

**Centre d'Etudes Doctorales : « Langues,
Patrimoine, et Aménagement de Territoire »
Laboratoire de Recherches : Langue,
Littérature, Imaginaire et Esthétique »
Spécialité : Etudes françaises**

Thèse pour l'obtention du doctorat

**Représentations culturelles et sociales de l'éducation
dans *la Grande maison* et *L'Incendie* de Mohammed DIB,
et *La Statue de selet Agar* d'Albert MEMMI**

**Préparée par:
Amina IDRISSE TOURAGHTI
C.N.E : 9795774287**

**Sous la direction de:
M. le Professeur
Abdelmounim EL AZOUZI**

Date de soutenance: 22-10-2021

Membres du jury:

**Dr: Anouar OUYACHI Président
Dr: Mohamed ZAHIR Membre
Dr: Abdelhak BOUAZZA Membre
Dr : Abdelmounim EL AZOUZI Directeur et Rapporteur**

**Année universitaire :
2020 - 2021**

« Il faut vivre la thèse comme une chasse au trésor [...] Quels que soient sa durée, son nombre de pages, la discipline choisie ou le sujet lui-même, tout travail de recherche, du mémoire au doctorat, est un exercice inégalé pour la formation de l'esprit, à condition de bien s'y prendre. »

Umberto ECO, *Comment écrire sa thèse*,
Flammarion, 2016, p. 3.

Introduction générale

Le thème de l'éducation est l'apanage des éducateurs, des psychologues, des sociologues et des écrivains puisque c'est un sujet sur lequel repose l'avenir de tout un pays, voire même du monde entier. C'est à travers le système éducatif, de part les valeurs qu'il véhicule qu'on peut mesurer le degré de civilisation et du progrès scientifique d'une nation.

Le concept de l'éducation, considéré comme la clé de la pérennité des sociétés, est le mécanisme qui permet d'abord à l'individu d'assimiler tous les principes moraux, sociaux et affectifs permettant de s'intégrer correctement au groupe social. Ensuite, il permet de développer des aptitudes intellectuelles qui aident le futur adulte à développer sa personnalité, à prospérer dans un milieu équilibré pour concourir à la formation de l'identité de sa communauté, d'en apporter la pierre à l'édifice, d'offrir à l'humanité l'ensemble de son potentiel et de mutualiser ses expériences.

L'éducation est donc le moyen de donner aux enfants comme aux adultes la possibilité de devenir des actants actifs dans la transformation des valeurs dans leurs sociétés où ils vivent. De ce fait, l'apprentissage doit, dans ce cas, tenir compte des valeurs universellement partagées, des attitudes et des comportements qui permettent aux individus d'apprendre à vivre ensemble dans un monde qui se caractérise par la diversité et le pluralisme. C'est ainsi que ce monde est assujéti à un système de valeurs et d'éthique d'ordre social et culturel fonctionnant comme sa boussole.

Quelles sont les manifestations de l'éducation dans les œuvres de DIB et de MEMMI ? Quel est l'apport de cette étude dans le champ littéraire ? Mais d'abord, pourquoi choisir de travailler sur un tel thème ?

Nous devons reconnaître que le choix du sujet de notre thèse : «*Représentations culturelles et sociales de l'éducation dans La Grande maison et l'Incendie de Mohammed DIB, et La Statue de sel et Agar d'Albert MEMMI*» n'était pas un choix fortuit. En effet, après avoir travaillé sur le thème de l'éducation dans le mémoire de master intitulé : « Configurations et enjeux éducatifs de la relation mère/fils dans Succession ouverte de Driss CHRAÏBI » soutenu en 2014 nous envisageons élargir ce travail où nous avons opté pour des écrivains maghrébins MEMMI et DIB de nationalité respectivement tunisienne et algérienne. De cette manière, le paysage littéraire méditerranéen du Maghreb sera plus varié et certainement plus riche, puisqu'implicitement, nous pouvons dégager des spécificités maghrébines propres à chaque pays et certainement des recoupements.

Il faut reconnaître que la littérature maghrébine défend toujours une cause sociale et/ou culturelle, nous la considérons d'ailleurs comme une littérature engagée. L'écrivain maghrébin est le porte-parole de sa société et vise à défendre ou à critiquer des pratiques socioculturelles. C'est ainsi que nous repérons des thèmes dans la littérature maghrébine traitant divers sujets, entre autres, le patriarcat, la problématique du genre, la précarité et la pauvreté sociale, le colonialisme, l'identité, l'altérité, l'aliénation, l'existence, l'acculturation, etc.¹

Après avoir cerné une éducation qui concerne la société marocaine représentée, par le noyau de « la famille marocaine », dans le but de découvrir le mode de pensées régi par notre société , et surtout de lever le

¹ - Au Maroc, nous avons par exemple les écrivains : D. Chraïbi, T. Benjelloun, M. Sefrioui, A. Khatibi, L. Mernissi, etc). En Tunisie : H. Béji, A. Meddeb, A. Belhaj, F. Mellah, etc. et en Algérie : R. Mimouni, R. Belamri, M. Charef, W. Bouzar, T. Djaout, A. Djebar, M. Mammerin etc.

voile sur les soubassements d'un concept qui a fait couler beaucoup d'encre en essayant notamment de l'étudier sous de nouvelles auspices et de mettre à nu une culture refoulée, voire bafouée des générations passées, nous nous attelons à explorer quatre œuvres littéraires dans les contextes algérien et tunisien, respectivement: *La Grande maison*¹, *l'Incendie*², *La Statue de sel*³ et *Agar*⁴.

Moult objectifs nous motivent à faire des investigations d'ordre culturel, sociologique et linguistique relatives aux œuvres déjà mentionnées. Sans nous cantonner dans un cadre théorique clos, nous jugeons judicieux d'adopter une approche pluridisciplinaire qui fait appel, entre autres, à la sociologie, à la critique littéraire, à la sociolinguistique, à la pédagogie.

Notre motivation se décline en quatre objectifs que nous présentons comme suit :

1^{er} objectif : nous allons essayer de découvrir les jalons de l'éducation d'une façon indépendante, c'est-à-dire de tracer un aperçu général sur les institutions qui concourent à l'éducation dans le paysage maghrébo-méditerranéen, en l'occurrence l'Algérie et la Tunisie ;

2^{ème} objectif : nous allons voir comment ces institutions participent à la construction de la personnalité des personnages dans les œuvres, mais surtout, celle du narrateur et du personnage principal, autrement dit de découvrir comment ce dernier est éduqué et comment peut-on déceler la projection de la touche de ces institutions dans sa vie et dégager les traces de l'éducation dans la vie réelle.

¹ - Mohammed DIB, *La Grande Maison*, Paris, Editions du Seuil, 1952.

² - Mohammed DIB, *L'Incendie*, Paris, Editions du Seuil, 1954.

³ - Albert MEMMI, *La Statue de sel*, Editions Gallimard, Paris, 1966.

⁴ - Albert MEMMI, *Agar*, Paris, Gallimard, 1984.

3^{ème} objectif : nous nous demandons s'il est possible de vérifier l'épanouissement éducatif de l'individu, de mesurer cette éducation et de construire un modèle d'éducation qui prend en considération le milieu familial, social et culturel de l'apprenant.

4^{ème} objectif : nous aspirons mettre le doigt sur l'idée qui stipule que l'institution est la plus pragmatique, la plus opérationnelle et concourt à l'éducation de l'individu par métonymie, à l'éducation du groupe, de la communauté ou de la nation.

Notre projet qui est consacré à la littérature tunisienne avec l'écrivain Albert MEMMI et à la littérature algérienne avec l'écrivain Mohamed DIB se veut comme but de cerner l'éducation aux niveaux social et culturel et d'établir une étude comparative des quatre œuvres appartenant à la littérature maghrébine.

Pourquoi le choix de ces auteurs ? De leurs œuvres ? Quels en sont les points de convergence et les points de divergence ? Il faut dire que durant la colonisation française, il a fallu des dizaines d'années avant que les écrivains indigènes ne commencent à comprendre leur tâche qui est de révéler la vérité tant cachée sur le colonialisme et les intentions idéologique, culturelle et économique de ce dernier à travers la description des problèmes vécus par leurs sociétés.

Dib et Memmi sont très connus, à travers leurs textes francophones, sur la scène de la littérature maghrébine. Ils sont arabes, ils ont la langue française et la colonisation comme dénominateur commun et appartiennent, de surcroît, à la même génération des années 1920.

Les deux auteurs qui sont de renommée internationale confirmée par plusieurs distinctions littéraires, ont obtenu des prix d'honneur, comme le prix Carthage et le prix Fénéon.

Ces deux écrivains qui appartenaient à la même époque, celle du colonialisme, partageaient les mêmes préoccupations, leurs thèmes majeurs dans les œuvres étudiées tournaient, entre autres autour de l'identité, l'altérité, la misère, la faim, l'inégalité, l'aliénation, l'oppression et la dépossession.

Quant au choix des œuvres étudiées, et vu le nombre énorme des productions de MEMMI et DIB, il a fallu trier, consciencieusement, les romans qui mettaient en relief notre problématique.

Le corpus marque une certaine continuité chronologique d'une œuvre par rapport à l'autre. C'est ainsi que chez Dib, le roman *L'Incendie* est une suite d'événements retrouvés dans *La Grande maison*. Parallèlement, chez MEMMI, *Agar* s'enchaîne également à *La Statue de sel*. En effet, en ce qui concerne Memmi, il parlait d'un départ à la fin du roman dans *La Statue de sel*. Effectivement, dans le roman *Agar* nous décelons des précisions autour de son voyage en France pour que notre narrateur termine ses études et se marie par la suite avec Marie la française catholique. Quant à Dib dans *La Grande maison*, il évoque la vie du personnage Omar qui habitait à Dar Sbitar dans la ville de Tlemcen, puis son départ dans le deuxième roman qui est *L'Incendie*, mais cette fois-ci c'est à la compagnie de Bni Boublen .

Nous repérons des représentations culturelles et sociales chez les deux écrivains, sauf que chez Memmi il y a une prédominance du culturel, alors que chez Dib nous décelons la prédominance du social. Et c'est à

travers ces deux représentations, culturelles et sociales que nous allons traiter de l'éducation.

On peut éduquer à travers le passé en pratiquant une rétroaction et en analysant ce qui avait lieu et ce qui aurait dû avoir lieu. En effet, ce qui s'est passé dans le temps du colonialisme qui a spolié les droits humains des colonisés, humilié, insulté, martyrisé, tout cela pourrait servir de leçons de morales et éviter de tomber dans les mêmes erreurs.

Nous remarquons que les deux pays La Tunisie et l'Algérie ont vécu les mêmes conjonctures sous le joug du colonialisme français. Il faut dire que l'année 1935 avait marqué un tournant décisif dans l'émergence de la littérature maghrébine. En effet, selon Memmi, *« cette période, qui n'a pas une grande signification littéraire pour la Tunisie et le Maroc, est capitale pour l'Algérie, qui fournit la plupart des écrivains français du Maghreb : elle voit la naissance de l' "Ecole d'Alger" »*.¹ En effet, le contexte politique et historique que vit le Maghreb (l'époque du colonialisme et post-colonialisme) va promouvoir l'apparition des écrivains militants qui vont défendre la cause de l'identité, de l'indépendance, de la pression coloniale, etc. Cette apparition se fera en deux temps entre les années 1920 et 1965, et c'est la deuxième vague qui va connaître l'essor de la littérature maghrébine, en tout cas c'est ce que corrobore N. Ghalem et Ch. Ndiaye en disant que :

« Ces milieux des lettres en situation coloniale, se voulant humanistes, n'excluent pas les écrivains indigènes arabo-musulmans ou berbères. Force est de constater néanmoins que ceux-ci sont fort peu

¹ - Jacqueline ARNAUD, Jean DÉJEUX et Arlette ROTH, *Anthologie des Ecrivains Français du Maghreb*, sous la direction de Albert MEMMI, (Préface et Introduction de A. MEMMI), Présence Africaine, 1969, p. 8.

nombreux ; une douzaine d'écrivains maghrébins, dont Jean Amrouche et Jean Sénac, évoluent en marge de l'École d'Alger, entre 1920 et 1945 ; une anthologie publiée en Tunisie en 1937 ne compte que 3 Maghrébins parmi les 24 écrivains cités. Ainsi la première génération d'écrivains francophones du Maghreb est véritablement celle des années 1945-1962 qui prendra la parole pour contester la domination coloniale et pour affirmer l'identité culturelle maghrébine »¹.

Les écrivains à l'instar des autres citoyens, essayent de se protester, de souligner les séquelles gravées par le colonisateur. Ainsi devant une âme opprimée, devant une dignité bafouée et une identité détruite, les écrivains tentent de réinstaurer l'ordre dans la famille, qui demeure le noyau de la société, dans la vie quotidienne et dans une dimension macrosociologique dans le groupe social et la communauté à laquelle ils appartiennent. C'est dans cette perspective que nous allons nous demander quel sera le rôle de l'institution, de la famille, de la rue, des médias dans l'éducation des générations à venir, mais surtout pour sauvegarder la mémoire de son pays, son identité, sujette au piétinement et à la destruction qu'opèrent le colonialisme et le post colonialisme. Cette confrontation avec ce dernier fera naître des relations ambivalentes centrées sur l'identité et l'altérité, surtout qu'il s'agit des écrivains dont la langue d'écriture est celle du colonisateur. C'est ce que corrobore P. VOISIN en disant que *« c'est dans la confrontation avec l'Autre que les individus et les collectivités ont pris conscience de leur singularité certes, et parfois de leur insularité, mais*

¹ - Nadia GHALEM et Christiane NDIAYE, « Le Maghreb », in *Introduction aux littératures francophones*, Presses de L'Université de Montréal, 2004, pp. 213-214.

*également de ce qui rapprochait et les unissait, donc de ce qu'ils ou elles tissaient ».*¹

Le concept d'éducation a sillonné les œuvres de Mohamed DIB et d'Albert MEMMI. Quelles sont les formes qu'il entérine dans les œuvres sur lesquelles nous travaillons? Comment y détecter la présence de l'éducation? Quel en est son vrai rôle? Comment les auteurs la marquent à travers leur écriture? Peut-on parler d'une éthique ou d'un ensemble de valeurs véhiculé via les œuvres ? Ces dernières assument-elles un rôle didactique où les auteurs défendent une cause bien précise et deviennent ainsi des écrivains engagés ? Ou bien ces derniers se contentent-ils d'une esthétique littéraire qui s'exhibe à travers le plaisir de l'écriture ?

Notre travail vise à trouver des éléments de réponse à la question suivante : Comment le texte maghrébin de langue française rend-t-il compte de la dimension socio-culturelle de l'être maghrébin? Dans quelles mesures, les écrivains maghrébins, en l'occurrence DIB et MEMMI orchestrent-ils la présence des représentations spécifiques de l'éducation dans leurs œuvres? Quelles sont les représentations micro/macro sociologiques liées au mode de l'éducation tel qu'il est décrit dans les œuvres des deux auteurs? Et Quels sont les représentations micro/macro culturelles qui ont tissé la toile des œuvres de nos romanciers ?

Il est indéniable que l'être social a une double identité : « *L'une personnelle qui renvoie à une ascendance, l'autre communautaire, qui renvoie à un tissu familial, social, politique* »² ; en conséquence, il est

¹ - Patrick VOISIN, « La Méditerranée antique : un espace identitaire et communautaire... ou un creuset d'interculturalité ? », in *Langue, littérature et voies de l'interculturel*, (Actes du colloque international-LERIIC), Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Béni Mellal, 2017, p. 276.

² - Patrick VOISIN, « La Méditerranée antique : un espace identitaire et communautaire... ou un creuset d'interculturalité ? », in *Langue, littérature et voies de*

constamment en relation avec des éléments externes à sa personnalité (famille, ami, voisin, institution, médias, voix de la société...) et internes (rêve, souvenirs, anecdotes, éducation introspective, ou encore l'auto-éducation). Autant d'éléments qui concourent à la construction de la mémoire de l'individu, de ses souvenirs, de son passé, de son présent, de ses projets, de ses expériences, de ses envies, de sa conception de la vie,...etc. Sa communication avec les autres intervient d'une façon ou d'une autre dans son savoir-faire, son savoir-être, son savoir-vivre et son savoir-faire faire (le fait de déléguer des tâches). Partant de toutes ces interactions qui se créent entre l'être et la société, nous nous demandons si c'est l'individu qui va interagir avec la société ou si c'est le groupe qui entre en contact permanent et dynamique avec cette dernière. Autrement dit, est-ce que ce sont les institutions -par métonymie la société- qui éduquent et inculquent les valeurs sociétales et culturelles aux individus, et là nous faisons référence au fonctionnalisme dont le précurseur est Emile Durkheim. Ce courant sociologique s'intéresse aux éléments d'une société qui « *forment un tout indissociable, jouent un rôle vital dans le maintien de l'équilibre d'ensemble et sont donc indispensables [...]* Ce fonctionnalisme présuppose donc la stabilité et l'intégration des systèmes sociaux, et tend à ramener l'explication des faits sociaux à la mise en évidence de leurs fonctions - puisqu'ils ne sont que par ce à quoi ils servent. »¹ Ou est ce que nous pouvons parler d'un apprentissage individuel ou de l'auto apprentissage ? Assistons-nous dans les œuvres susmentionnées à une éducation bien établie, ciblée, canalisée ou au contraire, s'agit-il d'une éducation anarchique, désordonnée, libre ? Et là, nous faisons allusion à

l'interculturel (Actes du colloque international-LERIIC), Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Béni Mellal, 2017, p. 274.

¹ - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997, p. 92.

l'interactionnisme dans sa dimension symbolique en nous référant notamment aux travaux de Mead¹, Goffman² et Garfinkel³. Pour répondre à cette problématique, nous formulons les hypothèses suivantes, hypothèses qui restent à confirmer ou à infirmer :

1. Les institutions, en l'occurrence : la famille, les voisins, l'école, la rue, la mosquée, le msid, les médias influencent la trajectoire éducative de l'individu ;
2. Ces institutions s'enchevêtrent et entrent en interaction pour compléter le parcours éducatif ;
3. L'individu peut apprendre des personnes qu'il côtoie, qui représentent des valeurs symboliques et spirituelles, des personnes charismatiques et incitatrices qui influencent sur les autres à travers leur expérience, leur savoir-faire...etc
4. Il y aura un va et vient entre l'éducation, le culturel et le social chez et entre les individus.

La problématique dégagée est de taille et les hypothèses formulées peuvent nous aider à explorer les œuvres ; une exploration de fond en comble, suivant en cela les lectures syntagmatiques et paradigmatiques afin de détecter l'implicite et parfois l'indicible et d'apporter des réponses plausibles aux questions déjà formulées.

La charpente de notre travail sera la suivante : Dans la première partie intitulée : « Identité narrative, Histoire et fiction », il est question de traiter, dans un premier temps, l'exile et le voyage et d'évoquer la matrice d'une littérature riche et ancrée dans l'histoire, tout en évoquant les références historiques, sociales et anthropologiques des deux contextes

¹ - George H. MEAD, *L'Esprit, le Soi et la Société*, Paris, PUF, 1934.

² - Erving Goffman, *Les Rites d'interaction*, Minuit, « Le sens commun », Paris, 1998.

³ - H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewoods Cliffs, Prentice-Hall, 1967.

maghrébins, en l'occurrence, tunisien et algérien. Dans un deuxième temps, nous mettrons à nu la relation entre l'Histoire et la littérature, entre l'identité des écrivains maghrébins et l'écriture dans la langue de l'Autre.

Dans la deuxième partie intitulée : « L'impact des représentations sociales et culturelles sur l'éducation », nous allons traiter des représentations sociales et culturelles, deux concepts qui vont de pair. Le premier chapitre s'intéresse au « social ». Après avoir fait un tour d'horizon sur les représentations sociales de l'éducation, nous allons nous arrêter sur la notion de l'anomie dans les œuvres maghrébines et décortiquer la relation entre le paysan et le colon français pour déboucher sur le conflit politique et tout ce qu'il génère comme problème identitaire et existentiel. Quant au deuxième chapitre, il ne traitera que des conséquences cumulées durant le colonialisme, puisque l'être maghrébin sera face aux dissonances culturelles et identitaires. Nous allons nous arrêter, d'abord sur la perception de la culture « mère » dans les romans. Ensuite, nous évoquerons l'éducation forcée à une culture étrangère. Puis, nous signalerons l'impact de la colonisation sur la perte identitaire et sur la crise culturelle.

Finalement, le concept de l'éducation sera détaillé dans la troisième partie. C'est vrai qu'il est annoncé à la dernière étape de ce travail, mais nous avons jugé important de déblayer le terrain et de maîtriser les concepts requis pour une bonne analyse de ce phénomène. Aussi, lui avons-nous préparé la plateforme pour l'étudier convenablement. Ce concept qui entre directement dans la socialisation de l'individu sera détaillé dans le premier chapitre. Et pour cerner son impact et sur l'individu et sur la société, nous évoquerons la conception de Max Weber qui voit dans le fait social un fait basé sur la finalité, la valeur et l'affectif. Il faut dire que le

fait social est en relation inextricable avec le concept d'habitus, ce dernier étant un élément phare dans la sociologie, nous lui accordons une place au niveau de ce premier chapitre. D'ailleurs, seront évoquées les rites de la socialisation et leur impact sur l'épanouissement de l'individu, à commencer par la famille, l'école, en passant par la rue et toute tierce personne qui peut apporter sa touche à l'éducation de l'individu.

Le deuxième chapitre sera réservé au côté négatif de l'éducation qui se manifeste dans sa crise, et qui n'est en fait que l'ultime conséquence d'une fragilisation des liens familiaux d'une part et de l'ancrage des inégalités sociales d'autre part. En outre, L'ébranlement de la culture mère et la volonté d'écraser la culture de l'autre par l'occident (le colonisateur et Marie) génèrent des conflits socio-culturels et des injustices sociales mises à nu par nos écrivains maghrébins.

Notre conclusion sera synthétique puisqu'elle reprendra les points forts de cette thèse, les résultats auxquels nous serons parvenue, et prospective parce qu'elle nous permettra de nous ouvrir sur d'autres perspectives, en l'occurrence une destruction pour une reconstruction de la société et la conception d'un modèle éducatif auquel nous pensons dans une société où la « non-éducation » est légion.

Première Partie:

Identité narrative, histoire et fiction

Chapitre I : Exil et voyage, matrice d'une littérature

- I. Littérature et quête identitaire
- II. Références historiques, sociales et anthropologiques
- III. Littérature et exil
- IV. Albert Memmi : le vrai coup d'envoi
- V. Mohammed Dib l'homme épris de lumière

I. Littérature et quête identitaire

*“L’écriture autobiographique peut être
comme l’écriture d’un « Je et d’autres »”*

Claude Simon

La notion de l’ « identité » est très complexe puisqu’elle fait appel à l’environnement immédiat des écrivains, en l’occurrence les écrivains maghrébins et nous plonge dans le tissu social et culturel qui ont formé et forgé ces écrivains. Elle commence dès la naissance et s’amplifie devant la succession des événements socioculturels et sociopolitiques. Dans cette perspective, Edgar Morin, situe l’identité personnelle dans un consensus social. Il dit à ce propos:

« L’identité personnelle se définit d’abord par référence aux ancêtres et aux parents ; l’individu d’une tribu se désigne d’abord comme « fils de » et ensuite par un prénom [...] Plus largement, nous nous définissons en référence à notre village, notre province, notre nation, notre religion. Notre identité se fixe non en s’en détachant, mais au contraire en incluant ses ascendants et ses appartenances »¹.

Quant à Tariq Ramadan², il considère que notre identité est un florilège de beaucoup d’éléments : l’origine, la patrie, les traditions. C’est

¹ -Edgar MORIN, *La Méthode. 5. L’humanité de L’humanité. L’identité humaine*, Paris, Seuil, 2001, pp. 94-95.

² - Tariq RAMADAN, *L’Autre en Nous, pour une philosophie du pluralisme*, Presses du Châtelet, 2009, pp. 231-232.

pour cela qu'il est convaincu que nos âmes ne sont que le reflet des images de nos mémoires, ces images qui resurgissent de nos cœurs sous formes de questions, de doutes, de joies, de souffrances, etc. Et puisque nous appartenons à un passé qui conditionne le moment présent et pronostique le futur, il incombe à nous de le revisiter, d'une façon permanente, de le comprendre et d'en dénouer ses relations inextricables. la même conception est retrouvée chez P. Ricœur pour qui la notion du temps est fondamentale et considère que le temps s'éclate en trois instances- le passé, l'avenir et le présent- auxquelles l'herméneutique du temps raconté prête une densité propre et que :

« Le passé se présente sous le signe des traditions qui nous portent, signifiant notre être-affecté-par-le passé, déjà sensible dans le langage qui nous a précédés. Le futur se profile sous l'égide d'un horizon déterminé d'attente et d'espoir, lui-même ouvert par un passé. Quant au présent, lourd d'un passé qui l'affecte et d'un horizon d'attente qui le guide, il est l'intempestif qui découvre le champ de notre initiative possible. »¹

Les écrivains maghrébins qui ont vécu avec le colonialisme ou le post-colonialisme étaient hantés par la même cause : la quête de l'identité puisque' entre le passé, le présent et l'avenir, il fallait trouver une boussole identitaire qui leur facilite les repères socio-culturels et oriente leurs idées souvent patriotiques. En plus, ils se souciaient de l'avenir de leur pays.

¹ - Paul RICŒUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 105.

C'est ce que reconnaît Albert MEMMI dans la préface de son roman *Le Pharaon*¹ :

*« J'ai rédigé une trentaine de livres : la Tunisie est présente dans plus de la moitié, et dans presque toutes mes œuvres de fiction et de poésie. Pourquoi? Je me suis souvent posé la question; c'est probablement que l'art, la littérature sont surtout l'expression, allègre ou douloureuse, ou les deux, nostalgique en tout cas d'un paradis perdu, celui de l'enfance, où le lien avec la mère semblait indestructible. Ainsi l'enfance, largement rêvée au cours des ans, devient le terrain de la création artistique. »*²

Nous pouvons considérer que les romans de MEMMI sont une forme autobiographique, puisqu'il y a beaucoup de recoupements entre les événements que l'auteur relate et ceux de sa vie personnelle : le voyage pour faire des études, le mariage avec une française, le retour au pays natal après un périple, etc. Il n'y a aucun doute que le « narrateur » Alexandre Mordekhaï Benillouche³ s'approprie le statut de MEMMI. C'est ce que

¹ « *Le Pharaon* est bien sûr le roman de l'identité juive tunisienne. Mais ce n'est pas seulement une histoire d'amour, c'est aussi une véritable chronique de la décolonisation: le groupe d'étudiants indépendantistes animant la revue *Le Patriote*, la rencontre de Gozlan avec Mendès-France et Bourguiba donnent au roman une valeur quasi journalistique ». in, <https://databac.fr/pdf/pharaon-le-dalbert-memmi-fiche-de-lecture/>.

² - Albert MEMMI, *Le Pharaon*, Cérès éditions, Tunis, 2006.

³ - Albert MEMMI, *Un humaniste à la triple culture*, consulté le 24/05/2020 in <https://www.la-croix.com/Culture/Albert-Memmi-humaniste-triple-culture-2020-05-24-1301095746>: « Héritier d'une triple culture - juif, tunisien et français -, l'écrivain et chercheur Albert Memmi, décédé le 22 mai à l'âge de 99 ans à Paris, aura tenté toute sa vie de construire des ponts entre Orient et Occident et entre juifs et arabes. Il avait vu le jour en 1920 dans la Tunisie coloniale. Son talent avait été reconnu très tôt par Albert Camus et Jean-Paul Sartre qui avaient préfacé ses premiers ouvrages. *La Statue de sel*

corrobore DUGAS en rappelant l'ultime lien entre la biographie de MEMMI et les événements relatés dans sa production artistique :

« Tous les écrits de Memmi s'impliquant et s'expliquant dans et par son existence, il est fort peu d'écrivains dont l'étude de la biographie apparaisse aussi indispensable à la compréhension de l'œuvre, laquelle n'est en fait que la mise en forme d'une expérience vécue, maîtrisée, repensée, stylisée »¹

Il y aura un jeu entre l'écrivain tunisien et le « je » du narrateur, ce pronom personnel, selon Edgar Morin, doit nécessairement renvoyer à la personne qui parle. En plus, pour lui, il s'agit de l'identité du « Je » du narrateur puisque l'identité physique est biologiquement changeante :

« Le Je reste lui-même à travers les transformations d'enfant en adolescent, d'adolescent en adulte, d'adulte en vieillard. Ainsi, la qualité de sujet transcende les modifications de l'être individuel. »²

Au fur et à mesure que les événements se défilent, les situations vécues par le narrateur le façonnent et le « recréent », trahissant le côté véridique et réel qui renvoie à la vie de l'auteur lui-même, puisque ce dernier est obligé de raconter les pièces du puzzle qui ont constitué sa vie et son histoire, de « re »tracer un itinéraire dans le projet narratif, un itinéraire

(roman, 1953) d'abord où il s'émerveillait tout en souffrant d'avoir plusieurs identités, à l'image de son personnage principal, Alexandre Mordekhaï Benillouche ».

¹ - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 43.

² - Edgar MORIN, *La méthode.5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, op.cit., p.78.

déjà parcouru par l'auteur lui-même. Au fait, selon DUGAS, « *Le « je » narrateur est constamment présent dans cette œuvre, non seulement dans les romans, mais aussi dans les essais.* »¹. D'ailleurs MEMMI va reconnaître dans *La Terre intérieure* qu'il puise la force de ses romans dans sa vie : « *C'est donc ma vie, mon expérience vécue qui donne son unité à mon œuvre* »².

Mais pour attribuer à l'œuvre une touche artistique, la narration se fera d'une façon esthétique, c'est ce qu'assure Philippe GASPARINI en disant :

*« Lecteurs et éditeurs commençaient à admettre qu'une vie, pouvait, comme une histoire, se raconter de différentes manières. L'écriture du moi procédait, de plus en plus fréquemment, d'une recherche formelle de l'identité narrative. Une nouvelle génération d'auteurs considérait qu'il ne pouvait y avoir de vérité personnelle « dans la répétition des formes convenues ». Leur quête n'est plus seulement rétrospective et introspective, elle s'inscrivait aussi dans une ambition littéraire, esthétique. »*³

Jusqu'à quelle mesure l'écriture pourrait libérer l'écrivain d'une souffrance cachée ? Et pourquoi ces écrivains choisissent la langue du colonisateur ? Pourquoi MEMMI et DIB pensent et écrivent dans la langue

¹ - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 43.

² - Albert MEMMI, *La Terre intérieure*, (Entretiens avec Victor MALKA), Editions Gallimard, 1976, p. 140.

³ - Philippe GASPARINI, *Autofiction. Une aventure du langage*, Paris, Seuil, « collection poétique », 2008, p. 59.

de l'Autre, de l'Occident (Colons, Marie, etc) ? Est-ce une délivrance ou une leçon de morale qu'il veut transmettre à l'Autre ?

Il est indéniable que MEMMI fait part de ses souffrances, de son vécu et de son ressenti dans les romans ; ces derniers deviennent une échappatoire qui le libère d'un passé lourd fossilisé par le colonialisme, un refuge qui apaise ses douleurs sentimentaux et un élan vers la liberté et la libération du joug du colonialisme. Du coup, arracher l'Indépendance ne se fera pas sans peine aucune. Dans cette perspective, Yvan Gastaut certifie qu' « *Albert Memmi-qui a lui-même connu les difficultés de l'intégration, une certaine précarité et une sorte de distance par rapport au monde intellectuel français - s'intéresse aux sentiments du « décolonisé », à ses difficultés et ses espoirs, ses hésitations, son ambivalence entre pays d'origine et pays d'accueil.* »¹

En tout cas, les textes autobiographiques peuvent nous renseigner sur « *la permanence de soi* » que nous ne pouvons pas saisir d'une façon directe, car selon BENMAKHLOUF, cette permanence « *n'est certes pas observable, seules le sont les appartenances plurielles que nous offrons de nous-mêmes, à divers moments du temps.* ». Quant à l'identité culturelle, elle n'est que « *la somme de rapports sociaux et pluriels, où il est difficile de retrouver une transparence quelconque : les ethnologues comme les historiens reconnaissent l'impossibilité de définir avec précision une aire culturelle.* »², cette aire qui constitue des éléments très riches et culturellement parlant des données exploitables dans le projet narratif. C'est ce qu'assure Ricœur quand il considère aussi que cette aire culturelle

¹ - Yvan GASTAUT, «Albert Memmi, un regard Postcolonial » in *Ruptures postcoloniales, Les nouveaux visages de la société française*, Paris, Editions la Découverte, 2010, p. 93.

² - Ali BENMAKHLOUF, *Droit de savoir et désir de connaître*, Casablanca, DK Editions, 2012, pp.174-175.

est la somme de tous les autres éléments identitaires qui interviennent avec force dans l'élaboration de l'identité du sujet humain, en l'occurrence celle de MEMMI et de DIB. En fait, ce sont cette identité et celle des autres actants et personnages (adjuvants, opposants) qui forment le récit et retracent l'identité de la communauté aussi¹.

Dans *La Statue de sel*, Memmi évoque le personnage d'Alexandre, un enfant qui devrait aller à l'école, qui y était contraint parce qu'il allait rompre avec son univers ludique construit avec son imagination. D'ailleurs, le fait d'aller à l'école devenait « une catastrophe » pour lui, coupant court avec son monde plein d'insouciance et de liberté.

*« Et comme, peu après, j'allais à l'école, définitivement, je perdis l'Impasse. Mais, avant cette catastrophe, depuis ma naissance, le sein de ma mère et la chambre se prolongeaient en un monde irréel et doux... »*²

En outre, l'auteur reconnaît d'une façon implicite le rôle éducatif que va jouer l'école dans l'instruction et l'éducation des enfants même si le narrateur -en l'occurrence Alexandre- n'avoue pas encore son importance surtout quand il dit « je perdis l'impasse », car pour lui, son quartier, le territoire à lui qui lui servait de jeu était une sorte de « zone de confort » qu'il allait perdre en allant à l'école. Il est vrai qu'il s'y plaisait, il était épargné de tout danger dans cet espace ; cependant, il lui était impossible de découvrir le monde extérieur, de développer sa psychomotricité, d'apprendre de nouvelles langues, de nouvelles cultures, etc.

¹ - P. RICŒUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, op.cit., p. 105.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

De plus, Alexandre adorait la vie, le jeu tout comme les enfants de son âge. Dans la rue, ce petit enfant jouissait d'un grand bonheur en jouant avec sa sœur :

« Dès après le déjeuner, ma mère nous envoyait dehors, pour s'occuper à loisir de son ménage. Nous jouions encore notre rêve sans trouble lorsque le soleil, montant droit dans le ciel, remplissait l'Impasse... »¹

Memmi est certainement conscient que l'éducation passe par le jeu, surtout quand il s'agit de simuler les métiers et de les imiter. Son personnage principal apprenait en jouant avec les autres : *« Nous jouions aux métiers, au médecin, tailleur, bourrelier, à l'épicier surtout. »²*. En effet, cette enfance, considérée comme un tremplin vers l'avenir, puisqu'elle n'est qu'une étape de la vie des écrivains et des personnages principaux qu'ils évoquent (Omar dans *La Grande Maison* et *l'Incendie* et Alexandre dans *La Statue de sel* et *Agar*) sera présente d'une façon claire et nette dans les romans étudiés et sera considérée comme un thème principal puisqu'il va être un maillon fort qui va entraîner, entre autres les thèmes de l'identité, de l'altérité, de la décolonisation et celui que nous considérons comme majeur de l'éducation puisqu'il est la charpente de notre travail. A cet égard, l'éducation à travers le jeu est fort sollicitée par les pédagogues. La conception de Daniel PENNAC corrobore cette idée :

« Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage, il en est le contrepoint. Et puis

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

*jouer avec la matière c'est encore nous entraîner
à la maîtriser ».*¹

Quant à E. Morin, il rappelle que « *le simple désir pédagogique d'éveiller l'esprit des enfants a conduit à une aventure/ouverture: ouvrir l'enfant suppose ouvrir le maître à l'enfant, ouvrir l'école, s'ouvrir soi-même, ouvrir l'autre, tenter d'ouvrir les portes verrouillées qui séparent les vies* »². Il est indéniable que le rôle de l'école est fondamental dans l'éducation des enfants, c'est pour cette raison que nous lui réservons la troisième partie de cette thèse et nous le considérons comme un pilier majeur dans les rites de la socialisation et de l'éducation. Force est de constater que ces rites, entre autres l'éducation, concourent à l'édification de l'identité et paradoxalement l'altérité.

Il faut dire que le fil conducteur dans les romans de MEMMI était « l'identité juive » ; cette identité qui commençait à peser sur la personnalité du personnage principal puisque le fait d'être juif entraînait des malheurs³. C'est ce qu'a signalé Moncef KHEMIRI en parlant de MEMMI :

*« Comme tout grand romancier porteur d'un
puissant imaginaire, Albert Memmi a construit un
univers romanesque, c'est-à-dire une totalité
homogène où tous les thèmes se font écho, ou tous*

¹ - Daniel PENNAC, *Chagrin d'école*, Editions Gallimard, 2007.

² - CLAIRE et Marc HÉBER-SUFFRIN, *L'Ecole éclatée* (Préface d'Edgar Morin), Epi Desclées de Brouwer, 1994, p. 9.

³ - Albert MEMMI, *La Terre intérieure*, Gallimard, 1976, p. 181. Dans cet ouvrage qui est sous forme d'entrevue avec Victor Malka, un écrivain marocain juif, Memmi y était très franc et parlait en toute vérité. Il a évoqué sa situation identitaire tiraillée entre le fait qu'il soit né dans le ghetto juif de Tunis et confronté à une culture française par le biais du colonialisme. C'est ainsi que le culturel identitaire s'imbrique avec le social et le politique chez cet écrivain.

les parcours, malgré leur diversité, finissent par se rejoindre. Le thème central, la question-carrefour sur laquelle débouchent la plupart des récits, est celle de l'identité juive. Occupant l'esprit de tous les personnages - d'Alexandre Benillouche¹ à Armand Gozlan en passant par Imilio et El-Mammi-, cette question fait de l'œuvre d'Albert Memmi une interrogation poignante sur "le malheur d'être juif".»²

Autant la question de l'appartenance ethnique juive était cruciale et décisive dans un contexte arabo-musulman chez de nombreux critiques, assure KHEMIRI, autant elle n'était abordée que partiellement chez les auteurs maghrébins juifs à l'instar de MEMMI, puisqu'il ne lui accordait pas une très grande importance, hormis le fait que cet humaniste à *la triple culture* évoque un personnage sous trois prénoms montrant clairement les trois origines identitaires : Alexandre Mordekhaï Benillouche, ou encore « le triple enracinement »³. A cet égard, KHEMIRI rapporte que :

« la plupart des critiques ont traité le problème sous l'angle du déchirement, voire d'une "déchirure"⁴ conduisant inéluctablement les héros

¹ - Alexandre Mordekhaï Benillouche est notre personnage principal dans *La Statue de Sel*.

² - Moncef KHEMIRI, « Le mythe des ancêtres dans l'œuvre romanesque d'Albert Memmi », in *Journée scientifique Albert Memmi* (25 juin 1999), Publications de l'Université des Lettres, des Arts et des Sciences Humaines, Ecole normale Supérieure, Etudes de Littérature, langue et civilisation (Vol . IX), 1999, p. 6.

³ - Conférence d'Albert Memmi à l'Université de Cologne le 19 mai 1987, in *Cahier d'études Maghrébines*, Université de Cologne, n° 3, Juin 1991, p. 90.

⁴ - Pour plus de détails à propos de la déchirure de l'identité, Voir Guy Dugas, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984.

à l'échec. Cela est sans doute vrai pour La Statue de sel, mais pas pour le reste de l'œuvre où l'on voit les différents personnages reprendre cette question sous la forme d'une quête qui aboutit dans certains récits à la création d'un grand mythe qui les enracine dans la terre et l'histoire lointaine du Maghreb. En effet, loin d'enfermer définitivement ses personnages dans le monde étouffant et cruel de l'interrogation et de la contradiction, Albert Memmi leur a ménagé, nous semble-t-il, la possibilité d'échapper aux affres du déchirement par le recours aux puissances de l'imaginaire »¹.

Il est clair qu'après une lecture approfondie des œuvres de MEMMI, nous avons pu concevoir une idée sur la personnalité du narrateur qui est très complexe et très composite de part qu'elle représente un réceptacle de trois identités imbriquées (tunisienne, française et judaïque), une complexité qui brouille les pistes de l'identité du narrateur, puisqu'à plus forte raison, il y aurait une dominance d'une identité sur l'autre, un déchirement du moi et un tiraillement entre « Alexandre », « Mordekhaï » et « Benillouche » et nous avons l'impression que l'identité est disputée par ces trois appartenances. C'est ce que souligne Afifa MARZOUKI en disant que :

¹ - Moncef KHEMIRI, « Le mythe des ancêtres dans l'œuvre romanesque d'Albert Memmi », in *Journée scientifique Albert Memmi* (25 juin 1999), Publications de l'Université des Lettres, des Arts et des Sciences Humaines, Ecole normale Supérieure, Etudes de Littérature, langue et civilisation (Vol . IX), 1999, p. 6.

*« L'élan vers autrui, dans les trois formes
différentes qu'il prend, aboutit inexorablement au
doute, à la déception, voire amère désillusion. »¹*

Nous pouvons augurer que MEMMI est à la quête d'une identité juive dans l'identité collective du groupe judaïque. Autrement dit, il ne cherche pas à affirmer son identité d'une façon individuelle, mais, il a toujours le souci de chercher sa force dans le groupe. C'est ce que nous pouvons lire chez Guy DUGAS qui confirme que *« le malheur du Juif, est un malheur plus global [...]. En conséquence, la solution à apporter à sa sujétion ne saurait être que globale: économique, politique, culturelle et psychologique »²*. MEMMI, à travers l'étiquette de « Mordekhaï » tente de retrouver ses origines qui s'affirment dans la notion du peuple, des origines qui constituent les pièces manquantes de son histoire.

Pour cela il ne s'arrête guère à se poser des questions dans une quête de son identité brouillée : *« de quelle tribu montagnarde mes ancêtres sont-ils sortis ? Qui suis-je enfin ? »³*, des questions vertigineuses qui le tourmentent et ne cessent de le hanter, le poussant si fort à ausculter ses origines en *« fouillant l'état civil »⁴* et en consultant même une kahéna :

*« Un jour, je crus me découvrir issu d'une famille
de princes berbères, judaïsés par la Kahéna, cette
reine guerrière qui fonda un royaume juif en plein
Atlas. [...] Une autre fois, je me trouvai
descendant d'un peintre italien de la Renaissance.*

¹ - Afifa MARZOUKI, « La Statue de sel ou l'autre irréductible », in *Revue Tunisienne des langues vivantes*, n°4, 1989, p.70.

² - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 34.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

⁴ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

*Je découpais l'article du gros Larousse et montrais
à mes amis les toiles de mon aïeul. »¹*

Le souci de découvrir ses origines et de combler les lacunes d'une identité tronquée et estropiée par les événements socio-culturels et politiques pousse MEMMI à fouiner dans le passé de ses aïeuls pour goûter à une paix intérieure, pour mettre fin à des tracasseries psychologiques qui se répercutent sur sa vie réelle et personnelle.

Il n'est pas surprenant que *«les prises de position de Memmi vis-à-vis de l'État d'Israël, rapporte G. DUGAS, n'émanent ni d'une passion politique, ni encore moins d'une ferveur mystique (Eretz Israël!), mais constituent simplement la conclusion logique d'un constat : la mise en perspective de son judaïsme personnel et du judaïsme² en général»³.*

En parlant de l'identité, nous constatons que MEMMI et DIB, à l'instar des écrivains maghrébins d'inspiration autobiographique sont soucieux de *«recoller les morceaux»* d'une identité perdue dans les dédales du colonisateur. Pour les écritures de MEMMI, ils *«expriment souvent une crise identitaire à laquelle l'œuvre ne peut répondre que d'une manière parcellaire et précautionneuse»⁴.*

Dans leurs œuvres, chacun illustre en effet la problématique de l'identité, de la rencontre et du dialogue des cultures. Il est évident que le concept d'«identité» demeure un concept complexe, chargé en connotations : linguistique, ethnique, socio-culturelle et religieuse. En outre, nous retrouvons que la notion d'identité est beaucoup plus prégnante

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

² - Voir Dominique SCHNAPPER: *Juifs et Israélites*, Paris, Gallimard, coll. « Idées, 1980, p. 143.

³ - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 34.

⁴ - Afifa MARZOUKI, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, pp. 14-15.

chez MEMMI que chez DIB. En effet, L'auteur de *La Statue de Sel* et de *Agar* est contraint de voyager pour poursuivre ses études ; là il perd ses repères sociaux et tous ses rêves afférents à son pays se voient volatilisés puisqu'il va adopter d'autres rêves occidentaux : les études en France, le mariage avec Marie, l'ouverture sur la culture occidentale. En tant que conséquence du voyage, l'« identité littéraire » dont la trame se verra naître dans l'itinéraire de l'écriture concourt au rapprochement des cultures et les civilisations à travers : « *l'étude comparée des littératures nationales.* »¹ et ceci, nous pouvons le détecter dans les productions de nos romanciers maghrébins.

MEMMI acquiert une identité littéraire, qui naît d'une interaction de plusieurs ruisseaux socio-culturels. Selon Paul Ricœur, c'est en narrant sa vie (et c'est la présence autobiographique dans les œuvres) que l'individu parvient à la préserver de l'insignifiance² ; en outre, l'écriture crée ce pont entre l'identité personnelle et l'identité narrative, tout en lui attribuant cette force. Il faut dire que MEMMI a parfaitement assumé cette interaction puisqu'il ne va jamais renier ses origines, même plus, il les impose face au monde occidental bourré de tentation, d'une nouvelle culture ouverte, laxiste et libérée de toute contrainte sociale ou culturelle. Là, nous repérons une sorte de dynamique identitaire qui consiste à devoir maintenir l'unité de sa culture, de sa civilisation mère dans le changement et la multiplicité, tout en gardant un désir très profond d'intégrer la nouvelle culture dans l'ancienne. Nous arrivons parfaitement à ce

¹ - P. BRUNEL, Cl. PICHOS, A-M. ROUSSEAU, *Qu'est-ce que la littérature comparée ?*, Paris, Armand Colin, 1983, p. 16.

² - Paul RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, «Point- Essais », 1990, pp. 167-198.

constat : L'écriture, est « *un bouclier contre l'oubli et un besoin essentiel pour assurer l'équilibre entre le passé et le présent* »¹.

Dans cette perspective, Jean GRONDIN, est convaincu que « *cette activité narrative répondant au caractère temporel de notre existence incarne une nécessité transculturelle. Partout, les hommes content des histoires, nourries de leur propre expérience narrative du temps, et reconfigurent leur existence en conséquence* »². Selon cet écrivain, tout être entérine une histoire différente des autres, une histoire qui peut être écrite et racontée. En outre, cet auteur évoque la notion de l'herméneutique³ qui « *part de l'idée que la compréhension que nous avons de nous-mêmes provient des récits qui nous constituent et que nous nous sommes appropriés. Ils donnent corps à ce que Ricœur nomme notre identité narrative : répondre à la question « qui ? » c'est raconter l'histoire d'une vie.* »⁴

Comment les écrivains maghrébins passent d'une configuration narrative et littéraire à une configuration et restructuration de leur identité ? En fait, la matière ne leur manque pas, puisque l'époque où les romans sont écrits est saccagée par le colonialisme, autrement dit, une incursion des étrangers sur leurs terres. Autant d'événements historiques qui vont nourrir l'expérience narrative qui se ressource, à son tour de l'apport culturel des envahisseurs. A cet égard, l'écriture et de MEMMI et de DIB

¹ - Loubna BOUSFIHA, *La multiculturalité chez Amin Maalouf et Andrée Chedid, Thèse de Doctorat en littérature*, année universitaire 2018-2019, thèse non publiée.

² - Jean GRONDIN, *Paul Ricœur*, Que sais-je ? PUF, 2013, p. 103.

³ - L'« herméneutique » ou l'art de l'interprétation des textes « deviendra tout autre chose au XX^e, une « philosophie », mais aussi un terme de plus en plus en vogue. C'est d'abord le cas au sein de l'école de Dilthey, où son élève Georges MISCH s'efforce de développer une « logique herméneutique » qui veut montrer que les catégories fondamentales de la logique et de la science plongent leurs racines dans une quête de la compréhension de la vie elle-même » in Jean GRONDIN, *L'HERMENEUTIQUE*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2006, p. 28.

⁴ - Jean Grondin, *Paul Ricœur*, op.cit., p. 104.

se verra parsemée de « voix des sages », de « visages », d' « événements afférents aux rites », etc. Ce sont ces éléments narratifs qui donnent un sens d'une part au roman en lui-même, d'autre part à la vie de ces auteurs, une écriture qui leur évite l'égarement et leur donne la force de réagir puisque ces romans ne seront pas des romans de distraction, mais des œuvres qui engagent leurs auteurs.

Derechef, nous nous posons des questions fondamentales : Pourquoi écrire en langue française ? Pourquoi MEMMI et DIB considérés comme des écrivains maghrébins et indubitablement des adjuvants qui défendent la cause maghrébine en dénigrant le colonialisme occidental pensent dans « la pensée du colonisateur », autrement dit, se ressource de la langue française et font d'elle leur tremplin, une arme qu'ils vont utiliser pour transmettre leur message ?

A cet égard, Charles BONN reconnaît que les auteurs maghrébins qui émanent des pays colonisés ne peuvent nullement s'aligner aux auteurs français ou américains :

« il est impossible de ce fait de considérer les littératures récemment émergées des pays anciennement colonisés par la France [ici nous faisons référence à l'Algérie et à la Tunisie] comme si leurs problématiques étaient les mêmes que celles de littératures francophones plus anciennes, comme le sont les littératures francophones européennes ou américaines. Les littératures belge ou suisse n'ont jamais pu être taxées d'émergentes, et la littérature québécoise ne l'est plus depuis longtemps. Par ailleurs si l'hégémonie littéraire de Paris a été

longtemps une réalité pour ces pays, la langue française n'y connaît pas le statut ambigu de langue du colonisateur qui est le sien dans les pays anciennement colonisés par la France. »¹

Les romans que nous avons lus appartiennent beaucoup plus à l'anthropologie, à la sociologie et à l'histoire qu'à la littérature romanesque, c'est là d'ailleurs où nous décelons le caractère anthologique et composite de ces écrivains qui ont opté pour l'écriture engagée et à travers la langue du colonisateur. Preuve en est que les événements relatés se rapportent à la vie sociale et culturelle telle qu'elle est vécue par les algériens et les tunisiens. En outre, les auteurs font référence à des événements précis qui nous aident à repérer d'une façon spatiale et temporelle les circonstances qui coiffent les romans et qui en datent les faits. A coup sûr, ceci demeure un moyen de « *rendre compte du nationalisme déjà à l'œuvre des Algériens* ». ² Lors de nos lectures des œuvres susmentionnées, nous repérons les traces d'une écriture anthologique à travers des références historiques, sociales et anthropologiques.

¹ - Charles BONN, « Postcolonialisme et reconnaissance littéraire des textes francophones émergents : l'exemple de la littérature maghrébine et de la littérature issue de l'immigration », in *Littératures postcoloniales et francophonie*, textes réunis par Jean BESSIERE et Jean-Marc MOURA, Paris, Honoré Champion Editeur, 2001, p. 27.

² - Mohammed-Salah ZELICHE, *Mohammed Dib L'homme épris de lumière, Evolution créatrice et dynamique de libération du moi*, Editions L'Harmattan, p. 43.

II. Références historiques, sociales et anthropologiques :

1. Référence à l'histoire

Puisque nous réservons un chapitre à l'histoire, nous allons nous contenter d'évoquer juste l'exemple de Hamid SARAJ, personnage incontournable dans toute la trilogie Algérie, qui est considéré comme le tuteur intellectuel de Omar. Il s'avère que ce personnage a, bel et bien existé dans l'histoire algérienne et était un militant. En tout cas, c'est ce qu'assure ZELICHE en évoquant l'histoire de Hamid :

« Enfant, il part en Turquie, accompagnant ses parents qui fuient, comme nombre d'Algériens, l'enrôlement obligatoire de 1914¹. Mais à la trentaine sonnante, la veille de la seconde guerre mondiale, il est de retour à Tlemcen chez sa sœur Fatima (...). Le jeune homme prend la parole dans des réunions, enseignant ici les vertus de l'espérance, là le sens de la lutte. Et son discours inédit, qui plus est charismatique, le conduit sans délai en prison. Jamais, en fait, le langage de la vigilance des autorités n'a voulu céder quoi que ce soit à celui de la raison »².

¹ - Date de la première guerre mondiale qui a mobilisé des millions d'Algériens. Voir à ce sujet Jacques DEMOUGIN, *Les mensonges de la guerre d'Algérie*. Succès du Livre Éditions, 2008, pp. 156-157.

² - Mohammed-Salah ZELICHE, *Mohammed Dib L'homme épris de lumière, Evolution créatrice et dynamique de libération du moi*, Editions L'Harmattan, p. 42.

Dans cette perspective, nous relevons des passages où DIB évoque ce personnage en lui attribuant un rôle très important, parce que c'est lui qui va insuffler le courage, le militantisme et la résistance face au colonisateur, un personnage intellectuel qui n'hésite pas à partager ses livres avec Omar pour éveiller aussi sa conscience, d'ailleurs, ce sera une forme entre autres, d'éducation. C'est ce que nous repérons dans *La Grande Maison* :

« C'est lui [Hamid Saraj] qui avait prêté à Omar ce livre qui s'intitulait Les Montagnes et les Hommes; l'enfant l'avait déchiffré patiemment, page après page, sans se décourager ; il lui avait fallu quatre mois pour en venir à bout. »¹

En outre, ce personnage va gérer les séances et prendra les rennes des réunions en les organisant et en les dirigeant pour instaurer un ordre et pour donner un caractère solennel à ses interventions :

« Il faudrait alors un raïs (un président de séance) pour la séance, demanda Hamid Saraj. Il donnera la parole à chacun de nous, qui estime avoir quelque chose à dire. »²

Hormis le personnage de « Hamid SARAJ » qui a une existence réelle dans l'histoire de l'Algérie, nous évoquons d'autres indications temporelles et spatiales dans *L'Incendie*: c'est la date de l'arrivée de Zhor et de Omar à Bni Boublen et qui est précisée en 1939. Il y a même la saison qui va être mentionnée :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

² - *L'Incendie*, op.cit., p.82.

*«Mais nous ne sommes encore qu'en 1939. En été 1939. »*¹

*«L'été 1939 s'étira à n'en plus finir. »*²

Cet ancrage spatio-temporel concourt à la création des événements et des personnages. KHADDA précise que *« le temps présent et celui de la réminiscence ne font plus qu'un et les événements sont des habitudes (temps itératif). »*³ En effet, le temps de la souvenance et le temps actuel, que vivent les personnages dibiens s'enchevêtrent, ce qui aide le lecteur à construire son propre univers.

2. Référence aux faits sociaux

DIB relate dans ses œuvres la vie quotidienne des paysans, leur souffrance mais aussi le début de leur éveil et de la prise de conscience :

*« Peut-être Bni Boublen est- il meilleur, mais ces gens ne connaissent pas le repos et la certitude. Ils n'ont pas mis encore le feu au monde et ils n'ont pas l'intention de le faire. Mais ils ont commencé à parler du poids des injustices, à comprendre que les salaires offerts par les colons sont une misère »*⁴

Là, les gens commencent à sortir de leur léthargie, ils vont découvrir l'injustice où ils baignent, leur condition de vie de misère, ils ont assez d'une vie de chien et refusent que les colons disposent d'eux comme ils

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 8. Prologue.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 99.

³ - Naget KHADDA, *L'œuvre Romanesque de Mohamed DIB* (Proposition pour l'analyse de deux romans), Office des publications universitaires, Alger, p. 31.

⁴ - *L'Incendie*, pp. 29-30.

veulent : repos forcé, c'est à dire pas de travail, pas de rémunération. la colère et l'irritation commencent à se pressentir, en plus, avec les rencontres, les réunions, les discussions du sort vécu commencent à émerger:

« Ils en parlent à toutes les occasions. Pendant le travail et à la pause de midi. Quand ils se rencontrent dans un chemin, et le soir dans la cabane où ils retrouvent leurs petits. Au marché qui a lieu le lundi, et durant des longs jours de repos forcé. Peu à peu l'irritation grandit. la campagne entière vit dans une atmosphère qui n'augure rien de bon. Il y en a qui jurent que la prison vaut mieux que cette existence-là. »¹

Nous avons aussi dans *La Grande Maison* des faits sociaux qui choquent et à travers lesquels les enfants apprennent les mauvaises habitudes à la rue : la mendicité, la misère, la pauvreté.

« De ces enfants anonymes et frileux comme Omar, on en croisant partout dans les rues, gambadant nu-pieds. Leurs lèvres étaient noires. Ils avaient des membres d'araignée, des yeux allumés par la fièvre. Beaucoup mendiaient farouchement devant les portes et sur les places. Les maisons de Tlemcen étaient pleines à craquer, pleines aussi de leurs rumeurs. »²

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 30.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 28.

