir les étapes évolutives de ces migrants et d'identifier certains éléments du noyau identitaire sous un nouvel angle, dans une dimension rarement accessible aux personnels accompagnants, quoique structurelle et qui nécessiterait d'être prise en compte de façon centrale au niveau thérapeutique et/ou socio-éducatif : la dimension religieuse.

Cette étude interroge, d'une part, la façon dont la dimension religieuse a une place déterminante dans la construction des identités ; par conséquent, son influence dans les phénomènes d'exclusion et/ou d'auto-exclusion et les possibilités d'intégration de ces "nouveaux citoyens" que nous rencontrons dans la migration. D'autre part, elle met en lumière la nécessité de donner, dans nos dispositifs d'accueil et d'accompagnement, une place au sacré, dont ces personnes sont porteuses et de laquelle, intimement, elles entrent en communication avec les professionnels.

Mots-clés : migrants, jeunes, école coranique, filiation et affiliations, ethnoclinique, islam, sacré, langues, identité, intégration, initiation.

Abstract

This research work explores, starting from the knowledge fields of history, sociology, culture and psychology, the disaffiliations and affiliations of young Subsaharians who migrated to Italy and found themselves in a reception center.

The adopted point of view spotlights the fact that these young people are talibés coming from informal Koranic schools. These spaces, particular in their transmission process and their access, are not only places where children are put to acquire a knowledge, but places where the link between the sacred and the profane, which browses and determines the life of individuals, concretizes.

Semi structured interviews of one hour and thirty minutes of average have been led to fourteen participants, in order to collect data which could be used for the clinic. They have been analyzed through the ethnoclinical approach, a methodology which is at the same time multi positioned, complementarist, phenomenological, and biographical, in order to remain as near as possible to the the multiple experience the talibés are bearers of.

The results of our studies spotlight four relational poles, which constitute their life experience and compete to their psychic construction: the family; the teacher, the teacher's assistants and the other students; the access to God's knowledge; the modernity.

The exam of the interrelations between these poles allowed us to catch the evolutionary stages of these migrants and to identify some elements of the identity nucleus under a new angle, in a dimension which is rarely accessible to the accompanying people, being although structural, which would need to be taken into account in a central way under a therapeutic level and/or socio-educational: the religious dimension.

This study interrogates, from one side, the way in which the religious dimension owns a determining place in identities construction; consequently, it interrogates its influence in the exclusion and/or auto exclusion phenomena and the integration opportunities of these "new citizens" which we meet during the migration. On the other hand, it spotlights the need of giving in our welcoming and accompanying device a place to the sacred which these people are bearer of and into which, intimately, they enter in communication with professionals.

Keywords: migrants, young people, Koranic school, filiation and affiliations, ethnoclinic, islam, sacred, languages, identity, integration, initiation.