3. Référence à la culture

Dans n'importe quelle œuvre littéraire maghrébine, la présence de la culture du terroir est ancrée. C'est une réalité qui concourt à la réfection des pièces du puzzle du contexte culturel qui aidera le lecteur à se positionner dans l'œuvre. Nous trouvons à titre d'illustration A. Memmi qui raconte l'esprit de solidarité et d'unité qui régnait au sein de sa grande famille qui vivait ensemble dans le même immeuble :

« Après dîner, tous les soirs, on se réunissait chez l'oncle Aroun et, papotant et croquant des graines de courge, on passait en revue les menus faits de la journée. Ils avaient une âme commune »¹

La question de la religion comme marque culturelle est prégnante dans *La Grande Maison*. C'est ainsi que le bonheur des musulmans est tributaire de l'assouvissement de leurs rêves, leurs désirs:

« Les Musulmans jouiraient de tout ce qu'ils désireraient, leur bonheur serait grand »²

Quant à MEMMI, il évoque des rituels qui relèvent de la superstition et des croyances qui régnaient dans la famille du narrateur :

« Pour ton bébé... si ta femme tient absolument à le laisser seul là-haut... mets-lui sous son oreiller un couteau et un livre sacré. »³

En outre, la question de brassage des civilisations et des cultures sera au cœur de ses romans puisqu'elle sera évoquée par la voix du narrateur,

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 76.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 177.

³ - *Agar*, op.cit., p.118.

qui se trouve lui-même tiraillée entre la culture occidentale, orientale et juive :

« Une femme et un homme de civilisations, de cultures, de nationalités différentes peuvent-ils vivre ensemble? Et par-delà les individus, les groupements humains, si différents par leurs langues, leurs traditions et leurs intérêts, peuvent-ils cohabiter en paix, et même espérer un jour former réellement une seule et immense communauté ? [...] Serait-ce donc que la communication serait vouée à l'échec, entre les individus et entre les peuples? »¹

Par ailleurs, nous repérons l'identité culturelle chez MEMMI dans une forme de tolérance appelée par MARZOUKI la «triple culture» puisqu'il est d'origine arabe embrassant la culture juive et s'ouvrant à la culture occidentale: « *Memmi, dirait MARZOUKI, est un écrivain humaniste dont l'œuvre tente de concilier l'ancrage culturel particulier et les valeurs universelles.* »². D'ailleurs, nous retrouvons ces trois appartenances culturelles dans son prénom évoqué dans *La Statue de Sel* « Alexandre Mordekhaï Benillouche »

¹ - Agar, op.cit., p.15.

² - Afifa MARZOUKI, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 15.

III. Littérature et exil :

Il est clair que le thème de l'exil est présent dans la majorité des œuvres littéraires maghrébines, car souvent leurs auteurs ont vécu une ambivalence dans l'identité face à un colonialisme qui a su et pu faire pression sur les sociétés auxquelles appartiennent nos écrivains, et l'occurrence la société marocaine, tunisienne et algérienne.

L'auteur maghrébin qui choisit l'exil, le voyage ou le dépaysement sera tout le temps entre deux feux : le regard de l'hôte et le regard des siens. C'est entre ce va et vient que l'identité se construit ou se détruit. En parlant de MEMMI, allait-il perdre ses origines et se dissoudre dans la culture occidentale ou au contraire, allait-il garder « jalousement » son identité et ses racines et prendre leur défense jusqu'au bout ? A. MARZOUKI nous fait part de cette ambivalence vécue par notre écrivain tunisien :

*« Cette quête de l'identité est souvent doublée de la peur de l'incompréhension d'autrui, de déchoir à ses yeux pour avoir pris un parti plutôt qu'un autre, crainte d'être mal vu des siens, pour avoir choisi l'exil et souci d'être marginalisé par les autres pour avoir affirmé ses distances vis-à-vis d'eux ».*¹

Quant à N. KHADDA, elle fait remarquer que DIB est soucieux de dresser une relation entre le Moi et l'Autre, entre l'Identité et l'Altérité, car c'est à travers les actes de l'autre -le colonisateur français- que se constitue

¹ - Afifa MARZOUKI, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 15.

son identité, actes qui vont se stratifier comme des dépositaires dans la mémoire de l'indigène. Elle dit à ce propos :

*« L'œuvre de Dib a, dès le départ, été impulsée par la nécessité vitale de se définir par rapport à l'Autre: le colonisateur qui lui niait toute qualité et lui enjoignait de s'assimiler à lui ou de se taire. Cependant, par-delà les conditions particulières d'émergence de cette littérature franco-algérienne, la quête d'identité inscrite dans la dialectique du Même et de l'Autre est consubstantielle toute création artistique avec sa double tension vers le particulier singularisant et vers le général universalisant ».*¹

C'est souvent sous une pression ou sous une autre que jaillit l'étincelle artistique qui devient une porte parole du peuple assujetti au colonialisme qui a non seulement ôté les biens et les terres du peuple algérien, mais aussi le contraint de se taire et de se plier à ses commandements. Dans ce nouvel état psychologique, l'auteur pense à l'exil, ou plutôt à l'auto-exil, puisque la décision de quitter le pays natal et d'aller vers l'Autre, vers l'Occident où une nouvelle culture l'accueille et une nouvelle civilisation l'attend. A cet égard, la problématique qui s'axe autour du « Moi » et de l'« Autre » va être au cœur des productions de DIB, et ceci même depuis ses débuts. Il est engagé dans sa société, il écoute la requête lancée par ses compatriotes, il assimile parfaitement la place du colonisateur et l'impact laissé par lui sur sa culture et sa société. Du coup, le

¹ - Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 195.

lieu qui va inspirer DIB, ce n'est pas l'Algérie, mais là où il préfère l'exil pour qu'il projette un autre regard exempt de toute subjectivité. « *Il n'a jamais cessé d'être attentif* »¹, rapporte KHADDA surtout dans son exil.

De son côté, Martine Mathieu-job considère que DIB est un écrivain qui a été « *expulsé d'Algérie à cause de son engagement politique* », et le fait qu'il s'installe à Paris n'était que « *grâce à l'intervention en ce sens d'amis comme Albert Camus.* »²

Le paysage maghrébin a connu un foisonnement littéraire selon Jean DEJEUX. En effet, le Maghreb Arabe incarné par le Maroc, l'Algérie et la Tunisie a donné naissance à des écrivains tiraillés entre la littérature et la sociologie, tantôt se focalisant sur le texte littéraire et ses mécanismes, tantôt sur le texte sociologique et tout ce qu'il mobilise comme techniques notamment l'observation et la description des faits réels, bien ancrés dans le temps, surtout le temps du colonialisme, c'est ce qu'assure DEJEUX à travers son idée :

« *Reste que des noms ont fait leurs preuves : au Maroc, M. Khair-Eddine, A. Khatibi, T. Ben Jelloun, A. Sehrane ; en Tunisie, H. Béji, A. Meddeb ; en Algérie, R. Mimouni, R. Belamri, M. Charef, W. Bouzar, T. Djaout pour ne retenir que quelques noms et sans oublier naturellement les anciens: D. Chraïbi, M. Dib, A. Djébar, A. Memmi, M. Mammeri. Une œuvre de qualité et*

¹ - Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 195.

² - Martine Mathieu-job, « Dans le tumulte de l'événement ou le désordre de souvenir » in *La France et l'Algérie en 1962, De l'Histoire aux représentations textuelles d'une fin de guerre*, sous la direction de Pierre-Louis Fort et Christiane Chaulet Achour, Editions Karthala, 2014, p. 261.

*bien diffusée a des chances d'être remarquée et de percer aujourd'hui comme hier. Quelques-uns parmi les auteurs d'aujourd'hui méritent autant d'attention que les précédents ».*¹

Il faut reconnaître que l'enseignement, l'éducation et l'apprentissage par le truchement de la langue française n'était pas un choix mais un fait imposé par les colons français. De cette manière, ces derniers s'assuraient que leur culture serait plus ancrée et que les pays colonisés allaient oublier leur langue d'origine, c'est ce que corrobore Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz en disant que :

*« Si pour l'Algérie la présence française débute en 1830, elle n'a duré qu'un demi-siècle pour la Tunisie ou le Maroc, déguisée sous l'euphémisme de 'protectorat'. Néanmoins, ces trois nations ont connu, à des degrés divers, l'obligation politique, administrative et scolaire d'apprendre le français dans une période historique où l'arabe se figeait dans le religieux ».*²

Par ailleurs, nous ne devons guère être surpris par l'émergence des écrivains qui ont fait de la langue française leur support intellectuel et qui leur était difficile de *« s'exprimer dans une langue autre que le français,*

¹ - Jean DÉJEUX, « Quel avenir pour la littérature maghrébine de langue française ? », in Actes du colloque *Albert MEMMI écrivain et sociologue*, Paris X-Nanterre, les 15 et 16 mai 1988. Textes réunis par Jean Yves Guérin, Publications du Centre National Des Lettres, Editions L'Harmattan, Paris, 1990, pp. 19-20.

² - Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz, « la violence du métissage: d'une rive à l'autre de la Méditerranée : Mohammed Dib (La Grande Maison, 1952), Albert Memmi (Agar, 1955), Driss Chraïbi (Les Boucs, 1955) et Salim Bachi (la Kahéna, 2003) » in *Métissages littéraires*, Actes du XXXIIe Congrès de la SFLGC, Saint-Etienne, 8-10 septembre 2004, sous la direction de Yves Clavaron et Bernard Dieterle, publications de l'Université Saint-Etienne, p. 127.

*même si cela confirme perversement la politique d'assimilation de l'occupant, en une sorte de reniement des origines ».*¹

Est-ce que nos intellectuels maghrébins étaient conscients du risque entrepris en choisissant la langue de l'occupant, en l'occurrence, le français ? Auraient-ils été capables de faire face au chamboulement culturel et identitaire qui allait les saccager ? Quel impact cela avait produit sur leurs écrits ? Comment pouvaient-ils concilier entre la culture de l'Autre, l'ouverture sur le monde occidental avec tout ce qu'il représente comme tentations (esprit libéral, nouvelles habitudes, etc.) et la leur, avec tout ce qu'elle incarne d'habitus, de coutumes et de traditions ?

*« - la communauté, mon cher, la communauté
c'est notre mère ! »*²

C'est en ces termes que MEMMI, à travers la voix de son narrateur claironnait et clamait son chauvinisme à sa patrie et à sa communauté tunisienne. D'ailleurs, la répétition du mot « communauté » concourt à son ancrage dans la pensée et du personnage et du lecteur. En plus, nous décelons une définition du mot « communauté » à travers la voix du personnage principal de MEMMI : « la communauté c'est notre mère », que nous pouvons schématiser comme suit : Communauté = mère. En outre, l'auteur utilise expressément le pronom possessif « notre » -que nous pouvons décortiquer en « mienne » et « votre »- pour accentuer l'appartenance à la même communauté.

¹ - Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz, « la violence du métissage: d'une rive à l'autre de la Méditerranée : Mohammed Dib (La Grande Maison, 1952), Albert Memmi (Agar, 1955), Driss Chraïbi (Les Boucs, 1955) et Salim Bachi (la Kahéna, 2003) » in *Métissages littéraires*, Actes du XXXIIe Congrès de la SFLGC, Saint-Etienne, 8-10 septembre 2004, sous la direction de Yves Clavaron et Bernard Dieterle, publications de l'Université Saint-Etienne, p. 127.

² - Agar, op.cit., p. 134.

Dans le même ordre d'idées, nous décelons chez DIB aussi l'exploitation du même terme « mère », mais accompagné cette fois-ci du lexème « patrie », lorsqu' à l'école pendant une séance l'instituteur M. Hassan pose aux élèves la question « - *qui d'entre vous sait ce que veut dire : Patrie ?* »¹

Et là d'une façon ironique, l'auteur nous décrit les réactions bizarres des élèves qui essayaient vainement d'en trouver une réponse:

*« Les élèves cherchèrent autour d'eux, leurs regards se promenèrent entre les tables, sur les murs, à travers les fenêtres, au plafond, sur la figure du maître; il apparut avec évidence qu'elle n'était là. Patrie n'était pas dans la classe. »*²

Un volontaire redoublant nommé Brahim Bali prend finalement l'initiative pour répondre, en disant : « - *la France est notre mère Patrie* »³, une phrase qu'il a apprise d'une façon mécanique et que les autres élèves vont répéter. Cette réponse choquante paraissait bien ordinaire pour la majorité des apprenants qui « *firent claquer leurs doigts, tous voulaient parler maintenant, Sans permission, ils répétèrent à l'envi la même phrase.* »⁴

L'école qui devrait être un lieu qui va éclairer les esprits et une lanterne qui va développer les savoirs des enfants, se transforme en un lieu de soumission et de manipulation des idées : elle devient un espace qui inculque les mensonges et qui veut détruire l'identité de l'enfant. En effet, et à travers les leçons de « lecture » et de « morale », le professeur M.

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

⁴ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

Hassan se trouvait tiraillé entre le contenu de son cours qui étalait les vertus et les qualités de la culture française et la réalité quotidienne des algériens. Il était question de faire des lectures sur la culture française, le mode de vie des français, les coutumes et les traditions, pour que ces lectures soient une base de données aux élèves une fois qu'ils allaient entamer des rédactions :

« La lampe projette sa clarté sur la table. Papa, enfoncé dans un fauteuil, lit son journal et maman fait de la broderie. Alors Omar était obligé de mentir. Il complétait : le feu qui flambe dans la cheminée, le tic-tac de la pendule, la douce atmosphère du foyer pendant qu'il pleut, vente et fait nuit dehors. Ah ! Comme on se sent bien chez soi au coin du feu ! Ainsi : la maison de campagne où vous passez vos vacances. Le lierre grimpe sur la façade ; le ruisseau gazouille dans le pré voisin. L'air est pur, quel bonheur de respirer à pleins poumons ! Ainsi : le laboureur. Joyeux, il pousse sa charrue en chantant, accompagné par les trilles de l'alouette. Ainsi : la cuisine. Les rangées de casseroles sont si bien astiquées et si reluisantes qu'on peut s'y mirer. Ainsi : Noël. L'arbre de Noël qu'on plante chez soi, les fils d'or et d'argent, les boules multicolores, les jouets qu'on découvre dans ses chaussures. »¹

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 21.

Il est clair que l'occupant intervenait, et de manière intelligente dans les programmes scolaires pour inculquer leur culture aux algériens et ancrer leur identité aux esprits des élèves, en phase d'apprentissage, qui étaient à la quête du savoir et de la connaissance. L'école était le lieu propice pour que les colons interviennent d'une façon pacifique : changer les idées et imposer une idéologie à la génération future incarnée par les enfants. Entre la description virtuelle apprise par cœur -et qui reflétait le niveau et la manière de vie de des colons dans leur pays natal- et la réalité de la vie telle qu'elle était vécue par Omar, ce dernier « obligé de mentir » sentait un clivage et un hiatus dans sa personnalité ; son identité était ébranlée puisqu'il avait du mal à assimiler le contenu de sa rédaction et, à coup sûr, il n'était certainement pas le concerné par le contenu de ce qu'il « recrachait » : passer des vacances à la maison de campagne, le père qui lisait le journal, la maman qui faisait de la broderie, la venue de Noël, etc., bref, un modèle de la vie française. Tous ces éléments ne calquaient pas sa vraie identité algérienne et ne se superposaient pas sur la vie qu'il menait, une vie de misère, une mère veuve, une pauvreté matérielle et affectueuse, etc.

Par ailleurs, il se trouve qu'en plein cours, la question de la patrie était étudiée, mais malheureusement c'était encore le modèle de la France qui était évoqué. Voilà où commence le projet du colonisateur qui vise à instrumentaliser les pensées des indigènes, à les soumettre, à travers l'éducation à adopter le modèle culturel et social français, c'est ce que corrobore Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz en décrivant le projet des colons :

« Effacer l'Autre et ses différences en le pliant aux critères européens, tel paraît être le projet culturel de la colonisation qui condamne les

écrivains algériens à une vision exotique de leur propre pays »¹.

Ce qui nous impressionne, c'est le comportement de Omar, qui demeure réticent et incrédule quant aux paroles du professeur. La normalité des choses pour un enfant consiste à ce qu'on lui fasse inculquer n'importe quelle idée, parce qu'il est en phase de découverte et d'apprentissage. En plus, le professeur incarne une autorité morale, il est le détenteur du savoir et en devient le manipulateur. Mais, à notre grande surprise, le personnage de « Omar » va remettre en question le savoir du professeur concernant « la patrie-mère » en mobilisant ses modestes connaissances et en analysant d'une façon naïve et intuitive les données qu'il possède déjà :

« La France, capitale Paris. Il [Omar] savait ça. Les Français qu'on aperçoit en ville, viennent de ce pays. Pour y aller ou en revenir, il faut traverser la mer, prendre le bateau... la mer : la mer Méditerranée. Jamais vu la mer, ni un bateau. Mais il sait : une très grande étendue d'eau salée et une sorte de planche flottante. La France, un dessin en plusieurs couleurs. Comment ce pays si lointain est-il sa mère? Sa mère est à la maison, c'est Aïni ; il n'en a pas deux. Aïni n'est pas la France. Rien de commun.

¹ - Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz, « la violence du métissage: d'une rive à l'autre de la Méditerranée : Mohammed Dib (La Grande Maison, 1952), Albert Memmi (Agar, 1955), Driss Chraïbi (Les Boucs, 1955) et Salim Bachi (la Kahéna, 2003) » in *Métissages littéraires*, Actes du XXXIIe Congrès de la SFLGC, Saint-Etienne, 8-10 septembre 2004, sous la direction de Yves Clavaron et Bernard Dieterle, publications de l'Université Saint-Etienne, p. 127.

Omar venait de surprendre un mensonge. Patrie ou pas patrie, la France n'était pas sa mère.»¹

Omar a pu développer un discernement entre la France et l'Algérie : pour lui la patrie, c'était d'abord l'espace très proche de lui puisqu'il n'aurait pas besoin de traverser la mer pour s'y rendre, car la contiguïté était de mise. En outre, les personnes qui s'y trouvaient et qu'il reconnaissait comme Aïni, ses sœurs, sa grand-mère, etc. ne faisaient pas partie de cette patrie virtuelle et loin de lui. Même le maître M. Hassan faisait de son mieux pour faire passer un message très clair sur la « vraie » patrie à ses élèves en répétant à tue-tête que *«la patrie est la terre des pères. Le pays où l'on est fixé depuis plusieurs générations»²*, *« la patrie n'est pas seulement le sol sur lequel on vit, mais aussi l'ensemble de ses habitants et tout ce qui s'y trouve »*. Omar essayait de faire des corrélations entre ce qu'avait dit Brahim Bali, un élève redoublant *«la France est notre mère patrie»*, ce qu'avait dit le maître et à quoi il pensait, corrélations qui le tracassaient et le hantaient :

« Ce serait quand même drôle que Veste-de-Kaki... Et sa mère, et Aouicha, et Mériem, et les habitants de Dar-Sbitar ? Comptaient-ils tous dans la patrie ? Hamid Saraj aussi ? »³

Le fait que « Omar » fasse un rapprochement entre la patrie et sa mère, qui était tout sauf la France, cet Etat dont il connaissait quelques informations montre qu'il s'agit d'un enfant averti et intelligent puisqu'il opte pour un autre courant, autre que celui qui a entraîné ses camarades. Une intelligence qui monte en crescendo quand il va accepter le mensonge,

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 20-21.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 22.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 22.

juste pour éviter la punition : *« Patrie ou pas patrie, la France n'était pas sa mère. Il apprenait des mensonges pour éviter la fameuse baguette d'olivier. »*¹

Le coriace « Omar » résistait au contenu de la leçon qui aspirait à modeler la perception des idées des élèves et à moduler lentement mais profondément leur identité, et s'accrochait, d'une façon naïve à sa propre identité, l'identité c'est sa « mère », c'est elle qui lui a donné la vie, l'a hébergé et l'a vu grandir.

« Omar, surpris, entendit le maître parler en arabe. Lui qui le leur défendait ! Par exemple ! C'était la première fois ! Bien qu'il n'ignorât pas que le maître était musulman, - il s'appelait M. Hassan,- ni où il habitait, Omar n'en revenait pas. Il n'aurait même pas su dire s'il lui était possible de s'exprimer en arabe.

D'une voix basse, où perçait une violence qui intriguait :

*- Ça n'est pas vrai, fit-il, si on vous dit que la France est votre patrie. Parbleu ! Omar savait bien que c'était encore un mensonge. »*²

Le maître Hassan leur faisait lire et répéter « mécaniquement » le contenu de la leçon qui parlait de la patrie France. Mais à un certain moment, il allait rebondir sur la question de la patrie, et cette fois-ci, et pour la première fois, il parlait en arabe pour « contextualiser » le savoir et les mettre sur la bonne voix, « épistémologiquement » parlant. la patrie

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 20-21.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 23.

pour M. Hassan, passait déjà par le truchement de l'arabe, un code linguistique que comprenaient ses élèves. Ici, le Maître, un musulman et un natif de l'Algérie fait surgir son chauvinisme et son esprit patriotique ; il ne se permettrait jamais et ne se le pardonnerait de laisser filer des idées, à travers les contenus pédagogiques que les occupants avaient imposés et qui allaient détruire l'identité des élèves et leur patriotisme.

Il est vrai que les envahisseurs voulaient écraser l'identité des peuples maghrébins et la substituer à la leur. Un projet certes colossal mais qui n'était pas allé jusqu'au bout parce que nos écrivains étaient de « bons indigènes civilisés » et intellectuels, abstraction faite d'un effet de mimétisme ou du caméléonisme, effet d'ailleurs qui a provoqué un tiraillement dans la personnalité de leur narrateur principale. C'est ce qu'assure Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz en disant que :

*« le monde littéraire colonial se partage entre
“bons” indigènes francophones, donc
“civilisés”, et “mauvais” indigènes, repliés sur
leur “barbarie”. La littérature s'adonne au
mimétisme ».*¹

Comment nos auteurs maghrébins rendent compte de ce tiraillement dans leurs œuvres ? Jusqu'où leurs personnages qui incarnaient cette situation arrivaient-ils à concilier entre le Moi et l'Autre ? Quels étaient les différents états d'âme à travers lesquels ils sont passés ? Quel était le

¹ - Bernadette REY-MIMOSO-RUIZ, « la violence du métissage: d'une rive à l'autre de la Méditerranée : Mohammed Dib (La Grande Maison, 1952), Albert Memmi (Agar, 1955), Driss Chraïbi (Les Boucs, 1955) et Salim Bachi (la Kahéna, 2003) » in *Métissages littéraires*, Actes du XXXIIe Congrès de la SFLGC, Saint-Etienne, 8-10 septembre 2004, sous la direction de Yves Clavaron et Bernard Dieterle, publications de l'Université Saint-Etienne, p. 127.

cheminement de leur périple identitaire quand ils étaient à la quête de leur identité ?

Dans *Agar*, l'écrivain fait part de ses tourments socio-culturels, lui qui a su développer ce regard double, cette ambivalence entre deux cultures. Dans cette perspective, Marzouki assure que :

« L'originalité de la représentation du pays natal dans Agar réside dans cette image que l'écrivain en donne et qui est constamment enregistrée et décodée par un regard double qui la jauge, dans une attitude tantôt d'admiration, tantôt de rejet, selon deux perspectives sans cesse opposées et jamais conciliées : celle de Marie et celle du narrateur. »¹

Il est indéniable que le périple entrepris par le narrateur principal dans *Agar* lui a permis de faire la rencontre de l'Autre : la culture occidentale à travers le voyage et les études faites en France, mais aussi à travers la rencontre du personnage de « Marie » qui va chambouler sa vie et l'attirer vers elle. Allait-il abandonner son identité pour embrasser celle de sa bien-aimée ? Serait-il capable de résister à cet écrasement et de vivre un brassage culturel et identitaire ? Ou au contraire, son chauvinisme envers sa culture et son identité allait-il prendre le dessus ? En fait, nous assistons à des étapes vécues par le narrateur et qui concourent à la métamorphose de son identité et la célébration des retrouvailles avec elle : il s'agit de l'incursion des opérations afférentes à l'interaction sociale² et qui se subdivisent en quatre étapes majeures : l'association, la dissociation, la

¹ - Afifa MARZOUKI, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 38.

² - Voir Abdelhamid Lotfi, *L'anthropologie Sociale*, Le Caire, Dar Al Maarif, Egypte, 1975, p. 15.

désintégration et la réintégration. Nous avons jugé intéressant d'évoquer la relation du narrateur et de Marie dans Agar pour mieux illustrer ces quatre opérations. En ce qui concerne la première opération « associative », elle consiste à rapprocher les individus et à créer une certaine symbiose entre les personnages. C'est ce qui se produit entre Marie et le narrateur lorsqu'ils se connaissent pour la première fois à l'Université, se côtoient tous les jours et apprennent à se connaître. Il est clair que leurs rencontres successives a fait naître une histoire d'amour:

«Nous nous donnions rendez-vous, à la fin des cours, dans un couloir de la Faculté des sciences. Venant de plus loin, j'arrivais après elle et la trouvais patiente, les mains dans les poches de son pantalon de ski bleu marine qui l'amincissait encore, serrée dans une pelisse courte, coiffée d'une calotte en laine de couleurs vives. Sans être précisément une femme grande, sa sveltesse, l'habit viril, les cheveux dont on ne voyait que quelques mèches en faisaient un très délicat éphèbe. Je me hâtais dans la longue galerie et dès que je l'apercevais mon cœur bondissait de joie. Et quand j'obtins ma chambre à la Cité, nous nous vîmes tous les jours, nous déjeunions et passions nos loisirs ensemble. Du seuil de la salle basse du restaurant universitaire je la cherchais du regard. la main levée elle attendait qu'elle fût découverte pour me faire signe. Je la regardais, tache claire dans la pénombre, au milieu des étudiantes négligées, mal

*coiffées, et j'allais vers elle comme vers un calme bonheur. »*¹

Le narrateur ne cachait pas sa joie et son euphorie quand il allait à sa rencontre «*j'allais vers elle comme vers un calme bonheur* ». C'étaient des moments d'attirance et de rapprochement. Il est clair que Marie s'est frayée une place dans sa vie et le narrateur lui voue autant d'amour et de considération que ses parents :

*« Mon univers, dorénavant, ce n'était pas seulement mes parents et cette ville, c'était d'abord Marie, elle essentiellement. Mais ce qui me faisait peur, comme d'une étrangeté, c'est que je le découvrais, je n'avais rien résolu, j'avais seulement rapproché, menaçantes, l'une en face de l'autre, les deux parties hétérogènes de moi-même. la rencontre de Marie avec mes parents ne fut pas, comme je l'appréhendais, scandaleuse mais absurde. »*²

Le narrateur avoue qu'après sa rencontre avec Marie, son univers n'est plus comme auparavant, il s'agit de deux mondes tout à fait différents l'un de l'autre, C'est le monde oriental qui s'oppose au monde occidental dans son esprit, dans son être; chacun avec ses spécificités et ses particularités. Il faut dire que cette double appartenance crée chez le narrateur un tiraillement qui va déboucher par la suite sur une perte identitaire, nous nous retrouvons alors devant une identité en danger qui risque de se dégrader et se fondre dans l'identité de l'Autre, d'ailleurs son

¹ - Agar, op.cit., p. 36.

² - Agar, op.cit., p.55.

aveu est bien significatif à cet égard lorsqu'il dit : « *Mon univers, dorénavant, ce n'était pas seulement mes parents et cette ville, c'était d'abord Marie, elle essentiellement.* » nous remarquons qu'il place Marie la française en premier lieu en utilisant l'adverbe « d'abord », dans l'expression « *c'était d'abord Marie* » puis l'affirme encore par le biais d'un autre adverbe « essentiellement » pour marquer encore une fois le degré très élevé du pouvoir et du règne de Marie dans l'expression « *elle essentiellement* ». Marie vient en premier lieu et se procure la priorité chez lui, avant même ses parents qui lui ont donné vie et sa ville qui l'a accueilli et lui a ouvert ses bras. Ce composite contrasté qui ne peut guerre se transformer en un état homogène et qui se manifeste clairement dans l'expression « *les deux parties hétérogènes de moi-même* » ne peut qu'engendrer un déséquilibre chez le narrateur d'où proviennent l'agitation, l'angoisse et l'anxiété dues à cette appartenance multiple, écrasante et déchirante de l'âme.

Puis, nous assistons à une seconde opération dite « dissociative » qui s'applique également sur le même couple lorsque Marie, la femme « *docile et souriante* »¹ et qui « *riaient avec tendresse* »² au début du roman, se transforme plus tard en un être solitaire en proie à l'ennui et « *au calme sournois* »³, l'épouse occidentale affronte une difficulté énorme à s'intégrer dans le nouveau milieu oriental et, « *loin de s'adapter à ce monde nouveau, il lui devenait lentement insupportable* »⁴, elle rejette même des moments d'intimité et de bonheur à travers lesquels elle devrait normalement jouir et éprouver l'extrême plaisir. Paradoxalement, elle va réagir méchamment lorsque son mari lui offre des fleurs :

¹ - Agar, op.cit., pp. 25-26.

² - Agar, op.cit., p. 46

³ - Agar, op.cit., p. 158

⁴ - Agar, op.cit., p. 48.

« J'appelais le marchand de fleurs et lui offrais un bouquet de jasmin. Enfouies, comme dans une main, au creux d'une feuille de figuier, humectées d'eau, les petites fleurs blanches offraient avec constance leur exquise fraîcheur.

- Décidément, me dit-elle, je ne peux supporter cette odeur, elle me donne mal à la tête. Je m'étonnai; j'avais si souvent dormi, les soirs de fête, du jasmin sur l'oreiller. »¹

En dépit des réactions positives du mari, Marie n'y voit que tristesse et amertume, à tel point que tout comportement conjugal lui était odieux. Cette répulsion va s'élargir pour toucher la belle famille. En effet, à la fin de la fête pascalle organisée par sa belle famille, elle s'écrie *« Je ne peux plus...je ne peux plus supporter ces soirées... »²*, Marie rejette et repousse avec force toute la culture de son mari commençant des plus simples choses comme la nourriture jusqu'aux plus compliquées :

« Elle se découvrait lentement et définitivement solitaire, se heurtant à chaque visage et à chaque objet. [...] Elle ne supportait pas la cuisine de ma mère, qui faisait pourtant de réels efforts ; à chaque plat, elle questionnait avec méfiance sur les ingrédients, la graisse, les épices, la cuisson. Malgré l'effroi religieux de mon père, j'introduisis dans les menus quelques aliments de chez elle, laitages et charcuterie. Mais il ne

¹ - Agar, op.cit., p. 47.

² - Agar, op.cit., p. 53.

s'agissait pas de nuances, elle ne digérait pas et se mit à maigrir dangereusement »¹.

Cette inadéquation avec le nouvel environnement, lui cause un énorme malaise, et la pousse même à haïr cette société dont elle ne cesse d'observer « *les fautes de goût, de langage, de maintien, de costume.* »², Marie avoue qu'elle «*préfère la solitude aux médiocres* »³, car elle considère les membres de la famille de son mari comme des gens ignorants et barbares, voire vulgaires et grossiers. Elle dédaigne et méprise avec une violence aigüe dans une des dernières scènes du roman, les comportements de sa belle famille où on la voit crier sa haine intense, due à sa colère provoquée par le milieu de son conjoint : « *- oui, je les hais, je les hais ! Ce sont des sauvages ! Je déteste leurs coutumes moyenâgeuses et leur religion de primitifs !* »⁴. En plus, elle affirme de toutes ses forces ceci : «*Il n'y a pas une seule personne parmi eux [les membres de la belle famille] que j'aie envie d'approcher ! Je n'aime pas ces gens, je déteste cette ville ! je ne m'y ferai jamais ! jamais !* »⁵.

L'attitude adoptée par Marie va se répercuter sur la vie du narrateur qui va subir à son tour ce déchirement et ce tiraillement entre les deux cultures, en l'occurrence l'orientale et l'occidentale. Dans ce sens, MARZOUKI rapporte ceci :

« Mais, même si, d'avoir épousé Marie lui a semblé la meilleure preuve de son autonomie et le plus grand rempart contre l'abdication devant les

¹ - Agar, op.cit., pp. 68-69.

² - Agar, op.cit., p. 85.

³ - Agar, op.cit., p. 85.

⁴ - Agar, op.cit., p. 183.

⁵ - Agar, op.cit., p. 182.

idéaux, le narrateur découvre, désespéré, que la résistance à l'irrationnel et aux archaïsmes est en fait un combat de tous les jours si on veut vraiment être fidèle à ses principes. Cessant d'être, à l'image d'Alexandre Benillouche, un assoiffé de la révolte, le Juif tunisien d'Agar mûri par l'âge et l'expérience du séjour parisien, se heurte à ses propres rigueurs. »¹

MARZOUKI, plus loin évoque l'éventuelle cohabitation avec des êtres n'appartenant pas au même espace culturel. En effet, et « *depuis La Statue de Sel, la question des antagonismes opposant les diverses communautés et des rapports conflictuels de l'individu avec son milieu d'origine ou les autres milieux qu'il côtoie et affronte, ne cesse de structurer l'œuvre de Memmi. Dans Agar, cette problématique apparaît à la source des conflits au sein du couple, d'une manière bien spécifique.* »²

De ce déchirement va se découler, de façon conséquente la troisième opération, résultat de l'opération précédente. Il s'agit de la « désintégration », de l'éclatement et de la désunion qui va entraîner la séparation et le divorce. Seule « *une analyse sociologique de ce roman pourrait éclairer les raisons d'un conflit* » selon MARZOUKI, un conflit « *qui bouleverse la vie d'un couple qu'au départ tout prédestinait à l'entente, à la cohésion et au bonheur mais qui, finalement, n'arrive pas à trouver l'équilibre et la paix malgré l'amour et l'adhésion aux mêmes valeurs.* »³. Pour étayer ces propos, nous évoquons les répliques suivantes :

¹ - Afifa MARZOUKI, **Agar d'Albert Memmi**, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 35.

² - Afifa MARZOUKI, **Agar d'Albert Memmi**, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 43.

³ - Afifa MARZOUKI, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 43.

*« Oh ! il ne fallait pas faiblir ! Il ne le fallait pas
puisque nous ne pouvions pas vivre ensemble !
puisque nous ne pouvions pas recommencer !*

*Je détournai la tête pour qu'elle ne vît pas mes
propres yeux remplis de larmes à cause de notre
enfant promis à la mort avant de naître et de
notre pauvre amour perdu. [...]*

- Et pourtant, dit-elle, tu m'as épousée.

*J'hésitai puis révélai ce que je sentais, atroce
sans m'en rendre compte :*

*- Oui, je t'ai épousée... mais tu n'as jamais été ma
femme. »¹*

Ici, le narrateur montre que le fait d'être femme, avoir les caractéristiques d'une conjointe (tolérante, compréhensive, gentille, aimable, accueillante, etc.) est plus fort et plus humain que d'être une épouse, un attribut qui n'a de valeur que sur le papier ou l'acte de mariage.

Quant à la quatrième opération, l'auteur évoque la « réintégration » et l'attirance du narrateur envers sa famille, prouvant son chauvinisme envers sa culture et son identité ; certes, il va se dissocier de sa conjointe qui appartient à un monde occidental, mais il va renouer avec sa propre culture, va revenir à ses racines et à sa source, à l'instar du saumon, ce poisson qui risque sa vie et va contre le courant afin d'atteindre le lieu natal pour y pondre ses œufs. Plus le narrateur s'éloigne de Marie, plus il s'approche de sa famille, de sa culture, de son origine, autant d'éléments qui l'aident à ravoire et à récupérer son identité qu'il allait perdre :

¹ -Agar, op.cit., p. 188-189.

« -Eh bien cette ville que tu détestes, c'est la mienne, j'aurais voulu y vivre, ces gens que tu n'aimes pas, ce sont les miens, j'en suis, lorsque tu les méprises tu me méprises aussi, lance t-il, un jour à Marie.

-C'est absurde ! tu n'en fais plus partie ! tu es tellement différent d'eux !

*-Cela me regarde. Je ne peux ni ne veux les abandonner, c'est tout ».*¹

Le narrateur constate que Marie n'aime pas ses proches. D'ailleurs, il avoue dans un passage : *« Il fallut bien admettre l'évidence : Marie ne pouvait pas faire partie des miens. »*²

Il est indubitable que l'auteur fait une projection sur la discordance qui peut qualifier le rapport conjugal ou matrimonial entre deux conjoints appartenant à deux mondes totalement différents.

¹ - Agar, op.cit., p.182.

² - Agar, op.cit., p. 71.

IV. Albert Memmi : le vrai coup d'envoi

Albert Memmi sociologue, penseur et écrivain ; né en 1920 à Tunis dans une famille juive populaire, c'est dans le quartier juif de la ville qu'il acquiert les coutumes juives et le patois judéo-arabe qui marquent sa vie quotidienne. L'enfant rencontre son premier obstacle au moment de l'entrée à l'école primaire où se pratique la langue française. Memmi entame alors sa scolarité dans un établissement de l'Alliance israélite universelle, lieu dans lequel il participe au mouvement de la jeunesse pionnière sioniste et connaît ses succès scolaires, ces derniers lui permettent de bénéficier d'une bourse grâce à laquelle il s'introduit au lycée. Il poursuit d'abord ses études universitaires à Alger, puis à Paris où il obtient l'agrégation de philosophie. Ces études supérieures accentuent chez Memmi le sentiment d'étrangeté par rapport à sa famille et plus considérablement à sa culture d'origine. Il se marie avec lorraine une Française catholique, et retourne avec elle en Tunisie en 1951, et c'est après son retour que paraissent ses premières publications qui sont les deux romans : *La Statue de sel* et *Agar*, parus respectivement en 1953 et 1955 et reflètent par le biais de l'autobiographie¹ romancée, la condition juive en Tunisie. « *Albert Memmi a été le témoin lucide des transformations*

¹ - Philippe Lejeune définit l'autobiographie comme le : « *récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.* » Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil, 1975, p. 14.

*politique et culturelles qui ont bouleversé le Maghreb en général et les relations judéo-musulmanes en particulier. »*¹

Auteur de plusieurs romans, Albert Memmi est considéré comme le plus grand écrivain tunisien, judéo-maghrébin d'expression française puisque la littérature tunisienne de langue française ne voit le jour qu'après l'implantation du protectorat français en 1881 et ne concerne donc que le 20ème siècle. Ses œuvres sont imprégnées d'une marque juive, une caractéristique qui va lui octroyer la notoriété intellectuelle dans ses productions littéraires. Isaac YETIV nous révèle, à ce propos : « *Memmi n'a pas eu à proprement parler des précurseurs, c'est-à-dire des romanciers qui ont exprimé les mêmes thèmes avec la même passion de définir le Moi. On peut cependant parler de prédécesseurs, c'est-à-dire des romanciers, ou plutôt des conteurs juifs qui ont dépeint leurs milieux, leurs traditions, leurs mœurs, avec sympathie dans l'ensemble, souvent avec un certain détachement et même avec un certain esprit critique.* »²

Il faut dire que MEMMI s'est démarqué des romanciers de son époque puisqu'il a montré son chauvinisme à ses racines juives : il en est tellement fier que le rappel se fera dès qu'une occasion se présente et dès que l'envie se pressent. C'est ainsi qu'il fait de ses romans un réceptacle de toute chose qui rappelle la culture et la religion juive et qui décrit le monde de la judaïcité. Pour éclairer cette idée, DUGAS écrit à ce propos :

« Ne reniant rien de cette judéité, présentant dans ses ouvrages plus d'un tableau des conditions de

¹ - Abdelwahab Meddeb et Benjamin Stora, « Albert Memmi ou la réconciliation des appartenances » in *Histoire des relations entre juifs et musulmans des origines à nos jours*, Editions Albin Michel, 2013, p. 589.

² - Isaac YETIV, *Le thème de l'aliénation dans le roman maghrébin d'expression française (1952-1956)*, C.E.L.E.F., Sherbrooke, 1972, p. 148.

vie, des mœurs, des traditions et du folklore de la Communauté, Memmi s'inscrit d'une certaine façon dans le prolongement de cette production judéo maghrébine. Mais il en étend aussi les ambitions d'une volonté de témoignage et d'une dimension d'engagement personnel.»¹

A fortiori, l'écrivain judéo-maghrébin veut, non seulement décrire une réalité juive, qui prend plusieurs palettes sociales et culturelles, mais aussi apporter un témoignage et montrer son engagement vis-à-vis de son pays.

Nous pouvons receler dans les œuvres de MEMMI la dimension anthologique puisqu'il sera question de traiter divers thèmes et les approcher différemment selon l'angle de vision. En outre, la problématique de l'expression judéo-maghrébine, la question du colonisateur vs du colonisé, s'ajoute à cela les compétences artistiques et stylistiques de MEMMI font de son œuvre *«la première œuvre judéo-maghrébine à atteindre à l'Universel »*².

MEMMI, à l'encontre des juifs qui vivent en diaspora, qui sont exilés de leur pays et dispersés à travers le monde antique, ne connaîtra pas certes, cette errance topographique ; en revanche, il goûtera le déchirement et le tiraillement de la triple identité déjà enchevêtré au niveau de son nom *«Mordekhai Alexandre Benillouche»*, ce nom qui révèle la complexité de son identité. Selon Jamil CHAKER, *«dans son nom propre, le protagoniste est symboliquement conçu par ses parents comme le lieu*

¹ - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 8.

² - Guy Dugas, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 8.

*d'une convergence identitaire »*¹. MEMMI, à travers la voix de son personnage principal va détailler son origine :

*«Je m'appelle Mordekhai, Alexandre Benillouche [...] Alexandre: Claironnant, glorieux, me fut donné par mes parents en hommage à l'occident prestigieux. Il leur semblait traduire l'image qu'ils avaient de l'Europe. [...] Mordekhai, Mridakh en diminutif, marquait ma participation à la tradition juive. C'était le nom redoutable d'un glorieux Macchabée, celui aussi de mon grand-père, débile vieillard, qui jamais n'oublia les terreurs du ghetto. [...]»*²

Il est clair que l'écrivain fait part de sa propre identité qui va imprégner toute son œuvre. Il est loin de renier ses origines juives et son écriture se verra impactée par cette appartenance qui va concourir à son déchirement et ses souffrances, car être le réceptacle de trois identités à la fois peut même conduire à l'égarement et à la confusion. En effet, MEMMI n'hésite pas à le faire savoir et se pose des questions sur son origine :

*«Mordekhai, Alexandre, Benillouche, Benillouche enfin, Ben-Ilouche, ou le fils de l'agneau en patois berbéro-arabe. De quelle tribu montagnarde mes ancêtres sont-ils sortis? Qui suis-je enfin? »*³

¹ - Jamil CHAKER, « la quête identitaire dans le roman de MEMMI », in *L'identité : choix ou combat ?* Actes du colloque international organisé à Tunis en mars 1998 Volume XV, publié par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Tunis et Duke University, 2002, p. 132.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 107.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

A travers son nom composé, nous trouvons qu'une partie évoquait l'Occident prestigieux, une deuxième marquant son appartenance à la tradition juive et une troisième partie rappelant la condition misérable d'être indigène, oriental et pauvre. Memmi se demande sur ce qu'il est en réalité, sur ce mélange incompatible, sur cette confusion qui le réduisait dans un état de minoritaire méconnu et méprisable. Berbère dans un pays de colonisation et juif dans un pays de musulmans :

« [...] Descendrais-je d'une tribu berbère que les berbères ne me reconnaîtraient pas, car je suis juif et non musulman, citadin et non montagnard ; porterais-je le nom exact du peintre que les Italiens ne m'accueilleraient pas, car je suis africain et non européen. Toujours je me retrouverai Alexandre Mordekhaï, Alexandre Benillouche, indigène dans un pays de colonisation, juif dans un univers antisémite, africain dans un monde où triomphe l'Europe. »¹

Si nous reprenons les paradoxes dont fait part MEMMI, nous aurons le schéma suivant :

Juif (dans un univers antisémite)	≠	Musulman
Citadin	≠	Montagnard
Africain (colonisé par l'Europe)	≠	européen
Indigène (étranger chez lui)	≠	dans son pays colonisé

D'après les oppositions dans les relations susmentionnées, il n'est pas surprenant que l'auteur souffre d'un tiraillement identitaire. Etre juif,

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

appartenant au monde arabe, un monde colonisé et imprégné par la culture occidentale, occuper un continent qui est sien géographiquement mais symboliquement il lui est étranger, autant d'éléments qui perturbent la personnalité de MEMMI, brisent son identité et le poussent à vivre cette quête identitaire permanente qui se défilera tout au long de ses œuvres, tout genre confondu, ce qui lui conférera une écriture de « qualité » :

« Les essais psycho-sociologiques d'Albert Memmi, selon DUGAS, lui confèrent encore une autre audience, atteignent un autre public, sans doute différent de celui de ses romans, sans pour autant s'enfermer dans le microcosme de la littérature pour spécialistes. Leur caractère didactique, leurs qualités de clarté et de précision, le fait qu'ils aient été souvent édités en collections de poche, les rendent accessibles à un public très large et populaire. »¹

Par ailleurs, nous notons que les penchants de MEMMI pour la politique et surtout pour des questions afférentes au colonialisme et au post-colonialisme se font pressentir dans ses romans. En effet, l'auteur est impacté par la culture occidentale, eu égard à son voyage en France et les études qu'il a poursuivies. S'ajoute à cela son mariage avec une fille occidentale et chrétienne. Cet évènement fera certainement évoluer le rapport qu'entretient MEMMI avec la société française surtout avec le (post)colonialisme selon Gastaut:

¹ -Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 8.

« En observant les thématiques, le rythme et le contexte de ses publications (éditions et rééditions), entre fictions et essais, il faut noter d'emblée qu'Albert Memmi épouse avec lucidité la complexité et les vicissitudes du temps postcolonial, même s'il est en vérité difficile à classer. »¹

Nous remarquons que MEMMI fait partie d'une *génération littéraire des Indépendances au Maghreb*² qui a donné le « coup d'envoi » à une écriture engagée, s'assimilant à une manifestation, à une insurrection qui dénigre l'ingérence et l'incursion du colonialisme et même du post-colonialisme dans la vie sociale et culturelle des maghrébins en général et des tunisiens en particulier.

Il faut dire que MEMMI et DIB, à l'instar de Driss Chraïbi et Taher Benjelloun, font partie de la « deuxième phase de la production maghrébine » puisqu'ils vont traiter de l'acculturation et du dénigrement des traces du colonialisme, d'ailleurs ils vont même en faire leur cause³.

DUGAS reconnaît toute la force et la pertinence de l'œuvre de MEMMI. Il est vrai que ce romancier maghrébin, tout comme ses prédécesseurs, a réservé une part de l'ethnographie dans ses œuvres, autrement dit, il y relate le quotidien, la façon de vivre, de manger, de gérer les affaires sociales et culturelles. Cependant, nous y retrouvons un militantisme, une dénonciation des pratiques du colonisateur (possession

¹ - Yvan GASTAUT : « Albert Memmi, un regard postcolonial » in *Ruptures postcoloniales (les nouveaux visages de la société française)*, Paris, Editions la Découverte, 2010, p. 88.

² - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 7.

³ - Abdelkebir KHATIBI, *Le Roman maghrébin* (Réed. Rabat, S.M.E.R., 1979), p. 27.

des terres, exploitation aigüe, implantation de la culture française à travers les écoles, etc., et ceci, tout en adoptant une objectivité et une maîtrise des émotions personnelles¹. Justement, il qualifie l'œuvre de MEMMI d' :

*« engagée, fortement enracinée dans ces événements, elle en exprime le dynamisme, les interrogations et les révoltes. Sans parler du Portrait du Colonisé, qui a pu être lu par celui-ci comme un encouragement non dissimulé à la lutte, un roman comme La Statue de sel constitue un réquisitoire contre l'oppression coloniale, d'autant plus violent que l'analyse y est menée avec une lucidité et une clairvoyance rares. »*²

D'ailleurs, Jean DEJEUX lui accorde une place non négligeable dans sa contribution parue dans *Littérature maghrébine de langue française*³. En effet, DEJEUX montre toute la pertinence et l'intérêt de cet ouvrage qui ne cesse d'impliquer des chercheurs de différentes universités appartenant à plusieurs continents (Le Canada, Les Etats Unis, l'Europe et l'URSS. Il dit à ce propos:

« On s'y intéresse, entre autres motifs, parce qu'elle n'est pas la littérature française et qu'elle ouvre à un mode culturel original, "différent", ou

¹ - Jean DÉJEUX : « Albert Memmi ou l'homme dominé », in *Littérature maghrébine de langue française* (Naaman, Sherbrooke, 1973), chap.X, p. 322.

² - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 7.

³ - Jean DÉJEUX : « Albert Memmi ou l'homme dominé », in *Littérature maghrébine de langue française* (Naaman, Sherbrooke, 1973), chap.X, p. 301-326.

encore parce qu'elle a servi le combat pour les indépendances nationales au Maghreb»¹.

Dans la première moitié du siècle, des écrivains tunisiens arabes musulmans ou appartenant aux minorités juives publient des récits et des textes poétiques, mais dans l'ensemble ces textes sont écrits pour un regard étranger et optent pour une vision folklorique. Paradoxalement, *La Statue de sel* est considérée comme « *Le récit de l'émergence d'une parole, d'une prise de parole* ». Il s'agit d'un récit de vie « *défini non comme retour en arrière, reproduction d'un passé, mais comme restructuration du moi, interrogation brûlante du passé-présent-futur. L'épreuve, c'est la négation d'un acte " maintenant, je ne peux plus soutenir ce rôle [...] ; je ne sais plus m'entretenir que de moi-même "* »² »³

Il est indéniable que MEMMI est loin d'être un ethnographe qui ne fait que relater des événements relatifs au mode de vie de sa famille, du Ghetto -le quartier juif-, de son pays, etc., mais, il essaye dans ses écrits de nous rappeler l'itinéraire de son histoire. Le but étant, non pas de nous la faire connaître, mais de chambouler des structures sociales et culturelles sagement fossilisées au fond de son être. A travers ce pandémonium, cette identité bruyante et pleine d'agitation, ce chaos identitaire (il est juif mais vit dans un univers antisémite, africain, indigène mais étranger dans un pays colonisé), MEMMI va comprendre son Etre et essaye de le restructurer, de le bâtir de nouveau.

¹ - Jean DÉJEUX, « Considérations théoriques : Présentation du numéro », in *Œuvres & Critiques IV*, 2, la littérature maghrébine de langue française devant la critique, 1980, p.5.

² - MEMMI, *La Statue de Sel*, op.cit., p.13.

³ - Habib SALHA, « L'écriture de la maxime dans La Statue de Sel Memmi », in *Journée scientifique Albert Memmi* (25 juin 1999), Publications de l'Université des Lettres, des Arts et des Sciences Humaines, Ecole normale Supérieure, Etudes de Littérature, langue et civilisation (Vol . IX), 1999, p. 50.

Il faut donc attendre 1953 et *La Statue de Sel*¹ d'Albert MEMMI pour enregistrer le premier texte relevant d'une littérature autonome, celle des premiers éveils qui fait émerger de nouvelles préoccupations.

C'est donc Albert MEMMI qui donne le vrai coup d'envoi, après guerre, à cette jeune littérature tunisienne d'expression française qui n'a cessé depuis de se développer et de se diversifier.

Dans la préface de *La Statue de sel*, Albert Camus évoque le dilemme que pose le fait d'être juif et tunisien. En effet, Memmi doit éprouver « *l'impossibilité d'être quoi que ce soit de précis pour un juif tunisien de culture française* »². Ainsi, selon cette présentation, le lecteur sent dès le début le problème d'une identité-multiple. Le jeune homme qu'était Albert Memmi à l'époque, dont l'histoire est contée dans ce livre, « *ne parvient à se définir qu'en additionnant aux refus que les autres font de lui les refus que lui-même oppose au monde* »³. En écrivant sa vie, il espère en faire le bilan, résoudre ses refus et trouver quelques issues pour ses propres ténèbres. Il doit vaincre alors le bouleversement et les controverses qui forment son existence.

L'écrivain retrace son enfance dans le ghetto juif de Tunis, il décrit en particulier sa difficulté à se forger sa propre identité, lui qui ne se retrouvait ni dans le judaïsme de sa communauté, ni dans les valeurs occidentales qu'on lui inculque à l'école, tente d'en sortir en s'assimilant à la culture française mais le refus opposé par la société coloniale introduit l'échec de cette tentative.

¹ - Albert MEMMI, *La Statue de sel*, Editions Gallimard, Paris, 1966.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 9.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 9.

Dans ce roman d'inspiration autobiographique, qui est aussi un roman d'apprentissage, les parents apparaissent de prime abord comme des divinités omnipotentes. L'épisode scolaire brise toutefois la tranquillité de l'enfance, il révèle au narrateur son indigence, et sa judéité. Mais l'école, symbole du rationalisme occidental, signe aussi le rejet des parents et de la communauté.

La langue française, langue de scolarisation et non langue maternelle, est synonyme de douleur pour Mordekhai Alexandre, personnage principal dans l'œuvre *La Statue de Sel*, douleur qu'il a incarnée en particulier au lycée, car son accent patois fait un objet de moquerie par ses amis.

A fortiori, Memmi se sent tiraillé entre trois appartenances identitaires qui représentent une complexité et un enchevêtrement inextricable. Ainsi, Yvan Gastaut rapporte qu' « *au-delà de sa propre famille, la jeunesse de l'écrivain est marquée par la diversité de la société tunisoise qu'il décrit dans La Statue de sel* »¹. : un sujet tunisien de mère berbère, une culture française apprise à l'école et un nom à consonance judaïque rappelant une foi qui lui paraissait lointaine et ridicule.

Dans cette œuvre, il décrit et développe ce tiraillement donnant lieu à une crise d'identité où vit un juif conscient de par son intelligence et sa volonté de cette condition critique. Son écriture devient alors un choix. Son statut d'écrivain décide de son être. Il remplace la conscience traditionnelle archaïque de ses aïeux par une conscience plus réfléchie, plus moderne et plus responsable. D'après A. Camus, cette conscience lui permet de « *rester ce qu'il est et de prêter attention du même coup aux contradictions des*

¹ - Yvan GASTAUT, «Albert Memmi, un regard Postcolonial » in *Ruptures postcoloniales, Les nouveaux visages de la société française*, Paris, Editions la Découverte, 2010, p. 89.

*autres, Français ou Arabes. D'une certaine manière, il ne refusera plus rien de lui-même ou d'autrui.»*¹

Le regard de l'adulte, passant par les effets de double registre, disqualifie dès le début du deuxième chapitre du roman l'épisode enchanté de l'enfance. De la même façon, le chapitre VII signe par son titre hyperbolique – « L'élú » – le triomphe scolaire, dans la mesure où en dépit de sa pauvreté, l'Alliance israélite universelle, via la personne de M. Bismuth, puissant pharmacien, accepte de financer les études de médecine du jeune homme. Toutefois, ce succès est court-circuité à la fin du chapitre.

L'histoire de *La Statue de sel* est celle d'une puissante mais déroutante volonté de rompre. Rompre avec les traditions de la communauté juive tunisienne, avec des superstitions détestées, avec des parents dont on a honte, avec la pauvreté, bref, avec l'Orient. Tendre les bras à l'Occident, à l'école française, à la bourgeoisie et à ses ambitions, et rompre à nouveau, face aux trahisons d'un Occident dont l'universalisme voile le mépris, telles sont les investigations entreprises par l'auteur par le truchement de son personnage.

Agar, deuxième roman d'Albert Memmi qui paraît deux ans après *La Statue de sel*, est un roman lié directement aussi à l'expérience personnelle de l'auteur, racontant la tentative du personnage principal de trouver une issue à son aliénation en s'engageant dans un mariage mixte. Dans ce cas semblable à l'œuvre précédente, l'histoire se solde par un échec, sanctionné par le départ de la compagne nordique du héros. En outre, « C'est l'arabe dialectal qui devient la langue de tous les citoyens tunisiens, juifs et musulmans confondus. N'ont accès à l'arabe classique, langue officielle, celle de l'écrit et de La Grande littérature, que ceux qui

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 10.

l'ont apprise à l'école. C'est ce qui explique que, dans *Agar*, le narrateur et ses parents analphabètes échangent dans la langue tunisienne, l'arabe dialectal. ». Alors que la pratique de la langue française est un signe d'appartenance à l'élite sociale, c'est ce que corrobore l'auteure en disant que le français, « *langue dans laquelle Memmi écrit et qu'il a apprise sur les bancs de l'école, il était enseigné dès le primaire avant et après l'indépendance. Il devient dès 1981 la langue de prestige donnant accès à l'enseignement moderne et la marque de l'élite sociale* ». ¹

Alors qu'*Agar* retrace le parcours de celui qui, après avoir condamné sa communauté dans sa jeunesse, revient accompagné de sa femme française, catholique et s'installe comme médecin à Tunis, *La Statue de sel* décrit le départ pour l'Amérique du Sud de celui qui conteste archaïsmes et traditions. Ce qui suggère un lien de continuité entre les deux romans. *Agar* raconte la dégradation progressive des rapports dans le couple et ensuite l'échec du couple du au manque de communication entre deux êtres de cultures distinctes, puis le rejet de l'autre.

En prenant Marie Müller pour femme à Paris, le narrateur rompt avec sa communauté culturelle et religieuse. Acte volontaire et assumé tout comme Alexandre Mordekhaï Benillouche l'avait fait en choisissant de quitter son pays natal pour l'Amérique du Sud dans *La Statue de sel*.

Ce que nous remarquons, c'est que MEMMI n'a pas attribué à son personnage principal un prénom dans l'œuvre de *Agar* (qui est sensée être la suite de *La Statue de Sel*), il est resté anonyme pour plusieurs raisons à notre avis : Premièrement, il veut engager le lecteur dans le déchiffrement de ses personnages, car tout lecteur averti et avisé, et qui a déjà lu *La Statue de Sel*, saura qu'il s'agit d'Alexandre, personnage principal), donc nous

¹ - Afifa MARZOUKI, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 7.

assistons à une complicité entre l'auteur et le lecteur, ce dernier pourra lire dans les idées de l'auteur et sera sur la même longueur d'ondes que lui. Deuxièmement, le fait que MEMMI s'abstienne d'attribuer un prénom à son personnage laisse penser que ce dernier est en train de perdre de son identité, de s'effacer devant la culture et l'identité de son épouse dont le prénom est indiqué, en l'occurrence « Marie », une jeune française catholique qu'il a rencontrée en France, en faisant ses études. Et C'est là, à notre sens que nous pouvons relever le problème de « l'identité ».

Ce roman relaté à la première personne du singulier, introduit un narrateur et un personnage principal qui ne font qu'un, soulignant ainsi le caractère syncrétique, avec la particularité de ne pas le nommer. De même, les autres personnages n'ont pas toujours de patronyme: «ma mère»; «mon père»; «ma grande sœur»; «mon plus jeune frère ».

V. Mohammed Dib l'homme épris de lumière

Mohammed Dib est né le 21 juillet 1920, à Tlemcen, capitale culturelle de l'ouest algérien, une ville qui occupe un emplacement stratégique au branchement des routes conduisant du Maroc à l'Algérie et de la méditerranée au Sahara, ce carrefour eut au cours de l'histoire, un rôle économique et intellectuel d'une grande importance. Grâce à ses grandes mosquées¹ et ses médersas², il s'affirme comme foyer culturel à grand rayonnement. Appartenant à une famille modeste d'artisans Mohammed Dib grandit à Dar Sbitar, cette grande maison qui est l'archétype des demeures de Tlemcen dans laquelle il bénéficie d'une atmosphère religieuse et artistique et garde des pratiques culturelles héritées de ses aïeux. Il ne fréquente pas l'école coranique comme c'était l'usage mais fait directement ses études primaires et secondaires en français eu égard au réformisme musulman venu du moyen orient. Il suit ses études à Tlemcen, puis à Oujda et confronte très tôt les difficultés de la vie puisque son père était mort, à l'âge de douze ans, il s'initie au tissage et à la comptabilité pour subvenir aux besoins de sa famille tout en continuant à étudier et exerce ensuite différents autres métiers : instituteur à la frontière algéro-marocaine, employé des chemins de fer pendant la seconde guerre

¹ - Mosquées : écoles coraniques où on apprenait à lire et à écrire le coran avant de pouvoir faire ses études dans des institutions plus développées, « *le savoir a été transmis dans des écoles coraniques, des mosquées, des confréries* » Ali BOULAHCEEN, *Sociologie de l'éducation, Les systèmes éducatifs en France et au Maroc, Etude Comparative*, Afrique orient, 2010, p. 14.

² - Les médersas c'est-à-dire : « *lieu où l'on enseigne, sont comme leur nom l'indique, des institutions réservées essentiellement à l'enseignement. Mais elles ont aussi joué des rôles politico-religieux et socioculturels déterminants.* » Ahmed MOATASSIME, « Éducation et itinérance : entre le passé et le présent. » in *Revue Tiers-Monde*, N° 135, 1993, p. 587.

mondiale, interprète auprès des armées alliées, dessinateur des maquettes et contrôle des tapis à exemplaire unique et journaliste avec Kateb Yacine au journal Alger républicain.

Grace à cette navigation dans plusieurs catégories de la classe moyenne algérienne, Dib est donc introduit dans toutes les couches sociales ce qui procure au futur écrivain une bonne connaissance des stratégies individuelles et des mécanismes collectifs établis par l'occupation coloniale, il a su aiguïser son sens de l'observation et son regard critique et a pu contrôler la complexité des choses.

Mohammed Dib est l'un de ces écrivains algériens qui ont endossé cette responsabilité consistant à dévoiler la partie cachée de l'iceberg, à étaler la vérité longtemps cachée. Avec son réalisme et son engagement, il a fait connaître l'Algérie dans le monde littéraire durant la colonisation française. *La Grande maison*, son premier roman, forme avec *L'Incendie* et *Le métier à tisser* une trilogie algérienne qui commence vers la moitié du 20ème siècle. Cette grande maison, lieu où se passent les événements de la vie quotidienne, les traditions, les valeurs sociales et le malheur du peuple algérien pendant la colonisation française de l'Algérie est une grande épopée familiale qui a été inspirée à Tlemcen, le pays natal de l'auteur. Farida BOUALIT rappelle que « *Dans le contexte culturel algérien, Mohammed Dib est une figure de référence unique en son genre comme le prouve la réception de ses œuvres dès les années cinquante* ».

En outre, elle arrive au fait que « *Mohammed Dib a été perçu comme celui qui a concilié, en un équilibre heureux, éthique et esthétique dans le sens d'une attente comblée.* »¹

Dans ce premier roman, que couronna le prix Fénéon, l'écriture de Mohammed Dib est d'une langue absolument classique empruntant beaucoup moins de termes arabes ou berbères qu'on pourrait s'y attendre vu le sujet. Cette maison, Dar Sbitar, qui est le lieu principal des événements du roman, dans un quartier ancien de Tlemcen, relate l'image de l'extrême misère de la société algérienne et provinciale à travers la famille d'une veuve, Aïni, et ses enfants, Omar un petit garçon de dix ans, personnage qui nous introduit au cœur de la société Tlemcénienne et ses deux sœurs, et une grand-mère grabataire. Cette famille occupe une pièce dans La Grande maison. Aïni est seule à prendre en charge ses enfants et sa mère handicapée. À Dar-Sbitar habite aussi une autre veuve, Zina et sa fille adolescente Zhor, ainsi que Fatima, une femme répudiée qui a ses enfants à sa charge.

Dib, dans ce roman, décrit la misère, la souffrance et le quotidien amer des familles algériennes qui se battent pour vivre malgré les conditions difficiles sous le régime colonial. Denise Brahimi affirme, d'une façon incontestable que « *la misère matérielle, si grande qu'elle soit : faim, froid, fatigue, etc. s'accompagne d'une misère morale multiforme, que le*

¹ - Farida BOUALIT, « La logique chromatographique de la trilogie Algérie », in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996, p. 26.

*romancier explore sans réserve parce qu'il faut la connaître pour la refuser. »*¹

L'auteur décrit l'atmosphère et les profondeurs de la société algérienne, il explore le non-dit et les fissures psychologiques de ce monde clos et sans espoir. La misère extrême se traduit par l'omniprésence de la faim qui exerce sa dictature sur leur quotidien.

En 1954, Mohammed Dib publie *L'incendie*, un texte qui deviendra un classique de la littérature francophone du Maghreb. Ce roman, qui fait partie de la trilogie inaugurée par *La Grande maison* (1952) et clôturée par *Le Métier à tisser*² (1957), prolonge et complète le programme de l'auteur.

Le lecteur retrouve ainsi le personnage d'Omar, jeune garçon de Tlemcen qui est témoin des bouleversements que connaît la société algérienne pendant les années 1930. En ce sens, le fil narratologique incarné par cet enfant transmet une idée de progression chronologique entre les deux premiers volumes de la trilogie qui dépasse clairement la simple mention des repères temporels historiques.

Il est aussi question dans ce texte d'un engagement politique consacré à la mise en lumière des souffrances du peuple algérien pendant ces années passées sous la colonisation française. La protestation des ouvriers agricoles face à la misère dans laquelle l'exploitation des colons les a submergés devient un élan dans la lutte du peuple pour sortir de l'oppression.

Dans la trilogie de Mohammed DIB, l'œil d'Omar fonctionne comme un témoignage de plus en plus lucide de l'histoire de l'Algérie au

¹ - Denise BRAHIMI, *Langue et littératures francophones*, Thèmes & Etudes, collection dirigée par Bernard Valette, Paris, Ellipses, Editions Marketing, 2001, p. 77.

² - Mohammed DIB, *Le Métier à tisser*, Paris, Editions du Seuil, 1957.

temps de la colonie. Au début de *L'incendie*, le lecteur retrouve Omar à la campagne, où il passe les grandes vacances d'été, dans un cadre qui complète celui d'un tlemcénien de Dar Sbitar. Dans ce contexte, le garçon est confronté à la réalité misérable des fellahs, à la toute-puissance des colons et la position opportuniste des cultivateurs algériens, après la fin des vacances, Omar rentre en ville. Il est ainsi confronté à l'humiliation d'un père français qui se sert de lui pour éduquer son enfant capricieux.

Ce deuxième volet de la trilogie de Mohammed DIB expose l'aspect rural de la rébellion du peuple algérien face à l'oppression de la colonisation. Ce texte, qui n'est pas une simple exposition des malheurs d'une société, est marqué par une intensification des sentiments de révolte incarnés par le personnage attachant d'Omar, et qui partage avec le lecteur sa découverte de la vie d'adulte, car « *l'œuvre de Dib est avant tout un long cri de révolte. Le cri d'un homme qui voit son peuple foulé aux pieds chaque jour par les colons, le cri d'un homme qui ressent dans son âme les conflits qui déchirent ses frères.* »¹

Cette légitimité le pousse à créer des voix à travers lesquelles l'Indépendance, l'incitation à la révolution se font proclamer, de plus « *son engagement journalistique lui procure cette certitude de servir et la cause du pays et celle des catégories sociales éprouvées.* »²

¹ - Jawad EL KORDOBI, « Mohammed Dib : l'exilé qui n'a pas oublié » in *Lamalif, voici venu le temps du libéralisme*, 1967, p. 38.

² - Mohamed Lakhdar MAOUGAL, Aïcha KASSOUL, Malika KEBBAS et Thanina MAOUGAL, *Albert Camus, Assassinat post-mortem*, Alger, Les Editions APIC, 2004, p. 156.

Chapitre II: Histoire et littérature : rencontre inéluctable

- I. Relecture de l'histoire par la fiction
- II. Ecriture et langage des écrivains maghrébins
- III. Ecrire dans la langue de l'Autre

I. Relecture de l'histoire par la fiction

« Analyser les rapports que la fiction entretient avec la représentation de la vie quotidienne peut aboutir à l'évaluation d'une véritable écriture de l'histoire du temps présent. »¹

La littérature qu'elle soit fictive ou réelle s'inspire des faits et des expériences vécus par l'écrivain et interpelle son imaginaire, sauf que quand elle est exagérée et reflète la vie de cet écrivain d'une façon infaillible, elle peut l'exposer à des critiques acerbes, c'est ce que Tahar BEKRI a confirmé en disant ceci :

« Aujourd'hui certaines voix critiques s'élèvent pour refuser aux romans d'inspiration autobiographique la place qui leur revient dans la littérature contemporaine car ils mettent en situation la vie réelle de l'auteur, même sous forme déguisée et distanciée, et ne sont pas du domaine de 'la fiction pure'. Or, me semble-t-il, il y a là une attitude peu soucieuse d'une littérature en quête permanente de son propre

¹ - Mohamed Kamel Eddine HAOUET, « Référence et création littéraire représentation de la vie quotidienne d'après *L'Etranger* et *La Statue de sel* » in Revue Tunisienne de sciences sociales, Revue semestrielle publiée par le Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunis, 2005, p. 81.

visage dont les contours sont déformés par tant de calamités et d'adversités historiques. »¹

En plus de la vie de l'écrivain, la littérature peut refléter l'histoire et constitue de ce fait, le miroir qui trahit les tréfonds de la société, des personnes qui y vivent, etc. A côté de cette histoire, la fiction peut développer le réel, le nuancer et l'exposer avec des détournements linguistiques et littéraires, c'est ce qu'assure Mohamed HICH-CHOU en disant que *« grâce à la fiction, l'écrivain explore l'existence, scrute les moindres recoins du passé et fait parler les signes et les symboles que l'historien a préféré partiellement ou partialement faire taire. Ce lien organique entre littérature et histoire acquiert encore plus d'ampleur dans une région comme le Maghreb où le rapport avec l'autre a fortiori le colonisateur, a souvent constitué une pierre d'achoppement devant la vérité historique »*.²

Par ailleurs, Gaëtan PICON rapporte la pensée claire de Malraux et sa position vis-à-vis du roman et du romancier qui va endosser un autre rôle, outre que celui de l'écrivain imaginaire parce qu'il va traiter des thèmes plus importants que les personnages qu'ils manipulent : *« Je ne crois pas vrai que le romancier doive créer des personnages, il doit créer un monde cohérent et particulier »* ³.

¹ - Tahar BEKRI, « Une lecture de la Statue de sel », in Actes du colloque *Albert MEMMI écrivain et sociologue*, Paris X-Nanterre, les 15 « et 16 mai 1988. Textes réunis par Jean Yves Guérin, Publications du Centre National Des Lettres, Editions L'Harmattan, Paris, 1990, p.29.

² - Mohamed HICH-CHOU, « Colonisateur et Colonisé : pluralité des histoires et concurrences des mémoires à propos de Mardochée de Kébir Mustapha Ammi » in *Langue, Littérature et voies de l'interculturel* (Actes du colloque international organisé par le Laboratoire d'Etudes et de Recherches interdisciplinaires sur l'Interculturel et la communication) les 20 et 21 avril 2016, publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2017, p. 27.

³ Gaëtan PICON, *Malraux par lui-même*, Le Seuil, 1953, p. 38.

Abdelkébir Khatibi évoque le concept d'utopie en parlant du voisinage entre l'Occident et l'Orient et aspire à un monde qui pourrait absorber toute sorte de tensions et de malentendus :

*« Géopolitiquement, dans le voisinage arabo-européen, naîtrait peut-être la nouvelle Méditerranée, cet espace où, en utopie, chaque partenaire apporterait sa part d'humanité et de civilisation. Encore faudra-il bâtir cet espace sur les lois de l'hospitalité qui devrait, au-delà de l'utilitarisme, frayer un chemin vers un universalisme polycentrique ».*¹

Or, nous n'assistons ni à l'humanité ni à la civilisation puisque dans le roman, il y aura un rejet de la culture du terroir de la part de Marie

*« Elle se découvrait lentement et définitivement solitaire, se heurtant à chaque visage et à chaque objet. [...] Elle ne supportait pas la cuisine de ma mère, qui faisait pourtant de réels efforts ; à chaque plat, elle questionnait avec méfiance sur les ingrédients, la graisse, les épices, la cuisson. Malgré l'effroi religieux de mon père, j'introduisis dans les menus quelques aliments de chez elle, laitages et charcuterie. Mais il ne s'agissait pas de nuances, elle ne digérait pas et se mit à maigrir dangereusement ».*²

¹ - Abdelkébir Khatibi, *Œuvres complètes : Essais III*, Paris, la Différence, 2008, p. 339.

² - Agar, *op.cit.*, pp. 68-69.

et elle marque une sécheresse humainement parlant au niveau des relations avec la belle famille :

« Et, à vrai dire, elle aurait souhaité exclure mes parents de notre vie ; elle ne leur concédait aucun droit sur moi, pas même celui de partager mes joies. De ma mère elle avait peur, comme si la pauvre femme possédait l'affreux pouvoir de dénaturer, de polluer tout ce qu'elle touchait. Il me fallut garder pour moi tout seul, ce bonheur si lourd que j'avais peine à ne pas le partager avec le premier venu. »¹

« Personne d'autres n'osait plus frapper à notre porte et j'allais chez mes parents le moins souvent possible »²

En outre, dans *Agar* d'A. Memmi, nous décelons le rapport entre l'Occident et l'Orient, plus précisément entre le narrateur et Marie, son épouse. Une relation qui finira par s'écarter et se dénouer parce que le couple n'arrive plus à dépasser les divergences d'ordre culturelles et sociales qui les séparent. C'est ce que confirme Afifa Marzouki en disant que

« dans une société du Nord [Elle parle de l'Occident, en l'occurrence la France, pays natal de Marie], rien ne justifierait des concessions à une famille qui, par sa manière de vivre, prend

¹ - *Agar*, op.cit., p. 89.

² - *Agar*, op.cit., p. 112.

*très tôt ses distances vis-à-vis de sa progéniture, revendique son autonomie et la sienne et appelle de ses vœux un sevrage affectif et économique ».*¹

Alors qu'on assiste à une situation de dépendance chez son époux et une très grande proximité avec le groupe, qui représente la société orientale, dans laquelle le couple ne forme pas un duo autonome mais ne représente qu'une subdivision de la Grande famille.

*« J'aurais dû, peut-être, rompre ce stupide jeu collectif, j'avoue que je n'en eus pas le courage. Je constatai, une fois de plus, combien ils tenaient à moi et combien je leur appartenais. Pour mon père je n'étais pas seulement son fils mais un anneau de la Grande chaîne. Je comprenais la responsabilité qui, d'après lui, m'incombait, et qu'il croyait me préserver d'une trahison. Si je ne donnais pas son nom à mon petit-fils circoncis, comme j'avais reçu celui de mon grand-père, j'éteindrais cette survivance, j'étoufferais l'écho de ce verbe qui, sans ma faute, ce répercuterait jusqu'à la fin des temps. »*²

La famille se mêle même des petits détails qui concernent uniquement le couple : « Comme le jour où ma mère annonça, péremptoire, devant moi : (Nous avons décidé de l'allaiter.) »³ Chose que Marie ne peut guère accepter et qu'elle considère comme une violation de

¹ - Afifa Marzouki, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 45.

² - Agar, op.cit., p. 98.

³ - Agar, op.cit., p. 99.

l'intimité de sa vie privée, elle n'arrive pas à fusionner avec les membres de sa belle famille.

« Je te demande de n'avertir personne ! Je veux qu'on me laisse accoucher en paix. »¹

De toutes ces tensions et ces divergences, le roman serait un subterfuge, une échappatoire qui pourrait basculer le système de valeur et mettre en exergue ce qui est recommandé comme modèle, même plus, à apporter des solutions à la vie réelle de l'auteur via la littérature qui offre un espace utopique où l'auteur peut dénouer les relations les plus inextricables :

« Là où, sur le terrain, rapporte Muriel Détrie, les coexistences sont parfois difficiles à vivre, voire génératrices de conflits, la littérature ouvre un espace de dialogue qui peut montrer la voie de relations plus apaisées. »²

C'est cette littérature qui vient à la rescousse de MEMMI et le sauve puisque Guy Dugas affirme que cet écrivain tunisien se retrouve dans ses romans. Pour Dugas,

« L'écriture est, de façon assez paradoxale, interrogation et réponse, libération et tyrannie [...] C'est par l'écriture qu'il a pu découvrir

¹ - Agar, op.cit., p. 101.

² - Muriel DÉTRIE, Présentation in *Orient-Occident : la Rencontre des religions dans la littérature moderne*, Sous la direction de Muriel Détrie, Editions You Feng Libraire & Editeur, p. 11.

*quelques réponses satisfaisantes aux questions qu'il n'a jamais cessé de se poser ».*¹

Le roman de MEMMI est un carrefour qui pourrait faire rencontrer plusieurs thèmes et en fait dégager toutes sortes de problématiques :

*«Que ce soit ou non par le biais de la fiction, Albert Memmi aborde dans son œuvre des thèmes collectifs (colonisation, racisme, condition du juif, du noir, de la femme, ou du domestique...), et il en cherche une amélioration. Si pessimisme il y a dans sa démarche, n'est ce donc pas un pessimisme qui tente de se résoudre ? »*²

Par ailleurs, le roman, ce genre littéraire serait aussi un lieu qui pourrait niveler la fiction et le réel, l'imaginaire et l'histoire que le romancier va restituer pour qu'elle renaisse de ces cendres, c'est ce que corrobore l'historien français Paul Veyne :

*« Si l'on réfléchit au fonctionnement de l'histoire, l'idée même des sources, des origines d'une civilisation, est littéralement dépourvue de sens. Tout se construit de bric et de broc »*³.

MEMMI avoue qu'il s'agit, dans ses œuvres et aussi dans celles des écrivains maghrébins d'un florilège de thèmes qui sont limités et bien précis : L'histoire, la culture, le colonialisme, l'éducation, etc. D'ailleurs, il qualifie sa perspective de « sociale » et d' « historique » :

¹ - Guy DUGAS, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 26.

² - Guy Dugas, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 27.

³ - Paul Veyne, *Philosophie magazine*, n°9, avril 2007.

« Toutes ces œuvres, confirme-il, rendent compte, chacune à sa manière, d'une certaine conjoncture, d'un certain type de relations humaines, d'événements historiques relativement bien caractéristiques »¹.

On doit reconnaître que l'écriture chez MEMMI et DIB se fait d'abord par un retour aux origines, cela nous rappelle le saumon, cet étrange poisson qui revient à son lieu d'origine, contre le courant d'eau pour y pondre ses œufs. L'écriture est une re-naissance, une re-découverte de son identité, de sa culture, de son histoire. A titre d'exemple, les événements historiques et dans les œuvres de Memmi et dans celles de DIB sont véridiques, nous rappellent le contexte qui se situe entre l'époque du colonialisme et de l'Indépendance et peuvent même restituer les faits historiques manquants dans la mémoire de ces pays colonisés. L'écrivain maghrébin peut subroger le statut d'un historien, d'un ethnographe qui enregistre les faits sociaux, culturels, historiques et politiques en toute objectivité.

Dans son texte, MEMMI fait allusion plusieurs fois à des réalités historiques telles les pogromes ou les mouvements antisémites sous certains régimes politiques. Ces soulèvements violents et parfois meurtriers contre les Juifs marquaient l'enfance du narrateur :

« Ma mère enlevait les deux barres de fer qui protégeaient la porte extérieure contre les voleurs et les pogromes. »²

¹ - Jacqueline Arnaud, Jean Déjeux et Arlette Roth, *Anthologie des Ecrivains Français du Maghreb*, sous la direction de Albert MEMMI, (Préface et Introduction de A. MEMMI), Présence Africaine, 1969, p. 7.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 18.

Il raconte l'antisémitisme dans l'histoire du peuple juif :

« C'est au lycée, que je découvris la souffrance d'être juif. Jusqu'alors, l'univers m'était étranger, donc hostile, mais de l'hostilité normale de l'inconnu. Je ne souffrais pas de moi-même, je ne me sentais pas étranger, comme aujourd'hui. Comment m'expliquer d'avantage ? L'antisémitisme était une caractéristique des autres. Ils étaient antisémites comme ils avaient une manière de parler ou de s'habiller. »¹

En outre, il faisait allusion aux vexations et aux brutalités dans la rue. De cette manière, il voulait se défendre devant l'Histoire :

« Moi, fils d'artisan et pauvre, je défendis auprès des non-juifs, les financiers et les commerçants, tâchant d'expliquer historiquement pourquoi certains juifs se livrent au commerce. »²

Dans la partie « Les autres », Memmi raconte les frustrations causées par son entourage illustrant une période de l'Histoire où l'on était antisémite. Quelques professeurs incarnaient cette mentalité :

« Plusieurs de mes professeurs d'histoire furent à la fois antisémites, antiarabes et réactionnaires et j'appris à associer antisémitisme, racisme et réaction. Ce fut le lycée qui m'imposa cette conclusion : un juif,

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p.275.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 275.

sauf aveuglement ou calcul le plus bas, et d'ailleurs faux, ne peut être réactionnaire. Et ceci par situation et non par choix.»¹

Le narrateur évoque le conflit historique entre juifs et musulmans :

« Par pudeur, je n'osai ajouter à Ben Smaan que, s'il fallait vaincre l'hostilité musulmane, il faudrait aussi dissiper la méfiance des juifs, que des siècles de peur avaient entourés de murs épais. »²

Ce conflit est perpétuel puisque l'humanité le subit jusqu'à nos jours. D'ailleurs, elle cumule les persécutions qui sont générées de la confrontation des religions dans un bout de terre qui a façonné l'histoire du monde et où le dogme est le motif fondamental du conflit.

« Aujourd'hui plus que jamais, Jérusalem est considérée comme le centre du monde. La ville se trouve au cœur de la lutte entre les religions d'Abraham, c'est le sanctuaire d'un fondamentalisme de plus en plus populaire chez les chrétiens, les juifs et les musulmans, le champ de bataille stratégique entre civilisations rivales, la ligne de front entre l'athéisme et la foi... »³

Memmi raconte ensuite la guerre dans les camps des allemands :

« Les nouvelles des camps étaient très mauvaises. N'ayant jamais fait l'expérience

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 279.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 286.

³ - Simon Sebag Montefiore, *JERUSALEM Biographie*, Calmann-Lévy, 2011, pour la traduction française, p. 11.

d'une guerre, d'une catastrophe historique ou naturelle, mes coreligionnaires, peuple citadin d'artisans, d'employés, de petits commerçant, à la peau trop blanche, au ventre mou, douillets, perdaient tout aspect humain au bout de quelques jours de camp.»¹

Puis, il relate les bouleversements historiques que subissaient la minorité juive dans ce pays, ce qui le poussaient à repenser les problèmes les plus graves de leur condition et de se regarder en face de lui-même, intérieurement et vis-à-vis des autres. Sa décision devait être personnelle et appartenant à l'histoire commune à la fois :

« Cette période fut certes une des plus effroyables de ma vie. J'étais mis, une fois de plus, en demeure de choisir ; alors que ma fatigue me rendait tout effort accablant. Et cette fois, le débat n'était plus intérieur, il demandait un choix public, urgent et définitif. »²

Cette autobiographie est un retour à l'Histoire. Elle est un témoignage social et historique, une connaissance de faits et une expérience de vie par-dessus tout. Memmi veut que son œuvre soit un apprentissage et un profond enseignement pour tout lecteur :

« Si je guérissais, de mon poumon et de moi-même, de mon histoire que j'ai eu le tort de connaître, il me resterait à vivre. Le secret doit en être simple puisque vivent tous les

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 303.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 345.

*hommes. Et si je mourais, mon apprentissage, du moins, aurait été complet. De tout mon cœur, je souhaite qu'il serve à quelques-uns.»*¹

Chez DIB également, la réécriture de l'Histoire consiste à mettre le point sur les souffrances d'un peuple écrasé sous le joug du colonialisme, des événements qui se côtoient dans un univers réel et imaginaire, contenant un discours qui cherche à rendre à l'Homme son humanité perdue par les injustices commises par l'envahisseur.

*« À travers l'imaginaire, les sociétés cherchent sans cesse à expérimenter des formes nouvelles d'organisation, de communication, de participation, etc., qui débordent l'institué. Toute figure imaginaire constitue la réponse à une question que la société se pose ouvertement ou non. »*²

En utilisant de la fiction, l'auteur flatte le lecteur dans un monde passionnant où il peut joindre l'utile à l'agréable, il lui offre une instruction bien fondée à travers l'imagination. En outre, il fait passer ses messages à travers des analyses et des commentaires qui ponctuent ses récits, et incite alors à méditer sur l'évolution des relations humaines.

À travers un personnage nommé Hamid Saraj, une personne qui a bel et bien existée dans l'histoire, DIB nous relate les préoccupations majeures des militantismes, accompagnés de leur leader Saraj.

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 369.

² - Evelyn Accad, *Des femmes, des hommes et la guerre*, Paris, Editions côté-femmes, 1993, p. 21.

Dib reconnaît avoir été lui-même syndicaliste, ayant participé à deux très importantes grèves, celle de la région de Descartes dans l'Oranie (1945-1947), qui a causé violence et arrestations. Et celle de l'Algérois (1950-1951). Il révèle également que Hamid Saraj a réellement existé au militantisme duquel il s'est identifié¹.

Umberto Eco parle du rôle des personnages, qui concourent à la bonne compréhension et à la maîtrise de l'histoire :

« Les agissements des personnages servent à mieux comprendre l'histoire, ce qui s'est passé, et bien qu'ils soient inventés, ils en disent plus, et avec une clarté sans pareille, sur [...] l'époque, que les livres d'histoire consacrés. »²

Entre fiction et réalité, concernant Dar Sbitar, lieu qu'on peut se demander s'il avait vraiment existé, Jean DEJEUX déclare que cette maison s'appelait Dar Sbitar parce qu'elle aurait servi d'hôpital pendant la guerre de 1914-18. Et quand on a demandé à Mohammed Dib s'il faisait partie du monde qu'il décrivait, il s'est expliqué ainsi :

« J'ai connu le monde de la Grande maison sans avoir moi-même partagé son existence, mais ma grand-mère a longtemps vécu dans une maison semblable et aussi d'autres parents à moi et des personnages de mon entourage. J'avais souvent l'occasion d'aller dans une de ces maisons, qui

¹ - Nous renvoyons à ce sujet à l'interview accordée à Wadi Bouzar « Etre Balzac, ce n'est pas à la portée de n'importe qui », reproduite dans le journal *Horizons* du 28 décembre 1992.

² -Umberto Eco, *Apostille au « Nom de la rose »*, Paris, Grasset, Le Livre de Poche, 1985, p. 87.

existe toujours, telle que je l'ai mise dans La Grande maison. »¹

Pour le deuxième roman de DIB intitulé *L'Incendie*, J. DEJEUX a indiqué aussi que ce dernier est issu de faits réels, et essentiellement d'une grève à Aïn-Taya, dont Dib a rendu compte en 1951 dans *Alger Républicain*².

Nos romanciers, en jonglant avec la réalité et l'imaginaire font jaillir le sens du discours. Ainsi, l'hybridation entre ces deux genres est devenue en critique moderne chose courante. Pour Roland Barthes, elle constitue un autre bord mobile et susceptible de prendre n'importe quels contours :

« De là, peut-être, un moyen d'évaluer les œuvres de la modernité : leur valeur viendrait de leur duplicité. Il faut entendre par là qu'elles ont toujours deux bords. Le bord subversif peut paraître privilégié [...] ce qu'il veut, c'est le lieu d'une perte, c'est la faille, la coupure, la déflation, le fading qui saisit le sujet au cœur de la jouissance. la culture revient donc comme bord : sous n'importe quelle forme. »³

Les textes dibiens et memmiens balancés entre le document historique et l'œuvre d'imagination contribuent à l'alternance de deux plaisirs comblés par le langage, c'est ce que Barthes appelle « le plaisir verbal », qui mène à la jouissance. Or, pour lui, il n'y a pas besoin de

¹ - Interview de Dib par Lia Lacombe, *Les Lettres françaises*, 7 février 1963.

² - Quotidien communiste dirigé par A. Camus «A l'origine de I. de M. Dib », *Présence francophone*, 10, printemps 1975, pp. 3-8. »

³ - Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p.15.

frontières entre ces bords, parce que tout discours narratif est une représentation, donc tout discours historique est une fiction :

« Le fait n'est jamais qu'une existence linguistique (comme un terme d'un discours), et cependant tout se passe comme si cette existence n'était que la "copie" pure et simple d'une autre existence, située dans un champ extra-textuel, le "réel". »¹

Nous dénotons alors que les lieux, les dates et les événements servent à construire un ancrage historique dans une création littéraire. Un ancrage dans lequel l'espace entre le fictif et le réel s'efface, la distinction entre les deux voix se brouille et les deux discours s'amalgament en un seul énoncé rapporté et traduit par le narrateur qui tente de placer le lecteur de son côté, les deux éléments permettent bel et bien à l'auteur un investissement idéologique, car cela lui permet d'investir parfaitement sa littérature au profit de ses idées, le passé renaît, devient plus réel et plus proche grâce à la littérature et la littérature devient donc un engagement pour lui :

« Dans n'importe quelle forme littéraire, il y a un choix général d'un ton, d'un éthos, si l'on veut, et c'est ici que l'écrivain s'individualise clairement parce que c'est ici qu'il s'engage »².

Le rôle de la fiction est aussi de révéler les pensées et les fantasmes d'un individu car: *« Seule la fiction ne ment pas, elle entrouvre sur la vie d'un homme une porte dérobée, par où se glisse son âme inconnue »³*. Et le

¹ - Roland Barthes, *Le discours de l'histoire*, Paris, Seuil, 1976.p.73.

² - Roland Barthes, *Degré Zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1972, p. 14.

³ - François Mauriac, *Commencement d'une vie dans Ecrits intimes*, Paris, Gallimard, p.14.

fait d'associer le réel et le fictif permet au lecteur de revivre l'Histoire sur les pages des romans qui portent le poids du passé, les malheurs du présent et les espérances de l'avenir.

Ce que les textes de MEMMI et DIB communiquent au lecteur est une idéologie élaborée qui, selon la définition de Mohamed ARKOUN « *exprime la façon dont une classe sociale, ou une communauté nationale, perçoit ses rapports avec ses conditions d'existence* »¹. Les textes des deux écrivains sont effectivement le produit des conditions dans lesquelles ils ont vécu. Comme tout intellectuel, ils n'ont pu échapper au climat idéologique de leur époque. Les moments d'effervescence sociale et politique, suite à la colonisation sont prédominés dans leurs pensées ainsi que dans leurs écrits qui consistent en effet à réduire :

*« la complexité du réel historique, sociologique, psychologique à un ensemble de propositions plus ou moins cohérentes, destinées à mettre en valeur et à légitimer les objectifs d'une action collective. »*²

¹ - Mohammed Arkoun, *la pensée arabe*, Quadrige/Puf, Paris, 2012, p. 110.

² - Mohammed Arkoun, *la pensée arabe*, op.cit., p. 110.

II. Ecriture et langage des écrivains maghrébins

“L’écriture est la peinture de la voix.”

Voltaire

Avec nos écrivains maghrébins, l’écriture se mue en une réflexion humaniste, une réflexion qui respecte la mémoire de l’Autre et qui se caractérise par une liberté dans les pensées et les expressions. La fluidité narrative qui caractérise les œuvres et qui nous livre une lecture simple, prenante et décontractée ne peut qu’accentuer cette liberté du mot et de la pensée dont font preuve MEMMI et DIB. D’ailleurs, les mots qu’ils mobilisent sont chargés d’une grande symbolique qui requiert la lecture paradigmatique ou connotative (par opposition au sens littéral ou dénotatif avec lequel on se contente de la lecture syntagmatique). Les œuvres qui sont l’objet de notre étude regorgent de métaphores et de symboliques, c’est ce que nous avons pu déceler à travers l’écriture de DIB dans son œuvre *l’Incendie* :

« -Cite-nous, ne serait-ce qu’un seul de ces nouveaux travaux dont tu nous as tant parlé, lui demandèrent-ils. »

« -Eh bien, voyons. Par exemple la Grande majorité de nos paysans creuse la terre à un pouce de profondeur ; il faudrait désormais qu’ils labourent à une coudée. »¹

¹ - *L’Incendie*, op.cit., p. 48.

Quand on creuse la terre, on provoque des sillons qui permettent sa bonne aération et qui peuvent recevoir les premières pluies ou les premières gouttes d'eau. Or, si on creuse « à un pouce » de profondeur, on aura une récolte moyenne. Par contre, si on creuse « à une coudée » la terre en profondeur, la récolte sera prospère et florissante. En fait, nous repérons ici une sorte de symbolique : la terre serait le cerveau et la pluie serait les idées constructives et éclairantes. Plus on s'approvisionne d'idées, plus on est réceptif et ouvert d'esprit, plus on peut changer notre destin et améliorer le mode de vie qu'on mène. Nous pouvons qualifier la discussion entre Ben Youb et les paysans de didactique (Bochnak, M'hamed et Nedjar) puisqu'il s'agit de sensibiliser les autres et de leur transmettre des savoirs pour acquérir le savoir-faire ; les paysans acquièrent, dans cet exemple, une sorte d'éducation qui consiste à éclairer d'abord et produire le changement par la suite. Nous y reviendrons dans la deuxième partie.

Les paysans creusent la terre à un pouce de profondeur ; il faudrait désormais qu'ils labourent à une coudée

L'écriture devient aussi un lieu où les souvenirs se sédimentent, un miroir qui reflète le vécu de l'auteur et qui se confond et s'entremêle avec le vécu du narrateur. Dans ce sens, le texte autobiographique de MEMMI est très révélateur. Yvan Gastaut écrit à ce propos : « *Selon la même méthode de travail à base autobiographique, selon laquelle il ne parle que de ce qu'il a vécu ou ressenti, Albert Memmi-qui a lui-même connu les difficultés de l'intégration, une certaine précarité et une sorte de distance par rapport au monde intellectuel français - s'intéresse aux sentiments du «*

décolonisé », à ses difficultés et ses espoirs, ses hésitations, son ambivalence entre pays d'origine et pays d'accueil. »¹

Il est clair que la langue « humain » demeure, en autres, un moyen de communication sûr entre les individus appartenant à la même communauté linguistique, partageant, à cet égard, les conditions sociales et culturelles, lesquelles deviennent un critère sine qua non pour se faire comprendre. Même plus, « *la langue entérine aussi un mode de comportement, une déontologie, une éthique d'ordre social, culturel, politique, économique, etc.* »² Nous pouvons déceler la force de la langue, des concepts que l'écrivain mobilise pour traduire ses pensées, même plus, cette langue devient « *une patrie* »³ qu'on peut habiter, qu'on peut respecter et s'y affirmer. En effet, la langue, selon G. Mounin :

*« est un prisme à travers lequel ses usagers sont condamnés à voir le monde ; et que notre vision du monde est donc déterminée, prédéterminée même, par la langue que nous parlons ».*⁴

Et là nous pouvons nous demander : Comment qualifier « qualitativement » et « quantitativement » la langue –moyen d'expression– chez Memmi et Dib ? Pouvons-nous calculer la force des concepts qu'ils utilisent ? La récurrence et le recoupement des thèmes traités, des mots lexicaux peuvent-ils nous renseigner sur la voie que suit tel écrivain ? Ou encore, peuvent-ils trahir ses pensées ? Nous ne pouvons répondre à ces

¹ - Yvan GASTAUT, «Albert Memmi, un regard Postcolonial » in *Ruptures postcoloniales, Les nouveaux visages de la société française*, Paris, Editions la Découverte, 2010, p. 93.

² - O. IDRISSE AYDI, « De l'éthique dans le proverbe : Au-delà de toute frontière », in *Questions cognitives, linguistiques et littéraires*, Publications du Pôle de recherche : langues, Communications et Arts (LCA), N° 4., 2020, p. 75.

³ - Ciron Emil, *Aveux et anathèmes*, Paris. Gallimard, 1987, p. 21.

⁴ - Georges MOUNIN, *Clefs pour la linguistique*, Seghers, Paris, 1968, p. 75.

questions parce que cela nécessite une étude « lexicométrique »¹ avec de logiciels spécifiques comme Hyperbase ²qui peuvent nous renseigner d'une façon précise des occurrences de toutes les catégories grammaticales, leur contexte et leur combinaisons entre elles, et cela nécessite une étude approfondie à part. En effet, selon A. Kaaouas,

*« Ces techniques sont des fonctionnalités, parmi d'autres, du logiciel Hyperbase, outil très performant d'exploitation des textes et de traitement statistique des données numériques et permet d'accomplir de nombreuses tâches documentaires et statistiques à partir d'un corpus préalablement établi selon des normes précises »*³.

Selon De Saussure, le fondateur de la linguistique moderne, l'écriture serait l'unique raison pour représenter le langage puisqu'elle matérialise la révélation, coupe le lien humain et le remplace par un univers de signes; elle est donc une présence parlante⁴.

Les romanciers maghrébins font d'une pierre deux coups : D'abord ils font parler l'histoire et retracent les mémoires culturelles et sociales de leurs pays ; ensuite, ils mobilisent une écriture qui entérine plusieurs dimensions moyennant le Moi et l'Autre, autrement dit, l'identité et

¹ - Mohamed DERKAoui, *Aspects du vocabulaire dans l'œuvre d'Amin Maalouf : de la structure au contenu*, année universitaire, 2017-2018, thèse non publiée.

² - Abdellah KAAOUAS, *Statistique Lexicale : Le logiciel Hyperbase appliqué à l'œuvre romanesque d'Abdelkébir Khatibi*, année universitaire, 2016-2017, thèse non publiée.

³ - Abdellah Kaaouas, op.cit, p. 17.

⁴ - Jean CHEVALIER, Alain GHEERBRANT, *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert laffont/Jupiter, 2008, p. 392.

l'altérité. D'où la question d'Ambroise Kom : *la nationalité littéraire peut-elle se confondre avec la nationalité civile ?*¹

C'est ainsi que Memmi évoque l'histoire des juifs et met l'accent sur l'antisémitisme puisqu'il fait allusion, à maintes reprises, à des réalités historiques telles que les pogromes ou les mouvements antisémites, chose qui restera gravée dans la mémoire du narrateur :

*« Ma mère enlevait les deux barres de fer qui protégeaient la porte extérieure contre les voleurs et les pogromes. »*²

Il raconte l'antisémitisme dans l'histoire du peuple juif :

*« C'est au lycée, que je découvris la souffrance d'être juif. Jusqu'alors, l'univers m'était étranger, donc hostile, mais de l'hostilité normale de l'inconnu. Je ne souffrais pas de moi-même, je ne me sentais pas étranger, comme aujourd'hui. Comment m'expliquer d'avantage ? L'antisémitisme était une caractéristique des autres. Ils étaient antisémites comme ils avaient une manière de parler ou de s'habiller. »*³

Il va sans dire que le Roman est un édifice où se construisent les valeurs dans la destruction des rapports humains, dans la divergence des attitudes affichées par le narrateur et Marie, attitudes afférentes au rapport du couple « mixte » vis-à-vis du monde :

¹ - Ambroise Kom, *La malédiction francophone. Défis culturels et condition post coloniale en Afrique*, Hamburg, LIT Verlag/Yaounde, Clé, 2000, p. 52.

² - *la Statue de sel*, op.cit., p. 18.

³ - *la Statue de sel*, op.cit., p.275.

« Il est clair que la présence de Marie et le regard distancié qu'elle jette sur l'univers du pays natal de son mari, met celui-ci en demeure, malgré lui, de voir les défauts, les fissures et les tares de cet univers, ce qu'il répugne manifestement à faire et que cette contrainte, que sa raison accepte comme un fait incontestable, crée en lui un sentiment de frustration et de révolte qui se mue en violence sourde à l'égard de celle qui est responsable de la brisure du rêve et de l'éclatement du cocon »¹

Nous pouvons comprendre des paroles de Marzouki que le narrateur va jusqu'à critiquer sa culture, les habitudes de sa famille, le mode de vie qu'elle adopte, de critiquer son passé, son appartenance familiale parce que Marie le contraint à le faire, et à force de tout critiquer, il finit par adhérer au point de vue de cette française qui est arrivée à ébranler son identité, à semer le dédain et la répulsion pour sa propre culture.

« Les refus de Marie, en arrivant au pays natal du héros, son incompréhension, son mépris même, ne pouvaient qu'être insupportable au jeune médecin, parce qu'il appartenait à une culture et à un peuple infériorisés et dominés ; fut-il lui-même un intellectuel et décidé à se placer sur le plan de l'universel. »²

¹ - Afifa Merzouki, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 42.

² - A. Memmi, *Agar*, op.cit., Préface, p. 16.

Ce mariage mixte du narrateur avec Marie se solde par un échec. Il est vrai qu'il a été détruit pour moult raisons que Memmi évoque dans sa préface où il impute à Marie et au narrateur, ses deux héros, les raisons de l'échec de leur union :

« [...] j'ai essayé de montrer aussi que les difficultés ne sont pas imputables seulement à la jeune femme, représentante d'une civilisation et d'un pays triomphant. La soumission progressive du héros à des rites, à des gestes, que lui-même juge périmés, ne peut qu'empêcher davantage la réussite de son union avec Marie. Mes héros échouent parce qu'ils ont manqué, tous les deux, de force et de liberté ; parce que l'héroïne n'a pas été assez ouverte et généreuse, parce que le héros n'a pas été assez courageux, assez révolutionnaire. »¹

Cependant, l'auteur en fait un tremplin pour édifier un système de valeurs : la tolérance, le pardon, l'indulgence, la solidarité, la cohabitation, l'écoute, le respect, etc. En effet, le narrateur va tourner le dos à sa propre culture en la rejetant, en la critiquant. Paradoxalement, il va embrasser la culture occidentale : une lutte entre l'Occident et l'Orient. Il fait ses études en médecine à Paris et va se marier. Mais ceci n'est qu'une chimère car il va se sentir marginalisé, écarté dans cet univers qui ne lui offre pas ce qu'il voulait : l'hospitalité, l'affirmation de son identité. C'est pour cela qu'il se

¹ - A. Memmi, *Agar*, op.cit., Préface, p. 16.

sent contraint de le quitter pour revenir à la source, pour retrouver son identité et être dans son élément.

En outre, le roman est un édifice où l'éducation aux valeurs susmentionnées sera mise en valeur. Comment le roman peut-il éduquer si ce n'est à travers une boussole éthique et déontologique que l'auteur va défendre ? L'auteur décrit un comportement, une attitude qu'il dénigre, qu'il critique, qu'il refuse pour préparer le terrain à adopter le comportement adéquat. A titre illustratif, l'auteur nous dit implicitement qu'il faut accepter le dialogue avec l'autre, c'est un signe d'ouverture et de tolérance :

« - Ecoute, la suppliai-je, laissons tout cela, n'en parlons plus, peut-être aurons-nous une fille...

A peine releva-t-elle le front, obstinée :

- Et si nous avions un garçon ?

Elle se refusait le sursis et me traquait.

- Je ne peux pas ! Criaï-je, je ne peux pas t'accorder cela.

- Dis plutôt que tu ne veux pas.

Comprendrait-elle ? Il me semblait, maintenant, que des forces supérieures aux miennes me poussaient dans le dos, que si je reculais j'écraserais dans ma chute d'autres êtres, un univers entier.

- Essaie de me comprendre : je ne peux pas, je ne veux pas et je ne dois pas.

Ah ! Comme je souhaitais que ce fût une fille ! Ce n'était que repousser provisoirement le problème ? Reconnaître ma faiblesse avec humilité ? Oui, j'aurais tout accepté pour cesser, un temps, ce déchirement, pour me croire, un moment, en accord avec tous ! Pour me croire en paix ! [...]

- Pourquoi, lui demandai-je, pourquoi recherches-tu toujours le plus difficile pour nous ?

- Parce que j'existe ! répondit-elle amèrement. »¹

Ce passage est très éclairant parce qu'il nous montre la fragilité du narrateur, sa soumission aux volontés de Marie et sa dépendance à la culture occidentale. Du moment qu'il aspire à ce que le nouveau-né soit une fille, c'est qu'il veut écarter toute sorte de conflit avec sa conjointe et laisse entendre que la culture de Marie est la plus ouverte, la plus raffinée, la plus acceptée. Cette lutte sans trêve qu'il mène avec lui-même, ce « déchirement » qui va le scier en deux parties contradictoires vont le fatiguer et préfère abandonner la partie et s'y résigne. D'après ces paroles : « *Oui, j'aurais tout accepté pour cesser, un temps, ce déchirement, pour me croire, un moment, en accord avec tous ! Pour me croire en paix !* »², le narrateur aspire juste à sentir le goût de la paix, à vivre en accord avec les autres, il en a ras le bol d'être en désaccord avec Marie. Même plus, il peut TOUT accepter, ce qui présuppose qu'il peut TOUT refuser : refuser sa culture, son identité, ses origines, etc.

¹ - A. Memmi, *Agar*, op.cit., p. 96-97.

² - A. Memmi, *Agar*, op.cit., p. 96-97.

A travers l'écriture de ces faits conjugaux, l'auteur dessine les scènes quotidiennes qui butent contre le bonheur et l'épanouissement du couple. L'écriture devient alors une présence parlante de la confrontation de deux cultures différentes. L'auteur, qu'il le veuille ou non, est en train de nous transmettre un système de valeurs absent certes dans l'esprit des conjoints, mais fort présent chez le lecteur qui interagit d'une façon permanente avec l'œuvre : En voyant le clivage qui sépare les deux héros, il va essayer de le réduire et de s'approcher de la normalité des choses, du système de valeurs considéré comme sa boussole, en prenant en considération le contexte social, culture, politique, etc. Ainsi, auteur, lecteur et circonstances deviennent « la triple autonomie » selon P. Ricœur qui dit que :

« Grâce à l'écriture, le discours acquiert une triple autonomie sémantique : par rapport à l'intention du locuteur, à la réception de l'auditoire primitif, aux circonstances économiques, sociales, culturelles de sa production. »¹

Il est indéniable que l'écriture est un acte à travers lequel l'homme reflète ses pensées et devient conscient de son existence. C'est ce qu'affirme Ferguson en évoquant l'homme à travers les pensées de Nietzsche. C'est ainsi que :

« l'homme, selon Nietzsche, comme toute créature vivante, pense sans cesse, mais il l'ignore; la pensée qui devient conscience n'est qu'une infime partie, disons la plus superficielle, la plus médiocre : car seule cette pensée consciente se

¹ - Paul Ricœur, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986, p. 31.

produit en paroles, c'est-à-dire, dans des signes de communication par quoi se révèle d'elle-même, l'origine de la conscience. Bref, le développement du langage et le développement de la conscience [...] vont la main dans la main [...] l'homme inventeur de signes est à la fois l'homme qui prend une conscience de plus en plus aiguë de lui-même »¹.

A notre sens, l'homme est la créature la plus douée parce qu'il invente constamment les signes qui traduisent sa pensée, parfois une pensée indicible ou ineffable. Nous empruntons la métaphore que Idrissi a utilisée en parlant du rapport entre la langue et la pensée :

« On peut comparer la relation entre la langue et la pensée d'un peuple à une locomotive sur des rails : tout comme les rails orientent la locomotive, la guident et orchestrent ses voies ferroviaires, le langage oriente la pensée et la structure. »²

Force est de constater que l'écriture porte en elle les germes de l'« intentionnalité », autrement dit d'un objectif que se trace tout écrivain engagé, un objectif « social » puisqu'il sera le porte parole de ses compatriotes, d'ailleurs, Memmi rapporte que l'écrivain assume un rôle syncrétique : il rapporte et décrit les événements mais met aussi le doigt là

¹ - John Ferguson, *Nietzsche au petit déjeuner*, l'âge d'Homme, Lausanne, Suisse, 1996, pp. 35-36.

² - O. IDRISSE AYDI, « De l'éthique dans le proverbe : Au-delà de toute frontière », in *Questions cognitives, linguistiques et littéraires*, Publications du Pôle de recherche : langues, Communications et Arts (LCA), N° 4., 2020, pp. 75-76.

où le bât blesse, son rôle est plus que social du moment qu'il traduit « *l'expression des inquiétudes de la société, de ses doutes, de même que sa lutte contre elle-même, de sa négativité* ». ¹ C'est ainsi que Memmi et Dib font de leurs romans une écriture anthropologique ² et ethnographique qui se recoupe en la sociologie. Ils deviennent à coup sûr, des sociologues qui « *se penchent sur les aspects symboliques du comportement, sur les micro-relations d'ordre rituel, juridique, culturel et adaptent leurs méthodes pour aborder la politique, l'économie, le culturel dans les sociétés du tiers monde* » ³.

Chez Memmi, on a le concept d'anthologie, un recueil de morceaux choisis d'œuvres. A la base, l'anthologie est un emprunt du grec ancien « *anthologia* » qui veut dire la cueillette des fleurs. En fait, il s'agit d'un procédé littéraire qui consiste à regrouper plusieurs types d'écritures (poésie, narration, récit, sagesse (à travers les maximes), éducation, didactique, etc). Memmi reconnaît que son écriture est une anthologie qui « *est un choix et chacun compose son bouquet comme il l'entend.* » ⁴

Tout en relatant les événements dans AGAR, MEMMI fait référence au texte sacré dans lequel la polygamie est légitime :

« - *Votre mari a droit à plusieurs femmes! la loi
l'y autorise !*

¹ - Albert MEMMI, Interview, *Présence du Maghreb*, décembre, 1967, pp. 26-27.

² - Boudon R. et als, définissent l'anthropologie de cette façon : « *Entendue au sens restreint d'anthropologie sociale et culturelle, dont le mot ethnologie est synonyme en France, l'anthropologie s'est constituée en rapport étroit avec sa sœur, la sociologie. Au XIXème siècle, un besoin de réorganisation sociale après les révolutions politique et industrielle suscite la naissance de la sociologie.* », *Le Dictionnaire de la Sociologie*, Paris, Larousse, 1999, p. 17.

³ - Boudon et als, *Le Dictionnaire de la Sociologie*, Paris, Larousse, 1999, p. 18.

⁴ - Jacqueline Arnaud, Jean Déjeux et Arlette Roth, *Anthologie des Ecrivains Français du Maghreb*, sous la direction de Albert MEMMI, (Préface et Introduction de A. MEMMI), *Présence Africaine*, 1969, p. 7.

*la plaisanterie était éculée; la polygamie n’existait pratiquement plus, et sûrement pas chez eux ».*¹

Le fait d’évoquer la polygamie dans une société arabe et surtout devant Marie qui n’arrive à entériner cette pratique, Marie étant de nationalité française et ne partageant pas automatiquement les mêmes coutumes culturelles et religieuses concourt à attribuer au roman ce caractère d’anthologie : narration, références religieuse et culturelle s’entremêlent. Ceci d’une part. D’autre part, quand l’écrivain évoque la propriété d’avoir « un embonpoint », autrement dit cette surcharge de graisse que doit avoir la femme arabe ou orientale, par opposition à la taille fine, taille de guêpe dont la femme occidentale est fière, l’écrivain ne fait que souligner notre système de valeur, nos règles, nos coutumes ; ce système qui est vivement sollicité par les hommes qui ont tendance à n’avoir d’yeux que pour les femmes grosses :

*« - Méfiez-vous, Madame, vous êtes trop mince et nous aimons les femmes fortes! »*²

Quand l’auteur décrit Marie en disant à travers la voix de la famille de son mari qu’elle est “ trop mince”, en fait, il s’agit là d’une critique de son physique. L’occidentale a beau faire du régime et entretenir sa ligne, elle n’est pas appréciée par le milieu de son mari. En outre, l’auteur montre que la femme “forte”, physiquement bien sûr, est plus appréciée et chérie par les hommes que la femme maigre ou svelte. En outre, nous enregistrons un fait culturel très récurrent chez les habitants maghrébins, en l’occurrence

¹ - Agar, op.cit., p. 58.

² - Agar, op.cit., p. 58.

le tunisien. En effet, il s'agit d'une pratique "bizarre" et incompréhensible chez Marie :

« Lorsque les fondations furent commencées, ma mère me demanda la permission, suivant la coutume, d'y semer quelques pièces de monnaies et d'y égorger un poulet. Marie refusa avec violence.

- Ah, non ! qu'on me laisse tranquille maintenant avec ces pratiques barbares ! dis-lui que je ne veux pas ! »¹

On parle ici des pratiques de la société orientale qui croit en la sorcellerie et en la superstition, qui égorge des poulets devant la porte du nouveau bâtiment pour chasser le mauvais œil et se protéger contre les mauvais esprits le mal des autres. Ces pratiques qui appartiennent à la culture populaire chez la famille du narrateur ne représentent qu'une simple barbarie chez sa femme Marie, qui a du mal à s'intégrer dans ce nouveau milieu, complètement différent du sien. Elle refuse avec force ces « pratiques barbares ».

La même croyance du « mauvais œil », (on croit au mauvais œil, au charlatanisme, etc.), nous la décelons également chez Dib lorsque Aïni demande à sa fille Aouïcha de parler :

« Avec de grands signes de bras, elle les exhorta à rentrer vite. Puis elle tendit l'oreille vers la cour de la maison, comme si elle craignait que ses paroles ne fussent surprises [...] »

¹ - Agar, op.cit., pp. 80-81.

- *Quoi? Veux-tu parler ? cria Aïni. Dis ce que tu as à dire. Tu seras tranquille, après.*

- *Non, Ma, murmura Aouicha. Il ne faut pas que les voisines le sachent. Le mauvais oeil. »*¹

Il existe beaucoup d'exemples que nous allons évoquer dans le chapitre des représentations culturelles.

« - *Voyons : le fils de ton frère est né à dix heures du matin, exactement à dix heures, dis-moi à quelle heure exactement est né le tien ? Seul le premier né s'appellera Abraham ! »*²

A travers ce passage, le narrateur attire l'attention sur un fait socio-culturel : on perpétue une tradition qui exige que le premier garçon né dans la famille porte le prénom de son grand-père. Et puisque les deux brus, en l'occurrence, l'épouse du narrateur (Marie) et celle de son frère ont accouché le même jour, pour trancher dans le prénom, il a fallu s'enquérir de l'heure exacte de l'accouchement. Du coup, c'est le fils de Marie qui portera le prénom d' « Abraham », chose qui va mettre Marie dans tous ses états parce qu'elle n'aime pas ce prénom qui réfère implicitement à des origines religieuses qu'elle exècre et réprouve. Marie ne cache pas sa haine puisqu'elle a en aversion toutes les pratiques culturelles du narrateur, à commencer par le baptême et le prénom qu'on voulait attribuer au nouveau né, parce qu'il est venu au monde en premier.

« *Je voudrais encore essayer de dire les vendredis soirs et les samedis matins, si merveilleux de joie et de sainteté tranquille.*

¹ - *la Grande Maison*, op.cit., p. 153.

² - *Agar*, op.cit., p. 110.

*Le vendredi naissait dans une aube agitée pour
s'épanouir majestueusement en Sabbat
trionphant qui nous empesait de nos habits de
fête et allumait les bougies solennelles. »¹*

Le narrateur se délectait des jours appelés « Sabbat ». En effet, le Sabbat c'est le septième jour de la semaine dans le judaïsme, il s'agit d'un repos sacré et d'un jour de prière chez les juifs. Là, le narrateur ne cache pas sa joie puisqu'il va mettre ses beaux habits, mais surtout ces souvenirs sur le « sacré », « sur le religieux » gravaient sa mémoire à jamais puisqu'il y pense avec une certaine nostalgie, surtout à cette belle enfance qu'il a vécue.

*« [...], ils reconstruisent Marie et la situation
selon leurs désirs : sur une phrase imprudente, ils
crurent tenir la promesse d'un mariage religieux,
ils l'annoncèrent partout et ajoutaient que Marie
se convertirait : (Elle est déjà plus pratiquante
que nous !) affirmait fièrement ma mère. »²*

Le mariage du narrateur et de Marie doit être soumis à des lois religieuses juives, il doit alors être béni par le rabbin pour ne pas être considéré hors de la communauté, car les règles juridiques relatives à la loi juive vont le considérer comme un sacrilège.

En parcourant les œuvres des auteurs maghrébins, nous remarquons qu'elles regorgent des faits et des événements socio-culturels du terroir, c'est ce que J. Déjeux confirme en disant :

*« Ces romanciers [de la littérature maghrébine]
aiment évoquer les coutumes, le folklore, le*

¹ - *la Statue de sel*, op.cit., p.25.

² - *Agar*, op.cit., p. 71.

terroir, la vie quotidienne (travaux et jours). Ils se font un peu les ethnographes de leur village, de leur quartier, de leur région. Ce qu'ils veulent signifier ? la continuité et la tradition sauvegardées grâce à l'enracinement d'un terroir »¹.

Les manifestations des représentations culturelles, du terroir sont légion, notamment celles afférentes au folklore et à la vie quotidienne. Nous en donnons quelques exemples. En ce qui concerne le folklore :

« Très tôt associées à d'étranges contes de nourrices dont les héros perdent la mémoire ou deviennent fous pour avoir respiré une odeur magique, à des incantations maternelles au chevet de mon lit de malade, elles déclenchaient en moi des mécanismes nerveux qu'aucun raisonnement n'arrivait à combattre. »²

« Voilà qu'ils ralentissent encore, le tam-tam se tait, donne le commandement au biniou perçant et insidieux, qui trace de courtes arabesques, et ma mère obéit, son corps ondule comme désossé, lente danse de serpent fasciné. »³

Quant à la vie quotidienne, les citations n'en manquent pas :

« Ce matin, je me suis levé avant que sonne le réveil. Je me suis frictionné le figure à l'eau froide, et j'ai baigné mes yeux, qui me piquaient,

¹ - Jean Déjeux, *Littérature maghrébine*, Editions Naaman de Sherbrooke, 1980, p. 35.

² - *la Statue de sel*, op.cit., p. 174.

³ - *la Statue de sel*, op.cit., p. 181.

dans le creux de mes paumes. Et je fus en avance sur le premier trolleybus où sommeillaient des épiciers en partance pour le marcher. A l'appel de mon nom, comme d'habitude, mon cœur a battu plus fort. J'ai occupé la place qui portait mon numéro et j'ai lié connaissance avec mes voisins. »¹

« Toute la matinée nous courûmes à travers la ville pour acheter des cadeaux destinés au siens, puis nous confectionnâmes de multiples colis. Vers le soir, elle voulut revoir les magasins décorés et éclairés.

Elle semblait détendue, presque heureuse et, malgré ma lassitude, je l'emmenais de quartier en quartier, content de sa joie. Sur le même thème de la Nativité les étalages rivalisaient d'ingéniosité et de luxe ; une vaste vitrine offrait même une crèche grandeur nature avec des personnages en cire. »²

Naget Khadda nous rappelle l'attitude adoptée par DIB qui a préféré l'engagement de l'écriture et quitter son pays natal :

«En 1962, l'indépendance de l'Algérie est proclamée, mais DIB ne revient pas en Algérie à la fin de la guerre –ou n'y fait que de brèves incursions- et s'abstient de toute prise de position

¹ - *la Statue de sel*, op.cit., p. 11.

² - *Agar*, op.cit., p. 161.

politique. Il déclare seulement qu'il considère l'heure de l'engagement passée et qu'il va pouvoir se consacrer totalement au travail d'écrivain »¹.

Le fait que Khadda évoque l'abstinence de DIB est un signe d'objectivité et de neutralité développé par cet auteur : Il se prépare au métier du sociologue², un métier qui requiert l'observation fine et la reconnaissance des faits sociaux, la fidélité aux principes requises de la recherche scientifique et sociale, l'analyse pertinente suivant des méthodes sociologiques (qualitative, quantitative, observation participative, enquête, etc.). La fidélité qui se dégage du métier du sociologue est évoquée par DIB durant un entretien dirigé par Claudine :

« Je me sentirais coupable, rapporte DIB, si je ne pouvais pas écrire. Un écrivain doit avant tout fidélité à son œuvre. C'est en elle que se résolve les problèmes »³.

D'après DIB, le fait qu'il s'abstienne d'écrire devient un crime inexcusable, la non-écriture chez lui devient une culpabilité, car il est évident que l'écrivain maghrébin, veut laisser un legs culturel à travers son écriture, un héritage aux générations futures. Nous pouvons considérer qu'une écriture pareille s'avoisine à une caméra braquée sur la vie quotidienne des maghrébins, une caméra qui filme les détails les plus fins et les plus microscopiques, cette écriture qui devient un lieu pour fossiliser la mémoire collective, y déposer les expériences vécues par les individus

¹ - Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 14.

² - Pierre BOURDIEU, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, *Le métier du sociologue* Edition MoutonBordas, 2005.

³ - Entretien avec Claudine ACS in *L'Afrique littéraire et artistique*, n°18, Août, 1971.

appartenant à la même société. Du coup, le roman peut devenir un document authentique qui peut aider à retracer l'histoire d'un peuple, à constituer les pièces du puzzle, une pièce qu'on a fait disparaître expressément pour faire brouiller la piste de la vérité, cette vérité que le romancier, en l'occurrence Memmi, va nous révéler intelligemment :

*« Je ne pense pas du tout certes qu'un romancier doive nécessairement glisser dans ses livres son opinion sur la situation politique du moment ou sa manière de comprendre l'histoire. C'est là une exigence absurde qui a été néfaste à beaucoup d'écrivain. Mais je suis persuadé qu'un écrivain probe dans son travail -et cette probité n'est pas une concession à la morale, elle est le mouvement naturel de tout écrivain véritable- je suis persuadé qu'un écrivain se dévoile à chaque ligne qu'il trace, et dévoile le monde par la même occasion ».*¹

Là, l'auteur énumère les paramètres d'un « véritable écrivain », celui qui n'interprète pas les événements et ne s'immisce pas dans les affaires politiques, économiques, culturelles et sociales de son pays. Parce que son rôle se limite à relater les événements historiques sans aucune prétention de les interpréter, et c'est la tâche du lecteur (Barthes : le degré zéro) qui doit interagir avec le texte.

A fortiori, l'auteur développe une pensée dans son roman ; c'est ce qu'on rencontre chez Memmi dans « AGAR », plus précisément dans sa préface où il se pose des questions, auxquelles il cherche des éléments de

¹ - Memmi, *Agar*, op.cit., p. 14.

réponse. En effet, le retour de « Alexandre Mordekhaï Benillouche », personnage principal dans « la Statue de sel » devient le personnage anonyme dans « Agar », où il n'a pas de prénom à l'encontre de son épouse nommée « Marie ». Dans cette perspective, Afifa Marzouki rapporte que :

« Contrairement à Marie qui a un nom dans le roman, le narrateur n'en a pas, il est tout simplement l'« enfant », le « fils », le « frère » de quelqu'un désigné par rapport à son appartenance à une famille. A l'opposé de sa femme solitaire et froide, c'est un méditerranéen qui a besoin des autres et de la chaleur humaine et il ne lui déplaît nullement d'être entouré des siens et de partager leur convivialité à chaque retour dans sa ville natale »¹.

On trouve que Marzouki lui donne des attributs comme « *L'époux de Marie* », « *L'enfant de la communauté* »². En effet, le narrateur décrit son rapport avec Marie et essaye même d'analyser sa relation matrimoniale :

« la question, d'abord, me vexa : si je l'aimais ! Puis sa gravité, sa confiance réfléchie, troublèrent le jeune étourdi, impulsif que j'étais ; elle réveillait des inquiétudes mal repoussées : elle était française, d'Alsace, d'une famille catholique et attentive à ses pratiques, j'étais africain et mécréant. Mais combien étions-nous loin d'évaluer le problème à sa juste mesure ! je répondis avec quelque sécheresse :

¹ - Afifa Marzouki, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 33.

² - Afifa Marzouki, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, pp. 32-33.

-Est-ce que cela vous ferait peur ?

Elle serra mon bras.

-Plus du tout, murmura-t-elle ».¹

¹ - *Agar*, op.cit., p. 40.

III. Ecrire dans la langue de l'Autre

« Les frontières à franchir sont également celles entre les langues, car la maîtrise d'une langue étrangère nous entrouvre non seulement la porte d'un Ailleurs, mais aussi aide à découvrir ce qui, sans elle, resterait enfoui dans le plus profond de notre être. »¹

Pourquoi nos auteurs maghrébins écrivent en langue française et quel destin les attend ? Est ce pour exprimer *un rêve*² ? Le message aurait-il été moins percutant si le choix de l'écriture avait été la langue arabe ou une autre langue autre que celle des colons ? Est-ce que nos romanciers veulent faire de la langue française un médium, un subterfuge, un prétexte ou un alibi pour transmettre aux occidentaux les souffrances et les inégalités sociales causées par la spoliation des envahisseurs ? D'ailleurs Aragon dans sa préface du premier recueil de poèmes de Dib, *Ombre gardienne*³ se demandait si cela pourrait réellement se produire en se posant la question suivante : *« Puis-je de mes yeux français saisir la naissance de la poésie algérienne ? [...] Je m'étonne de cette hospitalité [...] qui me laisse entrer dans l'intime d'une maison où je me sens une sorte de profanateur »*.

Il faut dire que *« l'emploi du français est déjà en soi un thème littéraire. En effet, c'est en se remettant en cause que la littérature d'expression française fleurit et s'épanouit. De même, la quête d'une identité ne peut se faire qu'en*

¹ - Marija Dzunic-Drinjakovic, « Franchir les frontières et saper les murs » in *L'auteur et ses interprètes : pour un échange critique sur l'œuvre, Amin Maalouf, Heurs et malheurs de la filiation*. Editions Passiflore, 2016, p. 110.

² - Roger FAYOLLE, « Ecrivains, écrits vains ? » in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996, p. 9.

³ - Mohammed Dib, *Ombre gardienne*, Sindibad, 1984.

français, car ce déchirement ne touche pas l'arabisant, qui, lui, ne doute pas un instant de son identité arabo-musulmane. Il est symptomatique que tous les débats autour des problèmes de langue, d'acculturation, de personnalité, de décolonisation se fassent en français. »¹

Mouloud Achour affirme que la langue du colonisateur, en l'occurrence la langue française demeure le moyen le plus expressif à travers lequel les écrivains, dont les pays sont colonisés, relatent leurs souffrances et dressent un tableau panoramique du système d'exploitation discriminatoire et tyrannique :

«C'est dans la langue de l'occupant que la plus part des pionniers de la littérature algérienne s'étaient donné la mission de porter à la connaissance et à la conscience du monde la situation dramatique dans laquelle se débattaient leur peuple. C'est dans cette langue qu'ils avaient résolu de clamer haut la détresse d'une Algérie délibérément maintenue dans le mutisme en dépit des voix de plus en plus nombreuses, de plus en plus fortes qui, sur d'autres champs, s'élevaient pour stigmatiser et dénoncer un système d'exploitation inique et revendiquer le droit à la liberté. Et cette langue, ils se devaient d'en faire usage avec une maîtrise propre à y investir la puissance émotionnelle et la ferme détermination sur

¹ - Ghani MERAD, *La littérature algérienne d'expression française, Approches socio-culturelles*, Paris, PIERRE JEAN OSWALD, cop, 1976, p. 177.

lesquelles sont bâtis les réquisitoires bien plus que les plaidoyers. »¹

Mais cette littérature en langue française écrite par les Algériens a toujours subi un rejet pour sa revendication et son rôle crucial de dévoiler les vérités longtemps cachées, Il faut reconnaître que Mohammed Dib a cette prouesse de modeler la langue du colon, d'en faire une arme qu'il pointe vers l'autre et l'utilise à bon escient pour revendiquer toutes les injustices sociales et éveiller les consciences au patriotisme.

¹ - Djoher AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de la Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, Présentation de Mouloud ACHOUR, p.3.

Deuxième partie:
L'impact des
représentations sociales et
culturelles sur l'éducation

Chapitre I : Les représentations sociales

- I. Autour des représentations sociales de l'éducation
- II. L'anomie et les représentations sociales
- III. La dépossession matérielle
- IV. Conflit politique et situation existentielle

L'environnement socio-culturel, a sûrement des répercussions sur la personnalité de l'individu, ainsi que sur son développement cognitif ; et puisque rien n'est figé en nous que ce soit au niveau des circuits cérébraux ou au niveau des gènes, ceci renvoie à notre capacité d'agir et à l'importance fondamentale de l'environnement social, éducatif et culturel qui interagit d'une façon permanente avec l'être social.¹

Après une lecture détaillée et approfondie des œuvres étudiées, il s'est avéré que l'œuvre de Mohamed DIB, regorge de phénomènes socio-culturels et qui traduisent clairement la présence d'une anomie, concept évoqué par Emile Durkheim, pour décrire des situations sociales difficiles et précaires. Qu'est ce que l'anomie ? Comment peut-on la repérer ? Quelles sont les causes qui entraînent ce concept ?

¹ - Erwan DEVEZE, *Le pouvoir rend-il fou ?*, LAROUSSE, p. 10.

I. Autour des représentations sociales de l'éducation

La représentation sociale est une notion « *située au carrefour de la psychologie sociale, de la sociologie, de l'anthropologie et de l'histoire [...] Les processus à l'origine des représentations sociales relèvent de la communication sociale en référence aux multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques* »¹.

Effectivement, dans *La Grande Maison*, appelée aussi *Dar Sbitar* de Mohammed DIB, nous assistons à la présence de plusieurs chambres habitées par des différents locataires dont la mère du narrateur, sa grand-mère et ses deux sœurs (Mérim et Aouïcha), un lieu propice, certes microcosme, qui regroupe plusieurs familles. En revanche, il reflète le lieu macrocosme qui est l'Algérie. Nous pouvons parler d'un procédé métonymique puisque l'auteur est conscient parfaitement de la projection sociale qu'il veut refléter dans son roman où la partie représente le tout. D'ailleurs ACHOUR Mouloud corrobore la démarche entreprise par DIB en disant :

«Les personnages de La Grande maison sont représentatifs de millions d'algériens. La misère à laquelle était confrontée la majorité d'entre eux, dans ce microcosme qu'est Dar Sbitar était le lot commun de tous ces damnés de la terre qui ont

¹ - *Dictionnaire de Sociologie*, Sous la direction de André Aknoun et Pierre Ansart, Le Robert, Seuil, 1999, p. 450.

alimenté le remarquable ouvrage de Frantz Fanon »¹.

Nous pouvons augurer, à l'instar de Djoher AMHIS-OUKSEL, que l'œuvre de DIB est alimentée par sa propre expérience, « *une expérience personnelle de la vie dure et laborieuse du petit peuple* »². L'auteur confirme aussi que cette œuvre est un carrefour de toutes les couches sociales.

En effet, *Dar Sbitar* est le lieu primaire où le narrateur Omar, personnage principal qui parle au nom de l'écrivain et trahit sa pensée, construit ses relations avec les autres et tisse des affinités (convergence et divergence de caractère) avec les autres individus.

Dans cet ordre d'idées, et en parlant de ce personnage, DIB avoue qu'il n'est pas ce personnage, ou que sa vie n'est la sienne. Cependant, durant toute l'œuvre, nous avons l'impression que les faits que l'écrivain relate sont réels et s'approchent de la démarche entreprise par un sociologue qui est considérée comme la caméra de la société. Les œuvres DIB (*La Grande maison* et *L'Incendie*), à notre sens, se situent aux interstices de la sociologie et du roman : nous y retrouvons des faits inventés de toutes pièces et des faits sociologiques réels qui montrent les conditions de vie, les phénomènes sociaux (l'éducation, la misère, la famille, la religion, la politique, etc). Le point de vue de Mehenni AKBAL sur ce que nous venons d'avancer est très important :

¹ - Djoher AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, Présentation de Mouloud ACHOUR, p.4.

² - Djoher AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 11.

« Je précise tout de suite qu'à mon avis La Grande maison est moins un roman qu'un reportage romancé, mieux un témoignage. Pourquoi ? Parce que l'auteur ne cherche pas tant à raconter une histoire, à divertir (au sens profond du mot) qu'à exprimer avec rigueur les préoccupations et les souffrances d'un monde qu'il connaît bien »¹.

D'ailleurs, dans L'interview accordée à Mehenni AKBAL, DIB reconnaît un fait très important :

« Tout ce qui est dit à propos d'Omar et de son milieu a été pris directement dans la réalité. Il n'y a pas de détail –aucun, je puis vous l'affirmer- qui ait été inventé »². »

Les paroles de DIB sont, on ne peut plus claires, que ses œuvres ne sont catégoriquement pas des romans. En effet, le roman a des normes et se ressourcement de l'imagination, de la fiction. Il peut faire voyager le lecteur dans des univers utopiques, extraordinaires, féeriques et imaginaires. Paradoxalement, nous assistons à une référence des faits réels car « *il n'y a pas de détail –aucun, je puis vous l'affirmer- qui ait été inventé* » est un aveu, un témoignage de l'auteur lui-même qu'il ne s'agit pas d'un roman fictif, mais plutôt d'un reportage romancé. Dans la même perspective, AKBAL souligne un trait de personnalité chez DIB : L'objectivité. Il dit à ce propos :

¹ - Mehenni AKBAL, *Mohammed DIB, conférencier, Maurice Monnoyer témoigne*, Editions El-Amel, p. 42.

² - Mehenni AKBAL, *L'effort algérien*, 19 décembre 1952.

« L'auteur manifeste son souci d'objectivité lorsqu'il fait dire à tante Hasna parlant des Arabes que l'on conduit dans les prisons : "Ces hommes font de la politique et troublent l'esprit des gens... Ce sont des imbéciles. Ce qu'ils veulent, c'est supplanter les Français. Ils sauront gouverner, eux ? »¹.

A fortiori, tout roman trahit la subjectivité de son auteur : nuancer ses paroles, assumer la responsabilité des actes, user de beaucoup de figures de style (métaphore, hyperbole, oxymore, etc.), faire référence à des faits imaginaires et à la fiction, etc. Or, AKBAL assure que DIB a un «souci d'objectivité», et quand on est objectif, on rapporte les faits tels qu'ils sont, sans les modifier ou les falsifier, que ce soit des faits sociaux, politiques, économiques et culturels.

En effet, et parlant de caractère, Omar va créer un lien avec Hamid SARAJ, militant et combattant, outre que la dimension symbolique voire onomastique que revêt ce personnage que nous pouvons traduire par « lanterne », car « SARAJ » signifie un objet lumineux qui peut éclairer la voie dans l'obscurité, nous pouvons augurer aussi que le fait que Omar côtoie ce personnage et se ressource de sa philosophie et de son militantisme, il va le prendre comme un modèle à suivre, c'est ce que rapporte AMHIS-OUKSEL quand il dit : « *Hamid Saraj milite en faveur des Algériens spoliés, exploités, méprisés. Il les sensibilise sur leur statut d'exploités et les exhorte à la lutte* »². On comprend que ce personnage

¹ - Mehenni AKBAL, *Mohammed DIB, conférencier, Maurice Monnoyer témoigne*, Editions El-Amel, pp. 44-45.

² - Djohar AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 43.

joue un rôle décisif dans la vie du narrateur puisqu'il est conçu comme une sorte de dynamo qui aide à enflammer une étincelle : l'étincelle de la liberté, de la dignité, de la fierté, etc. Il essayait de leur dessiller les yeux, de les éveiller, de leur faire connaître ce qu'ils ignoraient volontairement ou non. D'ailleurs, DIB considère ce personnage comme un générateur du mouvement social qui va lutter contre le colonialisme, il va tenir le flambeau et le transmettre à ses concitoyens. Nous ne nous étonnons pas si DIB place ce personnage sur la voie de Omar qui voit en lui « un leader » qui va insuffler le courage et le déterminisme :

«Malgré de nombreuses arrestations, Hamid Saraj est fidèle à son idéal : libérer l'Algérie du joug colonial. Il ne craint pas les risques.»¹

En effet, SARAJ va concourir à édifier le système des représentations sociales du narrateur parce qu'il incarne un charisme sans précédent : Fidèle, courageux, militant, communiste, activiste, défenseur, souteneur, loyal, et dévoué.

Ce dernier est réceptif à tous les mots de ce militant, il en fait même son héros, son modèle à suivre dans sa vie. Rappelons que SARAJ avec son activisme et cette attitude brûlante qui prône le recours à l'action, au pragmatisme et encourage à délaisser la paresse et la soumission, il essaye d'éveiller la conscience collective des algériens :

«L'éveil du nationalisme algérien s'affirme. C'est d'abord le 8 mai 1945 avec la terrible répression

¹ - Djohar AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 44.

*qui s'ensuit. Ce sera le déclic qui va engager tout un peuple dans une révolution libératrice. »*¹

Pour Jodelet Denise, la représentation est tributaire de la construction ; en effet, le sujet va construire les interprétations qu'il se fera des objets, des personnes, des idées qu'il conçoit. Il dit à ce propos :

*«C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et encourageant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social [...] On reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que systèmes d'interprétation régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et es transformations sociales ».*²

Pour Gustave Nicholas Fischer, il relie les représentations sociales à la cognition :

«La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux

¹ - Djoher AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 42.

² - Denise JODELET, *Les Représentations sociales*, PUF, 1989, pp. 36-37.

*(personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeur, croyance, idéologies) et leur confère un statut cognitif permettant d'intégrer les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales ».*¹

¹ - Gustave Nicholas Fischer, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, 1987, p. 118.

II. L'anomie et les représentations sociales

Le concept d'anomie apparaît d'une façon indirecte dans les œuvres de nos romanciers maghrébins. En effet, les auteurs décrivent les événements sans aucune interprétation. Ils nous tracent des canevas historiques, culturelles, sociologiques, politiques et laissent le libre choix au lecteur d'en reconstituer les faits et d'en déterrer le sens implicite. Après une lecture approfondie des œuvres sus-mentionnées, nous décelons des comportements bizarres qui s'écartent de la norme.

A travers les œuvres de DIB, nous remarquons que la vie et la situation du paysan algérien suscitent son inquiétude et son désarroi et traduisent une forme d'anomie. Nous pouvons parler d'un dominant et d'un dominé, nous évoquons deux concepts relatifs à la sociologie : L'anomie et l'aliénation. Selon le *dictionnaire de Sociologie* :

« L'anomie chez Durkheim et l'aliénation chez Marx sont deux notions qui ont servi à caractériser certaines conséquences néfastes de la division du travail. Pour cette raison, les deux notions sont parfois rapprochées: elles exprimeraient la perte de sens du travail dans les sociétés industrielles. Une analyse plus fine fait cependant percevoir certaines oppositions entre ces deux cadres d'analyse : alors que l'anomie caractérise plutôt un affaiblissement de la réglementation du travail, l'aliénation désigne, au contraire, une situation d'asservissement excessif

*aux normes de la division capitaliste du travail. En conséquence, si l'anomie peut être surmontée par un meilleur ajustement entre les partenaires sociaux, l'aliénation ne peut être brisée que par la disparition de l'exploitation capitaliste selon Marx. »*¹

En fait, nous allons évoquer des extraits des romans où nous pouvons déceler la présence de ces phénomènes sociaux, à savoir : l'anomie et l'aliénation.

Quand les colons ont imposé de nouvelles lois pour que les paysans prouvent la légitimité et la possession logique de leurs terres, ils sont, en train de battre en brèche les anciennes lois pour piéger davantage ces paysans et spolier leurs terres : là, nous pouvons évoquer le concept d'« anomie » à travers lequel les paysans peuvent reprendre leurs terres si un accord se crée entre eux (dominés) et les occupants (dominants). Ces derniers sont capables d'aller jusqu'à changer les lois relatives aux titres fonciers pour arracher les terres des indigènes, chose qui suscite la colère et l'indignation des paysans :

«C'était la Loi. De quelque côté qu'ils [les fellahs] se soient tournés la Loi les a frappés. Ils seront toujours en faute au regard de la Loi. Pour mille motifs, on leur présente les tables de la Loi. La Loi ouvre une route qui passe dans leurs cultures comme une roue à travers leur corps. La loi leur conteste la propriété de leurs terres. La

¹ - Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck et Jean-Pierre Roux, *Dictionnaire de Sociologie*, Hatier, Paris, 2004, p. 38.

*loi a changé, leur dit-on. Il y a une nouvelle Loi.
Et les anciens titres deviennent-ils caducs et
nuls ? Et nul l'héritage des ancêtres ? Oui, mon
petit père, nuls ! »¹*

Quant à l'aliénation, nous la retrouvons sous plusieurs formes : d'abord à travers le comportement d'esclavagisme qu'adoptent les colons et qui vise à exploiter, d'une façon bestiale les paysans. Ensuite, dans le fait que les envahisseurs veulent priver les paysans non seulement de leurs terres, mais aussi de leur identité :

*« le colon veut, de plus, que les gens lui
appartiennent »².*

Selon Boudon et als, *« le terme d'anomie a été introduit dans les sciences sociales par J.-M. Guyau [...] Pour ce philosophe, l'anomie caractérise un idéal de morale individuelle, affranchi de principes extérieurs aux individus. Le vocable sera repris dans un sens différent par Émile Durkheim et deviendra un concept « fétiche » de la sociologie dans les années 1960 »³*, même plus, Durkheim considère que *« tout fait moral consiste dans une règle de conduite sanctionnée »⁴*. D'ailleurs, dans son ouvrage célèbre *De la Division du travail social*⁵, il définit l'anomie

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 64.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 27

³ - Jean ETIENNE, Françoise BLOESS, Jean-Pierre NORECK et Jean-Pierre ROUX, *Dictionnaire de Sociologie*, Hatier, Paris, 2004, p. 35.

⁴ - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. BOUDON, Ph. BESNARD, M. CHERKAOUI et B.P. LÉCUYER, Larousse-Bordas, 1997, p. 16.

⁵ - DURKHEIM évoque le concept d'anomie dans son livre *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973. Il s'agit d'une notion qui « désigne un état anormal de la division du travail qui ne produit pas de solidarité sociale. Cet état est repérable dans trois situations typiques : les faillites d'entreprise, l'opposition entre le capital et le travail et l'excès de spécialisation du travail scientifique. En effet, avec le développement de la division sociale du travail, la concurrence économique se renforce, les conflits du travail s'exacerbent et la science se morcelle. Dans ce contexte, les règles

comme « *une des formes pathologiques de la division du travail, à savoir la carence temporaire d'une réglementation sociale capable d'assurer la coopération entre des fonctions spécialisées. Elle a pour origine l'insuffisance des contacts entre les rôles sociaux* ». ¹

Merton quant à lui, distingue entre deux formes sociales, à savoir l'anomie et la déviance ²; ce dernier concept a une large présence dans les œuvres étudiées, puisque nous le trouvons sous différents aspects: marginalité, inégalité, incompréhension, différence, écart, désaccord, fossé, séparation, changement, distinction, gouffre, abîme, distance, etc. C'est ainsi que nous pouvons repérer ces différentes formes :

La distance :

« Mes désirs, cependant, étaient-ils bien cohérents ? Et ce naturel, cet oubli, que je souhaitais tant des autres et de ma femme, en ai-je été moi-même capable ? ». ³

Le fossé :

« Il y a aussi les riches ; ceux-là peuvent manger. Entre eux et nous passe une

deviennent inadaptées ou insuffisantes. L'anomie progresse et porte atteinte à la cohésion sociale. Pour y remédier, Durkheim propose (dans la seconde préface de *De la Division du travail social*) de rétablir sur des bases nouvelles les groupements professionnels (qui existaient sous la forme de corporations au Moyen Âge) avec pour fonction l'instauration de rapports de droit nouveaux. ». in *Dictionnaire de Sociologie*, p. 35.

¹ - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. BOUDON, Ph. BESNARD, M. CHERKAOUI et B.P. LÉCUYER, Larousse-Bordas, 1997, p. 16.

² - Robert MERTON K., *Eléments de théorie et de méthodes sociologiques*, Tr. Fr. Paris, Plon, 1965.

³ - Agar, op.cit., p. 58.

frontière, haute et large comme un rempart.»¹

L'inégalité :

« Ben Youb contemplait longuement, certains jours, les lointains profonds de la plaine. Il se rendait à l'évidence : la véritable richesse était rassemblée entre les mains des colons »²

La séparation :

« Oh ! il ne fallait pas faiblir ! Il ne le fallait pas puisque nous ne pouvions pas vivre ensemble ! puisque nous ne pouvions pas recommencer !

Je détournai la tête pour qu'elle ne vît pas mes propres yeux remplis de larmes à cause de notre enfant promis à la mort avant de naître et de notre pauvre amour perdu. (...)

- Et pourtant, dit-elle, tu m'as épousée.

J'hésitai puis révélai ce que je sentais, atroce sans m'en rendre compte :

- Oui, je t'ai épousée... mais tu n'as jamais été ma femme. »³

La différence :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 117.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 31.

³ - *Agar*, op.cit., pp. 188-189.

« - Que veux-tu ? Vous parlez d'événements et de gens que je ne connais pas, vous remâchez vos souvenirs.

- C'était vrai, nous n'avions pas, elle et moi, de souvenirs communs, mais pourquoi tant de mauvaise volonté ? Je lui explique, une fois de plus, avec cette fausse patience qui maîtrise mal l'amertume, que nous pourrions en avoir déjà si elle le voulait, si elle acceptait de s'ouvrir davantage... »¹

Le Gouffre :

« Il faut en finir avec cette misère. » Ses phrases, claires, donnent une sensation réconfortante : tout ce qu'il dit est juste. »²

Le concept d'anomie provient d'un clivage, d'un hiatus entre « les moyens institutionnels » que la société met à la disposition des citoyens et les objectifs que ces derniers se sont fixés, autrement dit, « des buts culturels »³ ressentis par la masse populaire et qui doivent être défendus. Concrètement parlant et à titre illustratif, les paysans dans *l'Incendie* veulent récupérer leurs terres, défendre leur territoire, améliorer leurs situations sociale, économique, culturelle. En revanche, ils ne disposent pas de stratégies, hormis les interventions des militants qui commencent par des discours de sensibilisation pour éveiller leur conscience d'une léthargie que les envahisseurs ont fait durer et endurer.

¹ - Agar, op.cit., p.84-85.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 120.

³ - Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck et Jean-Pierre Roux, *Dictionnaire de Sociologie*, Hatier, Paris, 2004, p, 37.

En outre, il convient de distinguer entre deux formes d'anomie : une forme dite « dédramatisée », puisque nous pouvons la comprendre comme un fait ou un phénomène social courant, normal. Nous faisons allusion à la situation précaire et pauvre dans laquelle sombrent les familles surtout à « *Dar Sbitar* », car « tout le monde » vit la même situation. Et le fait de généraliser ce mode de vie peut se comprendre comme quelque chose de normal. Par contre, l'autre forme d'anomie se fait plus pressentir et devient plus soupçonnée, parce qu'elle va se manifester sur plusieurs niveaux et va connaître des moments de remédiation et de réajustement, du moment que des militants chercheront à faire disparaître des situations dérangeantes ou qui entravaient le processus d'épanouissement et de la satisfaction personnelle.

III. la dépossession matérielle

1. Le paysan et le colon français : rapport de domination

Dans *l'Incendie*, nous identifions une forme d'anomie caractérisée par le despotisme et l'exploitation de la part des colons. En effet, les envahisseurs ne ratent pas l'occasion d'exploiter le paysan maghrébin jusqu'au bout. Ce dernier se sent toujours lésé et affaibli par sa position de soumis et d'esclave ; même plus, il n'a pas le droit de riposter :

« Le colon considère le travail du fellah comme totalement sien. Il veut, de plus, que les gens lui appartiennent. Malgré une appartenance en titre, le fellah est pourtant le maître de la terre fertile. Bétail et récoltes, partout la vie est sa génération. La terre est femme¹ ».

En fait, les occupants veulent priver les paysans non seulement de leurs terres, mais aussi de leur identité : *« le colon veut, de plus, que les gens lui appartiennent »*. En plus, il est même capable d'aller jusqu'à changer les lois relatives aux titres fonciers pour légitimer leurs actes, chose qui suscite la colère et l'indignation des paysans :

«C'était la Loi. De quelque côté qu'ils [les fellahs] se soient tournés la Loi les a frappés. Ils seront toujours en faute au regard de la Loi. Pour mille motifs, on leur présente les tables de la Loi.

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 27

la Loi ouvre une route qui passe dans leurs cultures comme une roue à travers leur corps. la loi leur conteste la propriété de leurs terres. la loi a changé, leur dit-on. Il y a une nouvelle Loi. Et les anciens titres deviennent-ils caducs et nuls ? Et nul l'héritage des ancêtres ? Oui, mon petit père, nuls ! »¹.

Dans le même ordre d'idées, KHADDA montre clairement la « menace de dépossession » qui traque les paysans cultivateurs qui perdent de jour en jour leurs terres fertiles :

« Ce discours laisse clairement entrevoir la menace de dépossession qui pèse sur les petits cultivateurs, relégués par la colonisation sur les confins quasi-stériles des plaines fertiles, et susceptibles d'aller grossir les rangs des fellahs sans terre. »²

C'est de cette manière que nous identifions une dichotomie inconcevable : pendant que les riches, en l'occurrence les colons, s'enrichissent, les pauvres, en l'occurrence, les paysans s'appauvrissent davantage.

Nous pouvons faire une analogie entre ce que DIB a relaté comme forme de despotisme, de tyrannie et d'exploitation de la part des envahisseurs pour les paysans, et ce que raconte George Orwell dans *la ferme des animaux*. En effet, Orwell à travers son roman considéré comme

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 64.

² - Naget KHADDA, *L'œuvre Romanesque de Mohamed DIB (proposition pour l'analyse de deux romans)*, Office des publications universitaires, Alger, p. 273-274.

un apologue, une fable satirique qui consiste à attribuer la parole aux animaux pour pouvoir dégager des morales, il vise à dénoncer l'Impérialisme et le caractère autoritaire du régime politique de son pays l'Angleterre : Il accuse les « *désordres politiques du XXème, les dérives des totalitarismes et les dangers des manipulations de la pensée* »¹. Nous pouvons lire les propos du personnage « Sage l'Ancien » le cochon le plus vieux de la ferme qui donne un discours solennel pour sensibiliser ses congénères :

« Je ne compte pas, camarades, passer encore de longs mois parmi vous. Mais avant de mourir, je voudrais m'acquitter d'un devoir, car je désire vous faire profiter de la sagesse qu'il m'a été donné d'acquérir. Au cours de ma longue existence, j'ai eu, dans le calme de la porcherie, tout loisir de méditer. Je crois être en mesure de l'affirmer : j'ai, sur la nature de la vie en ce monde, autant de lumières que tout autre animal. C'est de quoi je désire vous parler.

Quelle est donc camarades, la nature de notre existence ? Regardons les choses en face : nous avons une vie de labeur, une vie de misère, une vie trop brève. Une fois au monde, il nous est tout juste donné de quoi survivre, et ceux d'entre nous qui ont la force voulue sont astreints au travail jusqu'à ce qu'ils rendent l'âme. Et dans l'instant que nous cessons d'être utiles, voici qu'on nous

¹ - George Orwell, *la Ferme des animaux*, Folio, 2011, p. 5.

égorge avec une cruauté inqualifiable. Passés notre première année sur terre, il n'y a pas un seul animal qui entrevoie ce que signifient des mots comme loisir ou bonheur. Et quand le malheur l'accable, ou la servitude, pas un animal qui soit libre. Telle est la simple vérité »¹.

Le personnage « Sage l'Ancien » entretient des propos cohérents mais surtout convaincants. Lui qui a vécu plus qu'eux a maintenant un flash back, un retour en arrière, une rétroaction positive qui va amplifier l'effet de la sensibilisation. C'est pour cela qu'il a été nommé le « Sage ». Il va impulser les autres animaux de la ferme à la révolte et à transgresser une existence bafouée et piétinée. Nous pouvons faire un parallélisme entre les propos de ce personnage de *la Ferme des animaux* et le personnage « Hamid Saraj » dans les romans *La Grande Maison* et *l'Incendie*. Il faut rappeler quand même que « Saraj » est un personnage cultivé, instruit, qui défend les droits de ses compatriotes et essaye de leur dessiller les yeux sur la réalité atroce et odieuse. En effet, N. KHADDA évoque ce personnage en ces termes :

« Dans ce mal être général le militant communiste, Hamid SARAJ, diffuse autour de lui un climat combatif imprégné d'humanisme héroïque. Dominant de son prestige les autres personnages, Saraj surgit sur la scène du texte devancé par sa réputation d'homme de bien traqué par la police. Sa méthode consiste à laisser parler les autres, les paysans en particulier, dont

¹ - George Orwell, *la Ferme des animaux*, Folio, 2011, pp. 10-11.

il a conscience qu'ils ont leur rythme et leur modalité de raisonnement propres. Et la méthode sous jacente de l'auteur est de faire advenir cette parole trébuchante, chargée de précaution oratoire, à la fois par prudence et par complexe. Porte parole de la cause du peuple, Saraj, par sa personnalité même, sert le projet de démonstration a contrario que mène l'auteur dans la trilogie »¹.

Il est indéniable que Saraj est « le porte parole » de ces pauvres paysans, à l'instar d'un adjuvant qui prend la défense des êtres vulnérables dans un conte, il vient pour sauver ses amis et éveiller leur conscience. Saraj est aussi un déclencheur de la parole, puisqu'il va inciter les autres à parler et à réagir : C'est là où réside l'effet pragmatique de l'attitude de ce « militant communiste », de « *cet homme instruit, militant nationaliste qui lutte à côté des ouvriers et des fellahs pour une amélioration de leurs conditions de vie. Il travaille dans la clandestinité pour échapper à la répression policière* »².

« Il savait maintenant où se faisait le juste départ des choses, par où passait la ligne au-delà de laquelle on cesse d'avoir faim, en deçà de laquelle on ressent cette brûlure dans le sang et la violence qui l'accompagne. Cette ligne, la houle ondulée des cultures et des frondaisons, le pouls

¹ - Naget KHADDA, Mohammed DIB. *Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, pp. 27-28.

² - Nourreddine BELHADJ-KACEM, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entrepris National du Livre Alger, 1983, p. 14.

des sources, les nappes des pâturages, la traçaient et la couvraient tout à la fois ».¹

« Mais les fabuleuses cerises, celles qui chargeaient les branches dans les champs des colons, excitèrent leur envie »²

Il faut dire que les colons s'emparaient des meilleures terres pour les labourer et planter ce qui va les servir. Cela va titiller l'envie des enfants et des passants, les fruits sont tellement succulents, les cerises devraient être juteuses et charnues.

Le narrateur évoque un fait très important : la famine peut engendrer des actes sataniques, des actes révolutionnaires. La famine évoque aussi le clivage dans la société : les uns sont rassasiés, les autres sont affamés : un déséquilibre dans les richesses. Plus loin, le narrateur va évoquer que « assouvir à sa faim est un signe de « bonheur » :

«Ils ont peur de ceux qui ont faim. Parce que d'avoir faim donne des idées pas comme celles de tout le monde. 'Et seul Satan saurait où ils vont chercher leurs idées bizarres'' »³

Dans le même ordre d'idées, nous trouvons que Amin MAALOUF se recoupe avec DIB en disant que: « *Toute communauté humaine, pour peu qu'elle se sente humiliée ou menacée dans son existence, aura tendance à produire des tueurs, qui commettront les pires atrocités en étant convaincus d'être dans leur droit... »⁴*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., pp. 22-23.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 23.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 170.

⁴ - Amin MAALOUF, *Les Identités meurtrières*, Editions Grasset & Fasquelle, 1998, p.37.

Il en découle, de cette spoliation et de cette possession soit disant « légitimée », des conséquences très graves. En effet, le paysan va passer de l'état psychologique de désolation, de souffrance à un état pragmatique qui vise à ce qu'on passe à l'action, à ce qu'on fasse quelque chose surtout devant les discours incitateurs des militants comme «Hamid SARAJ», « Ben YOUB », « BA DEDOUCHE » et « COMANDAR».

2. Les incitateurs au changement :

a- Le personnage de Hamid Saraj :

Dib attribue à ce personnage principal une place particulière. Ce dernier dispose d'une virilité énorme -puisque'il frôle la trentaine- qui englobe la force des caractéristiques physiques et morales ; intellectuel comme il est, il est épris de la lecture, « *C'est la nuit que Hamid lisait, à la lueur d'une petite ampoule.* »¹.

*« Hamid Saraj portait bien ses trente ans [...] il n'était pas nécessaire d'être fin observateur pour deviner en lui un homme qui avait beaucoup vu et, comme on dit, beaucoup vécu. [...] Il parlait d'une voix basse, agréable, un peu traînante. »*²

DIB montre que ce personnage dont le rôle est d'éveiller les consciences, de sensibiliser les paysans était en permanente instruction par le biais de la lecture :

« Il était rare de ne pas découvrir dans les poches de son large paletot, vieux et gris, des livres brochés dont la couverture et les pages se

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 62.

détachaient, mais qu'il ne laissait jamais perdre. »¹

C'est ce que confirme BELHADJ-KACEM en décortiquant les traits de caractère du personnage de Hamid SARAJ qui joue aussi le rôle d'un médiateur entre la ville et la campagne. Il endosse la mission d'un ambassadeur qui milite pour l'alliance entre ces deux univers. En effet,

«De même qu'il participe à l'éveil de conscience des ouvriers, il prône l'union ville-campagne jusque-là irréalisable. Il est lui-même un maillon de cette chaîne qui reliera la campagne à la ville, en sa qualité de citoyen ; et il s'emploie à la réalisation de cette "alliance" »²

DIB souligne même les actants avec qui il va lier le pacte de l'alliance, des actants vulnérables qui s'acharnent et qui encaissent les coups, c'est avec ces gens là que SARAJ va coopérer :

« Avec ceux qui travaillent, [...] qui souffrent et luttent, l'alliance est indispensable. »³

Ce personnage positif, dynamique, fédérateur et rassembleur est un maillon fort dans le groupe des paysans. Symbole de guide politique, il endosse plusieurs rôles, entre autres : inciter à la « *libération des consciences* », participer à la formation des ses compatriotes. DIB souligne le caractère enthousiaste de son personnage principal Omar qui fait du personnage SARAJ son idole, son modèle, d'ailleurs, il est considéré dans le roman comme un leader :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

² - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, pp. 72.

³ - DIB, *L'Incendie*, op.cit., p. 92.

« Avec des gens comme lui, on verrait tous les meurt-de-faim de la ville donner la main aux meurt-de-faim de la campagne et se mettre d'accord. »¹

En outre, il va apprendre à travers ce modèle, la lecture, qui va l'éclairer et va lui prêter ses livres; c'est comme s'il le prépare à la révolution et à prendre la relève.

« C'est lui [Hamid Saraj] qui avait prêté à Omar ce livre qui s'intitulait Les Montagnes et les Hommes; l'enfant l'avait déchiffré patiemment, page après page, sans se décourager ; il lui avait fallu quatre mois pour en venir à bout. »²

En plus de ces qualités, SARAJ propose de mettre de l'ordre dans les discussions, il cherche un modérateur qui va attribuer la parole à tour de rôle, pour qu'il n'y ait pas chevauchement et chaos dans les réunions³ qui seront programmées :

« Il faudrait alors un raïs (un président de séance) pour la séance, demanda Hamid Saraj. Il donnera la parole à chacun de nous, qui estime avoir quelque chose à dire. »⁴

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 43.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

³ - « Le code de l'indigénat promulgué en 1881, et ce jusqu'en 1945, supprime aux musulmans le droit de réunion, leur interdisant toute activité politique ou syndicale. Et leurs déplacements d'un village à un autre obéissent à l'établissement préalable d'un permis. C'est entre 1920 et 1939, en France où les libertés syndicales et politiques sont garanties, que le militantisme algérien est venu à l'existence. » Mohammed-Salah ZELICHE, *Mohammed Dib L'homme épris de lumière, Evolution créatrice et dynamique de libération du moi*, Editions L'Harmattan, p. 42.

⁴ - *L'Incendie*, op.cit., p.82.

En plus, il cherche à aider les paysans à « *poser les problèmes sur leurs véritables terrains* »¹.

b- Le personnage de Ben Youb

Un autre personnage incitateur, en l'occurrence, Ben Youb, *ce guerrier qui sommeillait en lui sous la peau*, en termes de DIB, apparaît comme présentateur du devoir patriotique :

« -Si vous abandonnez votre terre... reprit-il sourdement, vos enfants, vos petits-enfants et arrière-petits-enfants... jusqu'à la dernière génération, vous demanderont des comptes. »²

Il est vrai que Ben Youb décrit d'une façon claire et évidente la réalité ; en revanche, il est entrain de montrer cette vérité en face, et puisque toute vérité n'est pas bonne à dire, il vise, par le biais de son discours à dessiller les yeux aux paysans, à les forcer à reconnaître ce qu'ils ignoraient d'une façon involontaire ou non, en un mot, à les obliger à regarder la vérité en face. Le fait qu'il utilise la première personne du pluriel « nous », laisse entendre qu'il s'implique, qu'il fait partie du groupe et que le message s'adresse aussi à lui :

« -Ne sommes-nous pas comme des étrangers dans notre pays ? Par Dieu, mes voisins, je vous dis les choses comme je les pense. On croirait que c'est nous les étrangers, et les étrangers les vrais gens d'ici. Devenus les maîtres de tous, ils veulent devenir du coup nos maîtres aussi. Et gorgés de

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 89.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 45.

richesse de notre sol, ils se font un devoir de nous haïr. Naturellement, ils savent cultiver ; pour ça, ils le savent bien ! N'empêche que ces terres sont toutes à nous. Travaillées avec l'araire ou même pas travaillées du tout, elles nous ont été enlevées. Maintenant avec elles, avec notre propre terre, ils nous étouffent. »¹

Ben Youb dispose des facultés cognitives et intellectuelles très précises. Quand la parole reflète la pensée, une pensée très claire et très facile à transmettre *‘je vous dis les choses comme je les pense’*, c'est un caractère d'un vrai incitateur, un vrai intellectuel, un vrai leader qui booste, qui insuffle le courage et qui incite facilement au changement. Il rappelle la valeur de la terre pour lui et ses voisins, une terre qui forme un tout avec leur corps ; l'emploi de la métaphore est très révélateur et DIB en use pour des visées bien précises. Ainsi, le rapprochement entre la terre et le corps humain est percutant car la vie se matérialise et dans le corps et dans la terre et si on arrache une parcelle de la terre, c'est comme si on arrache une partie du corps humain, un morceau de «chair». A ce titre, Todorov évoque la métaphore comme suit :

«La pensée ou les choses sont l'intérieur qui n'est que recouvert par un emballage rhétorique. Et comme le langage est sans cesse comparé au corps humain, avec ses gestes et attitudes, les ornements rhétoriques seront la parure du corps (...) employer soi-même des métaphores, c'est

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 45.

recouvrir le corps ; les comprendre, c'est le dévoiler »¹.

DIB en fait poursuit son allégorie en faisant plusieurs analogies à la fois :

« Ben Youb dit alors : « Ah ! tous les jours ils nous enlèvent un lambeau de notre propre chair ! A la place, il ne demeure qu'une profonde plaie d'où coule notre vie. Ils nous font mourir à petit feu, veine par veine. »²

Lambeau de chair ==> parcelle de la terre

Une plaie ==> une mémoire, un souvenir

La vie ==> la terre

Mourir à petit feu ==> Souffrir

Veine par veine ==> les granules

En outre, nous retrouvons dans le discours de BEN YOUB la présence du mode « impératif », un mode qui vise à donner des ordres, à faire des recommandations, à inciter à faire une action, à dicter des commandements et à lancer des directives :

« Mes voisins, tuez-vous à la tâche, plutôt que de céder vos terres, de les abandonner ; mourez, plutôt que d'en lâcher un seul pouce. Si vous abandonnez votre terre, elle vous abandonnera.

¹ - Tzvetan TODOROV, *Théorie du symbole*, Collection Poétique, Paris, Editions du Seuil, 1977, p. 72.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 46.

*Vous resterez, vous et vos enfants, misérables
toute votre vie. »*¹

L'emploi de « *mourrez plutôt que d'en lâcher un seul pouce* » et de « *tuez- vous à la tâche* » sont des énoncés pragmatiques qui incitent à faire quelque chose en disant quelque chose². LAREYYA a déjà évoqué les linguistes qui sont derrière le concept de « performatif » ou « de pragmatique ». Il dit à ce propos :

« De façon assez curieuse, les concepts d'énoncé performatif et de présupposition, qui sont à l'heure actuelle l'objet d'un grand nombre d'études de la part des spécialistes du langage, n'ont pas été « inventés » par des linguistes. Même s'il est vrai que certains linguistes comme Benveniste ou Joos furent les premiers à étudier les phénomènes correspondant à la notion de performatif (en utilisant une nomenclature différente) c'est incontestablement au philosophe J.-L. Austin que l'on doit la distinction entre les énoncés « performatifs » du type ‘‘Je baptise ce navire le « Queen Elizabeth »’’ ou ‘‘Je vous parie 10 francs qu'il pleuvra demain’’ (énoncés qui servent à nommer, à parier, à conférer une distinction, etc.), et les énoncés « constatifs » du type ‘‘Chaque matin, je pariais avec lui qu'il

¹ - *L'Incendie*, op.cit., pp. 46-47.

² - John AUSTIN, *Quand dire c'est faire*, Paris, Editions Seuil, 1970.

pleuvrait'' ou ''Il pleut'' (énoncés qui servent simplement à relater, à décrire, etc.). »¹

Cette manière d'agir sur les esprits ne laisse pas les cultivateurs insensibles puisqu'ils commencent déjà à réagir, ne serait-ce que psychologiquement. D'ailleurs, c'est par là où commence le changement :

« Ainsi s'exprima Ben Youb en cette fin de journée. Les cultivateurs se séparèrent en emportant dans le cœur une lourde inquiétude. »²

Le fait d'emporter « une lourde inquiétude dans le cœur » est un souci que Ben Youb a créé dans la tête des paysans qui ne connaîtront plus la paix, l'adjectif « lourd » le montre ; un souci qui va devenir insupportable, un fardeau dont il faut se débarrasser, et bien sûr, en se manifestant et en cherchant à restituer la terre qui leur a été arrachée.

Ben Youb adopte un langage fort et ne se soucie guère de heurter la sensibilité des paysans : Il leur crache la vérité en face. Nous décelons, chez ce personnage, à l'instar de Saraj, un dynamisme et une motivation sans égales qui nous rappelle le rôle d'un leader dans une entreprise : il encourage, aide, fédère et insuffle la force de résister.

« Mes voisins, tuez-vous à la tâche, plutôt que de céder vos terres, de les abandonner ; mourrez plutôt que d'en lâcher un seul pouce »³

La plaidoirie de Ben Youb, en l'occurrence ce discours oral plaidant qu'il fait avec conviction et ferveur, en faveur des paysans médiatise sa

¹ - Paul Larreya, *Enoncés performatifs Présupposition (Eléments de sémantique et de pragmatique)*, Editions Fernand Nathan, 1979, p. 7.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 47.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 46.

volonté de participer au changement en défendant une cause ontologique qui met même leur existence en péril incite cette souche sociale à prendre plus de recul et à voir la vérité en face. Il s'agit d'une incitation de prise de conscience à l'égard de leur terre, de leur patrie, de leur vie :

*«Si vous abandonnez votre terre (...) vos enfants, vos petits-enfants et arrière-petits-enfants... jusqu'à la dernière génération, vous demanderont des comptes. Vous n'aurez point mérité d'eux, de votre pays, de l'avenir... ».*¹

Normalement, un citoyen appartient à une patrie, à son état patrimonial avec lequel il échange de l'amour, de la reconnaissance, du sacrifice, il affirme son appartenance et il enregistre son identité. C'est dans ce sens que Naget KHADDA considère que *«les petits propriétaires font une apologie de la terre et Ben Youb présente l'attachement à la terre comme un devoir patriotique»*².

c- Le personnage de BA Dedouche

Dans le même ordre d'idée, nous retrouvons le personnage de Ba Dedouche qui fait des éloges à propos de son pays, éloges qui montrent son attachement à la Patrie mère :

*« - Hé non, Il n'y a pas un seul pays comme le nôtre. »*³

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 45.

² - Naget KHADDA, *L'œuvre Romanesque de Mohamed DIB (proposition pour l'analyse de deux romans)*, Office des publications universitaires, Alger, p. 273.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 50.

En revanche, ce bonheur s'est atomisé et s'est évaporé puisque les envahisseurs ont pris de force tout ce qu'il possédait. En fait, ce qui comptait pour BA Dédouche, c'est la qualité de la terre, plus que la quantité –rien qu'un bout de terre- c'est sa valeur symbolique puisqu'elle lui rappelait d'une façon permanente son attachement et ses origines qui importaient le plus pour lui. la perte de ce qu'il possédait a ébranlé son existence, son bonheur, son épanouissement:

« - J'avais ma terre, rien qu'un bout de terre (...) mais c'était ma terre. J'avais mes bêtes et mes semences... Et une petite vache du pays (...) J'avais une petite maison aussi. Je vivais heureux avec ma femme et ma petite fille Rim (...) Les colons m'ont tout pris. »¹

d- Le personnage de Commandar

Un autre personnage non moins important que Saraj, Ben Youb et Ba Dedouche participe à la sensibilisation des paysans en décrivant la réalité blessante où se noie ses compatriotes:

« ... la colonisation blesse : ses yeux ont désespérément peur et les yeux des hommes sont désespérément durs. Le colon considère le travail du fellah comme totalement sien. Il veut, de plus, que les gens lui appartiennent. Malgré cette appartenance en titre, le fellah est pourtant le

¹ - *L'Incendie*, op.cit., pp. 53-54.

*maître de la terre fertile. Bétail et récoltes,
partout la vie est sa génération. »*¹

Commandar souligne le despotisme des envahisseurs qui s'emparent et des terres et des paysans. Autrement dit, ces colons considèrent les paysans comme des choses dépouillées de leur identité, de leur valeur, de leur essence qui est « humaine ». Ils les forcent à travailler dans leurs terres, à travailler leurs terres pour un « salaire dérisoire ». Devant cette situation, le paysan ne va pas baisser les bras puisqu'il se considère comme étant « *le maître de la terre fertile* »

*« Mais avant, les fellahs ont eu des terres à orge,
à figuiers, à maïs, à légumes, et à oliviers. Et elles
leur furent enlevées. A partir de ce temps-là, il fut
reconnu que le fellah est paresseux, qu'il
abandonne la terre à l'agave, au jujubier et au
palmier nain. »*²

*« C'est comme ça qu'il s'est fait, mon petit père !
Et c'est comme ça qu'un pays a changé de main,
que le peuple de cette terre, pourchassé, est
devenu étranger sur son propre sol »*³.

3. Le dépouillement des biens des paysans

Nous repérons dans les œuvres étudiées (*La Grande Maison*, *L'Incendie*, *La Statue de Sel* et *Agar*) des manifestations relatives aux états ou aux biens matériels qui ancrent la notion d'anomie. En effet, dans

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 27.

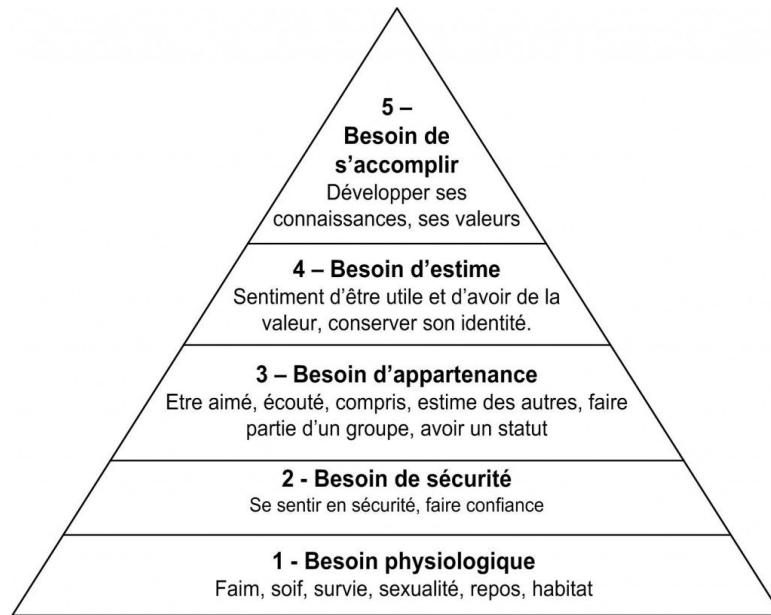
² - *L'Incendie*, op.cit., p. 63.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 64.

l'œuvre de DIB, nous assistons à des conditions de vie matériels et bizarres auxquelles sont soumis différents personnages relatifs à Dar Sbitar, conditions qui montrent clairement une pauvreté accrue, une précarité flagrante et aiguë, des êtres dépouillés des besoins élémentaires : le logement, la nourriture et les habits, autrement les besoins vitaux essentiels dont parle Abraham MASLOW dans sa pyramide des besoins (voir schéma ci-dessous¹). Selon Géracfas et als, *«la présentation habituelle, sous forme de pyramide, de la hiérarchie des besoins de l'homme définis par Maslow facilite la compréhension initiale. Pour qu'elle tienne droite, elle doit avoir, une base solide, car une erreur de construction du soubassement entraînera un affaissement de l'ensemble »*²: à la base de la pyramide nous retrouvons les besoins physiologiques (respiration, nourriture, eau, sommeil, sexe, équilibre, etc.), besoin de sécurité et de protection (physique, familiale, sanitaire, immobilière), besoin d'appartenance et d'épanouissement (famille, entourage, amis, vie conjugale), besoin d'estime (estime de soi, confiance, considération, respect), besoin de s'accomplir (accepter l'autre, accepter la réalité des choses).

¹ - Schéma de MASLOW, <https://danamase.com/pyramidedemaslow-fr.pdf> (consulté le 23/11/2020).

² - Géracfas, Ceepame, Marie-Odille Rioufol, *Modules AS/AP (Etat clinique d'une personne)*, 2009, p. 12.



La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow

Déroulement de la pyramide de Maslow

- Besoins physiologiques : Ces besoins sont ceux qui sont nécessaires à la survie d'une personne. Ils sont obligatoires car boire, manger, respirer, dormir, ... sont indispensables. Ce sont donc des besoins/produits reliés au fonctionnement du corps humain.

- Besoin de sécurité : C'est un besoin de se protéger contre les agressions d'ordre physique, psychologique et économique. Se sentir en sécurité et maîtriser les choses. Il s'agit de la sécurité des revenus ou ressources, de la stabilité familiale, de la santé,

- Besoins d'appartenance : Besoin d'être aimé par les autres, d'être accepté et d'appartenir à un groupe. C'est la peur de la solitude qui apparaît et donc les personnes veulent avoir un statut, être un composante d'un groupe.

- Besoins d'estime de soi : C'est le sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur. Le besoin de se faire respecter et d'être capable d'influencer les autres.

- Besoin d'autoréalisation : Ce besoin est lié au développement des connaissances. Il s'agit ici de révéler son propre potentiel créateur, la personne cherche à s'accomplir. La personne veut résoudre des problèmes complexes, elle a un besoin de communiquer.

a) Logement

La Grande maison, appelée aussi *Dar Sbitar* est un lieu central dans l'œuvre ; c'est là où se passent les actions, se tissent les relations et se manifeste l'éducation. Cet endroit est décrit par DIB comme une prison qui prive tout résidant de l'épanouissement personnel, social et culturel. Tantôt nous relevons des descriptions matérielles ou techniques, tantôt des descriptions à connotations péjoratives, c'est ce que nous montre BELHADJ-KACEM Nourreddine en disant que :

*« la confusion de ‘Dar Sbitar’ avec une ‘prison’ irréaliste au départ, se concrétise grâce à l’emploi des mots techniques tels ‘cellule, fenêtre, barreaux, lucarne, pierres’, et de connotation comme ‘baignoire, affaiblissement de fourmis, nez à terre, peur, humiliation’ ». Mots techniques et connotations tendent à rendre réalité ce qui n’était que symbole aux yeux du lecteur ».*¹

« Omar avait fini par confondre Dar-Sbitar avec une prison. Mais qu’avait-il besoin d’aller chercher si loin ? la liberté n’était-elle pas dans

¹ - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 87.

chacun de ses actes ? Il refusait de recevoir de la main des voisins l'aumône d'un morceau de pain, il était libre.»¹

Nous assistons à une confusion : liberté et emprisonnement ; liberté des actes, des paroles, mais privatisation de découvrir un monde au delà de Dar Sbitar, même la signification du mot (c'est ce qu'on appelle l'onomastique : la maison de l'hôpital, c'est à dire, on est malade, on doit y rester..) laisse à désirer

Nous remarquons que nos auteurs maghrébins ont accordé une place importante au logement, lieu où leurs personnages vont soit s'épanouir, soit souffrir. Déjà, le mot va référer à «*Une seule pièce*», (GM. p. 72), à «*cahutes*» (I, p. 169), à «*paillotes, trous, grottes, maisonnettes de terre glaise* » (GM, p. 123 et I, p.77), «*à gourbi*» (I, pp. 149-153).

Maintenant, nous allons passer à la description du contenu du logement, une description qui oscille entre la connotative et la dénotative. En effet, en ce qui concerne la description dénotative, nous relevons une description physique rendue par la présence de «*la cuisine de l'étage était une grande pièce aux murs noirs, pavée de larges dalles encombrées de toutes sortes d'objets... grande pièce... démunie de porte.*»²; cependant, cette description physique n'assouvit pas l'envie de DIB qui veut situer les événements dans un espace bien limité, de telle sorte que le lecteur puisse imaginer où se passe la scène. Cependant, il va utiliser des mots pleins de charge négative ou qui ont une connotation péjorative : Quand DIB va qualifier le jour par «*peureux* », qui va «*envahir* » la pièce, et prendre l'assaut, il mobilise une personnification qui consiste à attribuer le

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 115.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 33.

caractère de la peur au jour, la peur du jour. Les personnages redoutent l'avenue d'un nouveau jour, car c'est souvent synonyme d'inquiétude, d'incertitude, de peur, etc. D'autant plus que cette hantise est accentuée par le temps qu'il faisait, en l'occurrence « un froid » glacial qui nous rappelle la mort : *«la cuisine de l'étage était une grande pièce aux murs noirs, pavée de larges dalles encombrées de toutes sortes d'objets... grande pièce... démunie de porte, elle était envahie par un petit jour peureux. Le froid ici touchait la mort »*¹. DIB attribue deux adjectifs qualificatifs au « jour » : petit et peureux, qui réduisent l'ampleur du jour et tout ce qui peut contribuer à sa grandeur.

A travers le lexique des noms d'artefacts utilisés par DIB, et que nous repérons sous les termes de «méida» (GM, p. 53), «chaise trouée» (GM, p. 169), «paillasse posées à même le sol, une couverture, une peau de mouton, par terre, ou à même le dallage» (GM. pp. 55 et 75), nous décelons une pauvreté matérielle qui montre la qualité de vie, une qualité médiocre, que mène les personnages, c'est ce que corrobore BELHADJ-KACEM en disant que «*Les occurrences lexicales rassemblées sur ce tableau renvoient toutes au niveau de vie très bas que connaissent les masses déshéritées.* »²

Quant aux ustensiles de cuisine, ils se comptent sur le bout des doigts: «*Plateau cabossé, théière cabossée..., une marmite, quelques tasses de faïence, un petit réchaud à alcool, une bouteille, un large plat d'émail, des cuillers*»³

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 33.

² - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 49.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 53.

Il faut dire que ces objets qui meublent l'espace où vivent Omar, sa mère, ses sœurs et sa grand-mère sont chargés d'une forte connotation, parce que ces objets ne sont qu'un tremplin vers la vie réelle que mène cette famille et les autres familles aussi. Le fait d'avoir des meubles pauvres et vieux, des meubles rongés et usés par le temps, est une preuve que cette famille vivait sous le seuil de la pauvreté, même plus elle menait une vie précaire. Le fait aussi de ne disposer que d'une seule pièce, où tous les membres de la famille s'entassaient comme des sardines montre clairement la pauvreté dans laquelle sombrait cette famille, ce qui engendrait le manque d'intimité, ce qui va impacter le processus de l'éducation ; c'est vrai que le besoin physiologique dont a parlé Maslow est présent, mais il n'acquiert pas le statut d'un vrai logement, puisqu'il va entraver l'épanouissement des êtres qui y vivent : *«Aïni et ses enfants logeaient, comme tout le monde, les uns sur les autres »*.¹

DIB utilise une comparaison entre la vie que mène la famille de Omar, une vie médiocre, pauvre et celle que mène « tout le monde », autrement dit, toutes les familles vivaient de la même façon, étaient assujetties au même sort : il s'agit d'un fait social qui est réitéré et qui n'est pas normal² puisque'une famille normale dont les membres sont nombreux doit bénéficier d'un logement normal qui assouvit les besoins sociaux de la famille (intimité, épanouissement, éducation), il est insensé par exemple que les enfants occupent la même pièce que les parents. DIB généralise le phénomène social en disant «comme tout le monde », comme si c'était la norme des choses, même plus une sorte de repère pour s'identifier au groupe et appartenir à la même sphère culturelle.

1 - *La Grande Maison*, op.cit., p. 72

2 - Emile DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 2013.

Dans La Statue de sel, MEMMI décrit le lieu de logement de Alexandre et sa famille qui se trouve au fond de l'Impasse Tarfoune :

« Nous habitons au fond de l'Impasse Tarfoune une petite chambre où je suis né [...] nous partageons avec la famille Barouch l'entresol d'un vieil immeuble informe, une espèce d'appartement de deux chambre ; la cuisine, moitié mansardée, moitié cour, se poursuivait en long couloir vertical jusqu'à la lumière »¹

Il est clair que le narrateur décrit d'une façon péjorative sa demeure. On ressent même qu'il en a honte puisqu'il utilise des mots à valeur dépréciative : « un vieil immeuble informe », « petite chambre », « une espèce d'appartement », « la cuisine moitié mansardée », etc. Mais cette misère était encore plus accentuée au quartier où habite sa tante, « le quartier du ghetto » :

« Je ne souffrais pas encore de la misère du Ghetto. Souvent, le samedi soir, j'allais chez ma tante Abbou, qui habitait une des seize chambres de l'Oukala des Oiseaux. Le matin, mes cousins et moi jouions à la course pour gagner le cabinet : les murs du petit réduit étaient gluants comme un trou de limace, le plafond ci-bas qu'on y entrait courbé ».²

Si le narrateur se réjouissait d'une « chambre, d'un cabinet et de l'eau courante », chez sa tante qui réside à l'Oukala des Oiseaux, la misère

¹ - *S de Sel*, op.cit., p. 18.

² - *S de Sel*, op.cit., p. 34.

se fait plus ressentie et on devrait se surpasser (courir) pour bénéficier de l'eau.

Par ailleurs, le narrateur occupait un espace qui, loin de rappeler l'opulence et la richesse, est meublé par quelques objets qui se comptent sur le bout des doigts. L'auteur dit à ce propos :

*« Nous déjeunions dans la chambre pleine encore
des odeurs de sommeil, sur la table ronde, seul
héritage du grand-père »¹*

Nous apprenons, à travers cette citation, que la famille ne disposait que d'une seule chambre dans laquelle elle dort, mange et se réunit, autour d'une table ronde. Même ses grands parents étaient pauvres, puisqu'au lieu qu'Alexandre parle des terres, des maisons, etc, il évoque juste un meuble qui fait objet d'héritage.

En plus, la famille ne disposait pas d'une source d'eau à l'intérieur de la chambre, elle devrait emprunter un passage pour arriver à la cour, là où se trouve « l'unique lavabo » :

*« A tour de rôle, les Barouch et nous, passions à la
cuisine devant l'unique lavabo à fontaine unique.
Nous arrivions tout habillés pour ne pas prendre
froid en traversant la cour, et nous nous
contentions de nous savonner le visage jusqu'aux
oreilles »²*

¹ - *S de Sel*, op.cit., p. 19.

² - *S de Sel*, op.cit., p. 18.

Là encore, nous apprenons que la famille du narrateur et les voisins aussi vivaient la même précarité, puisqu'ils devaient se laver « à tour de rôle ».

Nous pouvons conclure que les romanciers maghrébins accordent une grande importance aux meubles, aux objets qui remplissaient l'espace de leurs personnages. La description qu'ils en donnent oscille entre la description dénotative, réelle, et connotative, qui marque le degré de la pauvreté qui saccage les familles voire toutes les familles. BELHADJ-KACEM montre clairement que

« Tous les détails mentionnés soulignent la vétusté, la nudité du logement du pauvre. Certaines connotations évoquent l'absence des éléments de base du confort même rudimentaire; il n'y a ni chauffage ni éclairage; le « braséro » est un moyen de chauffage bien dérisoire, pour des hivers aussi rigoureux que ceux de Tlemcen, les années quarante »¹.

Si ces familles souffrent, c'est parce que les riches se sont emparés de leurs biens, c'est parce que les envahisseurs les obligent à travailler dur sans contrepartie. D'ailleurs, Aïni se posait des questions sur leur condition misérable, était-elle naturelle ou provoquée ? Omar se pencherait beaucoup plus du côté d'une condition qui était provoquée, qui n'était que la conséquence de plusieurs actes sociaux, entre autres, la spoliation des biens et l'appauvrissement matériel par les colons.

¹ - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 50.

« Aïni déclarait souvent : -Nous sommes des pauvres.

Les autres locataires l'affirmaient aussi.

Mais pourquoi sommes-nous pauvres ? [...] C'est notre destin. Ou bien : Dieu sait. Mais est-ce une explication, cela ? Omar ne comprenait pas qu'on s'en tînt à de telles raisons. Non, une explication comme celle-là n'éclairait rien. »¹

Mais il y a aussi une autre donnée : c'est que le pays n'était pauvre totalement, entièrement, car il y a aussi les riches qui peuvent manger jusqu'à ce qu'ils soient rassasiés. Mais entre les riches et les pauvres, il y a un fossé :

« Il y a aussi les riches ; ceux-là peuvent manger. Entre eux et nous passe une frontière, haute et large comme un rempart. »²

Entre les pauvres et les riches, il doit y avoir une explication : comment ce fossé s'est-il créé ? Pourquoi on ne se manifeste pas ? Doit-on se contenter de sa situation sociale, ou au contraire, on doit chercher les causes qui ont entraîné ces discriminations et ces malheurs ? C'est ce que l'auteur essaye de nous communiquer:

« Et personne ne se révolte. Pourquoi ? C'est incompréhensible. Quoi de plus simple pourtant !

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 117.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 117.

Les grandes personnes ne comprennent-elles donc rien ? Pourtant c'est simple ! simple!»¹

Ici, nous assistons à un paradoxe : la situation est très compliquée et en même temps « simple ». Simple pour les personnes qui sont au courant de ce qui se passe, qui savent parfaitement les causes qui ont enrichi les riches et appauvri les pauvres, qui veulent remettre en question les conditions de vie « forcées ». En revanche, cette situation est compliquée pour les gens qui ignorent ce qui se passe dans les soubassements de la société, et qui ne voient pas la partie cachée de l'icberg.

Le personnage de « Omar » retient l'attention du lecteur, parce qu'il se situe entre ceux qui ignorent et ceux qui savent : le fait qu'il se répète à huit reprises le mot « simple » montre qu'il trouve la situation « banale », une situation qui crève aux yeux pour les grands qui doivent comprendre ce qui se passe et ce sont les paroles de Hamid SARAJ qui résonnent dans son esprit. En outre, la situation se complique pour lui, qui est juste un enfant en phase d'apprentissage. Ici c'est clair, l'auteur se révolte contre la disparité sociale, le clivage qui se creuse de plus en plus entre les pauvres et les riches : on ne naît pas pauvre, on le devient. Pourquoi on ne se révolte pas ? Pour l'auteur, c'est très simple (la répétition du mot « simple » pour plus d'insistance) :

*« Et personne ne se révolte. Pourquoi ? C'est incompréhensible. Quoi de plus **simple** pourtant ! Les grandes personnes ne comprennent-elles donc rien ? Pourtant c'est **simple** ! **simple** !
C'est **simple**.*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 117-118.

*L'enfant continuait : c'est **simple**. Cette petite phrase se répercutait dans son cerveau endolori et semblait ne point devoir s'évanouir.*

- *Pourquoi ne se révoltent-ils pas ? Ont-ils peur ? De quoi ont-ils peur ?*

Elle se précipitait dans sa tête à une allure vertigineuse.

*Pourtant, c'est **simple**, c'est **simple** !*

*Une dérive sans fin... Et voila que le souvenir de Hamid parlant à une très grande foule se dresse dans son esprits. Hamid disait : pourtant, c'est **simple**. »¹*

En fait, nous décelons l'étiquette de la sociologie chez l'auteur qui cesse d'être un romancier et qui met la casquette d'un sociologue. Nous reconnaissons tout simplement, ici et d'ailleurs dans beaucoup de passages dans les œuvres, une allusion au fait social que nous avons défini dans le premier chapitre. Omar reste perplexe devant un comportement nonchalant, qui manque de pragmatisme ; les choses devraient être autrement ; les personnes doivent se révolter contre un état social que les colons ont imposé. Ce fait social exerce une force attractive sur le personnage de Omar qui, même à son âge précoce, le refuse et se demande le pourquoi ; en d'autres termes, il ne reste pas insensible à ce qui se passe, c'est de cette manière que Durkheim nous présente une définition du fait social : «*Non seulement ces types de conduite ou de pensée sont extérieurs à l'individu,*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 117-118.

*mais ils sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non »*¹.

DIB dans *La Grande maison* essaye d'évoquer les problèmes financiers dont souffrent les algériens. Effectivement, c'est un vrai malheur si la personne n'arrive pas à payer les charges quotidiennes et mensuelles :

*«Il y avait le loyer et la lumière à payer : soixante francs par mois. »*²

La quittance de «la lumière », pour évoquer l'électricité, était excessivement chère aussi chez la famille d'Alexandre ; c'est ce que MEMMI raconte en rapportant les paroles du père du narrateur :

*«-Eteins la lumière ! Est-ce donc si difficile de tourner un bouton ! Ce mois-ci, nous en avons eu pour deux cents francs ! »*³

b) Nourriture

Il est clair que MEMMI et DIB accordent une grande importance à la nourriture, autrement dit, cette matière substantielle assimilée par les êtres vivants et qui leur permet de se maintenir en vie. Nous remarquons que le thème de la faim est récurrent plus que les autres thèmes qui reflètent aussi la dépossession matérielle (logement, vêtement, argent, santé et hygiène). Pourquoi les auteurs insistent-ils sur ce thème ? Quelles sont ses niveaux de représentations ? Comment ses personnages conçoivent la nourriture vs la faim ? Quelles sont ses répercussions sur leur vie sociale, psychologique et corporelle ? En fait, MEMMI évoque les conditions de vie qui impactent

¹ - Emile DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 2013, p. 4.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 152.

³ - *La Statue de Sel*, op.cit., p. 131.

sur la qualité et la quantité de la nourriture. En effet, une fois que la famille a déménagé, les charges ont augmenté ; le loyer, les notes de gaz et de l'électricité, les vêtements, etc. Le père décide de faire des économies pour pouvoir joindre les deux bouts, et cette économie sera au détriment des repas :

« Mon père gémissait continuellement et faisait des plans de restriction. Mais il n'avait pas la dureté nécessaire pour les appliquer et nous ne pouvions guère à moins. Pour payer le loyer plus élevé, les vêtements moins fantaisistes et quelques autres frais indispensable à notre dignité nouvelle, nous ne mangions plus à notre faim. Et la famille augmentait toujours [...] »

-Comme nous sommes nombreux, chaque repas coûte fort cher. Il suffirait de ne pas manger une fois par semaine pour réaliser une belle économie mensuelle »¹.

Il faut dire que dans les œuvres étudiées, les gens sont affamés et sont rarement rassasiés et dans le sens propre et dans le sens figuré :

« Pourquoi n'aurons-nous pas, nous aussi, notre part de bonheur. Et Si on pouvait seulement manger. Ce serait notre bonheur »²

Ici, le bonheur des individus est tributaire de leur satisfaction matérielle et de leur rassasiement : “manger à sa faim” est un bonheur collectif à travers la présence de l'adjectif possessif « notre ».

¹ - *S de S*, op.cit., pp. 131-132.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 171.

Malheureusement, c'est quelque chose qui est nulle et non avenue, car elle n'a pas lieu, du coup, le sort de ces individus est le malheur.

Dans une société dominée, les personnes souffrent non seulement de la misère, mais aussi de l'ignorance ; en d'autres termes, ils sont assoiffés de savoir, de connaissance et vivent dans l'obscurantisme, d'où l'appel à l'éducation et à la socialisation comme forme d'instruction et d'éveil chez les personnages de DIB et de MEMMI (c'est ce que nous allons développer dans la deuxième partie). C'est ainsi que nous repérons la présence d'une forme d'ignorance qui saccage les paysans :

« A Bni Boublen il arrive aux hommes de se réunir par petits groupes à proximité du village. Le travail manquant dans les fermes, ils échangent des nouvelles. Leurs visages deviennent taciturnes. A ces moments, ils sont tous avares de paroles, ils discutent avec deux ou trois phrases. Il ne leur en faut pas davantage.

« -Nous travaillons dans les vignes...

« -Moi, à la ferme Marcous...

« - Du travail, il n'y en a plus par ici. Il n'y a en a plus, voilà ! ».¹

Le fait d'avoir une carence linguistique, un manque d'expression, d'idées ne reflète que l'appauvrissement intellectuel des paysans qui ne peuvent pas voir plus loin que le bout de leur nez, car ils n'ont pas trouvé du travail, ils sont en chômage ; une situation précaire qui empêche l'esprit de produire même des phrases: *«ils sont tous avares de paroles »*. Etre

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 28.

avare de parole pour l'auteur est un signe de rejet de communication, d'abstinence de partage d'idées. Les paysans sont tellement dégoûtés par la pénurie du travail qu'ils perdent même l'envie de s'exprimer. Là, il y a une corrélation réversible entre l'épanouissement professionnel et l'épanouissement intellectuel, chose que nous retrouvons aussi dans la pyramide de Maslow : Le travail est un moyen d'assurer la subsistance, mais aussi et surtout un moyen de s'affirmer dans la société, d'avoir une personnalité et de concourir au développement culturel et intellectuel de la communauté à laquelle on appartient. C'est ce que confirme BELHADJ-KACEM en disant que la faim opère une transformation chez « *les gens en «hommes-estomacs »*, leur ôte toute possibilité de réflexion, développe en eux le besoin primordial, celui de survivre, subjugue l'individu au point de lui faire oublier sa condition »¹.

Dans *La Grande maison* et *L'Incendie*, Omar, ses sœurs, sa mère et sa grand-mère restaient toujours sur leur faim, ne trouvaient rien à mettre sous la dent. Leur vie était tellement précaire, tellement pauvre qu'ils en souffraient et faisaient même des cauchemars, comme ce qui arrivait à Omar :

« Cependant, plus que la chaleur, la faim restait pour eux [Omar, sa mère, ses sœurs et sa grand-mère] terriblement présente. [...] Devenue tout à coup trop légère, trop fragile, sa chair ne lui permettait pas de s'enfoncer dans l'épaisseur de la nuit où le sommeil n'est que sang et désirs. Une végétation aux racines flottant entre ciel et terre,

¹ - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 53.

*absorbaient son corps, le vidait comme une cosse [...]. Et seul, persistait ce petit feu lointain dont la pointe lui brûlait les entrailles, tandis qu'il voguait, perdu, intégré aux vagues immobiles de la nuit».*¹

Omar vivait des hallucinations, faisait des cauchemars même en restant éveillé. Le réel se confondait avec l'irréel et la nuit lui rappelait sans cesse la famine dont il était victime mais surtout qui l'opprimait, le réduisait au néant : « *Devenue tout à coup trop légère, trop fragile, sa chair ne lui permettait pas de s'enfoncer dans l'épaisseur de la nuit* », une chair tellement maigre, fragile que même la nuit n'en voulait pas, la rejetait.

Quant au type de la nourriture, il n'y a vraiment pas de quoi s'en réjouir, encore moins de manger de la viande. Dib relate avec ironie le moment de la rencontre entre un pauvre et un festin :

*« Le fantasme devient réalité quand, une fois par hasard, le pauvre est placé devant un repas de fête, c'est l'expression de la joie qui domine tous les autres sentiments: le cadeau de Mustapha, un bien inespéré, transforme les enfants d'Aini et l'atmosphère de Dar Sbitar: »*²

Eux qui ne pouvaient avoir que du pain, et même plus le pain réside leur seul rêve et leur seul vœu, ils ne veulent bénéficier que du pain «

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 127.

² - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 52.

D'abord du pain. Autant qu'il était possible d'en avoir. Ses rêves ne visaient pas plus loin. »¹

« Aouicha dansait [...] les filles tournoyaient en chantant [...] le bonheur les rendaient folles.

« -Et de la viande, Ma. De la viaaaaande. De la viaande. Regarde, Ma, un grand paquet.

-De la viande aussi ?

Les filles tournoyaient en chantant, se baladaient dans la chambre : Des pommes de terre ! Des cartes ! De la viande ! Le bonheur les rendait folles. Seule, la mère conservait son sang-froid ; elle paraissait même abasourdie. Peu importait aux enfants, bien sûr, d'où venait toute cette abondance. Puisque ces richesses étaient chez eux, elles étaient à eux. Mais Aïni demeurait muette.

Elle se demandait probablement d'où leur tombait tout cela. Ses filles remarquèrent son air préoccupé. Mais elles ne se lassaient pas de crier, chanter, danser. Elles se roulèrent par terre, puis, à la fin, elles se calmèrent »².

Le mot viande est répété par Mériem, la sœur de Omar, quatre fois dans le premier paragraphe. En effet, on est tellement excitée à la vue de la viande qu'on perd même la notion de parole, on perd ses mots. La

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 152.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 156-157.

prononciation est marquée par l'allongement de la voyelle « a » dans « viaaaaande ». Mais, selon l'auteur, cette joie était éphémère, car les moments de bonheur étaient très rares, la famille semblait toujours dans la pauvreté et la misère.

En outre, Omar développe un langage affectueux quand il évoque la faim ou encore quand il pense à Dar Sbitar, le lieu de sa résidence. Même plus, il personnifie cette faim puisqu'il va s'entretenir avec elle, il lui parle comme s'il parle à sa mère ou à un être très cher qu'il côtoie chaque jour :

« A la longue, il put la traiter avec l'amitié due à un être cher, et il se permit tout avec elle. Leurs rapports s'établirent sur la base d'une courtoisie réciproque, attentive et pleine de délicatesse [...] Mère bien-aimée, mère-faim, je t'ai réservé les mots les plus tendres... »¹

Omar, cet être vulnérable et innocent va aussi adopter le même langage affectueux, tendre et caressant en évoquant « Dar Sbitar » dans l'Incendie :

« Aussi quand Omar, éperdu de colère et de désespoir, se réfugiait dans les bras de Dar Sbitar, il entraînait dans La Grande âme pantelante d'un pays. Son enfance tombait de lui; il n'était plus qu'une révolte et qu'un cri parmi toutes les révoltes et tous les cris. »²

En effet, M. Dib précise les rations qui attendent un pauvre et auxquelles ce dernier peut accéder, en l'occurrence, les repas, le pain, les

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 109-110.

² - *L'I*, op.cit., p. 165

légumes et les fruits : « *une tarehta : une soupe de pâtes hachées et de légumes* » (GM, p. 53), « *un plat de riz cuit avec une larne d'huile et beaucoup d'eau* » (GM. p. 173), « *une pleine marmite de petit- lait* » (I, p. 191), « *De vieux morceaux de pain* » (GM. p. 112), *vieux croûtons, durs à casser au marteau, un morceau de pain d'orge* » (I. pp. 13 et 148), « *tranches, quignons entamés, parfois souillés* » ; « *Une moitié de concombre* » (GM, p. 112), « *des cardons indigènes courts et épineux* » (GM. p. 11), « *des herbes et des légumes avariés* » (GM, p. 152), « *une poignée de figues sèches* » (I. pp 13 et 148)

Il faut dire que dans la culture arabe, le pain a une connotation très spéciale. Il est symbole de « *nourriture essentielle* ». Et « *s'il est vrai que l'homme ne vit pas seulement de pain, c'est encore le nom de pain que l'on donne à sa nourriture spirituelle, ainsi qu'au Chrits* », ¹ chez BELHADJ-KACEM , le pain demeure le problème quotidien de la population pauvre, une problème qui la hante et dont elle fait la première cause :

« *Cette réalité de tous les instants prend l'allure d'une véritable obsession chez les hommes, les femmes et les enfants. Insatisfaite, cette obsession se transforme en désirs, particulièrement chez l'enfant.* »²

Il y a une relation de causalité concernant le rapport qualité / quantité de la nourriture et la force physique et énergétique qu'elle entraîne. La situation est encore plus flagrante quand il s'agit du paysan, cet être qui doit dégager une vitalité et une force incommensurable pour labourer, faire

¹ - Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert laffont/Jupiter, 2008, p. 722.

² - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 52.

retourner la terre, semer, cultiver, etc. Autant d'actions physiques qui requièrent une nourriture riche qualitativement et quantitativement. Or, ce n'est pas le cas, « *il y a prédominance de glucides, pâtes, riz, pain ; peu de légumes verts et absence presque totale de protides. Les éléments nutritifs constructeurs et reconstituants manquent, d'où une malnutrition aiguë, un sous-développement physique apparent chez le pauvre.* »¹. Par ailleurs, une personne qui consomme une nourriture frugale, peu abondante, maigre en calories ne pourra jamais être dotée d'une force physique qui pourra l'aider dans ses travaux manuels, c'est pour cela d'ailleurs que nous avons évoqué l'incapacité des paysans à creuser encore plus profondément la terre « *-Eh bien, voyons. Par exemple La Grande majorité de nos paysans creuse la terre à un pouce de profondeur ; il faudrait désormais qu'ils labourent à une coudée.* »² Cela nécessite tout simplement une aptitude physique. Le thème de la faim est repris à travers différentes manifestations. C'est ainsi que Dib la représente sous plusieurs aspects :

- **L'aspect biologique** à travers lequel il relie la faim aux gargouillements des intestins « *la faim, de plus en plus lancinante, faisait gargouiller les intestins des petits* »³ et aux stratagèmes utilisés pour calmer la faim : « *Les enfants s'arrachèrent le plat qu'ils récupèrent avec acharnement. Ils recueillirent encore quelques gouttes de bouillie. Force leur était d'avoir recours à l'eau pour se remplir l'estomac.* »⁴

¹ - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 51.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 48.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 111.

⁴ - *La Grande Maison*, op.cit., p.54.

- **L'aspect analogique** qui consiste à comparer la faim qui s'empare de Omar à une flamme qui l'incendie et l'enflamme, lui causant un mal terrible :

« Cependant, plus que la chaleur, la faim restait pour eux [Omar, sa mère, ses sœurs et sa grand-mère] terriblement présente. [...] . Et seul, persistait ce petit feu lointain dont la pointe lui brûlait les entrailles, tandis qu'il voguait, perdu, intégré aux vagues immobiles de la nuit».¹

La faim est tellement odieuse et atroce que l'auteur l'assimile à une brûlure causée par une flamme qui brûlait « les entrailles » de Omar, d'où sa souffrance qui était accentuée d'avantage devant l'existence permanente de cette carence substantielle et de cette pénurie omniprésente voire « terriblement présente » dans toute l'œuvre.

- **L'aspect psychologique** qui reflète un état qui frôle la déraison, l'ivresse et l'ébriété. Il s'agit d'une griserie, en l'occurrence une exaltation morale qui fait perdre à Omar le sens de la réalité :

« Dans le corps d'Omar c'était comme une flamme insaisissable qui lui procurait une certaine ivresse. Devenue tout à coup trop légère, trop fragile, sa chair ne lui permettait pas de s'enfoncer dans l'épaisseur de la nuit où le sommeil n'est que sang et désirs. Une végétation

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 127.

*aux racines flottant entre ciel et terre, absorbaient
son corps, le vidait comme une cosse »¹*

En outre, cette faim devient une hantise qui persécute les femmes de Bni Boublen, ces femmes dont la beauté naturelle était redoutable et attirante deviennent fanes et ternes, non seulement elles étaient aux prises avec le temps, mais aussi elles étaient harcelées par la pauvreté et assiégées par le travail qui s'emparait de leur physique et de leur beauté. S'ajoute à cela la faim qui martyrise leurs ventres :

« Les femmes, elles, à Bni Boublen, ont le teint ensoleillé du miel et sont comme l'or. Toutefois rien de cela ne dure bien longtemps: la vieille malédiction pèse sur elles. Vite elles acquièrent des corps de portefaix et leurs pieds qui foulent la terre portent de profondes crevasses. Certaines trainent des corps maigres qui laissent saillir les côtes. D'une manière ou d'une autre leur grâce se fane en un clin d'œil. Seules leurs voix trainantes restent douces. Mais une redoutable faim hante leurs regards. »²

c) Hygiène et santé

Il est à rappeler que le fait d'assouvir ses besoins vitaux reste insuffisant pour avoir une vie saine et épanouie. En effet, l'être humain a besoin d'un corps sain pour avoir un esprit sain. Et pour avoir un corps sain, il faudrait le nourrir et l'entretenir. Sauf que dans notre corpus, nous

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 127.

² - *L'I*, op.cit., pp. 27-28

ne retrouvons ni la trace d'une bonne nourriture, ni un bon entretien. Le fait que *Omar* ait un ventre affamé va perturber son sommeil. Or le sommeil est primordial pour que l'esprit soit serein et le corps reprenne ses forces. Dib nous décrit l'environnement insalubre où vivent son personnage et sa famille :

« Il ne cessait de se retourner sur sa couche ; l'insomnie s'emparait de lui. Ses vêtements le gênaient. Au plus fort de la nuit, des démangeaisons les prenaient tous. Les ongles raclaient un ventre, des fesses, des cuisses, longuement. Les punaises, dès que l'obscurité s'établissait se coulaient hors de leur cachette et s'infiltraient dans leur literie. Les murs étaient pourtant chaulés, mais on en découvrait toujours. Aïni allumait à plusieurs reprises, la nuit, et en écrasait quelques unes. Le jour, on remarquait de longues trainées brunes laissées sur le mur par le doigt qui les écrabouillait. »¹

En fait, l'auteur montre ici l'état anormal sanitaire dont souffre Omar, même plus avec l'expression « *il n'y avait rien à faire* », il montre un état de résignation, d'abandon, il n'y a pas d'alternative, le personnage va se soumettre à des conditions de vie médiocres, insalubres, dérangeantes. En plus, Dib a expressément omis de mentionner le complément de nom qui va réduire la portée référentielle de « la peau » : on n'a pas, la peau de Omar, la peau de Aïni, la peau de X, on a « la peau » tout court, pour généraliser l'état maladif permanent de Omar et de toute

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 125-126.

personne qui réside dans le lieu de Dar Sbitar. L'utilisation de l'adverbe « toujours » corrobore aussi cet état continu voire perpétuel où sombre Omar.

*« La chaleur, que la faim accompagnait
constamment leur [Omar, sa mère, ses sœurs et sa
grand-mère] faisait des nuits sans sommeil »¹*

Non seulement la famille de Omar souffre de la pauvreté, mais aussi des conditions d'hygiène et de propreté. En effet, sa grand-mère n'ayant pas changé de « linges » et des « chiffons », va voir ses membres et ses jambes infectés par le manque de soins ce qui entraînera des répercussions sanitaires très graves :

*« L'odeur devenant suffocante, on comprit qu'elle
venait de Grand'mère. [...] On ne renouvelait
plus les chiffons, et le jour où Aïni les lui ôta, ils
virent tous grouiller des vers dans la chair
blanche et molle. »²*

Le manque d'hygiène est la cause de la plupart des maladies mentionnées dans les œuvres.

La fièvre:

« Les enfants frileux, les yeux allumés par la fièvre » (GM, p. 28), « les yeux constamment dilatés avaient chez tout le monde un état fiévreux. » (GM, p. 149).

Le rachitisme:

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 127.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 146.

« De ces enfants anonymes, on en croisait partout. Leurs lèvres étaient noires. Ils avaient des membres d'araignée... » (GM, p. 28).

La typhoïde :

« Les cabinets sont trop près des puits » (GM, p. 152).

La tuberculose :

« Ahmed Dziri, le père d'Omar, mourut d'un mal à la poitrine »... Djillali, le frère d'Omar, fut emporté par la même maladie » (GM. p. 137),

Le paludisme :

« Le paludisme rongait » le jeune fellah (I, p. 64), « son regard était brillant et fiévreux, le visage jaune olive ».

d) Vêtement :

Souvent, les vêtements constituent un signe d'appartenance à une classe sociale. Le lexique mobilisé revêt des interprétations péjoratives et culturelles : D'ailleurs, le personnage principal reconnaît qu'ils n'avaient pas de vêtements :

« Nous n'avons pas de vêtements (I, p. 148), «les vêtements de Mansouria étaient si noirs... Elle remettait les mêmes haillons crasseux » (GM, p. 167), « leurs sordides habits effilochés un peu plus » (GM, p. 35), « un fichu en haillons » (GM, p 29)

On reconnaît le niveau de vie des personnes à travers les marques vestimentaires : un riche n'hésitera pas à soigner son apparence, par contre, un pauvre s'en souciera peu. la majorité des personnages de *La Grande Maison* et de *l'Incendie* souffraient d'une carence aiguë sur tous les niveaux

de vie. Lors de son voyage Omar découvre la réalité amère de tous les habitants des alentours car « Omar avait rencontré là des enfants plus misérables que lui »¹

*« Ils se protégeaient les pieds avec des chausses en peaux de mouton attachées par des cordelettes d'alfa. Le plus souvent ils couraient sans rien aux pieds. »*²

Ce que nous pouvons augurer de cette description, c'est que le thème de la misère et de la pauvreté a retenu l'attention de nos auteurs maghrébins, une pauvreté matérielle qui va bifurquer sur une pauvreté intellectuelle, émotionnelle et relationnelle. A titre d'exemple, DIB décrit le rapport entre la mère de Omar, Aïni, et sa grand-mère comme étant un rapport inhumain, où on décèle l'absence de l'affection maternelle, l'absence de la tendresse et de l'attachement qu'une fille devrait avoir envers sa mère :

« Aïni pivota sur place et regarda Grand'mère :

- Pourquoi ne te garde-t-il pas, ton fils? Quand tu servais de domestique à sa femme pendant des années, tu étais intéressante! Quand tes pieds ne t'ont plus portée, il t'a jetée comme une ordure? Maintenant tu n'es plus bonne à rien ? C'est ça ?

Aïni se dressait sur ses genoux pour lui souffler sa rancune au visage. Grand'mère essaya de l'apaiser :

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 8.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 8.

- Aïni, ma fille. Ma petite mère ! Maudis le Malin,
c'est lui qui te met ces idées en tête.

- Puisses-tu étouffer sur ta couche ! Pourquoi
n'as-tu pas refusé de te laisser amener ici?

- Que pouvais-je faire, ma petite ?

L'auteur décrit aussi et avec une grande franchise et sincérité le rapport entre la grand-mère, sa bru et sa fille. En fait, entre Aïni et la bru, il y a une répulsion « naturelle », qui émane déjà des représentations sociales que se fait la culture arabe de la relation entre la belle-mère et sa bru, entre la belle-fille et la bru¹. Les paroles de Aïni sont très blessantes et inhumaines, elle ose même traiter sa mère de « domestique » qui doit servir son fils, sous la pression de sa bru. Cette dernière doit aussi exercer une autorité sur son mari (le frère de Aïni), une autorité qui se solde par une soumission aveugle qui le pousse à lui « lécher les pieds » :

- C'est sa femme [la bru] qui t'a envoyée chez
moi. Lui [Le frère de Aïni], il lui lécherait les
pieds. Elle travaille pour le nourrir et il passe son
temps à rouler dans les cafés. Fils de chien qu'il
est ! Tais-toi, je ne veux pas t'entendre. Je ne veux
pas entendre le son de ta voix ! Tais-toi ! Tais-toi

¹ - Dans la culture marocaine, on assiste aussi à ce type des représentations sociales d'une part, entre la bru et sa belle-mère, d'autre part entre la bru et sa belle sœur. Il y a des proverbes marocains qui incarnent parfaitement cette relation :

(la bru a juré de n'aimer la belle-mère que si le حلفت العروسة ما تحب الحما حتى تبيض الفحمة
charbon devient blanc)

(la belle sœur est une vermine, qu'elle soit ensevelie et اللوسة سوسة، تراي ف القبور مدفوسة
enterrée)

*! Dieu vous a jetés sur moi comme une vermine
qui me dévore. »¹*

Nous concluons que la pauvreté matérielle influe sur les rapports affectueux, en l'occurrence entre Aïni et sa mère. Omar en est touché, parce qu'il ressent de l'affection voire même de la pitié envers sa grand-mère. Si la famille vivait dans l'opulence et pouvait satisfaire ses besoins vitaux et physiologiques, elle pourrait adopter un autre comportement envers ses proches et ses membres.

S'ajoute à cela une insuffisance ou un manque dans l'épanouissement intellectuel. Omar, personnage principal dans l'œuvre se soucie peu de son instruction, ignore le rôle éducatif de l'école et n'a aucune idée sur ses orientations. Sa famille, au lieu de l'épauler, de l'héberger, de lui imposer l'école, ou tout simplement de le prendre par la main pour qu'il bénéficie d'une éducation, le laisse tomber et ne lui voue aucun intérêt éducatif: c'est l'insouciance de l'« éducation académique ». Cependant, Omar ignore complètement le rôle éducatif de l'école, il ne se sentait pas dans son élément et préfère jouer avec ses camarades :

*« Omar passait là son temps libre, autant dire
toute la journée ; décidant souvent qu'il n'avait
rien d'intéressant à faire à l'école, il rejoignait
les autres gamins. »²*

Dans ce passage, nous apprenons que c'est Omar qui décidait s'il devrait aller à l'école ou non. Or nous savons très bien que les enfants sont incapables de discerner entre les choses, d'identifier le mal du bien, encore moins de s'assumer ou d'auto-apprendre. L'absence du père et

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 32.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 26.

l'insouciance de la mère ne font qu'ancrer le clivage entre Omar et l'épanouissement intellectuel. Nous sommes consciente que ce sont les parents qui font le suivi scolaire des enfants, qui les encouragent, qui leur assurent tous les besoins. Même si Omar se rend à l'école, il ne trouve rien d'intéressant et « décide » de rester à la rue pour jouer avec ses camarades : *« décidant souvent qu'il n'avait rien d'intéressant à faire à l'école, il rejoignait les autres gamins »*. L'auteur va mettre en exergue le rôle éducatif de la rue plus celui de l'école. Nous allons détailler ce point dans la troisième partie intitulée : « Education vs non éducation ».

Parallèlement, nous allons déceler l'impact de la culture et de l'instruction sur l'audace et le courage qui caractérisent les personnes intellectuelles, en l'occurrence Hamid SARAJ. Ce dernier peut dénoncer la réalité haut et fort, il n'aura jamais froid aux yeux :

« Et il se trouve des hommes qui en discutent devant nous, qui le désignent du doigt : 'Le mal est là'. Nous ne pouvons faire moins que de répondre : oui. De tels hommes sont forts. Et ils sont savants et courageux : Ils connaissent la vérité comme nous la connaissons, nous. Et pas autrement. Ils ont du mérite : ils peuvent en parler et l'exposer comme elle est. Nous, si nous essayons d'ouvrir la bouche pour en dire quelque chose, nous restons bouche bée. Nous n'avons pas encore appris à parler. »¹

Si l'auteur évoque une pauvreté intellectuelle chez la majorité des familles et du côté des indigènes, il va insister sur la présence des

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 121-122.

« militants », des hommes « savants et courageux », deux adjectifs qualificatifs qui désignent les traits de caractère des hommes algériens résistants aux colons, et qui défendent les droits de leurs compatriotes : *« De tels hommes sont forts. Et ils sont savants et courageux : Ils connaissent la vérité comme nous la connaissons, nous. Et pas autrement. Ils ont du mérite : ils peuvent en parler et l'exposer comme elle est. »*. Effectivement, le fait d'exposer la vérité devant le public est une tâche qui n'est pas facile : elle demande du courage, de la force et surtout de l'instruction car les hommes « lettrés » et instruits sont au courant de ce qui se passe dans leur pays, économiquement, socialement mais surtout politiquement parlant, et surtout ils sont capables de démasquer les mauvaises intentions des envahisseurs.

En ce qui concerne la pauvreté émotionnelle, nous la retrouvons comme suit :

*« Dar Sbitar vivait à l'aveuglette, d'une vie fouettée par la rage ou la peur. Chaque parole n'y était qu'insulte, appel ou aveu ; les bouleversements y étaient supportés dans l'humiliation, les pierres vivaient plus que les cœurs. »*¹

« -Tais-toi, vieille de malheur !

*Tu n'as pas de cœur. Tu n'as pas pitié de celle qui t'a mise au monde. Dormir et me laisser? »*²

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 116-117.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 166.

*«-« Tu me réponds sur un ton froid et dur, butor !
Tu as encore le lait de ta mère entre les dents. »
Et encore : « J'ignore quelle est la femelle qui t'a
enfanté, mais je connais ton père : un vaurien ! Je
pense par conséquent que ta mère est une ordure.
la sœur de ton père et la sœur de ta mère sont
aussi des ordures. Maudite engeance ; tous ! » »¹*

Quant à la pauvreté relationnelle, elle se manifeste ainsi :

*« -Pourquoi appelais-tu tant cette nuit ? tu es
folle ! Pestait Aïni au dessus de sa tête. Alors on
n'a pas une minute de répit avec toi ? »²*

*« -Hé, Mama ! tonitruait Aïni dans son oreille en
poussant vers elle l'échelle. Tu ne vois pas que je
t'apporte à manger ? Ou bien ce que j'apporte te
déplaît ?*

*la vieille femme ne remuait pas. Aïni se saisissait
de l'ustensile puis empoignait la tête de
Grand'mère et lui fourrait l'écuelle sous le nez.*

*-Oui, ma fille, j'ai vu. Pourquoi me traites-tu
comme ça ?*

*-Tiens, mange ! lui disait Aïni en la secouant sans
ménagement.*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 59.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 141.

*Elle bredouillait quelques mots entre ses dents :
« Puisses-tu manger du poison.»¹*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 142.

IV. Conflit politique et situation existentielle

Le roman « L'Incendie » est écrit en 1954, autrement, dans un contexte où l'Algérie était sous le joug du colonialisme. Il n'est pas étonnant que l'auteur, par le truchement de ses personnages, est indigné contre cette situation politique où les occupants spolient et exploitent aussi bien les richesses matérielles qu'immatérielles. Les conditions de vie des paysans seront impactées par un régime politique qui n'assure pas une vie décente, respectable, digne et honnête. D'ailleurs, nous pouvons faire appel à *la Ferme des animaux*, encore une fois, pour broser le tableau de la vie des personnages, en l'occurrence les animaux (la jument, la poule, le cochon, la vache, etc.) : une vie insignifiante, dépourvue de toute dignité et de tout droit, telle est l'existence incolore de ces personnages, une existence dans laquelle ils sont privés des moindres droits : la liberté, la dignité, etc. : il est indubitable que le propriétaire de la ferme les prive de cette vie et de cette existence naturelles pour s'en rassasier :

«Quelle est donc camarades, la nature de notre existence ? Regardons les choses en face : nous avons une vie de labeur, une vie de misère, une vie trop brève. Une fois au monde, il nous est tout juste donné de quoi survivre.»¹

Nous pouvons augurer de cette satire présentée par Orwell une sorte de parallélisme entre les personnages : le propriétaire de la ferme serait ce colonisateur qui exploite sauvagement les paysans et les prive de leurs droits; alors que les animaux de la ferme seraient les paysans dont les droits

¹ - George Orwell, *la Ferme des animaux*, Folio, 2011, p. 11.

sont bafoués et qui sont exploités. En fait, il s'agit des formes d'anomie que nous avons déjà traitées.

Dans cette perspective, nous assistons à des réactions incitatives qui éveillent les consciences des opprimés :

« Dans l'I, c'est autour du travail de la terre et des revendications quant à l'appartenance de cette terre que s'articule la protestation fondamentale. Lutter contre la faim, c'est lutter pour travailler la terre, voire la récupérer. »¹

D'ailleurs, elle rajoute que

« La terre, base de la colonisation d'une part, et support du patriotisme d'autre part, lieu et enjeu de la lutte entre les deux protagonistes ne pouvait que faire intervenir l'exhibition des droits à sa propriété. Et le projet initial de mise en scène d'un problème social débouche immanquablement sur des présupposés politiques. »²

L'écrivain algérien DIB met en exergue, le rôle du fellah dont la terre lui a été spoliée ; c'est l'honneur et c'est la chevalerie qui sont mis en saillance :

*« Ils se targuent toujours d'une grandeur passée.
Mais que sont-ils maintenant ? Le Fellah cherche*

¹ - Naget KHADDA, *L'œuvre Romanesque de Mohamed DIB (proposition pour l'analyse de deux romans)*, Office des publications universitaires, Alger, p. 273.

² - Naget KHADDA, *L'œuvre Romanesque de Mohamed DIB (proposition pour l'analyse de deux romans)*, Office des publications universitaires, Alger, p. 276.

quelque chose de plus sérieux, mon ami. Il ne sert à rien d'exhiber ses prétentions »¹.

Nous devons reconnaître que les personnes peuvent être des gens normaux, mais c'est l'union qui fait naître la force: on la fait émerger puisqu'elle est cachée au fond de chaque algérien : un fellah, en fait entérine des critères originaux. Il est d'abord une personne authentique, forte, capable de faire changer les données. Ensuite, ce fellah équivaut à toute une mémoire car il s'assimile à toute une histoire d'un pays, d'une nation, qui est la sienne.

« Une poignée de gens qui n'ont rien d'extraordinaire. Mais presque tout ce qui fait l'Algérie est en eux »²

« Puis ce petit monde ancré dans l'immobilité, si stable, si bien rangé, força d'un coup ses entraves. La grève des fellahs venait d'éclater »³

« Mais, pourquoi ne pas se tuer ? Ne pas se jeter du haut d'une terrasse ? Il chercha autour de lui : personne dans le corridor. Il se roula en boule pour se faire plus petit dans son coin. C'était ça, c'était ça : mourir. Qui se soucierait de lui, après ? Un petit accident et puis on est tranquille.

1- *L'Incendie*, op.cit., p. 29.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 30.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 31.

*Sa mère ne le retrouverait plus. C'était le meilleur
tour qu'il pouvait imaginer de lui jouer.»¹*

Dans ce passage, l'auteur a évité, à tout prix, d'évoquer le mot « suicide », même s'il le dit d'une façon paraphrasé : « *Pourquoi ne pas se tuer ? Pourquoi ne pas se jeter du haut d'une terrasse ?* »², il ne veut pas assumer l'acception du terme « suicide » ; il ne veut pas être un guide spirituel maléfique pour les jeunes désespérés, car le fait de lire le mot « suicide » incite le lecteur à se l'imaginer, à se le présenter cognitivement et le pratiquer par la suite.

En fait, il s'agit d'une forme d'anomie, car J. Etienne, F. Bloess et als, nous rattachent l'anomie au suicide, tel qu'il est évoqué par Durkheim : « *Avec Le Suicide (1895), le concept d'anomie devient plus opératoire et plus extensif. D'une part, l'anomie est présentée comme l'une des variables explicatives du suicide; d'autre part, la sphère de l'anomie s'élargit et se renforce. Elle s'élargit à la vie familiale, surtout avec le divorce. [...] L'anomie économique peut prendre des formes aiguës ou durables. La forme aiguë correspond soit à une situation de crise de misère, soit à une situation de crise de prospérité. Dans le premier cas, l'individu perd ses repères parce qu'il est déclassé à la suite d'un revers de fortune. Dans la situation d'une crise de prospérité, l'individu est désorienté parce que ses ambitions deviennent sans bornes. Quant à l'anomie durable, elle caractérise, au-delà des crises, l'organisation industrielle de la fin du XIXe siècle en raison des carences de la réglementation.»³*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 36.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 36.

³ - Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck et Jean-Pierre Roux, *Dictionnaire de Sociologie*, Hatier, Paris, 2004, pp. 34-35.

Nous pouvons rattacher le concept de « anomie » à la situation du suicide représentée par les deux écrivains :

« Mais, pourquoi ne pas se tuer ? Ne pas se jeter du haut d'une terrasse ? Il chercha autour de lui : personne dans le corridor. Il se roula en boule pour se faire plus petit dans son coin. C'était ça, c'était ça : mourir. Qui se soucierait de lui, après ? Un petit accident et puis on est tranquille. Sa mère ne le retrouverait plus. C'était le meilleur tour qu'il pouvait imaginer de lui jouer. »¹

Alors que chez Memmi nous relevons ce passage :

« Mon désespoir prit alors une teinte nouvelle. Me trouvant dans une situation sans issue, pour la première fois, j'ai pensé à mourir. Sans étrangeté, cette idée de me tuer est née spontanément, doucement, comme le monde du matin. Elle me fut aussitôt familière, libératrice ; je fus seulement surpris de la commodité, si tentante, d'un geste aussi grave ; je possédais l'ultime solution »².

Chez Memmi, le suicide s'identifierait à une « ultime solution ». Assailli par le désespoir dans toutes ses formes (L'éloignement des parents, la solitude, l'angoisse, la peur, le malaise, etc.) à chaque fois, il apparaît avec une « teinte nouvelle », il pense, pour la première fois il va penser au suicide.

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 36.

² - *La Statue de sel*, op.cit., pp. 70-71.

« Bientôt, je m'avouai que je regrettais mon voyage. La solitude, l'absence de toute affection, peut-être aussi le silence de la forêt, les pleurs nocturnes du chacal, la nourriture inaccoutumée me pesaient trop lourdement. [...] Sans la protection de mes parents, leur présence physique, je me trouvais, pour la première fois, jeté seul dans le monde. »¹

« Lorsque les voix se trouvaient assourdies, encore plus seul, je pleurais sur ma solitude. Je pleurais à grosses larmes, avec des hoquets de poitrine, m'apitoyant sur moi-même et sur mon impuissance »².

Le narrateur était épris par une forme du malaise et de trahison religieuse. En effet, la découverte de la culture étrangère, en l'occurrence chrétienne, lui causait un malaise. Il était en train d'accomplir, d'une façon inconsciente, des comparaisons troublantes pour le petit enfant qu'il était :

« Je fus envahi du malaise sacré que je connaissais pour avoir, une fois, cassé le lumignon de Kippour : juif jouant la dévotion dans un temple chrétien, je commettais un blasphème envers le Dieu chrétien. [...] Involontairement, je comparais ses richesses à la pauvre nudité de la synagogue, les vêtements

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., pp. 63-64.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 64.

*chamarrés du prêtre au familier sordide du
rabbin. Cette audace me troubla davantage. »¹*

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 66.

Chapitre II : L'être maghrébin face aux dissonances culturelles et identitaires

- I.** Perception de la culture « mère » dans les romans.
- II.** Education forcée à une culture étrangère.
- III.** Colonisation et aliénation : vers une perte identitaire.
- IV.** La crise culturelle : causes et retombées

Parler du concept de la culture, nécessite d'évoquer la notion de l'identité, du moment que l'interaction, selon A. Sorokin de l'individu avec son environnement socio-culturel fait appel à trois éléments qui s'interagissent : la culture, la société et la personnalité.¹ Pour cette raison, nous avons opté pour l'intitulé de ce chapitre: « L'être maghrébin face aux dissonances culturelles et identitaires », car la culture met en jeu l'identité de l'individu par rapport à lui-même, ainsi que par rapport à l'autre puisqu'il ne peut se détacher du groupe. L'identité devient donc individuelle et collective à la fois, ce qui justifie qu'elle est transmissible². Pour cela nous avons vu nécessaire de donner une modeste explication de la culture et de l'identité avant d'entamer ce chapitre. Pour G. Durand, il affirme que :

« La culture valable, c'est-à-dire celle qui motive la réflexion et la rêverie humaine, est donc celle qui surdétermine par une espèce de finalité le projet naturel fourni par les réflexes dominants qui lui tiennent lieu de tuteur instinctif. »³

Le mot “culture” prend différentes acceptions, c'est ainsi qu'il est un «caméléon conceptuel, selon Ahmed El Kaladi, *En anthropologie, il concerne tout ce qui est acquis; en sociologie, il renvoie à la culture d'une*

¹ - Pitirim A. SOROKIN, *Society, Culture & Personality*, p.63

² - Selon Paul Ricœur, la filiation ou le lien social est considéré comme un référent identitaire qui explique l'agir social. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, op.cit., p. 449.

³ - Gilbert Durand, *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*, Paris, DUNOD, 1992, p. 52.

*société ou d'un pays. Il peut également désigner dans le langage courant, la culture de l'individu en matière d'art, d'humanités, etc»*¹.

Dans cette étude, nous considérons ce concept dans le sens où il désigne les acquis historiques, idéologiques et artistiques de l'individu et de la société également. Il va de soi que la culture est tributaire de la société où elle prend forme. Elle s'attache encore plus aux individus qui composent cette société et qui façonnent leur culture, une culture personnalisée puisqu'elle garde jalousement ce qui relève de l'identité, ce dont dispose l'individu, maillon fort du groupe et que l'autre « étranger au groupe » n'a pas ; l'identité devient alors une question qui entre dans le fondement de l'individu. Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz affirme, dans le même ordre d'idées que *« l'identité passe essentiellement par le regard que les autres portent sur soi. »*² BERGER et LUCKMANN, dans la même lignée considèrent que cette identité est *« un élément-clé de la réalité subjective, et comme toute réalité subjective, elle se trouve dans une relation dialectique avec la société. »*. En outre, ils la rattachent aux processus et aux faits sociaux puisque *« une fois cristallisée, elle est conservée, modifiée, ou même reformée par des relations sociales. »*³. Outre ces définitions de l'identité, celle de Charaudeau est très pertinente puisqu'elle se rapporte à la prise de conscience de l'être : *« l'identité est ce*

¹ - Ahmed El KALADI, *Orientalisme contre occidentalisme, dialogue (de sourds) sur l'altérité in Orient-Occident, dialogue sur l'ailleurs*, Etudes réunies par Jean-Paul Rosaye et Siyan Jin, Artois Presses Université, Lettres et civilisations étrangères, 2010, p. 57.

² - Bernadette Rey-Mimoso-Ruiz, « Quand la guerre dissout l'identité : Dalila kerchouche Mon Père, ce harki » in *Revue des Arts de l'Oralité, Guerre, imaginaire et dépassement*, Actes du colloque organisé par l'association OCADD et le CRAIP (Groupe de Recherches Appliqués sur l'imaginaire et le Patrimoine) à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Beni Mellal, N° 4, 2012, p. 98.

³ - Peter BERGER Thomas LUCKMANN, *La Construction sociale de la réalité*, Traduction de Pierre TAMINIAUX, revue par Danilo MARTUCCELLI, Armand Colin, Paris, 2018, p. 271.

qui permet au sujet de prendre conscience de son existence qui se constitue à travers la prise de conscience de son corps (un être-là dans l'espace et le temps), de son savoir (ses connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). L'identité va donc de pair avec la prise de conscience de soi. »¹.

Quant à Fewzia SARI, elle évoque le concept de l'identité chez mohammed DIB en disant :

« Descendre en soi, devenir soi-même tout en étant plus que soi-même, tel est le but de la recherche de Mohammed Dib en quête de sa personnalité. Ce but est le fondement même de la souveraineté de la personne. Car, on ne peut s'engager en rien avant d'être certain de ce qu'on est, avant d'être un être qui porte un nom. C'est par la plongée dans ses entrailles que l'écrivain découvrira le sien. »²

¹ - Patrick CHARAUDEAU, *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 15.

² - Fewzia SARI-MOSTEFA-KARA, «Le cheminement spirituel de l'écriture chez Mohammed Dib » in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996, p. 187.

I. Perception de la culture « mère » dans les romans

« Je ne crois pas qu'il existe réellement de psychologie sans société, ni société sans conception générale du monde ».

A. MEMMI, *Agar*, p. 14.

Si nous avons insisté sur les représentations sociales dans le chapitre précédent notamment dans les romans *La Grande Maison* et *L'Incendie*, ici, nous allons évoquer les représentations culturelles ou plus exactement l'impact de la culture dans la vie des personnages principaux dans *La Statue de sel* et *Agar*, romans où la présence des faits culturels est légion par rapport à ce qui est social et à ce qui est en abondance chez DIB. Ces points de divergence, loin de créer une anomalie dans notre travail de recherche, en font un point très important puisqu'ils créent une complémentarité dans l'analyse et nous permettent d'aborder ces deux notions, en l'occurrence sociale et culturelle, sur le même pied d'égalité. Comment Memmi évoque ces représentations culturelles ? Comment il les médiatise ?

Il est clair que cet auteur tunisien met l'accent sur tout ce qui est culturel par le truchement de son personnage principal Alexandre, le narrateur qui n'est autre que l'auteur lui-même. C'est ainsi qu'Alexandre, durant ses premières années de son enfance, sentait la douceur auprès de tout ce qui représentait la culture-mère, de tout ce qui le rattachait à ce monde douillet et confortable. En décrivant le Sabbat, il présente un monde joli et merveilleux, plein de bonheur, de tranquillité et d'assurance :

« Au réveil, sans hâte, nous nous trouvions en un matin de plein bonheur insolite, transfiguré déjà par la présence de mon père, l'oisiveté de ma mère. »¹

Il se révolte après contre quelques traditions familiales, contre la vie commune et contre la tribu qui ne cessait de violer son intimité :

« Je refusais avec rage les conseils doucereux des réunions de neuf heures, autour de la table de l'oncle. Mais, déjà que l'on parlât de moi m'inquiétait, me semblait un viol. Je réagissais par une exaspération, une révolte supplémentaires. »²

Alexandre aimait de temps en temps revenir à ses parents, d'être attentionné et utile. Il s'agit d'un sentiment ambigu et plein d'amertume qui, parfois, lui donnait le goût d'ingratitude, de découragement et de revendication sentimentale :

« Ces retours de flamme filiale, je les découvrais généralement après une dispute, lentement issus de mes remords inavoués. Je m'attendrissais sur la conduite exemplaire de ces hommes célèbres restés fils respectueux. Le sentiment de piété filiale, du devoir accompli, devait être d'autant plus doux que l'incompréhension pour la carrière, les ambitions, les travaux des fils... »³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 26.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 77.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 129-130.

Il se sentait coupable de ne pouvoir participer à prendre en charge ses frères et sœurs, de soulager ainsi la souffrance de la famille :

« Chez tous les artisans, les fils doivent contribuer au budget familial. Or, si j'avais cessé de croire en mes parents, je n'avais pas encore secoué les valeurs de la communauté. Il ne m'était pas encore venu à l'idée que je pouvais n'être pas responsable de mes frères et sœurs, de leur semi-famine, de leurs vêtements usagés, du rapide abondant de leurs études... »¹

Alexandre refusait la religion et se révoltait contre ses rites barbares :

« J'agressais pour me justifier, pour légitimer mes arguments. Malheureusement, aucune victoire n'était décisive car mon adversaire n'avait pas de visage particulier. Je me battais contre n'importe qui, c'est-à-dire contre moi-même. Je voulais, par exemple, je croyais nécessaire refuser la religion. »²

Il devait rompre pour se libérer :

« Ma rage méprisante s'exerçait en permanence contre la morale hypocrite et timorée, la famille stupide et tyrannique, l'autorité brutale et injuste, les rites gratuits, étouffants et primitifs. En fait, je devais tout refuser. »³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 133.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 157.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 158.

Alexandre revendique une manière différente de percevoir le sacré. Il restait à l'écart et imposait une nouvelle perception. Un désaccord naissait alors entre lui et son père concernant le Sabbat et ses rituels :

« Etre juif consistait-il en ses rites stupides ? Je me sentais plus juif qu'eux, plus conscient de l'être, historiquement et socialement. Leur judaïsme signifiait faire éteindre par Boubaker, manger du couscous le vendredi ! Encore si la Bible prescrivait le couscous! »¹

Mais il voit que malgré les différends, ses liens avec sa mère ne pouvaient être affectés ou rompus :

« Rien ne pouvait rompre les liens animaux de ma mère à ses enfants. Elle ne me comprenait plus depuis longtemps mais elle ne s'en effrayait pas ; pas plus que j'étais devenu sourd ou muet ou aveugle. Elle me croyait, me sentait lié à elle comme les poussins à la poule, un prolongement de son corps. »²

Pourtant, ces liens se coupaient jour après jour avec le père :

« la tristesse, la colère de mon père étaient clairvoyantes. Nous avions d'autres voies de communication et il voyait bien qu'elles se fermaient tous les jours davantage. »³

Sa perception aux rites de sa religion se dégradait jour après jour. Il commençait à mépriser et à avoir honte de cette appartenance :

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 164.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 166.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 166.

« Notre culte local était d'une incroyable primitivité. Mélange incohérent de superstition berbère, de croyances de bonnes femmes, de rites formels, il ne pouvait satisfaire le moindre besoin de spiritualité. Les rabbins étaient sots, ignorants et sans prestige... »¹

Il n'avait aucune sympathie pour les manifestations de ce sombre folklore et ses mythes sans innocence que la science selon ses découvertes prochaines allait refuser certainement :

« Très tôt associées à d'étranges contes de nourrices dont les héros perdent la mémoire ou deviennent fous pour avoir respiré une odeur magique, à des incantations maternelles au chevet de mon lit de malade, elles déclenchaient en moi des mécanismes nerveux qu'aucun raisonnement n'arrivait à combattre. »²

Le narrateur exprimait sa rage et son amertume quand il voyait sa mère qui entrait en transe en écoutant cette « épouvantable musique ». Pour lui, il sentait une sorte de contradiction entre ce qu'il pensait de la mère, en général, celle qui éduque, qui est affectueuse et sait propager cette affection autour d'elle, et ce qu'elle était sa propre mère en réalité. Il en sentait le mépris et la honte :

« Dans mes livres, la mère était un être plus doux et plus humain que les autres, symbole du dévouement et de l'intelligence intuitive. Comme ses enfants devaient se sentir reconnaissants et

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 167.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 174.

heureux, fiers d'une telle mère ! Ma mère à moi, la voici : cette loque envoûtée par l'épouvantable musique, par ces musiciens sauvages, envoûtés eux même par leurs obscures croyances... »¹

Il se demandait désespérément sur la possibilité de se détacher de ces liens aussi sombres et brouillés avec une mère qui s'éloignait de lui par son ignorance et ses croyances superstitieuses. La mère, comme facilitatrice d'une socialisation familiale incarnait toute une culture constituant une partie intime de son être et qui allait essayer de transmettre ce relais à sa progéniture:

« Elle m'était étrangère, ma mère, étrange partie de moi-même, plongée au sein de continents primitifs. C'est elle pourtant qui m'a enfanté. Quel sombres liens m'enchaînent à ce fantôme, arriverai-je à émerger du gouffre ? »²

Les romans *La Statue de sel*, *Agar* et *La Grande maison et l'Incendie*, respectivement de MEMMI et DIB regorgent de pratiques culturelles et symboliques. Nous avons déjà évoqué la pratique d'égorger le poulet devant l'entrée d'une nouvelle habitation pour se protéger contre les diables chez Memmi dans *Agar*. D'ailleurs on égorge et on dit "tleb teslim" qui veut dire littéralement demander la paix. Dans *La Statue de sel*, précisément au chapitre « la danse », le narrateur évoque, dans la transe, le moment où Khmeissa une voisine d'en face, va perdre conscience et va écouter durant son inconscience la voix des « djenoun » :

«La grosse Khmeissa, la voisine d'en face, penche péniblement sa tête et ses seins lourds sur

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 180.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 181.

*le pantin d'étoffe inanimée, plie encore ses reins, arrondissants une croupe immense et colle enfin sa bouche à l'oreille de ma mère. Les femmes chuchotent, respectant une relative paix. Khmeissa tend ensuite l'oreille et semble écouter attentivement, longuement. Elle crie :
- 'Ils' ont parlé ! 'Ils' ont dit : un foulard rouge et un coq blanc.
Ainsi les djenoun avaient répondu ! Ils ont signifié leurs désirs à la danseuse évanouie !»¹*

Il y a des pratiques qui sont en vigueur et qui n'ont aucune justification ou ne se soumettent pas à la raison et à l'entendement humains (pas comme la circoncision : une pratique recommandée par les médecins). C'est ainsi que nous avons relevé un rituel qui consiste à placer un couteau sous l'oreiller du bébé pour lui faire épargner les mauvais esprits et protéger son âme angélique. Et c'est parce que le narrateur est un juif que sa mère lui recommande le « livre sacré » :

« Pour ton bébé... si ta femme tient absolument à le laisser seul là-haut... mets-lui sous son oreiller un couteau et un livre sacré. »²

Toutes ces pratiques culturelles ne font qu'ancrer des rites profondément enracinés dans la culture maghrébine. Déjà, nous trouvons le dictionnaire de la sociologie qui définit le rite comme un :

« Ensemble d'actes répétitifs et codifiés, souvent solennels, d'ordre verbal, gestuel et postural à

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 182.

² - *Agar*, op.cit., p.118.

*forte charge symbolique, fondés sur la croyance en la force agissante d'êtres ou de puissances sacrées, avec lesquels l'homme tente de communiquer, en vue d'obtenir un effet déterminé. Par extension, le terme désigne toute conduite stéréotypée, répétitive ».*¹

En outre, nous notons que le rite peut renforcer la « *structure téléologique des valeurs* », en d'autres termes, il s'agit de voir la finalité recherchée de l'acte, une finalité qui veut mettre en valeur le système éthique, autrement dit,

*« Dans un langage allusif s'expriment les choix primordiaux d'un groupe. Verbalement peuvent être énoncées des aspirations à réaliser et comportementalement sont traduites des habitudes éthiques et des préférences collectives. Au contenu cognitif s'ajoute une résonance affective liée à la participation, à l'émotion, à la mémoire des acteurs et spectateurs ».*²

Pour mettre en exergue la présence des rites dans les œuvres étudiées, nous relevons chez Memmi des pratiques bizarres dont l'explication rationnelle s'avère impossible ou encore la science et la logique sont loin de nous donner des explications là-dessus. L'exemple suivant est éclairant :

¹ - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997, p. 170.

² - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997, p. 170.

« Pour ton bébé... si ta femme tient absolument à le laisser seul là-haut... mets-lui sous son oreiller un couteau et un livre sacré. »¹

En effet, le fait de mettre un couteau et un livre sacré ont une forte connotation symbolique : Le livre sacré symbolise la paix et la protection divines, le Salut de Dieu sa Miséricorde qui va envelopper le bébé. Déjà l'image d'un bébé s'associe à l'image d'un ange, un bébé c'est l'annonce d'une vie nouvelle. Quant au couteau, il est chargé d'une forte connotation symbolique. C'est ainsi que

«Le couteau a le pouvoir d'éloigner les influences maléfiques, ce qui paraît lié à l'un des aspects du symbolisme du fer. Le symbole du couteau est fréquemment associé à l'idée d'exécution judiciaire, de mort, de vengeance, de sacrifice (la main armée d'Abraham, lors du sacrifice d'Isaac). Le couteau est l'instrument essentiel des sacrifices, en de nombreuses épreuves initiatiques, à commencer par la circoncision. A cet égard, il est intéressant de relever que, dans le rituel de circoncision des Bambara, le couteau opératoire est appelé « tête-mère de la circoncision » »².

Le fait de mettre un couteau sous l'oreiller d'un bébé et de toute personne effrayée et apeurée avant de dormir est, selon les coutumes et les us, sert à éloigner le mal, à s'épargner les esprits maléfiques, en

¹ - Agar, op.cit., p.118.

² - Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert Laffont/Jupiter, 2008, p. 306.

l'occurrence les « djenoun ». L'enfant peut certainement dormir en toute quiétude et tranquillité et passer une nuit calme sans agitation aucune.

II. Education forcée à une culture étrangère

Chez Dib, ainsi que chez Memmi les indigènes ne pouvaient fuir à l'acculturation imposée par l'occupant, ce dernier ne cessait d'introduire sa culture aux colonisés, tout en essayant de leur effacer leur propre culture, à travers l'implantation de nouvelles idées. D'ailleurs, et dans le même sens, Edward T. Hall avance que « *l'acte naturel de penser est fortement modifié par la culture* »¹. Le colonisateur a choisi la voie intellectuelle, et a visé l'école, le lieu de la connaissance, au lieu d'utiliser les armes et faire couler beaucoup de sang. Par conséquent, nous nous trouvons alors devant des personnages placés entre deux mondes, deux cultures, l'une est une tradition locale et ancestrale, et l'autre imposée par la colonisation.

Nous allons étudier ce fléau à travers le personnage² d'Alexandre chez MEMMI et de Omar chez DIB. Ce dernier évoque une situation très sensible relative à l'éducation et à l'apprentissage à l'école. C'est ainsi qu'en classe, Omar assistait à une leçon de morale qui avait pour thème la patrie, cette leçon qui est censée être éducative, qui devait faire connaître et inculquer les valeurs fondamentales, qui devait enseigner normalement les règles qui permettaient de distinguer la vérité et le mensonge, le bien et le mal, en fait, cette leçon introduisait elle-même le mensonge, mensonge imposé par l'autorité coloniale à travers l'école indigène. Nous décelons, paradoxalement, une pratique qui vise à instrumentaliser les esprits et à pratiquer des lavages de cerveaux pour que les enfants soient soumis au

¹ - Edward T. Hall, *Au-delà de la culture*, traduit par Marie-Hélène Hatchuel, Paris, Seuil, 1979, p. 15.

² - Le personnage selon Bakhtine peut être « *un héros pensant, agissant (et, bien entendu, parlant) irréprochablement (selon le dessein de l'auteur), comme chacun doit agir...* » Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978, p.154.

régiment du colonisateur. C'est ainsi qu'au lieu que la leçon faite par l'instituteur introduise aux apprenants leur culture, leur origine et participe à leur instruction civique, nous trouvons que le dominateur impose sa culture et son idéologie à travers un programme imposé de force, un programme qui obligeait le maître à dispenser un enseignement sans conviction. Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN confirment bien cette idée lorsqu'elles déclarent que « *l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l'institution scolaire est investie par des groupes internes à l'État ou agissant en interaction avec lui dans une optique stratégique, c'est-à-dire à travers des politiques qui visent à orienter et transformer son fonctionnement.* »¹ Le colonisateur n'agissait pas pédagogiquement parlant, mais politiquement, il voulait instaurer un régime autoritaire qui ne contiendrait que sa propre culture. Dans ce cas, l'école ne jouerait plus alors son rôle patriotique puisque le Maître Hassan, l'éducateur et le médiateur du savoir allait répéter des choses insensées sur la patrie. Au fait, ce mensonge quant à la notion de « patrie » était véhiculé bien longtemps.

D'ailleurs, on ignorait à partir de quel moment, mais tout ce que nous pouvons confirmer, c'est que Brahim Bali, un élève redoublant, ainsi que tous les autres élèves répétaient² à tue-tête que leur patrie était la France et

¹ - Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 24.

² - János RIESZ confirme l'influence de la répétition et de la mémorisation par cœur d'une langue étrangère sur la croyance de l'apprenant, ainsi que son impact sur sa propre culture, car à force de répéter ce dernier adopte la culture du dominateur qui est dans notre cas le colonisateur français. L'écrivain dit à ce propos « *L'héritage d'une langue, surtout d'une langue venant d'un autre continent et d'une autre ère culturelle, avec ses traditions et ses variables culturelles, n'est pas un instrument « neutre » dont on pourrait se servir ad libitum. La langue du colonisateur, enseignée et apprise à l'école (ou à l'église ou à l'armée) et intériorisée par des procédés tels que la « récitation » ou la mémorisation par cœur » (par cœur!), transporte avec elle des conceptions multiples et multiformes.* » János RIESZ, *De la littérature coloniale à la*

non pas l'Algérie : « *La France est notre mère Patrie* »¹. C'est ce qu'assure Majid EL HOUSSEI en disant :

*« La figure s'insère alors dans un paradigme de lieux communs distillés dans les pensées des enfants par « l'école où l'on apprend des mensonges ». L'enfant par un jeu d'artifice reproduit une image d'Epinal qui transforme l'espace colonial en lieu chaleureux, lumineux et sécurisant. »*²

Est-ce qu'il suffisait de parler pour que l'apprenant apprenne ou encore se contente-on d'écouter pour réussir l'acte d'apprentissage du côté de cet apprenant ? C'est ainsi que Michel Saint Onge se pose cette question et propose que le professeur ou le médiateur du savoir doit *développer des habiletés*, c'est-à-dire des savoir-faire chez ses apprenants, plutôt que d'inculquer un ensemble d'informations qu'ils doivent mémoriser.³ Chose que nous ne trouvons pas chez cet instituteur qui se contentait de parler, et de faire répéter les mêmes répliques par les élèves. Mais l'enfant Omar qui possédait une certaine clairvoyance et sagacité découvrait le mensonge tout en se posant des tas de questions à travers lesquelles Dib dénonçait un enseignement où les enfants étaient obligés d'apprendre des mensonges « *pour éviter la fameuse baguette d'olivier.* »⁴

littérature africaine, Prétextes - Contextes - Intertextes, Éditions Karthala, Paris, 2007, p. 6.

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

² - Majid EL HOUSSEI, « La Bi-Langue dans la trilogie algérienne de Mohammed Dib » in *Les français en émergence*, Berne, Allemagne, 2007, p. 79.

³ - Michel Saint Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Editions Beauchemin, Itée, Agora, 1993, p. 34.

⁴ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 21.

*« La France, un dessin en plusieurs couleurs. Comment ce pays si lointain est-il sa mère? Sa mère est à la maison, c'est Aïni ; il n'en a pas deux. Aïni n'est pas la France. Rien de commun. Omar venait de surprendre un mensonge. Patrie ou pas patrie, la France n'était pas sa mère. »*¹

Omar essayait d'établir un lien entre les connaissances qu'il avait déjà acquises, et ce qu'il venait d'apprendre, il savait bien que la France était un pays lointain et il savait également que sa mère Aïni était à la maison, comment donc ce pays si loin pouvait être sa mère ? À travers cette comparaison Omar est parvenu à atteindre une réponse logique à ses interrogations qui donnaient lieu à la réflexion car *« la réflexion naît des idées comparées »*²

Même le contenu des autres leçons ne correspondait pas à la réalité vécue par ces élèves, car dans une classe entièrement composée d'algériens avec un maître indigène mais qui utilisait la langue du colonisateur, on leur demandait de décrire une veillée au coin du feu, chose qu'ils n'ont jamais connue en réalité, ces autochtones qui souffraient du froid, de la violence, de la faim et de la misère devaient décrire une image de la vie à l'européenne qui reflétait le bonheur de vivre paisiblement, un mode de vie confortable et épanoui dont ils étaient en manque :

« La lampe projette sa clarté sur la table. Papa, enfoncé dans un fauteuil, lit son journal et maman fait de la broderie. Alors Omar était obligé de

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 20-21.

² - Jean Jacques Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, Paris, Flammarion, 1993, p.84.

mentir. Il complétait : le feu qui flambe dans la cheminée, le tic-tac de la pendule, la douce atmosphère du foyer pendant qu'il pleut, vente et fait nuit dehors. Ah ! Comme on se sent bien chez soi au coin du feu ! Ainsi : la maison de campagne où vous passez vos vacances. Le lierre grimpe sur la façade ; le ruisseau gazouille dans le pré voisin. L'air est pur, quel bonheur de respirer à pleins poumons ! »¹

La leçon de rédaction qui devait apprendre à l'enfant d'être sincère et dire la vérité et qui devait lui permettre de s'exprimer sur ce qui l'intéressait, ce qui le touchait de près, tout en développant chez lui le critère de la créativité, le plongeait contrairement dans un monde sombre plein d'ambiguïté, très loin de ses connaissances et de sa propre culture.

Ceci créait chez l'apprenant Omar deux images contradictoires qui s'entremêlaient dans son esprit, une image réelle qui émergeait du fond de lui même, celle de sa culture, de ses mœurs, de ses traditions et une autre fausse à laquelle il devait se conformer, celle d'un monde qui lui était étranger, ce qui allait certainement provoquer un déséquilibre que nous pouvons considérer comme la première atteinte de la personnalité de l'enfant devant une telle aliénation et dépossession culturelle.

Des rédactions de ce genre sont de grands témoignages où apparaît le décalage entre la réalité vécue et l'enseignement dispensé qui vise la destruction et l'ébranlement de la culture et de l'identité de l'indigène. Et comme déclare Djohar AMHIS-OUKSEL :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 21.

« Le choix de ces deux leçons [celle de la patrie et celle de la production écrite] est significatif de l'entreprise d'aliénation culturelle et de dépersonnalisation du peuple algérien menée par le colonisateur. »¹

Dans le même ordre d'idées, Ahmed Djebbar corrobore les propos de Djoher AMHIS-OUKSEL en disant que *« personne en Algérie n'ose plus dire ou écrire que l'école se porte bien et qu'elle n'a pas besoin d'être dépolitisée, dé-idéologisée et profondément réformée au niveau des programmes de la pédagogie et du profil des enseignants »*², puisque toutes les institutions sociales, entre autres l'école, étaient aux prises avec le colonisateur.

Par ailleurs, nous décelons la même angoisse chez MEMMI à travers le personnage d'Alexandre qui devait à son tour comme Omar accomplir des exercices à l'école qui ne correspondaient pas à ses attentes, il découvrait lui aussi une autre réalité, il s'agissait d'un enseignement inadapté à son milieu et à ses conditions de vie. Pour lui, ce contenu accentuait le décalage entre la réalité livresque et la réalité vécue.

« C'est alors que, devant ma feuille blanche, j'ai compris que ces devoirs ne me concernent plus. Cette fois, le ressort est complètement détendu, mes forces, ma volonté m'abandonnent ici. Je ne

¹ - Djoher AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de la Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 46.

² - Ahmed Djebbar, « Education et Société », in *Revue internationale d'éducation, le droit à l'éducation : de nouveaux contenus pour le XXI^e siècle*, n° 24, décembre 1999, pp. 53-54.

suis ni étonné, ni déçu. Comment ai-je pu m'intéresser à ses jeux si étonnamment futiles ? »¹

Alexandre racontait la déchirure qu'il avait sentie en accédant à l'école pour la première fois. Un tiraillement entre deux mondes secouait ses sentiments:

« - Comment arriverai-je à comprendre le maître ? [...] J'étais devant un gouffre, sans moyen de communication avec l'autre bord. »²

Les premières étapes de son éducation dans un système étranger étaient marquées par une grande peur qui se transformait en sensation d'abandon et de perte de repères identitaires. Les éléments de son univers, Alexandre les comparait à des membres épars qui n'arrivaient pas à se recoller :

« Ces angoisses enfantines peuvent paraître futiles ; ma situation n'est assurément pas unique : des millions d'hommes ont perdu leur unité fondamentale, ils ne se reconnaissent plus et se cherchent en vain. Mais je me dis aussi que cette rencontre n'a rien de rassurant ; que d'autres essayent de recoller leurs membres épars sans y parvenir jamais me confirme au contraire dans ce déchirement. »³

Toute sa vie, Alexandre sentait l'obligation d'une constante réadaptation de ce qu'il était ; il était question pour lui d'une quête de stabilité et d'unité intérieure. Cependant, il a pu vaincre son sentiment de

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 12.

² - *La Statue de sel*, op.cit., pp. 43-44.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 44.

dépaysement grâce à sa curiosité d'apprendre. L'école lui paraissait dès lors belle et chaleureuse :

« Les classes étaient toutes petites avec des fenêtres étroites bouché par un grillage sale ; rapidement, je les trouvai intimes et chaudes. »¹

La découverte de la culture étrangère causait un malaise pour lui. Il était forcé à des comparaisons troublantes pour le petit enfant qu'il était :

« Je fus envahi du malaise sacré que je connaissais pour avoir, une fois, cassé le lumignon de Kippour : juif jouant la dévotion dans un temple chrétien, je commettais un blasphème envers le Dieu chrétien. [...] Involontairement, je comparais ses richesses à la pauvre nudité de la synagogue, les vêtements chamarrés du prêtre au familier sordide du rabbin. Cette audace me troubla davantage. »²

La curiosité de l'enfant s'est rapidement métamorphosée en situation de détresse. Elle concrétisait un scandale qui prenait position entre deux cultures, l'une était celle des parents et ancêtres et l'autre, imposée par la colonisation :

« Ma situation devint intenable lorsque je vis les fidèles s'agenouiller. Il m'était impossible de me prosterner devant l'autel, par crainte du Dieu étranger et du mien. Je cherchais Mimouni ; seul j'émergeais de la foule à genoux, tout raide,

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 44.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 66.

*crispé de honte et d'angoisse. Tout à coup, je
reçus dans le dos un formidable coup de poing. »*¹

La culture étrangère que recevait Alexandre à l'école l'éloignait de la culture-mère. Les deux pôles divergeaient et ne pouvaient coexister dans sa vie :

*« J'appris à distinguer plus nettement les us et les coutumes de l'école de ceux de la maison, à l'avantage indiscuté de l'école. Je pris l'habitude de parler le moins possible à mes parents de mes occupations scolaires. »*²

Il faut dire que le narrateur allait être marqué par une comparaison faite par l'instituteur qui compare l'école à un tamis. Du coup, le système scolaire était un moyen d'ascension sociale :

*« Pour nous inciter à travailler, un de mes professeurs futurs comparera le système scolaire à une série de tamis. Au premier, à gros trous, se fait une première sélection ; au second, plus serré, un deuxième choix et ainsi de suite. N'accomplissaient tout le trajet que les éléments les plus fins, les meilleurs. »*³

Cette analogie du tamis éclaircit le regard que portaient certaines personnes sur l'objectif des études :

« Mes différents maîtres et lui-même, me dit M. le directeur, avaient noté mes constants succès. Aussi avaient-ils décidé de me récompenser :

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 67.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 80.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 90.

j'étais proposé candidat à la bourse annuelle de l'école. »¹

La culture étrangère imposait respect et émerveillement. Incarnée en la personne du directeur, celui-ci suscitait la plus grande admiration d'Alexandre :

« De la main, M. le directeur me fit signe de m'asseoir, puis alla chercher mon dossier dans une des armoires. Je le regardais furtivement et l'admirai. [...] Il nous impressionnait par sa diction parfaite et ses manières policées, qui représentaient pour nous le vrai Français, le Français de France, dont le prestige restait inentamé. »²

Ses études venaient après des délibérations entre son choix personnel et ce que voulait son entourage :

« Je protestais contre tout ce qui m'entourait, contre mes parents, les négociants, cette ville déchirée en groupes haineux, contre toutes leurs manières de penser ; je voulais faire de la philosophie, idée saugrenue pour tout le monde. Je refusais de gagner de l'argent : on me le refusait. Eh bien, je ferai tout de même mes études ! je retrouvai quelques violences pour me confirmer. »³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 93.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 93.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 234.

Devenir professeur de philosophie lui semblait prestigieux et riche de promesse :

« Philosophe et écrivain, quelles expériences ne ferai-je pas, à quelle gloire ne pourrai-je prétendre ? Je ne pensais pas au prix sanglant de ces expériences, je n'imaginais pas que, sans appui, sans conseils, me donnant sans réserve, je pourrais m'effondrer. »¹

L'éducation juive et hébraïque d'Alexandre est considérée comme une solution contre le racisme dont il souffrait au lycée :

« Pendant quelques années, j'allais me précipiter à toute conférence ou réunion qui pouvait m'aider dans cette investigation. Fort de mes connaissances nouvelles, je me hâtais de démolir, auprès de mes camarades, l'enseignement du doctrinaire raciste. »²

Son éducation occidentale fut une déception pour lui pendant la période de guerre, des exécutions, des fours crématoires surtout à cause des lois antisémites venant de cette même civilisation occidentale:

« C'était la douloureuse, l'étonnante trahison, peut-être entrevue mais si brutalement confirmée, d'une civilisation en qui j'avais placé tous mes espoirs, à laquelle j'accrochais toute mon ardente admiration. [...] L'Europe toute entière se révélait injuste. »³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 235.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 280.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 239.

Autant l'apprentissage et l'éducation à l'école réjouissaient Alexandre parce qu'ils apprenaient des choses nouvelles, autant, cet apprentissage et cette éducation furent un fossé entre lui et sa société :

« C'est au camp, dans cette vie quotidienne avec eux, que j'ai réalisé l'étendue de mon éloignement, combien le lycée et mes études m'avaient rendu impossible une vie commune avec mon peuple. »¹

L'enfant commençait à perdre l'usage normal et simple de sa langue maternelle qui est le patois, au détriment d'une langue et culture françaises apprises et adoptées pendant tout son parcours scolaire :

« Je pense en français et mes soliloques intérieurs sont depuis longtemps de langue française. Lorsqu'il m'arrive de me parler en patois, j'ai toujours l'impression bizarre, non d'utiliser une langue étrangère, mais d'entendre une partie obscure de moi-même, trop intime et périmée, oubliée jusqu'à l'étrangeté. »²

Le rapport entre la culture, l'idéologie et la pensée, et la langue qui véhicule cette culture est difficile à dissocier car la langue les influence et les façonne. A fortiori, « la langue, selon Gilles Amado, comme système social, se trouve porteuse de l'ensemble de la culture des savoirs, de l'idéologie. Ainsi, le discours d'un individu portera-t-il toujours la marque de l'histoire de cet individu et de l'histoire du groupe culturel qui fait

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 309.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 314.

usage de cette langue »¹. D'ailleurs Alexandre le déclare « *Je pense en français et mes soliloques intérieurs sont depuis longtemps de langue française.* ».

¹ - Gilles AMADO, *Dynamique des communications dans le groupe*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 34.

III. Colonisation et aliénation : vers une perte identitaire

« Toute histoire commence par une séparation et tient dans l'intervalle entre l'instant de la perte et celui de la restitution. Toute pensée qui accompagne l'histoire est métaphorique ; elle se déploie sur le rythme duel du visible et du caché. L'entre-deux est ce silence qui invente et réinvente sans cesse la grande question de l'origine du sens, du commencement et de l'identité. »¹

L'éducation d'Alexandre dans le système d'enseignement de la colonisation française, notamment au lycée, marquait une crise entre deux mondes totalement différents :

« L'Impasse et l'Alliance appartenaient à une société, le quartier européen et le lycée à une autre. Surtout, je commençais l'aventure de la connaissance. Quelques fois, je pense avec effroi aux ténèbres dans lesquelles j'aurais pu vivre, aux aspects si nombreux de l'univers que j'aurais pu méconnaître. »²

Son éducation dans ce milieu étranger à son milieu maternel aiguïssait le déchirement et entraînait à une vraie crise identitaire. Il se sentait bousculé par une éducation à différents pôles et à divers problèmes à

¹ - Beïda CHIKHI, « Dans la flamme de l'énigme : Mohammed Dib et Edmond Jabès » in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996, p. 139.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 98.

résoudre, entre autres, socio-politiques. Il appartenait à une jeunesse juive non privilégiée qui avait des penchants au sionisme ou au communisme :

« J'étais un des rares lycéens, dans un auditoire de ghetto, à bénéficier d'une double culture. Les bourgeois, les secondaires moquaient cet enseignement tâtonnant, amateur, dont ils ne voyaient pas la signification historique. »¹

Le nom à résonnance juive faisait honte à Alexandre et lui causait un malaise dans son nouveau milieu scolaire, hors de l'Impasse et de l'Alliance. Le sourire fielleux de ses camarades, les moqueries et le mépris constant le mettaient dans un grand embarras. Une partie de ce nom évoquait l'Occident prestigieux, une deuxième marquant son appartenance à la tradition juive et une troisième partie rappelant la condition misérable d'être indigène, oriental et pauvre. Il se demande sur ce qu'il est en réalité, sur ce mélange incompatible, sur cette confusion qui le réduisait dans un état de minoritaire méconnu et méprisable. Berbère dans un pays de colonisation et juif dans un pays de musulmans :

« Descendrais-je d'une tribu berbère que les berbères ne me reconnaîtraient pas, car je suis juif et non musulman, citadin et non montagnard ; porterais-je le nom exact du peintre que les Italiens ne m'accueilleraient pas, car je suis africain et non européen. »²

Alexandre avait honte également de ses parents ignorants et pauvres. Ce sentiment marque le déchirement et le trouble identitaire aussi : « *Je n'aimais pas que mes parents m'assistent dans les événements publics de*

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 213.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

*ma vie et je ne les avais pas avertis de l'heure des résultats. Je me contentai de sourire aux camarades qui me félicitaient du regard. »*¹

La quête des origines est un repère essentiel dans la vie d'Alexandre. Il se perdait en scrutant ses traits et en fouillant son état civil pour trouver ce qu'il était entre les familles de princes berbères judaïsés et entre les descendants des italiens de la Renaissance venus en Afrique du nord. Plusieurs questions sur ses aïeux, sur le passé lointain et embrouillé et dans la science fragile de la philologie. S'ajoutait à ces paramètres paradoxaux, la colonisation française à son pays qui compliquait davantage les données précédentes :

*« Si je croyais aux signes, ne pourrais-je dire que mon nom renferme déjà le sens de ma vie ? Comment faire une synthèse, polie comme un son de flûte, de tant de disparités? »*²

Tout homme se connaît et se reconnaît dans sa ville natale. Alexandre voit que cette dernière ressemble à une mère ; elle est irremplaçable. Toutefois, son appartenance n'était pas certaine. Son être ne s'accordait pas avec son milieu d'origine. Il se trouvait perdu dans la multiculturalité³ de sa ville. Il était ulcéré par sa propre image dans ce tumulte. Il sentait qu'il avait raté sa naissance dans cette ville : *« Moi, je suis un bâtard de ma ville natale. O ville prostituée, au cœur fragmentaire, qui ne t'a eue pour esclave ? Quand je sus un peu d'histoire, j'en eus le*

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 108-109.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

³ Selon *LE PETIT ROBERT*, le terme « multiculturalité » renvoie à « multi », à « culturel » et à « multiculturalisme », et qui veut dire dans la simplicité de l'étymologie du mot : « coexistence de plusieurs cultures dans un même pays », *Dictionnaires LE ROBERT*, Paris, 1985, p. 1242.

vertige ; *Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Berbères, Arabes, Espagnols, Turcs, Italiens, Français, j'en oublie et je dois en confondre.*»¹

Alexandre raconte une diversité dépaysant quelques-uns de ses enfants tels des bâtards. Ainsi, il est détesté par ses concitoyens malgré tout ce qui pouvait les unir dans leur territoire commun :

*« Et c'était vrai que notre ville natale nous était hostile, comme une mère dénaturée. L'échec était unique et définitif, irréparable. »*²

Sa crise identitaire est due aussi aux contrastes sociaux, entre lui et ses camarades de milieu bourgeois très différent du sien : *« la séparation des classes est aussi profonde que celle des religions et je n'étais pas des leurs. Ils disposaient de moyens et de luxes exorbitants, inouïs pour moi. »*³

A cheval sur deux civilisations, Alexandre était également à cheval sur deux classes sociales dissemblables. Il était un élève très pauvre avec des camarades de classe bourgeoise et bénéficiant de conditions de vie dont il était totalement privé. Entre les deux, il se sentait frustré et en désordre dans ses relations avec ce monde :

*« Je continuerai à ne pas aimer les bourgeois, mais je me croyais forcé de convenir que je m'épanouissais seulement parmi eux ; seuls ils lisaient, comprenaient mes inquiétudes, goûtaient et cultivaient la poésie et l'art. Un jour, brutalement, je pris conscience : je n'étais pas et ne serais pas un bourgeois. »*⁴

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 110.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 117.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 121.

⁴ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 211.

A la rencontre de sa mère avec son professeur, les deux parties de son appartenance se sont révélées différentes voire même contradictoires. Alexandre se demande sur la possibilité de surmonter ce déchirement : *« Devant l'impossible union des deux parties de moi-même, je décidai de choisir. Entre l'Orient et l'Occident, entre les croyances africaines et la philosophie, entre le patois et le français, il me fallait choisir... »*¹. Dans cette perspective Franklin RAUSKY déclare que *« vivre entre “deux mondes”, c'est être dans un observatoire de l'irréductible complexité de notre planète. »*².

En choisissant sa carrière, Alexandre semble trouver la solution à son tiraillement, à sa crise identitaire. Comme son maître de philosophie, il reconstruit son univers à l'aide d'éléments simples et clairs :

*« Je sortirais de moi-même et irais vers les autres. Je n'étais ni juif, ni oriental, ni pauvre, je n'appartenais pas à ma famille ni à sa religion, j'étais neuf et transparent : j'étais à faire, je serai professeur de philosophie. »*³

Il questionnait ses origines et sentait la controverse et le refus de la part d'une partie de ses compatriotes à cause de sa religion différente et d'une autre de ses coreligionnaires à cause de son niveau social très bas. De partout, il était dépaysé : *« Je souffrais certes de me découvrir de plus en*

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 247.

² - Franklin RAUSKY, « De la condition coloniale à la culture de l'exil, Clés pour comprendre la pensée sociale d'Albert Memmi » in *La bienvenue et l'adieu, Migrants juifs et musulmans au Maghreb (XVe-XXe siècle)*, Volume 3: Entre mémoire et nouveaux horizons, Actes du colloque d'Essaouira, Migrations, identité et modernité au Maghreb, 17-21 mars 2010, Editions La Croisée des chemins, 2012, p.186.

³ - *La Statue de sel*, p. 248.

*plus étranger aux Européens, mais je n'avais jamais envisagé d'aller vers les musulmans. »*¹

Après le pogrome, Alexandre perdait toute confiance. Sa crise identitaire s'accroissait encore. Les valeurs de la philosophie s'effondraient et les hommes de la politique fomentaient des assassinats pour gouverner. Les édifices rationnels sont futiles devant la méchanceté humaine. Il choisit alors l'Occident dans cette lutte malgré tous les doutes :

*« Au prix de quelle lutte j'avais choisi l'Occident
et refusé l'Orient en moi ! Je commence à douter
de ce qui me paraissait l'essence de l'Occident :
sa philosophie. »*²

A la fin de la guerre³, après le camp et la maladie, Alexandre fait l'inventaire de sa vie pour tomber sur le non-sens de plusieurs notions et valeurs, pour remettre en question les étapes de son parcours et pour arriver enfin à la conclusion d'une perturbation identitaire :

*« Je devins le seul centre de mes préoccupations.
Qui suis-je enfin ? Quels sont les résultats de cette
longue lutte depuis l'Impasse ? Dans la confusion
de mes bourdonnements d'oreille, dans le feu qui
m'embrasait les joues et le cerveau, j'étais sûr
seulement qu'il fallait boucler le total et*

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 284.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 290.

³ - Cette guerre causée par le colonisateur lui-même, forme de discrimination, de domination, et d'oppression avait en fait des fins économiques et politiques, elle était donc l'instrument des gouverneurs pour triompher et dominer : « *La guerre n'est jamais voulue par les peuples ; elle est toujours subie. Il n'y a pas de peuples guerriers ; il n'y a que des gouvernements guerriers* » Jean Giono, *Ecrits pacifistes, Recherche de la pureté*, Paris, Folio, 2013, p. 200.

conclure. Aurais-je le courage, d'ailleurs de continuer à vivre dans cet équilibre instable ? »¹

C'est dans cette période, qu'il a constaté sa ruine après sa déception dans les études dans les autres ambitions. Il sentait une étrangeté terrible :

« Et voilà bien ce dont je souffre, plus que mon poumon atteint. Je suis devant moi-même comme devant un miroir infidèle ; l'étrangeté s'est glissée au cœur de ma vie. »²

Après le rejet de sa demande pour la mobilisation pour la guerre à cause de son appartenance juive, Alexandre ne trouvait aucune excuse à cette discrimination. La France était injuste envers lui. Il posait alors la problématique de son identité en dilemme :

« Je ne serai pas un occidental. Je refuse l'Occident. [...] J'avais refusé l'Orient et l'Occident me refusait. Que serais-je donc ? Qu'allais-je devenir ? je retombais, vaincu, dans un harcèlement continu. »³

Il résume sa crise identitaire en ces mots qui donnent à voir son désespoir et son désarroi : *« Je suis Tunisien mais juif, c'est-à-dire politiquement, socialement exclu, parlant la langue du pays avec accent particulier, mal accordé passionnellement à ce qui émeut les musulmans ; juif mais ayant rompu avec la religion juive et le ghetto, ignorant de la culture juive et détestant la bourgeoisie inauthentique ; je suis pauvre enfin*

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 344.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 346.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 352-353.

*et j'ai ardemment désiré en finir avec la pauvreté, mais j'ai refusé de faire ce qu'il fallait. »*¹

Le narrateur est parti en France pour poursuivre ses études et là il rencontre Marie avec laquelle il va vivre une passion amoureuse. Une fois les études terminées, il décide de revenir à sa ville natale avec Marie, son épouse d'origine française. Le couple s'installe chez les parents du narrateur et ce contact² permanent avec la belle famille (beaux parents, oncle, tante et frères et sœurs du narrateur) qui va stimuler l'aversion et le dédain que ressent Marie envers cette famille. Et c'est là où les problèmes vont se déclencher et vont provoquer le fiasco de leur mariage : différences de cultures, de religion, de coutumes, etc. c'est ce que corrobore Afifa CHAOUACHI-MARZOUKI en disant que :

*«Le roman Agar d'Albert Memmi, publié en 1955, relate l'histoire d'un médecin juif tunisien, marié à une française du Nord, qui, ayant décidé de s'installer avec sa femme à Tunis, découvre progressivement les affres de l'incommunicabilité au sein du couple mixte et de la difficulté de la vie à deux, quand on ne partage ni la même culture ni le même mode de vie ni les mêmes goûts. »*³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 364.

² - Pour Bernard GICQUEL, ce sont les circonstances telle que la rencontre qui révèlent les données sensibles de la perception quotidienne de ce monde car c'est la rencontre qui met « l'homme en scène, aux prises avec la nature, son semblable ou la société et qui le fait apparaître par son comportement et ses actes » Bernard GICQUEL, *L'explication de textes et la dissertation*, Que sais-je ?, Paris, Puf, 1979, p.27.

³ - Afifa CHAOUACHI-MARZOUKI, « D'Agar au mirliton du ciel : L'aventure du goût dans l'œuvre d'Albert MEMMI », in *Isthmes francophones : du texte aux chants du monde*, Mélanges offerts à Beïda CHIKHI, Presses de l'Université Paris, Sorbonne, 2012, p. 361.

Le narrateur évoque la problématique du mariage mixte, et se demande sur la possibilité de la cohabitation sous le même toit.

« J'aurai jeté l'anathème sur tous les mariages mixtes. Faut-il croire que l'accord est à jamais impossible entre un homme et une femme qui ne sont pas du même sang ou simplement du même ciel ? »¹

« *Etre du même sang* » veut dire tout simplement de la même origine, en l'occurrence tunisienne. Le partage du sang est très symbolique : le sang, c'est la patrie, c'est la même ascendance qui assure la descendance, c'est une appartenance ontologique qui permet à l'individu de se sentir en harmonie avec ses pairs et en symbiose avec lui-même, en un mot, c'est ce qui assure la pérennité de l'espèce humaine d'un groupe spécial.

Quant à l'expression « *Etre du même ciel* », elle réfère au partage de l'espace. Or l'espace et le temps vont ensemble. Et il est clair que Alexandre Mordekhaï Benillouche ne partage ni le même ciel, ni le même sang avec Marie qui est « *une jeune étudiante catholique et française* »².

Le problème de l'identité VS divergence culturelle va naître et le fait d'appartenir à des communautés différentes va créer des tensions entre les époux, même plus, la tension peut être poussée et peut déclencher des guerres entre les pays :

« Une femme et un homme de civilisations, de cultures, de nationalités différentes peuvent-ils vivre ensemble? Et par-delà les individus, les

¹ - Agar, op.cit., p. 13.

² - Agar, op.cit., p. 14.

groupements humains, si différents par leurs langues, leurs traditions et leurs intérêts, peuvent-ils cohabiter en paix, et même espérer un jour former réellement une seule et immense communauté ? [...] Serait-ce donc que la communication serait vouée à l'échec, entre les individus et entre les peuples? »¹

C'est ce qu'assure Samuel P. Huntington en disant que: « *Les chocs entre civilisations représentent la principale menace pour la paix dans le monde* »² :

« La question, d'abord, me vexa : si je l'aimais ! Puis sa gravité, sa confiance réfléchie, troublèrent le jeune étourdi, impulsif que j'étais ; elle réveillait des inquiétudes mal repoussées : elle était française, d'Alsace, d'une famille catholique et attentive à ses pratiques, j'étais africain et mécréant. Mais combien étions-nous loin d'évaluer le problème à sa juste mesure ! ».³

« La communication entre un homme et une femme ne va pas de soi parce qu'elle n'est pas précisément, pure affaire de psychologie, de

¹ - Agar, op.cit., p.15.

² - Samuel P. HUNTINGTON, *Le Choc des civilisations*, Éditions Odile Jacob, novembre, 1997, p. 7.

³ - Agar, op.cit., p. 40.

caractères ou de tempéraments, mais parce qu'elle passe par leurs cultures respectives. »¹

Il est vrai que le mariage mixte, quand il est bien préparé surtout avec « une volonté de lucidité », peut concourir à une richesse matrimoniale et un brassage culturel qui devient un pilier dans la dimension de l'altérité ; c'est ce que confirme Gilles VERBUNT en disant que « *dans le mariage, l'altérité est une dimension importante et contribue à l'intérêt d'une vie commune.* »²

Cependant, nous assistons à l'opposé de ce que nous venons d'avancer dans la relation de Marie et de son époux, en l'occurrence le narrateur du Roman « *Agar* » qui vivent une forte tension qui génère des scènes de mariage très odieuses.

Cette vision veut dire que l'homme n'est pas seulement une naissance, il est également un cheminement dans la vie. Les appartenances évidentes en plus des influences devraient être un mélange enrichissant ; mais aussi ils pourraient devenir un problème. C'est un travail complexe et délicat que celui de concilier en permanence les prescriptions venant de toutes parts :

« La multiplicité des appartenances nous donne une multitude de références, de repères. Ces repères peuvent être conciliables entre eux, mais aussi se concurrencer et se contredire »³.

Au lieu que la rencontre avec Marie enrichisse le parcours du narrateur, le complète et le forge, elle semble un facteur de dégénération et

¹ - *Agar*, op.cit., p.16.

² - Gilles VERBUNT, *La société interculturelle, vivre la diversité humaine*, Paris, Seuil, 2009, p. 109.

³ - G. VERBUNT, *La société interculturelle, Vivre la diversité humaine*, op.cit., p.55.

de conflits permanents : *«Le roman raconte la dégradation progressive des rapports entre ces deux êtres, confrontés quotidiennement à ce qui les sépare et que la vie parisienne occultait. Peu à peu l'embarras se transmue en haine et en mépris»*.¹

Nous assistons à une divergence socio-culturelle dans cette relation matrimoniale qui va se solder par un divorce. Le narrateur insistait sur le fait de décrire son état d'âme déchiré à cause de ces divergences :

« Je tenais à me révéler complètement à Maire et je me sentais mal à l'aise lorsqu'elle découvrait nos différences. J'espérais vivement qu'elle admettrait les miens et qu'on l'adopterait spontanément, sans contorsions ni grimaces, et j'étais furieux, honteux comme d'une indécence, lorsque oubliant leur comédie et Marie tout à la fois, ils se livraient trop crûment ».²

Même plus, Marie va critiquer même les invités et ne ratera pas l'occasion pour proférer des invectives et pour ternir l'image des autres qu'elle voit barbares et archaïques :

« [...] elle fait de nos visiteurs de cruelles caricatures, mettant en lumière les insuffisances, les fautes de goût, de langage, de maintien, de costume. Je suis battu ; ces défauts existent, comme les laides bizarreries de la ville qu'elle

¹ - Afifa MARZOUKI, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007, p. 20.

² - Agar, op.cit., pp. 58-59.

*avait fait revivre pour ma conscience
oublieuse. »*¹

Le narrateur rapporte aussi la réaction qu'adopte Marie une fois les invités chez eux : une attitude froide, nonchalante :

*« Passée l'interminable après-midi où elle fût
polie, certes, mais muette, absente – Ah ! que je
préfère notre exubérance à cette politesse
constante, niveleuse, vernis presque parfait, qui
ne laisse passer aucune chaleur humaine ! »*²

Dès que les invités sortent, elle s'empare du balai pour essuyer toutes les traces laissées par eux, elle veut effacer le souvenir de leur visite et ne cache pas son dédain :

*« [...] elle s'anime enfin au départ de nos hôtes.
Elle ouvre toutes les fenêtres, laisse entrer le
courant d'air glacé, ramasse prestement tous les
cendriers et donne un coup de balai comme un
garçon de café qui termine sa corvée et se hâte
indifférent aux réjouissances des autres, d'en
effacer les traces. »*³

En effet, la progéniture de ce couple va créer des problèmes ; puisque le premier nouveau-né de la famille était un garçon, la coutume exigeait de donner le nom du père, ce que Marie allait refuser avec force :

¹ - Agar, op.cit., p. 85.

² - Agar, op.cit., p. 84.

³ - Agar, op.cit., p. 84.

« J'aurais pu clore la discussion en lui annonçant ma décision, mais justement j'avais besoin d'en discuter.

-Ce n'est pas tellement scandaleux, essayai-je d'expliquer avec un calme déjà vermoulu, les protestants s'appellent bien Samuel ou Josué, Lincoln s'appelait Abraham et...

-Nous ne sommes pas en Amérique. Un jour nous rentrerons en France : imagine le succès qu'il aura si nous appelons notre fils Abraham comme ton père ! »¹

Le narrateur veut engager une discussion avec Marie pour la convaincre : lui, il croit au dialogue, il croit à l'ouverture, mais Marie bloque le processus d'écoute, elle ne veut ni écouter ni parler.

La communication contribue en effet à avoir des espaces communs, ces échanges entre les personnes ainsi qu'entre les pays contribue à la résolution des conflits personnels, locaux et régionaux c'est ce que corrobore Jochen HIPPLER en disant :

« Dialogue culturel et offres pédagogiques pourraient faire partie des éléments essentiels de la stabilisation politique et sociale. Dans les Etats et les régions menacés par les conflits, nous voulons également faire intervenir des programmes culturels et éducatifs pour prévenir

¹ - Agar, op.cit., p. 93.

*plus rapidement que jusqu'à présent les crises
aiguës. »*¹

Le dialogue en fait donne lieu à un équilibre psychologique et social, c'est la voie la plus raisonnable pour établir de bonnes relations entre individus, surtout quand il s'agit d'une relation conjugale où règne les sentiments d'amour (comme c'est le cas de Marie et son époux) qui peuvent établir à leurs tour des ponts de réconciliation et de paix.

Mais Marie ne profite guère de ces avantages, elle bloque et rejette tout essai et tout effort fourni par son conjoint, une fois que la discussion dans le calme devient impossible, il a beau retenir ses nerfs, Marie le pousse davantage à ne plus répondre de lui.

*«... Beaucoup de décisions que je n'osais prendre
dans le calme, sortaient de moi, à la faveur de
l'orage, d'éclat de voix entraînant mon
adhésion. »*²

D'après ce passage, le narrateur se voit contraint de s'incliner devant la décision, le point de vue, la volonté de Marie. C'est comme s'il commence à perdre cette faculté de raisonnement et de dialogue et commence à céder du terrain, abandonner ses propres convictions.

*« - Ce n'est pas tellement scandaleux, essayai-je
d'expliquer avec un calme déjà vermoulu, les
protestants s'appellent bien Samuel ou Josué,
Lincoln s'appelait Abraham et... »*³

¹ - Jochen Hippler, « Par-delà le mur nébuleux de la culture » in *Culture et Conflit*, des défis pour la politique extérieure de l'Europe, Rapport culturel, EUNIC- publication annuelle 2012/2013, p. 24.

² - Agar, op.cit., p. 94.

³ - Agar, op.cit., p. 93.

Nous remarquons que le narrateur va utiliser un procédé de l'argumentation pour bien expliquer la pratique, il s'agit de l'argument par exemple qui a une valeur illustrative, on essaye de convaincre à travers le renvoi à une situation, un cas déjà vécu.

Etant un garçon il est clair aussi qu'il devait subir la circoncision selon les rites orientaux, chose qui allait encore déclencher un malentendu entre le couple, cette fois le narrateur perd patience et exige son point de vue avec fermeté.

« - D'ailleurs, criai-je presque affolé, m'étonnant moi-même de ce que je disais, je t'avertis que je compte le faire circoncire ! »¹

Or, Marie va trouver cette opération mutilante, barbare et va déclencher des querelles avec son mari :

*« Je vis se décolorer le visage rose de ma femme ;
elle ne répondit pas d'abord, puis brièvement :
- Non, tu ne le feras pas. Je ne le veux pas.
Elle ne m'avait jamais parlé sur ce ton. »²*

On remarque que les habitudes pratiquées dans notre culture, en l'occurrence la culture arabo-maghrébine choque Marie qui va essayer de s'en prendre à son mari et lui reproche qu'il décide de se marier avec elle, parce qu'une femme du terroir aura les mêmes coutumes :

*« Tout le monde ne pratique pas la circoncision,
en France...*

¹ - Agar, op.cit., p. 94.

² - Agar, op.cit., p. 94.

*- Nous ne sommes pas encore en France dis-je...
Et puis, avouai-je malgré moi, il ne s'agit pas
uniquement de cela.*

*- C'est bien ce que je crois : tu le fais contre moi ;
contre moi, répéta-t-elle sourdement.*

Je haussai les épaules.

- Tu dis des sottises.

*- Non, je ne dis pas de sottises et tu le sais bien. Si
tu avais épousé une femme d'ici, tu n'aurais pas
trouvé ce refus scandaleux de sa part. En réalité,
tu n'as pas confiance en moi, tu me soupçonnes
toujours de je ne sais quelle trahison »¹.*

Le narrateur cherche à convaincre sa femme, en utilisant le dialogue-
une façon civilisé de la communication- à travers logique et la science,
mais en vain Marie refuse toute sorte de communication.

*« - La circoncision ? Mais c'est une hygiène !
affirmaient les pseudo-réalistes... il paraît que
même les Américains... Tenez, la famille royale
d'Angleterre, on ne peut pas la soupçonner de...
(de quoi, au juste ? ils ne le précisaient jamais...).
Eh bien, elle fait circoncire tous ses garçons !
Les philosophes hésitaient, comme après une
sérieuse méditation, puis :*

*- Savez-vous ce que je pense ? Au contraire, il
faudrait circoncire tous les mâles sans exception !*

¹ - Agar, op.cit., p. 95.

*Les esprits forts balayaient tout, jusqu'aux
fondements de nos sociétés. »¹*

¹ - *Agar*, op.cit., p. 149.

IV. La crise culturelle : causes et retombées

Mouloud Achour évoque les perspectives de l'écriture maghrébine, la cause qu'elle défend et qui se résume en ceci : Vers l'exigence d'une identité culturelle, le droit d'exister. A ce propos, l'auteur dit:

«Si bien que lorsqu'a paru La Grande maison, l'Algérien des années 50 y a reconnu non seulement une œuvre artistique de qualité éprouvant, par là même cette fierté de savoir que l'auteur en était un compatriote, mais aussi l'expression de la volonté de renaissance d'un peuple à qui l'on sait acharné à confisquer jusqu'à son identité. En effet, c'est l'Algérie qui s'exprime, dans la profondeur de ses soucis et de ses malheurs, dans sa différence, dans son exigence d'exister et d'être reconnue. »¹

L'éloignement de la famille lors de la colonie cause un dépaysement pour Alexandre. Il regrettait le voyage. Il se sentait seul et sans affection, se trouvant dans des milieux culturels très différents, cette expérience traumatisante illustre sa crise:

« Sans la protection de mes parents, leur présence physique, je me trouvais, pour la première fois, jeté seul dans le monde. Cependant, une certitude

¹ - Djoher AMHIS-OUKSEL, Dar Sbitar, une lecture de *La Grande Maison* de Mohammed DIB, Alger, Editions Kasbah, 2006, Présentation de Mouloud ACHOUR, p. 4.

me restait : si je l'implorais ouvertement, mon père tout-puissant viendrait à mon secours. »¹

Son éducation en dehors de son groupe tribal creusait davantage le fossé entre lui et sa famille :

« Mes études enfin et la transformation profonde de mon matériel d'idées mirent une distance définitive entre la tribu et moi. Eux, au contraire, s'étaient accomplis dans leurs figures éternelles. »²

La crise culturelle se manifeste dans son embarras vis-à-vis de la langue étrangère qu'il était en train d'apprendre et avec quoi il recevait son enseignement. L'expérience était amère. Il s'agissait pour lui d'une bataille avec le langage, avec toute une culture :

« Obscurément, je sentais que je pénétrerais l'âme de la civilisation en maîtrisant la langue. Sans cesse j'écrivais et jamais je n'étais content, voyant bien que le plus souvent, je manipulais des écorces vides, que la chair restait non atteinte [...] Les choses m'échappaient, me restaient étrangères... »³

Il ne maîtrisait pas cet outil le plus simplement possible qui est un langage clair et pur. A l'image de sa position culturelle perturbée et à cheval entre deux estrades, son apprentissage était embrouillé. Alexandre se sentait alors incertain, hybride, possédant une langue qui incarne tout le malheur de sa crise culturelle. Il était exclu de partout, ne maîtrisant ni

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 63-64.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 78.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 123-124.

français comme les français, ni patois tunisien comme ses compatriotes arabes :

« Je ne parlais comme personne, malheureusement. J'essayais de prononcer une langue qui n'était pas la mienne, qui peut-être ne le sera jamais complètement, et pourtant m'est indispensable à ma conquête de toute mes dimensions. Notre patois suffisait à peine au langage quotidien du boire et du manger. Pouvais-je leur dire que ma mère ne parlait aucune langue européenne, qu'elle ne parlait même pas convenablement son patois ? »¹

Alexandre refusait de croire bêtement. Il repoussait une culture imposée s'occupant de futilité. Il voyait en sa culture-mère plusieurs mesquineries sacrées qui empêchaient tout avancement et toute ouverture bénéfique sur d'autres portes culturelles :

« Je refusais tout ! tout ce qu'on prétendait m'imposer si gratuitement. Car la vanité de ces pratiques me paraissait indiscutable. Les grands problèmes, les valeurs vraies, le sérieux se trouvaient ailleurs ; je les découvrais tous les jours au lycée, dans les livres, dans la littérature et la philosophie, dans la politique. »²

Le mépris des rites et des croyances causait une crise culturelle chez lui. Une lutte intérieure le poussait à rejeter le sacré ridicule et

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 120.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 165.

superstitieux. Il rejetait alors tout ce que disaient les rabbins, la loi et les fidèles. Il ébranlait ainsi l'univers traditionnel de ses parents :

«La rupture extérieure ne fut pas la plus difficile, cependant. Pour me délivrer intérieurement, je me fixais des épreuves. Je combattis le malaise qui m'envahissait lorsque je pénétrais dans la pénombre mouvante des vieux temples. »¹

Alexandre se révolte contre les traditions et tous les apprentissages précédents:

« Je ne veux plus faire ce qu'on m'a appris. Je regarderai la lune en face, bien que l'on me répète qu'en devient aveugle... »²

Placé entre deux cultures, il se demandait s'il pouvait échapper à sa crise, s'il pouvait vaincre sa révolte contre ses proches et s'il serait capable d'acquérir une culture nouvelle et l'adopter comme sienne :

« Ai-je vraiment échappé, arriverai-je jamais à échapper à ses tumultes, à ces rythmes qui vivent au fond de moi, qui maîtrisent aussitôt la cadence de mon sang ? Après quinze ans de culture occidentale, dix ans de refus conscient de l'Afrique, peut-être faut-il que j'accepte cette évidence : ses vieilles mesures monocordes me bouleversent davantage que les grandes musiques de l'Europe. »³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 167.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 183.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 184.

La famille et l'école, deux mondes différents, entre lesquels, il ne pouvait établir de ponts. La rencontre entre sa mère et le professeur de philosophie matérialisait cet écart et montrait bel et bien le fossé énorme qui les séparait :

« Je traduisis rapidement à Poinso. Puis ils se turent et attendirent. J'allais chercher encore un joint verbal entre eux, lorsque, brusquement, j'eus le sentiment d'une angoissante impossibilité. C'était comme du vertige [...] Les deux parties de mon être parlaient chacune une langue différente et jamais ne se comprendraient. »¹

Alexandre recourt après ce tiraillement à la quête de son identité perdue, à la construction de sa personnalité et à l'identification à soi même, en fait les études de la philosophie étaient une échappatoire pour lui car *« la recherche de l'identité est l'une des formes que prend la résistance du personnage au fléau. Il se tourne alors vers ce qui échappe au monde carcéral et au tribunal pour y puiser la force nécessaire à la reconstitution de sa vérité. »²*

« Je crus un instant pouvoir me construire, au sein de la philosophie, une espèce de jardin intérieur, limité de colonnettes surmontées de bustes d'Aristote et Platon, Descartes, Kant et Hegel. Je ne voulais, certes, plus vivre seul mais il

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 247.

² - Mohamed Kamel Eddine Haouet, Référence et création littéraire représentation de la vie quotidienne d'après *L'Etranger* et *La Statue de sel* » in *Revue Tunisienne de sciences sociales*, Revue semestrielle publiée par le Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunis, 2005, p. 86.

*était si bon d'avoir un refuge où se sentir bien
avec soi-même. »*¹

En fait ce narrateur qui n'est autre que l'auteur cherche refuge dans l'écriture. Elle lui procure oubli, calme intérieur et distraction. C'est un moyen de revenir sur son passé, de régler son compte et sa crise identitaire ne cessant de le hanter et de secouer son être. Il veut parvenir à travers son récit à mieux voir les ténèbres de sa vie et à découvrir quelques issues : *« Peut-être me faut-il d'abord régler mon propre compte. Quel aveuglement sur ce que je suis, quelle naïveté d'avoir espéré surmonter le déchirement essentiel, la contradiction qui fait le fond de ma vie ! »*²

En cherchant à fuir cette crise identitaire qui le hantait et le déchirait, le narrateur éprouvait le besoin d'appartenir, un besoin qui *« semble être en fin de compte l'ultime solution qui mène aux retrouvailles avec notre « identité perdue » »*³ Dans cette perspective, MEMMI décrit cette quête d'identité :

*« Un homme voyage, s'étonne, se diversifie, devient un inconnu pour ses parents et même pour ses amis ; mais au cœur il garde un noyau dur : son appartenance certaine à quelques village anonyme. Vaincu, aveugle, par l'imagination il se réfère à cette borne ; ses mains, ses pieds en connaissent les contours, ses nerfs miraculeusement s'y accordent. »*⁴

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 251.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 13.

³ - Khansaa Canning, Les implications de « l'appartenance majeure » dans un monde globalisé, lectures des Identités meurtrières d'Amin Maalouf in *L'auteur et ses interprètes : pour un échange critique sur l'œuvre, Amin Maalouf, Heurs et malheurs de la filiation*, op.cit., p. 122.

⁴ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 110.

Troisième partie :

Education VS non éducation

Chapitre I : De l'éducation à la socialisation de l'individu

- I. Education & habitus
- II. L'impact des rites de la socialisation sur
l'épanouissement de l'individu
- III. L'éducation par une tierce personne
- IV. Omar et l'auto-éducation

I. Education & habitus

Nous avons laissé expressément la partie sur l'éducation à la fin de ce travail, parce qu'il fallait cerner toutes les formes d'anomies et de bizarrerie des phénomènes d'ordre culturel, social, politique, intellectuel. En effet, le fait de travailler sur les représentations sociales et culturelles et d'en dégager les soubassements et les principes étaient une sorte de plateforme composée par ces ingrédients que nous jugeons suffisants pour attaquer le volet de l'éducation. C'est parce que cette dernière fait défaut et elle est absente chez certains personnages que son rôle devient plus crucial et plus ressenti. Comment pouvons-nous donc définir l'éducation ? Sous quelle(s) forme(s) elle se matérialise ? Comment les écrivains maghrébins, en l'occurrence DIB et MEMMI en rendent compte dans leurs œuvres ? Quelles sont les représentations micro socio-culturelles et macro socio-culturelles liées à l'éducation ? Quel rôle joue l'éducation dans la société et quels sont les éléments qui influent sur son rôle ?

Il est indéniable que le but majeur de l'éducation est de former des êtres sociaux pondérés et équilibrés, des êtres qui peuvent assurer la pérennité de la société où ils se trouvent, qui peuvent prendre la relève et transmettre le flambeau aux générations futures. C'est ce que confirme Durkheim quand il rappelle la socialisation de l'individu et son impacte sur la société ; à coup sûr, cette socialisation¹ ne peut se faire en l'absence d'un cadre institutionnel ; famille, école, voisinage, etc.

¹ - La socialisation désigne : « les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale.

« L'éducation a [...] pour objet de faire l'être social; on y peut donc voir, comme en raccourci, de quelle manière cet être s'est constitué dans l'histoire. Cette pression de tous les instants que subit l'enfant, c'est la pression même du milieu social qui tend à le façonner à son image et dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires »¹.

Nous proposons de présenter une étude afférente au personnage, à l'enfant « Omar » chez DIB et « Alexandre » chez MEMMI. Il incombe à nous de remonter dans l'histoire de ces êtres et de suivre ou encore de restituer les étapes de leur éducation.

*La socialisation « manifeste » peut être assimilée à un processus volontaire et explicite visant à structurer la personnalité d'autrui. La socialisation « latente » correspond davantage à un processus où l'enfant intériorise les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit sans qu'il y ait d'apprentissage spécifique ni réelle conscience de participer à ce processus. » Serge PAUGAM, *Les 100 mots de la sociologie*, Collection QUE SAIS-JE ?, Editions Poche, 2018, p. 81.*

¹ - Emile DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 2013, p. 8.

1. L'éducation

“L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. ”

Nelson Mandela

L'éducation est un concept majeur dans les institutions à caractère académique et civique. Il est vrai que dans le temps, elle a été réservée aux grands philosophes grecs qui avaient la notoriété de transmettre le savoir (Aristote, Platon, Socrate, etc), mais actuellement, elle est à la disposition de toute personne désireuse d'apprendre, de transformer son être, d'aiguiser ses performances intellectuelles et ses compétences cognitives. Plusieurs définitions ont été accordées à ce concept. C'est ainsi qu'il est défini selon Durkheim comme:

« L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »¹

Par ailleurs, nous trouvons que l'éducation peut être tout ce à quoi on aspire, tout ce que font les autres pour nous faire changer de caractère et atteindre « la perfection de notre nature »².

¹ - Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, QUADRIGE / PUF, 2006. p. 51.

² - Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, op.cit., p. 43.

Dans le même ordre d'idées, l'éducation est donc « *un élément essentiel de la socialisation en inculquant à l'individu les règles par lesquelles sa conduite sera adaptée à une vie sociale éminemment désirable; à ce titre, l'éducation doit être mise en relation avec le fait moral, puisqu'elle partage avec lui les mêmes caractéristiques: la contrainte et la désirabilité* »¹.

Il est vrai que l'homme peut apprendre par les autres, par les événements sociaux, politiques, culturels, etc. qui défilent devant lui et qui y laissent un certain impact qui va façonner sa vie et la conception qu'il a de la vie. Cependant, il peut se soumettre à l'action d'auto apprentissage, il peut se prendre en charge. Les deux cas ne sont pas pareils, c'est ce qu'assure Durkheim en disant que:

*« L'action des choses sur les hommes est très différente, par ses procédés et ses résultats, de celle qui vient des hommes eux-mêmes; et l'action des contemporains sur leurs contemporains diffère de celle que les adultes exercent sur les plus jeunes. C'est cette dernière seule qui nous intéresse ici et, par conséquent, c'est à elle qu'il convient de réserver le mot d'éducation »*².

Il incombe à nous de signaler que la charpente de notre travail se focalise sur le concept de « l'éducation ». Il s'agit de la même entité sociale, mais que vont façonner plusieurs variables, entre autres, les parents, l'école, les voisins, la rue. MORIN nous parle des métamorphoses

¹ - Philippe Steiner, *La sociologie de Durkheim*, La Découverte, 2005, p. 92.

² - Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, op.cit., pp. 41-42.

sociales qui accompagnent les métamorphoses biologiques et qui n'ont pas d'emprise sur l'identité du narrateur :

«Le Je reste lui-même à travers les transformations d'enfant en adolescent, d'adolescent en adulte, d'adulte en vieillard. Ainsi, la qualité de sujet transcende les modifications de l'être individuel. »¹

Autrement dit, si les changements biologiques et les mutations corporelles (du bébé à l'enfant, de l'enfant à l'adolescent, de l'adolescent ou pubère à l'adulte, de l'adulte au vieillard) se passent d'une façon involontaire, sans que l'être s'en rende compte, les changements sociaux sont perceptibles et sujets à des études : si certains êtres ne sont pas conscients de l'impact du social (parents, école, médias, rue, etc.), d'autres au contraire, sont témoins de leurs métamorphoses et en sont conscients. Même plus, ils peuvent intervenir pour corriger des comportements qui présentent des formes d'anomie, soit chez les autres, (comme c'est le cas des incitateurs aux changements, en l'occurrence, Hamid Saraj, Ben Youb, etc.), soit chez eux, et c'est le cas de Omar qui cherche à comprendre ce qui se passe, à apprendre à travers les autres, à (s'auto)éduquer.

L'éducation permet de développer des facultés intellectuelles et cognitives chez l'apprenant pour que ce dernier atteigne un état parfait, qui ne nécessite plus d'amélioration ou d'intervention qui puisse amender le niveau de l'éducation, c'est l'état de la « *perfection* » évoqué par Durkheim, autrement dit, « *le développement harmonique de toutes les facultés humaines* ». Dans cette perspective, il convient à tout être désireux d'apprendre jusqu'à la perfection de ramener toutes les puissances, aussi

¹ - Edgar MORIN, *La méthode.5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, op.cit., p.78.

hétérogènes soient-elles (il faut dire que ces puissances sont relatives à plusieurs domaines et centres d'intérêt) dont il dispose, tout son potentiel à atteindre le summum et le niveau le plus élevé qui touche l'idéal et qui pourra se réaliser.

Pour avancer dans l'analyse de l'éducation dans les romans sujets d'étude, nous allons nous inspirer des quatre types idéaux¹ dont parle Max Weber pour analyser les déterminants de l'activité sociale et approcher quelques interactions des faits sociaux. Ces types idéaux vont nous aider à déchiffrer le comportement des individus. Il incombe à nous de les justifier, de nous arrêter sur certains faits sociaux émanant de certains personnages qui interviennent dans le processus de l'éducation pour pouvoir comprendre comment certaines entités -en l'occurrence Omar- accèdent à l'éducation ou à la socialisation. En outre, nous nous arrêterons sur le cas des paysans qui se métamorphosent suite à la prise de conscience insufflée par les incitateurs que nous avons évoqués dans la deuxième partie de ce travail.

A travers la typologie de Weber aujourd'hui très connue et encore très utilisée dans la recherche sociologique, une typologie que nous avons déclinée en quatre types, à savoir, le type « rationnel en finalité », le type « rationnel en valeur », le type « affectuel » et enfin le type « traditionnel »², en suivant son modèle, nous voulons décrire la réalité sociale dans les œuvres memmiennes et dibiennes. C'est ainsi que nous évoquons le fait social

¹ - Max Weber nous révèle la méthode engagée pour construire un idéal type : alors il convient de savoir comment s'y prendre pour construire un type idéal ? Voici la réponse de Weber : « *On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue unilatéralement* ». Max Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Pocket, 1992, p. 181.

² - Max Weber, *Économie et Société*, Paris, Pocket, 1995, tome I, p. 55.

comme étant basé sur : une rationalité et une finalité, un système de valeur, un système affectueux et un traditionnel.

a- Fait social basé sur le type « rationnel en finalité»

«Les Tlemcénien s'étaient donnés le mot ; ils sortaient dans les rues d'un commun accord : il était facile d'imaginer qu'ils avaient quelque chose de la plus haute importance à se dire. Mais on attendait toujours celui qui prendrait la parole en premier»¹.

Dans *La Grande Maison*, l'auteur évoque un fait social qui concerne le destin même des Tlemcénien, des algériens : la quête de l'indépendance et l'engagement d'un combat avec le colonisateur. Le fait de se donner rendez-vous, de se réunir dans la rue annonce le début d'un militantisme parce que, en convergeant les intentions et en se focalisant sur la même cause, cette rébellion et cette manifestation avait un but : de la force naît la décision de changer son destin. Ce qui va encore corroborer ce comportement social, c'est le mode d'organisation que cette foule s'attribue. En effet, l'auteur nous fait apprendre qu'il y a la présence d'un leader qui orchestre les interventions et que doivent suivre les membres qui y sont associés. La révolution comme finalité et l'expulsion, en conséquence du colonisateur apparemment se préparait avec rationalisme, logique et maturité.

Par ailleurs, nous remarquons que l'auteur va se poser juste après des questions : « *que voulait exprimer cette foule si importante?* », « *Pourquoi elle était là ?* », « *voulait-elle protester contre la guerre ?* », « *Mais*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 184.

*pourquoi, pourquoi alors se taisait-elle ? »*¹ Autant de questions très importantes qui montrent le vrai profile de DIB : un sociologue qui veut s'enquérir du quoi, du comment et du pourquoi ? Par le biais de Omar, notre écrivain cherche à comprendre la réalité, en relatant certains faits et en s'interrogeant sur d'autres. De ce fait, il « *prend immédiatement pied dans la réalité. En effet, la façon dont les faits sont ainsi classés ne dépend pas de lui, de la tournure particulière de son esprit, mais de la nature des choses* ». ²

En posant des questions, le narrateur cherche à découvrir la vérité, à pousser et à emprunter des chemins, à la quête des réponses plausibles tout en éclairant l'intelligence. Là nous retrouvons une forme très pertinente de l'éducation qui consiste à aider l'apprenant à s'acquérir le savoir plutôt que le lui imposer. L'auteur marque un pas dans l'éducation en encourageant toute personne désireuse d'apprendre et de l'aider dans cette entreprise qui est d'une grande envergure.

Dans le même ordre d'idées, DIB rapporte la même situation chez les paysans. Il est vrai que les espaces sont différents (rural et urbain), cependant, les manifestations ont toujours lieu sur la terre algérienne occupée par des envahisseurs qui spolient ses biens et ses richesses :

*« Et quand à la maison tu n'as pas un bout de pain, c'est faire de la politique que de le réclamer ? »*³

L'auteur dénonce la pauvreté où sévit cette population algérienne qui n'arrive même pas à trouver un morceau de pain. Cette situation sera

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., P. 184.

² - Emile DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 2013, p. 36

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 33.

comme un miroir qui reflète sa vie socio-politique : il lui reste de faire la révolution, pas pour faire dégager le colonisateur, mais pour avoir un morceau de pain qui symbolise la vie :

*« Un morceau de pain, qu'est-ce que c'est? Ce n'est pas beaucoup. Pourtant ce qui n'est pas grand-chose, c'est tout pour nous. Quand tu dis, le pain : est-ce que cela ne veut pas dire la vie. Voilà pourquoi c'est tout, pour des gens comme nous. »*¹

Khadda considère que *« cette grève qui concerne le conflit colonial fondamental, le conflit agraire, vise le système même de la colonisation et suscite l'adhésion des petits propriétaires terriens nationaux. »*

Pour que cette grève se fasse dans les meilleures conditions, l'intervention des incitateurs comme Saraj², Ben Youb, Commandar, etc, que nous avons évoqués dans la deuxième partie, est une condition *sine qua none* qui assure un cadre rationnel, raisonné et légitime qui vise la finalité, en terme de Weber, d'abord de vivre, dans le court terme, d'une façon décente et honnête, et dans le long terme de se libérer du colonisateur et de jouir de l'indépendance.

b- Fait social basé sur le type «rationnel en valeur»

Dans *L'Incendie*, nous remarquons que les paysans manifestent un certain dévouement et un attachement très profond à leurs terres. En effet,

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 33.

² - « *La préparation de la grève, selon KHADDA, se fait, par ailleurs, avec la participation et quasiment sous l'égide de Hamid Saraj, trait d'union entre la ville et la campagne et propagateur de l'internationalisme prolétarien, vision à laquelle adhérerait alors Mohammed Dib* » Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 30.

la terre représente une valeur à laquelle on tient et pour laquelle on milite. Elle est pour le paysan son identité, ses origines, c'est là où il a appris à sauvegarder ses valeurs ancestrales, puisque DIB rapport qu'il ne faut pas lui demander de «*plier l'échine* ». Dans le roman, nous avons besoin de rappeler ces valeurs aux générations futures, et de transmettre le flambeau à la nouvelle génération. C'est ce que font nos incitateurs quand ils défendent les valeurs considérées comme un système de référence éducatif. Les exemples ne manquent pas, c'est ainsi que nous trouvons Commandar qui transmet ce système de valeur jouant le rôle d'un éducateur :

« Moul Kheir te dira que son grand-père était un grand guerrier, un grand cavalier, un sage, plus sage que tous les autres, dont la justice et la bonté, mais surtout la bravoure, étaient plus grandes que chez les autres hommes de la tribu – et tout cela n'était rien encore ; parce que son grand-père était plus que cela- il était un homme-roi »¹ .

Chez Ben Youb, nous retrouvons une référence aux traits de caractère : bravoure, courage, vaillance :

« Ben Youb ? Un homme. Un homme vrai. (...) Vaillant et courageux, ayant son franc-parler le cœur droit ; il était sec, il était dur. Ben Youb avait une farouche figure »² .

Pour BELHADJ-KACEM, Ben Youb «*est une sorte de lien vivant entre le passé et le présent, du fait qu'il garde ancrées en lui les valeurs*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 29.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 46.

*ancestrales disparues trop vite dans les villes. Il demeure l'incarnation de La Grandeur passée et de la fierté présente »*¹. L'auteur ajoute que les qualités dont disposent les paysans font d'eux des êtres qui développent la réaction « *d'autodéfense, à longue ou à brève échéance* »². En effet, ces paysans commencent à comprendre le stratagème du colonisateur, qui veut instaurer de nouvelles lois, de nouvelles valeurs logiques pour justifier le fait de s'accaparer de leurs terres ancestrales.

Les paysans quand ils critiquent la loi du colonisateur, là ils sont en train de développer une prise de conscience et de séparer le bon grain de l'ivraie, autrement dit, ils assimilent parfaitement les nouvelles lois imposées par le colon et qui ne leur rendent guère service, parce qu'elles travaillent l'intérêt du colonisateur.

*«C'était la Loi. De quelque côté qu'ils [les fellahs] se soient tournés la Loi les a frappés. Ils seront toujours en faute au regard de la Loi. Pour mille motifs, on leur présente les tables de la Loi. La Loi ouvre une route qui passe dans leurs cultures comme une roue à travers leur corps. La loi leur conteste la propriété de leurs terres. La loi a changé, leur dit-on. Il y a une nouvelle Loi. Et les anciens titres deviennent-ils caducs et nuls ? Et nul l'héritage des ancêtres ? Oui, mon petit père, nuls ! »*³

¹ - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p.73.

² - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p.74.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 64.

« Comment, ont répondu ces braves gens, comment pouvons-nous avoir recours à la Loi qui nous dépouille ? »¹

Cette prise de conscience vis-à-vis des nouvelles lois imposées par le colonisateur contraint les paysans à changer de comportement et à faire constamment des évaluations et des critiques, autant d'opérations cognitives qui vont justifier les manifestations engagées par ces paysans dont les droits sont bafoués et spoliés :

« Ce qu'ils appellent la justice n'est que leur justice. Elle est faite uniquement pour les protéger, pour garantir leur pouvoir sur nous, pour nous réduire et nous mater. Aux yeux d'une telle justice, je suis toujours coupable. Elle m'a condamné avant même que je sois né. Elle nous condamne sans avoir besoin de notre culpabilité. Cette justice est faite contre nous, parce qu'elle n'est pas celle de tous les hommes. »²

Tout comme n'importe quelle société enracinée dans le temps et qui a pu garder une longue mémoire ancestrale, souvent ces valeurs sont sauvegardées et transmises de génération en génération, assurant leur pérennité et leur continuité.

c- Fait social basé sur le type « affectuel »

La présence des sentiments et des attachements affectifs ne manquent pas dans les œuvres étudiées. En effet, chez DIB, nous assistons

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 64.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 52.

à ce lien de solidarité entre les paysans et nous décelons le poids du groupe quand Ali Bér Rabah parle à Ba Dedouche :

«- Tu peux t'approcher de tes frères. Toi aussi, la terre t'a enfanté. Tu es un fellah. Je dirai même plus fellah que nous tous réunis. Et jamais un fellah n'a craint le contact des siens. »¹

DIB souligne aussi la ferveur du groupe, la fraternité et la solidarité surtout quand l'incendie a eu lieu. Tout le monde voulait apporter son aide et surtout recueillir Azouz qui a perdu sa maison et sa femme. C'est ainsi que Azouz est reconnaissant envers ses compatriotes qui l'ont secouru et lui apporté abri et soutien:

« J'ai été accueilli dans cette maison: béni soit mon hôte ». ²

L'incident de l'incendie nous fait apprendre que les uns vont au secours des autres, que la communauté des paysans est comme une famille où règnent la solidarité, l'entraide, l'empathie et la tolérance. D'ailleurs, l'auteur nous décrit le rapport fraternel qui les réunit, même plus, la force de ce rapport se sent surtout quant aux attributs que les paysans s'échangent :

«Qui voudra du mal à son frère ..., qui creuse un fossé pour son frère, y tombera lui -même».³

d- Fait social basé sur le type « traditionnel »

Du moment que les romans et de Dib et de Memmi nous rapportent la vie des communautés respectivement algérienne et tunisienne, il va de

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 57.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 135.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 42.

soi que la vie familiale y soit peinte avec les moindres détails. De ce fait, nous retrouvons des familles qui vivent d'une façon traditionnelle ou sauvegardent des éléments d'ordre culturel. Dans cette perspective, les paysans qui se rappelaient les paroles de Ben Youb, un incitateur très fort qui a su insuffler le courage et inciter au changement, ne peuvent s'empêcher de penser à ce qu'il leur a dit, ses paroles résonnaient encore dans leur tête :

« Nos parents, nos grands-parents, les parents de nos grands-parents... avaient tous des devoirs. Pour eux, la vie ne pouvait se passer de devoirs. Ce que nous savons d'eux, ce qui nous est parvenu de leur temps, la manière dont ils comprenaient l'existence, me fait dire ça. Précisément la conscience de ces devoirs avait fait d'eux des hommes, alors que nous, nous n'avons pas mieux trouvé que de nous libérer des nôtres. Comme les bêtes, nous mangeons et ne pensons à rien. »¹

En effet, les paysans se rappellent de la force léguée par leurs ancêtres, une force qui se trouve dans la « prise de conscience des devoirs ». Cette opposition d'un passé dynamique à un présent statique confère à cette vision de l'histoire de Ben Youb un aspect « organique »² selon les thèses de Gramsci, où l'injonction de l'exemple du passé sert de stimulant pour la projection de l'avenir.

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 47.

² - « *Les idéologies historiquement organiques, qui sont nécessaires à une certaine structure [...] ont une validité "psychologique", elles "organisent" les masses humaines, forment le terrain où les hommes se meuvent, ou ils acquièrent conscience de leur position, ou ils luttent* », Antonio GRAMSCI, *Gramsci dans le texte*, Ed Sociales, 1975, pp. 207 208.

*« Maintenant te voilà vieux. Tu es venu vers la terre de tes ancêtres. Tu ne comptes plus la quitter ».*¹

Cette Parole dite par l'un des paysans, nommé Hachemi, à Ba Dedouche incite à un grand et profond attachement à leur terre, il s'agit de la terre des ancêtres qu'il lui propose de ne plus la quitter.

2. L'habitus

Il est défini par Serge PAUGAM comme suit :

*« L'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas, les mêmes critères de choix de leurs loisirs et de leurs amis, les mêmes goûts vestimentaires ou esthétiques ».*²

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 50.

² - Serge PAUGAM, *Les 100 mots de la sociologie*, Collection QUE SAIS-JE ?, Editions Poche, 2018, pp. 59-60.

Cette éducation puise ses origines dans l'habitus, défini par Pierre Bourdieu comme une sorte de conditionnement qu'on va attribuer à une classe particulière de conditions d'existence et qui produisent

« des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre »¹.

Selon Boudon et als, et partant de la conception de Bourdieu sur ce phénomène ou sur ce mode de comportement, ils énumèrent les éléments qui entrent dans la constitution de l'habitus qui est composé selon les auteurs: *« de schèmes de perception (manières de percevoir le monde), d'appréciation (manières de le juger) et d'action (manières de s'y comporter) qui ont été intériorisées et incorporées par les individus au cours de leur socialisation – primaire, pendant l'enfance, et secondaire, à l'âge adulte – de manière plus ou moins inconsciente. »²*

Une lecture fine et approfondie des œuvres étudiées nous a permis de dégager ces niveaux, en l'occurrence: la perception, l'appréciation et action.

¹ - Pierre BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Minuit, Paris, 1980, p. 88.

² - Anne JOURDAIN, Sidonie NAULIN, *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*, Armand Colin, Paris, 2011, p. 36.

a- Le schème de la perception :

La perception est définie par le LAROUSSE comme un « *Événement cognitif dans lequel un stimulus ou un objet, présent dans l'environnement immédiat d'un individu, lui est représenté dans son activité psychologique interne, en principe de façon consciente ; fonction psychologique qui assure ces perceptions* »¹.

Il faut dire que l'apprentissage d'un enfant débute par la mobilisation de ses facultés sensorielles qui à leur tour, vont mobiliser des facultés cognitives. Le Grand Usuel Larousse décrit le processus de la perception comme suit:

*«La perception consiste en un ensemble d'activités dont le rôle est la saisie de l'information susceptible d'être reçue par les organes sensoriels [...]. Certaines des activités perceptives de saisie de l'information sont des comportements observables mais il est admis que des activités internes de saisie sont toujours présentes et que la perception est un processus actif»*²

Dans notre étude, nous pouvons décrire l'état de Omar à l'école qui reçoit l'information du maître : « La France est notre mère-patrie », une information qu'il n'est prêt à assimiler, il doit d'abord la filtrer et la faire accepter par sa petite logique dans sa tête. Cette intervention cognitive pour examiner l'information est une opération parmi les processus qui

¹ -<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/perception/59399>
HTTP://WWW.LAROUSSE.FR/ENCYCLOPEDIE

² - *Grand Usuel LAROUSSE*, dictionnaire encyclopédique, Larousse-Bordas, 1997, p.5591.

« interviennent pour la traiter par suppression, ou filtrage, par adjonction, par transformation, par interprétation; c'est à la suite de ce traitement que se trouve construite une représentation interne du stimulus ou de l'objet. »¹

La perception est tributaire des objets ou des personnes existant dans le monde réel du narrateur ou du personnage principal : plus les éléments ou les personnes qui vont provoquer la perception, la découverte, et l'apprentissage sont importants et singuliers dans leurs manifestations, plus la personne qui perçoit ces « éléments » et ces « personnes » en va être impactée, c'est ce que nous remarquons dans les œuvres et surtout c'est ce qui se passe avec les personnages principaux, car nous pouvons y relever des manifestations de la « perception », à titre d'exemple Alexandre a été influencé par son professeur de philosophie qu'il considérait comme un modèle à suivre. C'est pour cela qu'il va faire l'éloge de la philosophie :

« Philosophe et écrivain, quelles expériences ne ferai-je pas, à quelle gloire ne pourrai-je prétendre ? Je ne pensais pas au prix sanglant de ces expériences, je n'imaginais pas que, sans appui, sans conseils, me donnant sans réserve, je pourrais m'effondrer. »²

Le concept de l'éducation va faire intervenir deux opérations inextricablement liées : l'inné et l'acquis, et qui interviennent dans l'éducation. Selon le Dictionnaire LAROUSSE :

« Deux opérations simultanées se retrouvent dans tout processus de perception. D'une part, la réalisation des groupements perceptifs et des

¹ - *Grand Usuel LAROUSSE*, dictionnaire encyclopédique, Larousse-Bordas, 1997, p.5591.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 235.

ségrégations dépendant du stimulus, dits ascendants (ainsi la perception des trois points). D'autre part, la réalisation des groupements et des ségrégations dépendant de mécanismes automatiques, c'est-à-dire de représentations cognitives antérieures, déjà acquises, qui vont servir à diriger ces structurations et à interpréter ces représentations »¹.

b- Le schème de l'appréciation

Tout être social se soumet aux opérations de la perception et de l'appréciation. Cette dernière est le fruit qui émane d'une faculté de « voir » ou de « percevoir » les choses ; c'est cette perception qui nous permet de passer à l'appréciation, autrement dit tout « *Jugement, remarque qui résulte d'un examen critique* »². En outre, cette opération consiste à « *évaluer approximativement une chose mesurable* »³ et à déclencher des comportements qui se verront concrétiser dans des actions sociales.

Pour illustrer le rôle de la perception et le terrain qu'elle prépare pour passer à l'action, nous évoquons le comportement d'Alexandre dans AGAR, en fait, c'est plus un jugement de valeur qu'une action dont il fait part :

¹ - <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/perception/78270>

² - *Grand Usuel LAROUSSE*, dictionnaire encyclopédique, Larousse-Bordas, 1997, p.387.

³ - *Grand Usuel LAROUSSE*, dictionnaire encyclopédique, Larousse-Bordas, 1997, p.387.

« Je lui disais, quelquefois, que la médecine ne s’opposait pas, absolument, à toutes les recettes traditionnelles ; qu’elle ne conseillait pas, par exemple de lever des objets trop lourds. D’un mot elle m’arrêtait. Elle croyait voir de quoi mon vin était coupé. Je m’en irritais davantage contre mes parents que contre elle. »¹

c- Le schème de l’action

Pour passer à une action, l’individu a d’abord reçu des instructions émanant de son fort intérieur ou de l’extérieur. Devant chaque stimulus, un acte raisonné surgit. Nous pouvons parler d’une sociologie de l’action dans les œuvres soumises à l’étude. En effet, Pratiquer la sociologie de l’action, selon Boudon et als., *« revient à essayer d’expliquer les faits sociologiques en tant qu’action produite par des individus en réponse à une situation donnée –autrement dit à concentrer l’intérêt de la recherche sur les décisions individuels des acteurs »*.²

Et c’est pour accomplir des buts précis que nous agissons ou nous passons à l’action. Cette dernière est définie dans le Grand Usuel Larousse comme *« l’idée que tout comportement humain et ses conséquences peuvent être compris à partir d’un schéma analytique qui s’articule autour de l’orientation des personnes vers des buts précis et la régulation normative des relations entre personnes. »*³

¹ - Agar, op.cit., p. 99.

² - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997, p. 11.

³ - *Grand Usuel LAROUSSE*, dictionnaire encyclopédique, Larousse-Bordas, 1997, p.72.

Pour mettre en valeur la relation enchevêtrée de ces trois schèmes, nous allons évoquer deux exemples : Alexandre dans l'œuvre de MEMMI et les paysans dans celle de DIB. Nous les soumettons aux trois opérations dont l'une est tributaire de l'autre: la perception, l'appréciation et l'action.

Le premier exemple est celui du couple d'*Agar*, le narrateur avec sa femme Marie qui passent par ces trois étapes susmentionnées. Quand le narrateur part en France pour poursuivre ses études, c'est là où il va percevoir un nouveau monde qui lui était étrange, mais qu'il va apprécier, pendant ses études, il rencontre Marie la blonde française qu'il va décrire d'une façon méliorative et positive et étaler son vestimentaire et son allure physique. Il décrit ce qu'il voit, à travers la **perception**¹ **visuelle** :

*« les mains dans les poches de son pantalon de ski bleu marine qui l'amincissait encore, serrée dans une pelisse courte, coiffée d'une calotte en laine de couleurs vives. Sans être précisément une femme grande, sa sveltesse, l'habit viril, les cheveux dont on ne voyait que quelques mèches en faisaient un très délicat éphèbe. »*²

Après l'étape de la **perception** vient celle de l'**appréciation** puisque la française a su conquérir le cœur d'Alexandre et rivaliser même la place que le narrateur accorde à ses parents surtout quand il emploie l'adverbe « essentiellement » :

¹ - C'est nous qui soulignons pour mettre en évidence les trois étapes.

² - *Agar*, op.cit., p. 36.

« Mon univers, dorénavant, ce n'était pas seulement mes parents et cette ville, c'était d'abord Marie, elle essentiellement. »¹

Puis celle de **l'action** lorsqu'il décide d'épouser Marie et la ramener avec lui chez sa famille :

« Dès l'entrée du canal je fus incapable de cacher mon anxiété. Marie, au contraire, était d'humeur enjouée; [...] Comment allait-elle juger les miens ? Si différents d'elle par les mœurs, la religion, la langue... j'étais moins inquiet de leurs réactions.»²

Nous pouvons appliquer le même canevas dans *L'Incendie* et cette fois-ci en évoquant la situation des paysans. Le personnage Ben Youb, « *ce guerrier qui sommeillait en lui sous la peau* »³ apparaît comme un présentateur du devoir patriotique, il perçoit un état social dans lequel sombrent bon nombre de paysans:

« Une vision d'horreur peut accabler l'âme du vieillard, qui médita ». ⁴

Sa perception passe par la vision des choses, une *vision d'horreur*, de désolation et de description d'un état des lieux où vivent les paysans.

C'est ainsi que Ben Youb tente de sensibiliser ces compatriotes sur le devenir de leurs terres, mais surtout sur les explications qu'ils doivent fournir aux générations futures, c'est une forme d'appréciation et de jugement face à un comportement qu'il dénigre de la part des paysans :

¹ - Agar, op.cit., p.55.

² - Agar, op.cit., p.23.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 46.

⁴ - *L'Incendie*, op.cit., p. 45.

« -Si vous abandonnez votre terre... reprit-il sourdement, vos enfants, vos petits-enfants et arrière-petits-enfants... jusqu'à la dernière génération, vous demanderont des comptes. Vous n'aurez point mérité d'eux, de votre pays, de l'avenir... »¹

Ben Youb pousse les choses plus loin en comparant leur existence à celle du colonisateur : l'étranger devient indigène et l'indigène étranger. Il est vrai qu'il rapporte les choses comme il les pense, n'empêche, c'est un acte courageux et vaillant :

« -Ne sommes-nous pas comme des étrangers dans notre pays ? Par Dieu, mes voisins, je vous dis les choses comme je les pense. On croirait que c'est nous les étrangers, et les étrangers les vrais gens d'ici. Devenus les maîtres de tous, ils veulent devenir du coup nos maîtres aussi. Et gorgés de richesse de notre sol, ils se font un devoir de nous haïr. Naturellement, ils savent cultiver ; pour ça, ils le savent bien ! N'empêche que ces terres sont toutes à nous. Travaillées avec l'araire ou même pas travaillées du tout, elles nous ont été enlevées. Maintenant avec elles, avec notre propre terre, ils nous étouffent. »²

Après la phase du jugement et de l'appréciation, Ben Youb passe à l'étape de **l'action** ou plutôt, **l'incitation à l'action**, il éveille les

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 45.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 45.

consciencias des paysans et les incite à s'accrocher et à défendre par tous les moyens cette terre spoliée par les envahisseurs, quitte à mourir pour elle :

« Ah ! tous les jours ils nous enlèvent un lambeau de notre propre chair ! A la place, il ne demeure qu'une profonde plaie d'où coule notre vie. Ils nous font mourir à petit feu, veine par veine. Mes voisins, tuez-vous à la tâche, plutôt que de céder vos terres, de les abandonner ; mourez, plutôt que d'en lâcher un seul pouce. Si vous abandonnez votre terre, elle vous abandonnera. Vous resterez, vous et vos enfants, misérables toute votre vie. »¹

Nous pouvons déduire de l'intervention de Ben Youb que ce dernier a bien accompli sa mission et a pu désarçonner et déstabiliser les pensées des paysans qui rentrent chez eux, le cœur gros, tout en ayant un changement dans leur état d'âme puisque ce guerrier a réussi à leur dessiller les yeux:

« Ainsi s'exprima Ben Youb en cette fin de journée. Les cultivateurs se séparèrent en emportant dans le cœur une lourde inquiétude ».²

Il faut dire que ces schèmes, à savoir, la perception, l'appréciation et l'action sont d'une grande importance puisque qu'ils vont accompagner l'être humain dans les rites ³ et les voies de sa socialisation. Et il se trouve

¹ - *L'Incendie*, op.cit., pp. 46-47.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 47.

³ - Ce concept est défini par Boudon et als. comme un « ensemble d'actes répétitifs et codifiés, souvent solennels, d'ordre verbal, gestuel et postural à forte charge symbolique, fondés sur la croyance en la force agissante d'êtres ou de puissances sacrées, avec lesquels l'homme tente de communiquer, en vue d'obtenir un effet

que l'éducation que reçoit cet être, que ce soit des parents, de l'école, de la rue ou de toute source qui véhicule des valeurs et des morales impacte d'une façon positive et/ou négative son identité et ses rapports avec les autres dans toutes les interactions sociales et culturelles. C'est ce que nous allons évoquer dans ce qui suit.

déterminé », *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997, p. 170.

II. L'impact des rites de la socialisation sur l'épanouissement de l'individu

1- La famille / les parents

Il est indéniable que l'éducation et la voie de la socialisation passent avant toute autre chose par la famille qui est considérée comme un « *groupe caractérisé par la résidence commune et la coopération d'adultes des deux sexes et des enfants qu'ils ont engendrés ou adoptés- explicite très peu l'extrême diversité de ses formes historiques et semble évacuer certaines variations familiales importantes* » ¹. En fait, les genres ou les types de famille se distinguent selon leur mode de composition (famille nucléaire et famille étendue²), de constitution (mariage arrangé et mariage d'affinité) et le système de filiation (transmission de la parenté).

Considérée comme le premier lieu où le nouveau-né ouvre les yeux, la famille est la première institution dans laquelle l'être humain apprend à connaître son entourage, sa langue, sa culture, ses voisins, etc. en un mot, il apprend à se faire une identité. D'une façon inévitable, les parents vont impacter cette personnalité : non seulement ils transmettent des gènes (couleur des yeux, des cheveux, de la peau, ressemblance des visages, etc., mais aussi, des idées, de la sécurité, des caractères, des habitudes qui deviennent un habitus par la suite. Durkheim corrobore cette idée en disant qu' :

¹ - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997, pp. 99-100.

² - « *La famille étendue, unité sociale de base, groupe plusieurs familles conjugales fondées par descendants mâles en ligne directe d'un même ancêtre.* » Pierre BOURDIEU, *Sociologie de l'Algérie*, Editions PUF, p.2.

« Il suffit d'observer la manière dont sont élevés les enfants. Quand on regarde les faits tels qu'ils sont et tels qu'ils ont toujours été, il saute aux yeux que toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé. Dès les premiers temps de sa vie, nous le contraignons à manger, à boire, à dormir à des heures régulières, nous le contraignons à la propreté, au calme, à l'obéissance ; plus tard, nous le contraignons pour qu'il apprenne à tenir compte d'autrui, à respecter les usages, les convenances, nous le contraignons au travail, etc., etc. Si avec le temps, cette contrainte cesse d'être sentie, c'est qu'elle donne peu à peu naissance à des habitudes, à des tendances internes qui la rendent inutile, mais qui ne la remplacent que parce qu'elles en dérivent. »¹

Les textes de DIB et de MEMMI regorgent de cette entité qui est la famille. Par exemple, la famille donnait à Alexandre le sentiment de sécurité et de l'équilibre psychologique et affectueux,

« Seulement me reporter par la pensée à mon père, à ma mère, à l'Impasse, donnait une certitude, un équilibre à mon cœur. La vie à la

¹ - Emile DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 2013, p. 4.

colonie était saine et simple mais vide de toute tendresse ou amitié. »¹

Et lui faisait apprendre les bonnes manières surtout quand il s'agit de l'entretien de sa chambre, de ses vêtements, de sa vie :

« Et je devins soigneux, comme on dit : avant de me coucher, je pliais mes vêtements et les plaçais soigneusement sur le dossier d'une chaise. Pour éviter de me salir, je vérifiais les sièges avant de m'y asseoir. »²

Le sentiment de bonheur se rapportant aux souvenirs du premier nid maternel et à ses petits plaisirs persiste encore. Il est à jamais une fête dans son imagination. Et c'est avec amertume et nostalgie que le narrateur rapporte des souvenirs vécus avec la famille, des moments partagés avec les voisins, les cousins, les oncles, etc. dans la même demeure. Le souvenir des odeurs, des goûts, des couleurs est resté gravé dans sa mémoire et son rappel provoque de la souffrance :

« De si loin, je souffre encore au souvenir du samedi matin. Toute ma vie, l'odeur amère et grasse des narcisses, leur fraîche explosion d'or dans le verre transparent seront riches de fête. »³

Ceci dit, Alexandre ne reste pas passif en regardant ce que font et ce que disent les autres. En outre, il raconte l'esprit de solidarité et d'unité qui régnait au sein de sa grande famille qui vivait ensemble dans le même immeuble :

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 61.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 42.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 27.

« Après dîner, tous les soirs, on se réunissait chez l'oncle Aroun et, papotant et croquant des graines de courge, on passait en revue les menus faits de la journée. Ils avaient une âme commune »¹

Il faut dire que le rôle de la famille s'étend pour inculquer les bonnes manières, le bien, le partage, l'empathie, etc. C'est ainsi que la famille éduquait les enfants aux dons et aux actions charitables, autant d'ingrédients qui pourront intervenir dans le futur pour identifier un être social pondéré, équilibré, responsable de ses décisions et de ses actes, bref pour former un être qui sera un maillon fort dans la société et qui pourra prendre le relais surtout quand il s'agit de sauvegarder le patrimoine culturel :

« - pourquoi lui donnes-tu nos vêtements ? Ma mère, rêveuse, répondit à peine, et décisive : - Parce qu'ils sont pauvres. »²

Le narrateur, dans *La Statue de Sel* a été éduqué dans le sens de respecter tout ce qui est sacré :

« Je voudrais encore essayer de dire les vendredis soir et les samedis matin, si merveilleux de joie et de sainteté tranquille. »³

L'éducation aux valeurs et au respect du sacré ne passait pas inaperçue dans *La Statue de sel*:

« J'appartenais à ma famille et à l'Impasse, j'en vivais les lois et j'acceptais les sanctions avec joie. Une fois, pour avoir maudit le nom de Dieu,

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 76.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 37.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 25.

je reçus à coup de ceinture une brûlante raclée sur la plante des pieds. Je ne pus marcher pendant trois jours, mais je trouvais la peine juste... »¹

Si la présence du père était vraiment réjouissante dès les premières années de Alexandre puisqu'il ne cachait pas sa fierté d'être au sein d'un entourage et surtout en compagnie de son père : « *J'étais fier de son mouvement de tête, ému d'être le fils du patron* »², en plus, il jouissait d'une protection indispensable,

« Effrayé, je me serrai contre mon père, dans le grand lit familial, lui mettant les jambes sur le ventre. Lui posait sa grosse main sur ma tête, d'un geste devenu rituel. »³

Chez Omar, la situation était différente : le père lui manquait beaucoup et la mère, Aïni, se morfond, se plaint parce qu'elle est dépassée, elle ne peut pas assumer l'éducation de Omar, lui qui est tout le temps dehors, dans la rue. A un certain moment, la mère veut l'abandonner « complètement » à la rue. Elle en veut au père, même s'il a quitté ce monde d'ici bas : elle est toujours enragée contre lui, le culpabilisait de la quitter si tôt, d'avoir rendu l'âme d'une façon précoce. En plus, elle gueulait tout le temps et se plaignait de sa situation et des responsabilités qu'elle endossait :

« Voilà tout ce que nous a laissé ton père, ce propre à rien : la misère ! Explosa-t-elle. Il a caché son visage dans la terre et tous les

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 33.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 35.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 17.

malheurs sont retombés sur moi. Mon lot a été le malheur. Toute ma vie ! Il est tranquille, dans sa tombe. Il n'a jamais pensé à mettre un sou de côté. Et vous vous êtes fixés sur moi comme des sangsues. J'ai été stupide. J'aurais dû vous lâcher dans la rue et fuir sur une montagne déserte.»¹

Aïni, est une veuve mère de trois enfants dont Omar, Meriem et Aouïcha. Pour subvenir aux besoins de sa famille, elle se plie en quatre et exerce plusieurs métiers comme la couture et la vente de contrebande. Cependant, Omar se soucie beaucoup de sa mère et l'interdit de vendre une marchandise de contrebande puisque cela est risqué pour elle. Cette mère assume, en plus et "imparfaitement", le rôle du père depuis qu'elle est veuve. Nous remarquons que Omar ne va pas bénéficier d'une bonne éducation maternelle ; la mère, au lieu de lui inculquer les bonnes valeurs, l'encourage à rester dans la rue ; Là, la mère ne peut s'empêcher de se mettre en colère du moment qu'elle voit l'éducation comme un lourd fardeau, comme un châtiment de Dieu. Ses paroles sont des « *déclarations vindicatives et édulcorée de regrets, en soi auto-culpabilisantes* »².

D'ailleurs, les mots qu'elle profère dépeignent son état d'âme et son dégoût vis-à-vis de sa famille. 'Sangsue' et 'vermine' sont des vers qui n'ont aucune utilité, même plus, elles détruisent tout corps qui rentre en contact avec elles. La mère compare Omar et ses sœurs à ces insectes qui n'ont aucun rôle sauf celui de détruire les énergies et les efforts qu'elle fournit.

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 30.

² - Mohammed-Salah ZELICHE, *Mohammed Dib L'homme épris de lumière, Evolution créatrice et dynamique de libération du moi*, Editions L'Harmattan, p. 76.

Même plus, Aïni va utiliser un « vous » dans une de ses répliques qui montre un ton qui monte crescendo, d'une façon exponentielle. Au fait, elle utilise au début un "tu" elle s'adresse à sa mère à qui elle manque de respect et d'estime, elle la maltraite ; après, elle utilise un "vous" qui, loin d'être le "vous" de politesse, devient un "vous" qui englobe sa propre mère -la grand-mère de Omar- et ses enfants :

*« Tais-toi ! Tais-toi ! Dieu vous a jetés sur moi
comme une vermine qui me dévore »¹.*

Ici, nous remarquons une absence totale des valeurs humaines sur lesquelles se basent les liens de la famille. Il s'agit d'une crise d'éducation causée par l'absence du père et l'incapacité de la mère à assumer plusieurs tâches à la fois, point qui sera détaillé dans le volet « la crise de l'éducation ».

2- L'école

“Ouvrez des écoles vous fermerez des prisons.”

Victor Hugo

Après le giron familial, l'école assume une grande fonction dans l'éducation des enfants. Elle est définie comme étant un lieu «où l'on enseigne et où l'on apprend. Cela suppose un maître, celui qui sait et transmet, et des écoliers, qui ne savent pas et sont là pour apprendre ».² En effet, tout enfant, ayant atteint l'âge de la scolarisation, doit impérativement rejoindre les bancs de l'école : c'est là où il acquiert de nouvelles

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 29.

² - André COMTE-SPONVILLE, *Dictionnaire philosophique*, QUADRIGE, (Nouvelle édition revue et augmentée), PUF, 4e édition, 2013, p. 1059.

connaissances, expérimente ce qu'il apprend et se forge une personnalité. L'école est le rite le plus important dans la socialisation de l'enfant et dans son parcours socio-éducatif.

Au sein de sa petite famille, Alexandre qui montrait dans sa première enfance un grand attachement à sa mère ne put s'empêcher de montrer le rôle de l'école qui allait émousser le degré d'attachement à sa famille :

« Et comme, peu après, j'allais à l'école, définitivement, je perdis l'Impasse. Mais, avant cette catastrophe, depuis ma naissance, le sein de ma mère et la chambre se prolongeaient en un monde irréel et doux... »¹

Memmi présente un système de solidarité au sein de son établissement permettant aux pauvres élèves de bénéficier de l'aide de personnes riches ayant été par le passé dans la même situation. Ainsi, ce système donne lieu à un cercle interminable de solidarité:

« Chaque année, l'école désignait à la communauté un élève brillant et nécessiteux. La communauté le confiait à l'un de ses anciens protégés qui lui payait ses études. Plus tard, ses études terminées, sa situation assurée, le nouvel élu devait prendre en charge un cadet. Je trouvais admirable cette idée de chaîne infinie, ses inventeurs des bienfaiteurs de l'humanité. »²

Il y avait un rituel qui entrait dans l'éducation dans le contexte tunisien : on avait une considération particulière aux enfants brillants mais qui étaient démunis et pauvres et désireux d'apprendre à l'école et de

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 93-94.

poursuivre les études. Et puisque c'est toujours une personne riche qui va s'occuper d'un garçon –le majorant de la promotion- le narrateur avait un M. Bismuth comme modèle de travail et de persévérance, comme tuteur :

« Le directeur me parla longuement de mon tuteur ; enfance pauvre, courage et travail assidu, la bourse de la communauté sanctionnant le mérite, et le voilà riche, honoré, propriétaire de la plus belle pharmacie de la région. – Prenez-le comme modèle, conclut M. Louzel. »¹

L'intelligence du narrateur à l'école et au lycée lui ouvrait les portes de la réussite et faisait également la fierté de ses parents :

« Pour eux, comme pour moi, l'entrée au lycée prenait l'allure d'une entrée dans le monde. »²

Alexandre possédait une intelligence lui permettant de saisir le sens de la poésie et des lettres françaises malgré ses origines très éloignées de cette culture :

« En mon cœur, je pleurai de joie. Moi, fils d'un juif d'origine italienne et d'une berbère, je découvrais spontanément ce qu'il y avait de plus racinien en Racine. Le soir, dans mon lit, souvent je pleurais de joie, lorsque lisant Rousseau, par exemple, je croyais retrouver dans sa passion, ses humbles origines, son refus de son milieu, mes ambitions et mon avenir. »³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 95.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 97-98.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 128.

Au lycée, le narrateur avait la chance d'avoir des professeurs qui l'ont aidé, supporté et influencé aussi sa carrière et sa personnalité :

« Si Marrou m'a aidé à comprendre qui je suis et m'a fait espérer, Poinsoy m'apprit la confiance en moi et la connaissance heureuse. Il fut mon professeur de philosophie, ai-je dit, et mon maître à penser. Je le voulus aussi mon directeur de conscience et mon idéal humain. »¹

Alexandre se confiait à son professeur de philosophie. Ce dernier l'a aidé à se comprendre, à mettre de l'ordre en lui et dans ce qui l'entourait :

« Avec lui les mystères, les complexes, les difficultés se résolvaient en idées claires, se laissaient saisir, analyser avec une merveilleuse facilité. J'appris à éclaircir, et par la suite à ne plus en avoir peur, les conventions, les habitudes et les préjugés. »²

Le narrateur ne cachait pas son engouement quand il voulait se rendre à l'école. Il y arrivait souvent très tôt pour bavarder et échanger des anecdotes avec ses camarades de classe, certainement, il n'allait pas trouver le temps de le faire, une fois les cours démarrés :

« nous arrivions devant la vieille porte bien avant l'heure. Nous aimions beaucoup ce libre bavardage avant d'être enfermés pour trois heures entre les murs gris souris. »³

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 242.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 243.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 46.

A l'instar de MEMMI, DIB accorde une grande importance au rôle de l'école dans la socialisation de son personnage principal « Omar ». L'école devient pour cet enfant le lieu de connaissance, de découverte, de partage et de comparaison. En effet, le premier partage que fait Omar, c'est partager le pain, « symbole de nourriture essentielle ». Selon Chevalier et Gheerbrant :

« S'il est vrai que l'homme ne vit pas seulement de pain, c'est encore le nom de pain que l'on donne à sa nourriture spirituelle, ainsi qu'au Christ eucharistique, le pain de vie. C'est le pain sacré de la vie éternelle dont parle la liturgie. »¹

Nous remarquons que Omar est un personnage sensible, sociable qui aime partager, en l'occurrence, partager le pain, l'élément qui véhicule une symbolique spirituelle comme il a été évoqué par Chevalier et Gheerbrant. Dans l'œuvre *La Grande Maison*, Omar attend avec enthousiasme et passion l'arrivée de Veste-de-Kaki, un ami à qui il voue sympathie, amitié et fidélité. Et c'est parce qu'il s'est habitué à lui, à partager avec lui le repas de la journée –un morceau de pain- qu'il s'inquiète de son absence :

« Omar dirigea ses regards devant lui, sa bouche trembla. Comme son angoisse se prolongeait, il s'imagina que Veste-de-Kaki était mort (...) Leçon de morale. Omar en profiterait pour mastiquer le pain qui était dans sa poche et qu'il n'avait pu donner à Veste-de-Kaki. »²

¹ - Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert Laffont/Jupiter, 2008, p. 722.

² - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 17-19.

Il est vrai que le pain, comme aliment essentiel dans un contexte où la pauvreté régnait, était perçu comme une richesse et un luxe attestés. Toutefois, et à mesure que Omar apprenait des leçons (de morale, de poésie, de littérature, etc.), il avait un double comportement :

- D'abord, cette découverte de nouvelles matières le pousse à faire constamment des comparaisons avec la réalité qu'il vit et le monde féérique dans lequel le professeur le plonge, nous citons ici à titre d'exemple : Noël accompagné de boules multicolores et de jouets, l'Aïd-Seghir accompagné des gâteaux et l'Aïd-Kebir accompagné du mouton.

Ainsi : Noël. L'arbre de Noël qu'on plante chez soi, les fils d'or et d'argent, les boules multicolores, les jouets qu'on découvre dans ses chaussures. Ainsi, les gâteaux de l'Aïd-Seghir, le mouton qu'on égorge à l'Aïd-Kebir... Ainsi la vie ! »¹

- Ensuite, il saura l'importance de ce qu'il entreprend, touchera la force de la connaissance ; cette dernière l'emportera sur le pain, c'est-à-dire, ce qui est matériel et éphémère.

« A l'école, Omar se rend compte de l'impossibilité de penser constamment au pain [...] Il pense plutôt que l'esprit doit l'emporter sur l'estomac »².

En fait, nous sommes en train de suivre les pas de la socialisation et de l'éducation de Omar : il fallait couper avec son monde matériel, pauvre et insensé et provoquer un contact avec un monde immatériel, riche et

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 21.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 22.

sensé, un monde qui allait forger sa personnalité et concourir, à l'instar des autres rites et moyens éduco-sociologiques, en l'occurrence, la famille, la rue, les voisins.

Et comme le pays était colonisé, il était évident que le colonisateur intervienne dans le système éducatif et impose son référentiel : une manière d'instrumentaliser les mentalités surtout juvéniles. Leur espace cognitif est préposé à recevoir toute sorte d'information « *La France est notre mère patrie* »¹, quitte à les induire en erreur et à leur inculquer des informations erronées :

Considérée comme l'espace le plus favorisé pour inculquer les savoirs épistémiques, l'école demeure le berceau de l'apprentissage et de l'éducation, tâche dont le noyau familial avait la notoriété et la priorité. Elle est définie dans le Grand Usuel Larousse comme une « *institution chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire* »². Mais cette fois-ci, le rôle est légué au maître, au professeur, au pédagogue qui doit être conscient de toutes les opérations cognitives qui se passent dans la "boîte noire" de l'apprenant. Il doit faire passer ses messages consciencieusement³. L'exemple le plus éclairant, c'est quand le M. Hassan dans *La Grande maison* voulait passer des messages erronés à ses élèves, lorsqu'il parlait de la patrie. Et puisqu'il est le détenteur du savoir et du moment qu'il symbolise l'autorité morale, il se permet de transmettre des connaissances aux élèves, qu'importe si ces connaissances soient erronées ou justes. Mais dans notre roman, le M. Hassan ne se permet pas de transmettre des idées qui ne tiennent pas

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

² - *Grand Usuel LAROUSSE*, dictionnaire encyclopédique, Larousse-Bordas, 1997, p. 2471.

³ - Haydée SILVA, *Le jeu en classe de langue*, CLE International, techniques et pratiques de classe, 2008.

debout, dont lui-même refuse d'admettre la véracité, il doit prendre en considération son apprenant, ce qui lui sied, ce qui convient à son niveau, à ses attentes. Et puisque l'école est un lieu où on doit apprendre les valeurs, entre autres, la vérité, le juste, le droit, ce maître va rectifier ses paroles en parlant « arabe », un code qu'il ne partage rien qu'avec ses élèves, il dérogeait à la règle de parler uniquement français car il interdisait à ses élèves de parler arabe en cours, apparemment, c'étaient les commandements du colonisateur français:

« Omar, surpris, entendit le maître parler en arabe. Lui qui le leur défendait ! Par exemple ! C'était la première fois ! Bien qu'il n'ignorât pas que le maître était musulman, - il s'appelait M. Hassan,- ni où il habitait, Omar n'en revenait pas. Il n'aurait même pas su dire s'il lui était possible de s'exprimer en arabe.

D'une voix basse, où perçait une violence qui intriguait : - Ça n'est pas vrai, fit-il, si on vous dit que la France est votre patrie. »¹

M. Hassan, à l'instar de tout enseignant a le pouvoir d'exercer une influence sur ses apprenants. S'il n'avait pas rectifié sa phrase, en l'occurrence, « la France est votre patrie », il aurait passé un message carrément faux, même plus, un message qui aurait pu détruire leur identité. Dans cette perspective, Philippe MEIRIEU parle de ce pouvoir du maître qu'il a en exerçant cette influence :

« Si nous ne voulons pas exercer l'influence, c'est que nous ne croyons guère à nos propres valeurs.

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 23.

Si nous ne voulons pas façonner nos élèves, il vaudrait mieux que nous changions de métier. Si nous ne voulions pas qu'on nous juge sur nos résultats, c'est que nous devons récuser toute responsabilité sociale »¹.

Il ajoute : « *il nous faut coûte que coûte enseigner, outiller, socialiser, adapter, façonner* ».²

Toutefois, et à notre grande surprise, Omar, cet enfant héros, ne va plus se contenter d'ingurgiter les paroles du maître Hassan, il va les remettre en question, acte qui va à l'encontre de la nature même de celui de l'éducation et de la position de celui qui apprend: éduquer un enfant c'est disposer de sa mémoire, de sa candeur et de son innocence. Un enfant, c'est une page blanche qui sera imprimée par les connaissances qu'il va acquérir durant toute sa vie, à commencer par l'école, ces connaissances qui vont façonner sa vie et son identité. Si Brahim, le redoublant gobe tout ce que le maître lui dit et y croit sans réfléchir, Omar par contre va se poser des questions concernant l'idée émise par le professeur, elle lui paraît bizarre, inconcevable et va essayer de faire des corrélations entre ce que Brahim Bali -un élève redoublant- avait dit «*La France est notre mère patrie* », ce qu'avait dit le maître et à quoi il pensait, corrélations qui le tracassaient et le hantaient, car, non seulement il refuse d'accepter les paroles du maître Hassan, mais encore il se pose des questions très pertinentes à propos de la patrie et réussit à faire une comparaison entre l'Algérie et la France. Il

¹ - Philippe MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, EFF éditeur, Paris, 1995, p. 141.

² - Philippe MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, EFF éditeur, Paris, 1995, p. 143.

s'avise qu'on n'a pas besoin de traverser la mer pour fouler sous ses pieds cette patrie :

*« La France, capitale Paris. Il [Omar] savait ça. Les Français qu'on aperçoit en ville, viennent de ce pays. Pour y aller ou en revenir, il faut traverser la mer, prendre le bateau... La mer : la mer Méditerranée. Jamais vu la mer, ni un bateau. Mais il sait : une très grande étendue d'eau salée [...]. Comment ce pays si lointain est-il sa mère? Sa mère est à la maison, c'est Aïni; il n'en a pas deux. Aïni n'est pas la France. Rien de commun. Omar venait de surprendre un mensonge. Patrie ou pas patrie, la France n'était pas sa mère. »*¹

En fait, il s'agit d'une patrie qui comprend ses membres de la famille, son maître, ses amis, etc., une patrie qui est bel et bien réelle:

*« Ce serait quand même drôle que Veste-de-Kaki... Et sa mère, et Aouicha, et Meriem, et les habitants de Dar-Sbitar ? Comptaient-ils tous dans la patrie ? Hamid Saraj aussi ? »*²

L'auteur souligne l'éveil précoce de Omar, un algérien dont le pays est aux prises avec le colonialisme ; Dib dénonce, à travers l'identité de son héros, le mensonge que l'occupant veut véhiculer d'une façon canalisée voire convaincante puisqu'il se passe dans un contexte éducatif et dans un lieu sain et sacré qui est « l'école ». L'être qu'il soit enfant ou adulte est en

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 20-21.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 22.

constante construction de son savoir et en permanent réajustement des connaissances qui touchent à la fois l'univers épistémique, méthodologique et axiologique (ses valeurs morales). Et là, nous évoquons l'expérience d'Alexandre qui part en France pour poursuivre ses études en médecine :

« Pour obtenir le titre de Docteur en médecine de la Faculté de Paris, j'avais décidé de terminer mes études dans cette ville. »¹

Non seulement le narrateur allait faire des études en médecine, mais encore, il allait s'ouvrir sur la culture occidentale, d'où une façon d'acculturation qui l'attend, d'ailleurs, le thème de l'acculturation figurait parmi ceux qui retenaient l'attention de MEMMI :

« Il est donc vrai que les thèmes habituels à la littérature maghrébine de la même période, comme ceux de l'aliénation, de l'acculturation, du déchirement..., apparaissent très fréquemment dans l'œuvre d'Albert Memmi. Mais cet aspect a été tant de fois souligné et analysé qu'il en devient un des poncifs de la critique et de la recherche universitaire ».²

C'est au sein de l'école que l'enfant acquiert un comportement qui va le caractériser soit à l'intérieur même de cette institution, soit à l'extérieur, dans la société où il vit. L'école façonne le système de valeurs, les croyances et les traits de caractères de l'enfant. C'est ce que confirme Bernard LAHIRE en disant que « la place considérable de l'école dans le

¹ - Agar, op.cit., p. 34.

² - Guy Dugas, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, p. 8.

façonnage social des individus n'est plus à démontrer »¹, puisque cela devient évident et clair. L'auteur ajoute aussi que cette institution « extra-familiale » détermine la place sociale de l'enfant, et façonne en l'occurrence *«les perceptions et jugements scolaires des enseignants ; sa place dans les rapports d'autorité avec des adultes ; sa place de leader ou suiveur, dans le groupe de ses camarades ; sa place dans la compétition tacite ou explicite avec les autres élèves, etc. »*².

Le rôle de l'école demeure le plus noble de toutes les autres instances éducatives : elle dispose d'un programme, une déontologie ou un ensemble de valeurs humaines, sociales, culturelles et religieuses. C'est à l'école qu'on apprend à corriger nos fautes, à combler nos lacunes, à découvrir le monde (sur les cartes géographiques par exemple).

En aucun cas, le maître, qui détient le pouvoir de l'enseignement, ne doit faire passer des messages erronés ou faux ou encore, induire en erreur, expressément les élèves. Pour corroborer ce que nous venons de dire, nous évoquons l'exemple du professeur Hassan qui lors d'un cours, apparemment imposé par le colonisateur, va rectifier le tir en corrigeant une information :

3. La rue

Hormis la famille et l'école, qui contribuent à la socialisation et à l'éducation des enfants, la rue concourt elle aussi à cette entreprise et permet d'assurer une sorte de médiation entre l'apprenant et le savoir qu'il va acquérir et qui va changer sa manière de voir le monde. Il ne faut pas

¹ - Bernard LAHIRE, *Enfances en classe. De l'inégalité parmi les enfants*, SEUIL, 2019, p. 36.

² - Bernard LAHIRE, *Enfances en classe. De l'inégalité parmi les enfants*, SEUIL, 2019, pp. 35-36.

oublier que la société algérienne ou tunisienne sont des sociétés patriarcales, du coup, elles accordent une grande importance au genre masculin, et méprise le genre féminin en contre partie, « *une fille ne compte pour rien* »¹ pour eux. Donc, il n'y a aucune surprise si nous constatons que la rue était l'espace occupé par les hommes en général. « *Va. Les hommes ne sont pas faits pour la maison.* »² disait Aïni à son fils, c'est ce qui explique d'ailleurs la présence constante et itérative de Omar, personnage principal dans les œuvres *La Grande Maison* et *L'Incendie*. Nous avons relevé des situations dans lesquelles Omar a côtoyé les « incitateurs » qui lui ont prodigué des conseils précieux. Nous pouvons considérer l'inculcation de ces conseils comme une sorte d'éducation que notre personnage recevait, à l'instar de ce qui devrait se passer à l'école ou dans la famille :

« Le gamin écoutait. Il quittait femmes et maison pour venir se joindre à La Grande vie du monde. Le vieil homme Commandar prononçait les paroles qu'il fallait avoir devant la création.

*-Peu importe ! lui avait-il dit un jour. Que tu comprennes ou non, fiston, ce n'est pas ce qui compte pour l'instant. Ouvre tes oreilles, et retiens ceci. Plus tard, quand ta raison sera formée, feras-tu un bon usage de la vie ? ... plus tard, quand tu seras un homme ? »*³.

Commandar, que nous avons retenu parmi les incitateurs qui ont provoqué le changement, révèle deux mots clés à Omar à travers le conseil

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 90.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 11.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 13.

qu'il lui donne: « *quand ta raison sera formée, feras-tu un bon usage de la vie ?* ». En effet, le fait de lui dire déjà : « *ouvre tes oreilles, et retiens ceci* » est une manière de le préparer psychologiquement à ce qu'il reçoive des instructions. Là, nous relevons un pilier parmi plusieurs sur lequel se base l'acte de l'éducation : sensibiliser l'apprenant à l'importance de ce qu'il va apprendre déjà. De cette manière, il sera « tout ouïe », concentré et réceptif à ce qui va se dire. En outre, la question que pose Commandar est loin d'être une requête pour avoir des informations, il s'agit d'une question rhétorique, qui n'a pas besoin de réponse parce qu'elle contient en elle des éléments de réponse.

Quant aux mots clés, en fait, il s'agit de « la formation de la raison » qui aura, si on en fait un bon usage, des répercussions sur « le bon usage de la vie » ; la raison c'est la pondération, c'est la responsabilité, c'est gérer la vie avec une conscience qui touche tous les domaines : le social, le politique, le culturel, le religieux, etc. Cette raison, c'est ce qui différencie l'homme de l'animal. Il s'agit d'un entendement, d'une mobilisation de toutes les facultés cognitives pour vivre d'abord en symbiose avec soi-même et ensuite avec les autres, les membres de sa communauté. Le personnage de Commandar était charismatique aux yeux de Omar et était doté d'une personnalité forte qui émerveillait notre héros. Plus loin, Commandar :

*« Mais si je ne crois pas mentir, le moment où
nous comprendrons nos nouveaux devoirs sera tôt
arrivé »¹*

Il s'agit ici d'une prise de conscience de son existence : devoirs, responsabilités doivent être visibles et clairs : nous sommes conscients et

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 15.

nous savons ce que nous faisons, nous savons ce qui est demandé de nous : concourir à l'édification d'une société pondérée, démocratique, là où les droits et les devoirs sont les deux faces d'une même pièce de monnaie ; d'ailleurs, l'éducation civique où l'éducation à la citoyenneté qui est enseignée comme matière depuis le primaire peut le montrer.

*« Omar s'endormit dans l'herbe ardente.
Commandar le vit plongé et si profondément dans
le sommeil qu'il se tut.*

*Il Murmura pour lui tout seul dans une réflexion
entêtée : « Et depuis, ceux qui cherchent une issue
à leur sort, ceux qui, en hésitant, cherchent leur
terre, qui veulent s'affranchir et affranchir leur
sol, se réveillent chaque nuit et tendent l'oreille.
La folie de la liberté leur est montée au cerveau.
Qui te délivra, Algérie ? Ton peuple marche que
les routes et te cherche. »¹*

*« Qui est ce qui en parle ? Personne ! Pour en
parler, il faut le connaître. »²*

Dans la rue, Alexandre, petit enfant jouissait d'un grand bonheur en jouant avec sa sœur :

*« Dès après le déjeuner, ma mère nous envoyait
dehors, pour s'occuper à loisir de son ménage.
Nous jouions encore notre rêve sans trouble*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 26.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 27.

*lorsque le soleil, montant droit dans le ciel,
remplissait l'Impasse... »¹*

Il apprenait en jouant :

*« Nous jouions aux métiers, au médecin, tailleur,
bourrelier, à l'épicier surtout. »²*

Le monde extérieur était un endroit hostile et insolite pour le narrateur :

*« N'ayant jamais joué qu'avec ma sœur, je restais
loin, timide et hostile. Autour des sauvages
étrangers, la rue demeurait déserte et silencieuse,
réprouvant cette vie insolite au creux de mon
royaume. »³*

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

³ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 37.

III. L'éducation par une tierce personne

1. L'importance du jeu dans l'éducation

« De façon récurrente depuis le XIX^e siècle et le mouvement romantique qui rend possible cette association, le jeu a été pensé comme ayant une valeur éducative. »¹

Il est vrai que les enseignants seront toujours les professionnels de l'enseignement, mais cela n'est pas suffisant; ils doivent devenir les professionnels de l'apprentissage, être sensibles à toutes les étapes psychomotrices et cognitives qui accompagnent l'acte éducatif. C'est ainsi que Philippe PERRENOUD recommande le développement chez l'enseignant des compétences suivantes: médiateur culturel, animateur, garant de la loi, passeur culturel et intellectuel².

Par ailleurs, il est connu des psychologues que dans le jeu, l'enfant prend vraiment la chose au sérieux, il est sérieux, à tel point qu'on aurait l'impression qu'il travaille puisqu'il s'applique "sérieusement", c'est ainsi que ce jeu là fonctionnerait comme un drill, un entraînement semi-vrai, simulé et enfin, il maintient la motivation et l'envie de progresser, atouts qui garantissent l'efficacité de sa formation ludique.

George H. Mead, précurseur de l'interactionnisme symbolique, place le « rôle au centre de sa théorie de la socialisation lorsque l'enfant joue, il fait l'apprentissage de règles collectives en adaptant sa conduite à celle des

¹ - Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *les 100 mots de l'éducation*, Que sais-je ?, Paris, PUF p. 28.

² - Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.

personnes qui l'entourent ; [...] La notion de « rôle » permet ainsi d'expliquer le rapport de l'individu à la structure sociale au gré d'adaptations successives. »¹

Nos auteurs ne peuvent s'empêcher de rapporter des souvenirs d'enfance, notamment, quand les enfants étaient insouciants et passaient leur temps à jouer. Il est indéniable que le temps que l'enfant passe en compagnie des autres enfants concourt à son éducation : C'est le côtoiement et les frictions qui naissent entre les enfants qui provoquent des changements dans les états d'âme de ces enfants : la rue est une arène de dépassement, de jeu, d'apprentissage, de découverte, en un mot d'éducation. Comment alors l'enfant apprend ? Comment peut-il comprendre ce qu'il entreprend ?

Nos auteurs maghrébins MEMMI et DIB nous décrivent alors la notion du jeu à travers la narration de la vie quotidienne, dans laquelle le jeu est une étape indépassable, c'est par l'intermédiaire de leur personnages principaux Alexandre et Omar que ceci est introduit :

« Dès après le déjeuner, ma mère nous envoyait dehors, pour s'occuper à loisir de son ménage. Nous jouions encore notre rêve sans trouble lorsque le soleil, montant droit dans le ciel, remplissait l'Impasse... »²

Il bien clair que l'éducation passe par le jeu, surtout quand il s'agit de simuler les métiers et de les imiter. Alexandre en fait apprenait en jouant avec les autres : *« Nous jouions aux métiers, au médecin, tailleur,*

¹ - Serge PAUGAM, *Les 100 mots de la sociologie*, Collection QUE SAIS-JE ?, Editions Poche, 2018, p. 79.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

bourrelier, à l'épicier surtout. »¹. En effet, cette enfance, considérée comme un tremplin vers l'avenir.

Omar à son tour vivait les mêmes circonstances quand sa mère l'incitait à quitter la maison et sortir pour jouer, en disant « *va. Les hommes ne sont pas faits pour la maison.* »², c'est ainsi que Omar fréquentait ses amis et jouissait des moments de bonheur en leur compagnie.

*« Pour ses jeux, Omar ne connaissait d'autres lieux que la rue. Personne, et sa mère moins que quiconque, ne l'empêchait, quand il se réveillait, de courir vers la rue. Ils avaient déménagé des dizaines de fois, mais dans chaque quartier il existait un passage au milieu des derbs, des lotissements en construction, que tous les enfants de l'endroit éalisaient comme lieu de leurs ébats. »*³

Omar qui ne cessait de jouer avec ses amis pendant de longues heures, avait la chance de rencontrer des personnes intellectuelles comme Hamid Saraj, personnage vie lequel Omar va apprendre beaucoup de choses intéressantes :

*« C'est lui [Hamid Saraj] qui avait prêté à Omar ce livre qui s'intitulait Les Montagnes et les Hommes; l'enfant l'avait déchiffré patiemment, page après page, sans se décourager ; il lui avait fallu quatre mois pour en venir à bout. »*⁴

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 21.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 11.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 26.

⁴ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

L'éducation à travers le jeu est fort sollicitée par les pédagogues, Daniel PENNAC avoue à ce propos que *« Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage, il en est le contrepoint. Et puis jouer avec la matière c'est encore nous entraîner à la maîtriser »*.¹

2. La colonie : un espace ludique et éducatif

Il est vrai qu'Alexandre a vécu une expérience traumatisante quand il a fréquenté la colonie et s'est séparé du nid familial, de ses parents. En outre, il a découvert le goût du dépaysement. Toutefois, il a appris des choses nouvelles même s'il fut forcé à ce type d'apprentissage. Il était tout simplement en train de devenir un homme, de changer d'identité. Il est indéniable que le passage du stade « enfant » au stade « adulte » se fait à travers des apprentissages et des découvertes. Le narrateur raconte qu'il a appris à faire son lit, même si cette tâche était réservée à la femme :

*« Jamais je n'aurais pu imaginer qu'un jour je ferais mon lit : c'était un travail de femme. »*²

Nous décelons le même principe chez DIB lorsqu'il évoque l'apprentissage à travers la guerre, qu'un des paysans la considère comme source d'éducation, il souhaite même que son neveu y participe :

*« - Pour ce qui est de mon neveu, je suis content.
Qu'il aille à la guerre ! Ça lui apprendra à vivre.
Il pensera moins à se verser de l'huile dans les*

¹ - Daniel PENNAC, *Chagrin d'école*, Editions Gallimard, 2007.

² - *La Statue de sel*, op.cit., p. 60.

*cheveux et à se promener tête nue dans des complets français. »*¹

Quant à Omar, il était sensé à son tour à apprendre des choses nouvelles et essentielles pendant un séjour à la campagne, il s'agissait en fait d'un jeu intellectuel comme en complémentarité de l'enseignement scolaire lorsque Aïni sa mère l'exhortait à apprendre à travers le jeu, dans une ambiance de concurrence entre Omar et Zhor leur voisine, la mère proposait des devinettes à expliquer :

*« jaune et fané, entouré de langes : devine-moi ce que c'est ou va-t-en de mes côtés »*² pour faire deviner « mais », Puis: *« Une maison de fer j'ai, par des nègres hantée: devine-moi ce que c'est, ou tu auras cent coups de mon fouet »*³. L'enfant réfléchissait longtemps, sans avoir aucune réponse *« la pastèque, idiot! révéla Zhor »*

Ils apprenaient aussi à travers les comptines chantées des fois par eux-mêmes et d'autres fois par les adultes, nous citons à titre d'exemple la chanson dite par Slimane Mesquine :

« Oh, Mama la-maritorne

Pousse une tendre chanson,

La marmite bout

*Et les escargots sont bons! »*⁴

Puis celle répétée par les enfants en plein air pendant leur séjour à la campagne :

« À bechakchak, chak, chak,

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 101.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

⁴ - *L'Incendie*, op.cit., p. 16.

*Allons sur l'aire jouer,
Orge et blé te donnerai,
O la grande meule!
O l'abeille guitare!... »¹*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 24.

3. La voix vers la voie de l'éducation:

« Une voix pourra représenter le paysage, une autre tel ou tel personnage, une autre encore le commentaire que l'auteur donne des événements, etc. Sur un plan plus abstrait encore, elles pourront s'appliquer aux divers types de motivations qui se combinent dans une conscience. »¹

« Dans la tradition balzacienne qui en fait “un instituteur des hommes”, le romancier produit donc une œuvre où le rapport didactique constitue une isotopie majeure qui fonde jusqu'aux échanges entre divers personnages appelés à acquérir des savoirs qui orientent leurs itinéraires. D'où une circulation de différentes sortes d'informations dont la rumeur donne à la société du roman le bruissement qui la spécifie. Ainsi, Omar, qui l'avait appris à l'école, révèle aux petits campagnards que la terre est ronde et suscite leur admiration et leur scepticisme ; le militant Saraj, sans se poser en donneur de leçon, enseigne aux fellahs les règles de l'organisation politique et de la lutte syndicale, leur révélant au passage La Grande solidarité internationale ; Ba Dedouche, chargé d'ans et d'expérience donne à tous des leçons de sagesse et de sagacité et enregistre, à son corps défendant, les échanges de paroles de la réunion où se prépare la grève ; Omar, commissionnaire occasionnel, administre au Monsieur dont il porte le panier et à son fils une leçon de courage et d'abnégation ; Commandar,

¹ - Bernard GICQUEL, *L'explication de textes et la dissertation*, op.cit., p. 37.

chevillé au sol sous son térébinthe, explique au petit citadin La Grande vie du monde naturel, etc. »¹

Cet extrait regroupe un ensemble de personnages qui ont une grande influence et qui jouent un rôle très important et crucial dans l'épanouissement de la société, mais surtout dans la formation intellectuelle, la représentation sociale et culturelle du personnage principal « Omar », cette entité qui se confond parfois avec la personnalité de l'auteur. Ces personnages sont en fait des médiateurs entre leurs idées et leur peuple, ils sont des militants, des porte-paroles qui font circuler le savoir et des étincelles qui éclairent le chemin de leurs compatriotes et les transportent des ténèbres de l'ignorance vers un monde clair, brillant et prospère où règne l'honneur, la dignité et la fierté. Ces détenteurs du savoir ne cessent d'exécuter une sorte d'éducation à travers leurs paroles qui incitent les paysans à réfléchir et ne discontinuent guère à éveiller leurs consciences. C'est une action purement pragmatique puisqu'ils provoquent le faire faire : faire agir, faire penser, faire changer, etc. C'est ce que corrobore KHADDA en soulignant le rôle syncrétique de l'auteur dont la mission ne consiste pas seulement à relater des faits sociaux, mais d'y prendre part, d'y participer et de se fondre dans le personnage de Omar :

« Quant à l'auteur-narrateur, régisseur de tous ces discours et de tous ces destins, il dépeint, à travers eux, la situation désastreuse des artisans de Tlemcen et des paysans de Bni Boublen, visant à susciter en retour la condamnation du système qui autorise un tel scandale, il prête attention aux

¹ - Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 28.

marginaux qui se cherchent, il pressent les autres attentes et les autres révoltes qui couvent derrière les passions affichées du moment. »¹

Nous pouvons dire que Dib joue le rôle d'un montreur qui déplace les marionnettes et les pivote à chaque fois en leur attribuant un rôle quelconque, c'est à travers ces personnages que l'auteur-narrateur chapeaute, véhicule des idées, inculque des savoirs et transmet des messages éducatifs

« -Cite-nous, ne serait-ce qu'un seul de ces nouveaux travaux dont tu nous as tant parlé, lui demandèrent-ils.

-Eh bien, voyons. Par exemple La Grande majorité de nos paysans creuse la terre à un pouce de profondeur ; il faudrait désormais qu'ils labourent à une coudée »².

À travers ces détenteurs du savoir qui éveillent la conscience chez le peuple et qui insufflent le courage d'affronter le vécu amer que nous aurons des porte-parole d'une idéologie nationaliste qui vise une vie saine et honnête, chose que nous allons déceler dans les extraits suivants :

Le personnage Hamid Saraj :

« jeune encore [...] Hamid Saraj portait bien ses trente ans et, en dépit de la simplicité qui lui conférait son air naïf et débonnaire, il n'était pas nécessaire d'être fin observateur pour deviner en

¹ - Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 28.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 48.

lui un homme qui avait beaucoup vu et, comme on dit, beaucoup vécu. Son maintien était paisible et ferme, exempt toutefois de sans-gêne. Il parlait d'une voix basse, agréable, un peu traînante. Petit de taille, il était néanmoins trapu. »¹

Dib attribue à ce personnage principal une place particulière dans les deux romans, s'attarde sur son portrait physique pour mettre en exergue sa valeur et son importance ; il l'expose clairement au regard du lecteur comme étant un personnage qui paraît d'après la citation au sommet de sa jeunesse, plein de vitalité, de rigueur, de force et de dynamisme : *«jeune encore [...] Hamid Saraj portait bien ses trente ans »*. Il dispose d'une virilité énorme qui englobe la force des caractéristiques physiques ainsi que les caractéristiques morales, puisqu'il appartient à la catégorie sociale des intellectuels :

« Il était rare de ne pas découvrir dans les poches de son large paletot, vieux et gris, des livres brochés dont la couverture et les pages se détachaient, mais qu'il ne laissait jamais perdre. »²

Et encore dans le même sujet :

« C'est la nuit que Hamid lisait, à la lueur d'une petite ampoule. La nuit était un moment de répit. L'atmosphère de surexcitation de Dar-Sbitar

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 61-62.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

fléchissait dès huit heures du soir. On attendait ce moment pour respirer.»¹

En fait, Dib parle expressément du rôle de la lecture, pour sensibiliser les personnes, mais surtout aussi pour montrer que cette société algérienne ne pourra jamais prendre son élan que si les citoyens, les paysans se cultivent, lisent, apprennent et découvrent leurs droits qui sont spoliés. Le noyau d'une société ne pourra se tenir debout, ne pourra s'épanouir que si cette société adopte la généralisation de l'éducation à toutes les souches sociales.

Même chose que nous repérons dans l'incendie dans une forte expression qui le caractérise et qui justifie La Grande passion de Saraj pour la lecture : il s'agit d' « *un grand lettré* »²

« Le plus étonnant, c'était l'expression de ses yeux verts, très clairs, qui semblaient voir plus avant dans les gens et les choses. Et quand il parlait, sa voix nette fixait les paroles que son curieux regard semblait lire dans le lointain... »³

Le personnage Ben Youb comme présentateur du devoir patriotique :

« Un haïdouc devenu paysan, mais qui, l'occasion aidant, recouvrerait toutes ses allures de guerrier, - de ce guerrier qui sommeillait en lui sous la peau. »⁴

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 152.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 63.

⁴ - *L'Incendie*, op.cit., p. 46.

Ben Youb ne cesse de transmettre des messages pour éveiller la conscience de ses compatriotes en leur dévoilant la vérité en face, et en les projetant vers l'avenir, il les sensibilise de leur responsabilité concernant leur prochaine progéniture.

« Une vision d'horreur peut accabler l'âme du vieillard, qui médita.

-Si vous abandonnez votre terre... reprit-il sourdement, vos enfants, vos petits-enfants et arrière-petits-enfants... jusqu'à la dernière génération, vous demanderont des comptes. Vous n'aurez point mérité d'eux, de votre pays, de l'avenir... »¹

Il ne s'arrête guère à leur distiller les yeux, et leur mettre à nu la réalité misérable provoquée par l'envahisseur qui s'accapare de tous leurs terres et leurs biens.

« Ben Youb dit alors : « Ah ! tous les jours ils nous enlèvent un lambeau de notre propre chair ! A la place, il ne demeure qu'une profonde plaie d'où coule notre vie. Ils nous font mourir à petit feu, veine par veine. Mes voisins, tuez-vous à la tâche, plutôt que de céder vos terres, de les abandonner ; mourez, plutôt que d'en lâcher un seul pouce. Si vous abandonnez votre terre, elle vous abandonnera. Vous resterez, vous et vos enfants, misérables toute votre vie.

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 45.

*Ainsi s'exprima Ben Youb en cette fin de journée.
Les cultivateurs se séparèrent en emportant dans
le cœur une lourde inquiétude.*

Kara ne perdit pas un mot de cette adjuration ».¹

Ben Youb adopte un langage fort et ne se soucie guère de heurter la sensibilité des paysans : Il leur crache la vérité en face. Nous décelons, chez ce personnage, à l'instar de Saraj, un dynamisme et une motivation sans égales qui nous rappelle le rôle d'un leader dans une entreprise : il booste, encourage, aide, fédère et insuffle la force de résister.

*« Mes voisins, tuez-vous à la tâche, plutôt que de
céder vos terres, de les abandonner ; mourrez
plutôt que d'en lâcher un seul pouce »²*

Dans le même ordre d'idée, nous retrouvons le personnage de Ba Dedouche qui fait des éloges à propos de son pays, éloges qui montre son attachement à la Patrie mère : « - Hé non, Il n'y a pas un seul pays comme le nôtre. »³

En revanche, ce bonheur s'est vaporisé puisque les envahisseurs ont pris de force tout ce qu'il possédait. En fait, ce qui comptait pour BA Dédouche, c'est la qualité de la terre, plus que la quantité –rien qu'un bout de terre- c'est sa valeur symbolique puisqu'elle lui rappelait d'une façon permanente son attachement et ses origines qui importait le plus pour lui. La perte de ce qu'il possédait a ébranlé son existence, son bonheur, son épanouissement:

¹ - *L'Incendie*, op.cit., pp. 46-47.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 46.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 50.

« - J'avais ma terre, rien qu'un bout de terre [...] mais c'était ma terre. J'avais mes bêtes et mes semences... Et une petite vache du pays [...] J'avais une petite maison aussi. Je vivais heureux avec ma femme et ma petite fille Rim [...] Les colons m'ont tout pris. »¹

Un autre personnage non moins important que Saraj, Ben Youb et Ba Dedouche participe à la sensibilisation et à la description d'une réalité blessante, c'est le personnage Commandar :

« ... La colonisation blesse : ses yeux ont désespérément peur et les yeux des hommes sont désespérément durs. Le colon considère le travail du fellah comme totalement sien. Il veut, de plus, que les gens lui appartiennent. Malgré cette appartenance en titre, le fellah est pourtant le maître de la terre fertile. Bétail et récoltes, partout la vie est sa génération. »²

Les cultivateurs réunis sur la terre de Ben Youb prêtent bien leur attention à leur instituteur avec une grande concentration qui leur informe à propos de la vie de la terre :

« A mesure que l'eau se rapprochait, un bruit sec s'élevait, un crépitement de feu qui prend, le chuintement que fait le ventre d'un reptile sur

¹ - *L'Incendie*, op.cit., pp. 53-54.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 27.

l'herbe, on ne savait au juste. Et c'était la terre assoiffée qui buvait avec avidité. »¹

Commandar développe la même idée de Ben Youb d'une façon plus détaillée, il leurs explique la relation entre le fellah et la terre, ce lien naturel qui s'établie entre la terre et son propriétaire.

« La terre est femme, le même mystère de fécondité s'épanouit dans les sillons et dans le ventre maternel. La puissance qui fait jaillir d'elle les fruits et des épis est entre les mains du fellah. »²

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 44.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 27.

IV. Omar et l'auto-éducation

Les manifestations sociales qui visent le changement social se font à travers des acteurs sociaux qui assument des rôles différents et aspirent au changement. L'acteur pour PAUGAM est « le support des conduites sociales »¹. Cet acteur peut être soit individuel, soit collectif. Il faut dire que les manifestations et les interactions sociales proviennent d'une sorte de détermination au changement. Parfois, cette détermination émane de la personne, dans ce cas, cette dernière est capable de faire des discernements, des critiques et des évaluations, elle devient responsable de ses actes. En outre, son état cognitif, autrement dit, la maturité intellectuelle dont elle peut faire preuve lui permet de développer une distanciation par rapport à ce qu'elle voit, ce qu'elle entend, en un mot, cette personne devient un « sujet » capable de construire sa propre vie selon Alain Touraine².

L'individu est capable de distanciation et de critique. Il peut agir sur le monde et sur lui même. L'aspiration de l'acteur à vouloir construire et juger sa propre vie.

Pour étayer nos propos, nous évoquons l'exemple de Omar, qui devient vraiment un « sujet » au sens de Touraine mais aussi il est objet, puisque l'action qui sera engagée par l'instituteur sera sur lui, c'est ainsi qu'il incarne le statut de « sujet » et d'« objet » de l'éducation.

C'est ainsi que nous apprenons, à travers DIB que le personnage principal « Omar » est l'appât du colonisateur : Omar est un enfant, désireux d'apprendre et de découvrir le monde à travers la connaissance

¹ - Serge PAUGAM, *Les 100 mots de la sociologie*, Collection QUE SAIS-JE ?, Editions Poche, 2018, p. 40.

² - Alain TOURAINE, *Production de la société*, Paris, Seuil, 1973.

dispensée par le maître. Sauf que le colonisateur, voulait, à travers l'instituteur dont il tire profit et qu'il manipule comme une marionnette, puisqu'il est dans son école, c'est à-dire celle du colonisateur, lui inculquer « de force » des idées « insensées » voire « paradoxales » et en faire un modèle et un disciple qui se pliera à ses requêtes. Mais Omar, qui incarne cette souche sociale juvénile, et en plus de son éveil, il n'est pas dupe ; il discerne entre les choses et évalue avec un recul et une distanciation les propos du maître, devenant ce sujet "tourainien", puisqu'il n'arrive pas à digérer et à faire passer le message de l'instituteur, quand il leur parle de la culture mère :

*« Comment ce pays si lointain est-il sa mère? Sa mère est à la maison, c'est Aïni; il n'en a pas deux. Aïni n'est pas la France. Rien de commun. Omar venait de surprendre un mensonge. Patrie ou pas patrie, la France n'était pas sa mère. »*¹

La France, évoquée par l'instituteur comme la patrie mère, est dénigrée et peinte négativement par l'auteur. En effet, Dib soulève le couvercle de la vérité et souligne toutes les barbaries et les vilenies causées par la France. En effet, les paysans finissent par révéler les quatre vérités du colonisateur français :

« N'est-ce pas au nom de la France que se commettent les pires vilenies provoquées sur notre sol? N'est-ce pas au nom de la France qu'on exproprie et qu'on vole; au nom de la France qu'on emprisonne; au nom de la France qu'on affame, au nom de la France qu'on assassine? Le

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 20-21.

*nom de la France a accompagné trop de vilaines
besognes. »¹*

Il faut dire que le personnage principal des œuvres *La Grande Maison* et *l'Incendie*, « Omar », commence à discerner entre les vérités et les mensonges, le bien et le mal, le droit et le devoir ; il commence, malgré son jeune âge, à projeter une vue macrosociologique, puisqu'il commence à faire le lien entre les événements. En fait, il est présent dans l'acte de l'éducation défini comme *«le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale; elle constitue une des forces qui la déterminent. »²*

En fait, dans la normalité des choses, un enfant ne retient que les choses qui l'intéressent, qui titillent sa mémoire, sa curiosité. C'est ainsi qu'il construit son savoir. Sauf que dans notre cas, Ce que retient Omar, ce sont les choses que son esprit, son entendement et son conscient n'acceptent pas. C'est ainsi que :

« Nous conservons ce qui a de l'importance pour nous. Cette importance n'est pas déterminée logiquement, il y a des choses qui nous émeuvent et des choses qui nous laissent indifférents »³.

Nous remarquons que l'apprenant « Omar » n'est pas passif, il concourt même à la construction de son savoir, autrement dit il devient autodidacte, s'assurant entièrement son éducation. C'est un élève actif, éveillé qui interagit, ne serait-ce que cognitivement avec les propos du

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 90.

² - Gaston MIALARET, *Les Sciences de l'éducation*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2017, p. 6.

³ - L.S. Vygotsky, *Thought and language*, Cambridge, MIIT/ Presses, 1962, p. 18.

maître. Dans ce sens, Robert BAEHREL et Walter HENDERSON insistent sur la participation de l'apprenant en situation d'apprentissage :

*« La transmission efficace de l'information ne dépend seulement de la compétence du professeur ou des millions investis dans le matériel. Elle dépend avant tout de l'état d'esprit du receveur. S'il n'est pas préparé, ouvert, en accord avec le professeur, aucun espoir ! Et c'est l'incompréhension, le face-à-face hostile ! ».*¹

En outre, l'activité n'atteint son paroxysme et l'acte d'apprendre ne devient profitable et efficient que si l'apprenant prend part et entreprenne lui-même cet apprentissage. C'est ce que corrobore Louis Le Grand dans son ouvrage *La différenciation pédagogique* en disant que « l'élève n'apprend que s'il est actif ». Il ajoute aussi que le fait de « créer chez l'élève l'attention nécessaire à la compréhension du problème »² concourt à la scénarisation pédagogique, et l'élève devient, pareil que le formateur, une partie prenante dans cet acte.

D'ailleurs, Omar ne cesse de se poser des questions durant tout le roman : concernant son identité, son statut social, l'origine de sa pauvreté, et même concernant la situation vécue par les paysans. D'ailleurs, c'est auprès de Commandar, de Saraj et d'autres personnages qu'il apprendra à développer l'esprit critique et de remettre en question la réalité :

« Et personne ne se révolte. Pourquoi ? C'est incompréhensible. [...] »

¹ - Robert BAEHREL et Walter HENDERSON, *Changer l'école, un pari possible*, l'Harmattan, 1990, p. 71.

² - Louis Le Grand, *La différenciation pédagogique*, Scarabée-Cemea, 1986, Paris, p. 128.

Cette petite phrase se répercutait dans son cerveau endolori et semblait ne point devoir s'évanouir.

- *Pourquoi ne se révoltent-ils pas ? Ont-ils peur ?
De quoi ont-ils peur ?»¹*

En outre, cet auto-apprentissage se poursuit quand le professeur leur demande de produire une expression écrite qui décrit le mode de vie du colonisateur ; ce dernier est toujours présent dans les activités pédagogiques ; sa présence s'assimile à un matraquage cognitif qui entraîne un effet mécaniste. C'est ainsi que Omar se trouve dans l'obligation de recracher ce qu'il a appris (afférent à la culture occidentale) et de le dupliquer dans son propre contexte, en l'occurrence, la culture algérienne quand il était obligé de faire la description d' «une « veillée au coin du feu». Lui qui n'a jamais eu de veillée au coin du feu, trouve déjà cette situation paradoxale :

« La lampe projette sa clarté sur la table. Papa, enfoncé dans un fauteuil, lit son journal et maman fait de la broderie. Alors Omar était obligé de mentir. Il complétait : le feu qui flambe dans la cheminée, le tic-tac de la pendule, la douce atmosphère du foyer pendant qu'il pleut, vente et fait nuit dehors. Ah ! Comme on se sent bien chez soi au coin du feu ! Ainsi : la maison de campagne où vous passez vos vacances. Le lierre grimpe sur la façade ; le ruisseau gazouille dans le pré voisin. L'air est pur, quel bonheur de

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 117-118.

respirer à pleins poumons ! Ainsi : le laboureur. Joyeux, il pousse sa charrue en chantant, accompagné par les trilles de l'alouette. Ainsi : la cuisine. Les rangées de casseroles sont si bien astiquées et si reluisantes qu'on peut s'y mirer. Ainsi : Noël. L'arbre de Noël qu'on plante chez soi, les fils d'or et d'argent, les boules multicolores, les jouets qu'on découvre dans ses chaussures. »¹

Il est indéniable que l'auteur dénonce l'inadéquation de l'enseignement à la réalité vécue par Omar ; une réalité pauvre, contenant et contenu. En d'autres termes, il s'agit d'une sorte d'anachronisme, de confusion au cours de laquelle un événement n'est pas placé à sa bonne date ou à sa bonne époque : ni la date, ni l'époque ne reflètent les idées de Omar, car il n'a jamais vécu ces moments agréables passés à côté d'une cheminée embrasée, dans un temps froid, glacial. Il est forcé de mentir pour échapper à la fameuse baguette d'olivier. Tant qu'il n'a jamais vécu ces moments de bonheur, tant qu'il n'a jamais vu de veillées chaudes et douces, il ne pourrait produire de la bonne expression écrite², car l'expérimentation est cruciale dans l'acte d'apprendre, c'est ce que souligne André Gide en disant qu' « *il ne suffit pas de lire que les sables*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 21.

² - Bruno Mattéi insiste sur le caractère humain de l'apprentissage. Pour lui : « *l'instruction, ce n'est pas simplement des savoirs, ce n'est pas simplement être capable de rédiger une dissertation et d'être ouvert à une panoplie d'œuvres littéraires (...) mais c'est d'abord accéder à des savoirs qui résonnent de façon humaine, qui nous construisent humainement.* » [Enseigner comment, enseigner quoi ? – Des hauts et débats.](https://deshautsetdebats.wordpress.com/.../enseigner-comment-enseigner-...) <https://deshautsetdebats.wordpress.com/.../enseigner-comment-enseigner-...> 6 septembre. 2016.

des plages sont doux, je veux que mes pieds nus les sentent : toute connaissance qui n'a précédée une sensation m'est inutile »¹.

Il est clair que Omar apprenait dans la passivité et l'absentéisme, on voulait lui faire apprendre sans sa participation. Or le fait d'intéresser l'élève, réveiller son activité motrice est un gage pour la réussite de son apprentissage. Autant l'intérêt est suscité, autant il apprend mieux et vite, car selon MUCCHIELLI:

« L'apprentissage, même intellectuel, exige que le sujet en situation d'apprentissage soit actif. Toutes les méthodes qui supposent, exigent ou favorisent la passivité, ralentissent ou contrecarrent l'apprentissage »².

Au tableau romantique et idéal peint par le colonisateur (maison de compagne, le laboureur joyeux, l'arbre de Noël, etc.), Omar en connaît un, mais qui est aux antipodes de ce qu'il a appris : Une pauvreté dure puisqu'il ne dispose que d'un braséro qui fait office de chauffage, une ambiance familiale sèche, une mère qui se plie en quatre pour subvenir aux besoins de sa famille, etc. :

« C'est un garçon plein de vitalité, nous rapporte Djohar AMHIS-OUKSEL. Il a dix ans. A l'école, dans la rue, à Dar Sbitar autant de lieux qui le révèlent aux lecteurs, son comportement nous éclaire sur sa personnalité ».³

¹ - André GIDE, *Les nourritures terrestres*, Luciole, 2011.

² - Roger MUCCHIELLI, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Coll Formation permanente, ESF éditeur, 1998, p. 47.

³ - Djohar AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 84.

Le personnage de Omar incarne cet élève éveillé, intelligent qui prend part à l'acte de l'apprentissage puisqu'il ne veut accepter dans sa mémoire sémantique et conceptuelle que les choses sensées, logiques, réelles. A son insu, il se trouve en train de rejeter l'idée de s'abandonner à la rédaction d'une veillée devant la cheminée, choses qu'il n'a jamais connues ou vécues. Là, nous décelons le pouvoir de l'éducation à former des êtres forts, des êtres équilibrés sur qui la société peut compter, d'ailleurs, il se voit déjà homme, tout étant encore enfant : il grandit et mûrit avant l'âge, c'est à dire, il a brûlé l'étape de l'enfance, où il devrait vivre l'insouciance, s'adonner aux différents jeux, s'amuser avec les copains, etc. Il endosse un lourd poids : comprendre son existence, sa personnalité, etc.

*« Tout en se sachant encore enfant, il comprenait
ce que c'était que d'être un homme »¹*

L'école comme un espace, un lieu propice à l'éducation, va stimuler l'envie de Omar, car et pareil aux paysans qui, s'ils n'avaient pas côtoyé les intellectuels, les incitateurs aux changements, en l'occurrence, Saraj, Ben Youb, Ba Dedouche et Commandar, ils n'auraient jamais pu se réveiller de la léthargie. De même, pour Omar, s'il n'avait pas accédé à cet espace, il lui aurait été impossible de comprendre et de faire des comparaisons et des distinctions, opérations intellectuelles et cognitives qui permettent à l'individu d'atteindre la réalité voulue, une réalité, même si elle fait mal, elle convainc, elle concourt à « reconstruire » le monde.

Donc, l'école, autant que l'intellectuel a le même rôle : éveiller les consciences et instrumentaliser les connaissances. Là, nous ne retrouvons que les formes de l'éducation.

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 189.

Pour que l'éducation atteigne son objectif, il faut que la personne sujette à la socialisation et à l'éducation, fasse une rupture entre ce qu'elle concevait avant et ce qu'elle est en train d'apprendre. Cette distanciation dont parle A. Touraine et qui est primordiale dans le processus de l'éducation, est présente dans les œuvres étudiées.

En effet, quand on apprend de nouvelles idées d'une façon réceptive, c'est-à-dire que l'être est prêt au changement, il veut le changement, ce qui arrive, c'est que cet être fait une sorte d'"ordre" dans son système de croyance: il détruit ce qui est ancien et le remplace par ce qui est nouveau. Cette attitude demande un degré de rationalisme et de conviction pour, non seulement recueillir les nouvelles idées, mais aussi effacer les anciens acquis et les remplacer par ce qui est nouveau. Automatiquement, cela se répercute sur le mode de comportement des personnes éduquées, c'est ce que nous avons remarqué en nous focalisant sur le personnage de « Omar ». Ce dernier, durant toute l'œuvre ne cesse de prendre du recul, d'éviter l'auto jugement ou l'acceptation de n'importe quoi, d'élargir sa sphère de connaissances, notamment en ayant des contacts humains avec une élite intellectuelle formée par les incitateurs et de nourrir son amour pour la lecture à travers le contact avec Hamid Saraj. Autre élément qui s'avère très important : nous allons nous arrêter sur le questionnement que notre personnage a développé puisqu'il cherchait à comprendre ; il s'est livré à tout un questionnement mais, hélas personne ne pouvait lui expliquer. Pourquoi tant de misère ? Une véritable obsession pour lui.

Le fait de se poser des questions montre que le sujet a beaucoup d'idées restées suspendues; ce sujet a besoin que les choses soient expliquées logiquement: il est en train de tâtonner et de chercher des réponses. D'ailleurs, pour Gaston Bachelard,

« Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. »¹

Il faut apprendre à poser des questions, à s'étonner, à varier les textes qui peuvent stimuler l'intelligence et l'analyse.

« On a des idées, c'est sûr. Mais elles ne sont en rien bizarres. Des idées qu'on a assez de cette faim, que c'en est trop. On veut savoir le comment et le pourquoi des choses. C'est des idées, ça ?

C'était peut-être des idées. Là seulement, il y avait six personnes de qui la faim rangeait la chair. On ne comptait pas les autres, les milliers et les milliers du dehors, de la ville, du pays tout entiers. Forcément on avait des idées. »²

Rappelons que la faim est un thème très important dans l'œuvre de DIB. Cependant, elle peut engendrer des dégâts psychologiques et peut freiner ou émousser l'envie d'apprendre, même plus elle peut entraver l'acte de l'éducation, parce que « un ventre affamé n'a pas d'oreilles ». Au début, il voyait dans la faim une chose banale, surtout si les personnes affamées ne dépassaient pas les six : *« Ce n'est pas compliqué quand six personnes ont la faim. La faim, c'est simple : c'est la faim, ni plus ni moins »*.³ Avoir un petit groupe affamé, on pouvait en rencontrer, même plus, on pouvait accepter cette réalité. Mais tout au long de certains

¹ - Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, VRIN, 1977.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 173.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 174.

passages, nous remarquons qu'Omar ne cesse de se poser des questions : c'est la quête du savoir, c'est l'envie de comprendre « logiquement » ce qui se passe, en cherchant les causes qui ont engendrés les conséquences qui sont vécues :

« Alors ? Alors il voulait savoir le comment et le pourquoi de cette faim. C'était simple, en effet. Il voulait savoir le pourquoi et le comment de ceux qui mangent et de ceux qui ne mangent pas. »¹

Mais à sa grande surprise, la famine touchait beaucoup de gens, elle n'était pas généralisée, là on n'aurait pu dire que c'est une pandémie, ce sont les conséquences d'une sécheresse, c'est la crise alimentaire, etc. Mais, apparemment, Omar fait ce constat : certains sont rassasié, d'autres affamés. Pourquoi ? Déjà, le concept du « pain » est primordial dans la vie des enfants qui apprennent à l'école. Il apparaît à la première page : *«Rachid détacha un petit bout de pain qu'il déposa dans la paume la plus proche. [...] Toutes ces mains tentèrent de lui arracher son croûton »²*

Comment un enfant peut suivre le cours s'il n'a pas rassasié sa faim ? Dans une société, d'abord on doit assurer les vivres aux citoyens (préserver leur dignité, ne pas les obliger à faire la manche, c'est à dire : mendier, voler ou simplement avoir des idées sataniques), ensuite penser à les éduquer, à leur inculquer les bonnes manières. D'ailleurs, Omar avait la possibilité de voler des fruits des terres que le colonisateur a spoliées, mais, il s'est retenu parce qu'il voulait être un « homme », qui n'aurait pas honte à confronter les autres :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 174.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 7.

« Quelques-uns proposèrent de franchir les clôtures. Omar s'y opposa. Lui ne volait pas, voudrait ne jamais voler. De plus, c'était chez des Européens : il tenait, disait-il, à les regarder droit dans les yeux. Les Européens, eux préféraient naturellement avoir affaire à des Arabes qui volaient. Omar parlait comme un homme ; les autres garçons firent des yeux ronds. Tout en murmurant, la troupe s'éloigna »¹

Nous pouvons relever beaucoup de choses de ce passage : d'abord, Omar était en mauvaise compagnie puisqu'il était avec des garçons qui voulaient voler des fruits ; ensuite, les colons qui étaient très méchants et égoïstes voulaient faire du mal à toute personne qui s'approchait des terres occupées par eux. Enfin, Omar avait pu faire preuve d'une bonne éducation : il n'oserait jamais toucher aux fruits des autres, même si l'envie ne manquait pas ; il était très sage : il voulait imposer sa personnalité d'homme (alors qu'il n'est qu'enfant) aux Français qui respectaient les Hommes, les redoutaient et leur vouaient une considération.

Omar n'est que le porte parole de DIB à travers sa quête de la vérité ; c'est une lumière qui commence à jeter ses étincelles sur la société algérienne ; à travers lui, à travers sa voix et ses questionnements, il veut légitimer sa posture vis-à-vis de ce qui se passait : devant un colonisateur, un envahisseur qui s'est accaparé des meilleures terres, qui a plongé beaucoup de familles dans la famine et la misère, l'auteur veut réveiller les consciences à travers la prise de conscience de Omar, qui n'en est qu'un signe annonciateur puisqu'il symbolise *« l'avenir, celui d'une Algérie*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 23.

*délivrée et son itinéraire s'inscrit dans la quête identitaire »*¹. L'auteur ne cache pas la cause qu'il défend durant toute son œuvre, il est un auteur engagé puisqu'il veut inciter les algériens au changement, à reconnaître leurs droits et à être solidaires pour mener des actions pondérées et logiques avec la planification des incitateurs, autrement dit à être pragmatique et à effectuer des manifestations sociales pour réclamer l'indépendance.

¹ - Djohar AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 86.

Chapitre II : La crise de l'éducation

- I. La fragilisation des liens familiaux
- II. L'ancrage des inégalités sociales et ébranlement de
la culture « mère »
- III. La détérioration des relations sociales

Après avoir traité le concept de « l'éducation » dans les œuvres : *La Grande Maison*, *L'Incendie*, *La Statue de sel* et *Agar*, il s'est avéré que les représentations sociales et culturelles du mode de vie des sociétés tunisienne et algérienne trahit une carence éducative. Pour cette raison, nous allons relever dans ce chapitre les traces de la « non-éducation », autrement dit, les manifestations de l'absence de l'éducation et ses impacts négatifs voire destructifs dans la société maghrébine.

La Grande Maison qui est nommée aussi *Dar Sbitar* littéralement la maison de l'hôpital où on est sensé trouver la guérison et le soulagement des maux, abrite une métaphore péjorative, car la maison qui est considérée comme un foyer où on devrait trouver la chaleur humaine, où on doit éduquer les enfants, leur préparer de la bonne nourriture, les sensibiliser au bon voisinage, etc, devient un lieu de vacarmes,

*« De toutes parts fusèrent des appels, des cris
d'enfants; les conversations, les bruits d'eau... »¹,*

de disputes,

*« Soudain plusieurs voix éclatèrent à
l'intérieur [...] Agglutinées dans la cour, les
femmes vociféraient en agitant
convulsivement les bras. La plupart
orientaient leurs regards vers la chambre
d'Aïni. »²,*

de désordres et de pagailles, un lieu vulgaire où toute personne qui y réside n'en sort que plus malade :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 74.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 103.

«Dar Sbitar vivait à l'aveuglette, d'une vie fouettée par la rage ou la peur. Chaque parole n'y était qu'insulte, appel ou aveu ; les bouleversements y étaient supportés dans l'humiliation, les pierres vivaient plus que les cœurs.»¹

Dans cette crise de l'éducation découlent plusieurs aspects négatifs comme : La fragilisation des liens familiaux, la pauvreté et la pénurie, le règne d'une tristesse permanente, la détérioration des relations sociales, l'absence de l'autonomie des familles qui devraient cohabiter dans la même bâtisse et se supporter les conflits entre eux.

Nous remarquons que la mère de Omar dans *La Grande maison* et *l'Incendie* assume un rôle primordial voire prépondérant dans la famille et attribue à cette dernière un autre statut. En effet, à la deuxième moitié du XXème siècle, face aux métamorphoses qu'ont connues les sociétés, les parents jouent des rôles autres que le leur, puisque nous allons voir que Aïni, la mère de Omar qui est veuve, va assumer une double tâche, c'est ce qui confère au rôle parental une autre dimension. Dans cette perspective, Boudon et als avouent avoir trouvé une difficulté pour délimiter le sens du mot « famille »:

« Une difficulté considérable de définition des formes et fonctions de la famille provient des mutations récentes des comportements familiaux. Entre 1965 et 1985, dans la plupart des pays industrialisés, les taux de mariage ont reculé d'un tiers au profit de la cohabitation (temporaire ou

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 116-117.

définitive) ; le taux de fécondité s'est abaissé à environ 1,5 enfant par femme ; l'activité professionnelle des femmes mariées s'est fortement accrue ; les taux de divorce ont triplé, atteignant souvent 30 séparations pour 100 mariages conclus »¹.

¹ - *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997, pp. 100-101.

I. La fragilisation des liens familiaux

*“Quand la famille se défait, la
maison tombe en ruine.”*

Antonio de Oliveira Salazar

Le tableau que brosse DIB de la famille de Omar est une projection miniaturisée de la société. Nous savons tous que la famille, au fil du temps a subi des changements sociaux : de la famille étendue, composée des parents, des grands parents, des oncles et tantes, nous sommes passés à la famille noyau, qui ne comprend que le père, la mère et les enfants. En outre, un noyau, fusionné à un autre, forme la population, le peuple, le pays. La famille est un maillon fort dans la chaîne sociétale. Or, quand les liens de la famille se défont, quand nous assistons à des anomalies dans l'acte même de l'éducation, c'est toute la société qui en est impactée. Mohammed-Salah ZELICHE n'hésite pas à comparer la famille à la patrie, même plus l'une se dissout dans l'autre : la « mère-patrie » ou « la patrie-mère », une question de « *pulsion de vie et pulsion de mort* ». D'ailleurs, il dit à ce propos :

« Le fils comme la mère - soit, la patrie comprise dans ses dimensions filiales et biologiquement identitaires - s'enlisent dans un négativisme autodestructeur. L'un et l'autre tentent en fait d'échapper à leur sort malheureux d'une façon ambivalente, pour ne pas dire paradoxale. »¹.

¹ - Mohammed-Salah ZELICHE, *Mohammed Dib L'homme épris de lumière, Evolution créatrice et dynamique de libération du moi*, Editions L'Harmattan, p. 76.

La patrie cherche à échapper du sort que le colonialisme français lui a jeté ; Aïni, par métonymie¹, la famille, veut échapper au sort que le défunt mari lui a jeté et veut dépasser la précarité matérielle et la pauvreté sociale. En effet, cette veuve qui partage les tâches qui s'inscrivent sous l'ordre de la féminité et celles de la masculinité, accablée par plusieurs charges familiales (ses enfants, sa mère malade, la location, les frais d'électricité, etc.) déverse sa colère avec violence sur tout le monde, c'est-à-dire, sur sa mère, ses enfants, ses frères, ses voisins, ses sœurs. En fait, la vie lui a fait voir de toutes les couleurs ; au fait, Aîné aurait pu vivre un sort plus clément, aurait disposé d'un caractère tolérant, affectueux, aurait développé une santé féminine et raffinée si les conditions de vie avaient été meilleures ou si tout simplement, son mari avait laissé des épargnes pour aider la famille.

« Voilà tout ce que nous a laissé ton père, ce propre à rien : la misère ! explosa-t-elle. Il a caché son visage dans la terre et tous les malheurs sont retombés sur moi. Mon lot a été le malheur. Toute ma vie ! Il est tranquille, dans sa tombe. Il n'a jamais pensé à mettre un sou de côté. »²

¹ - Nicole RICAALENS-POURCHOT définit la métonymie comme suit : « La métonymie consiste à remplacer le nom d'un objet par le nom d'un autre : l'un est en relation avec l'autre, relation d'appartenance ou de contiguïté. On dira par exemple : Cet homme n'a pas de toit, c'est-à-dire de maison, de domicile ; toit et maison sont en relation d'appartenance, le toit étant une partie de la maison. L'un et l'autre mots appartiennent au même champ sémantique (= ensemble structuré de sens), soit celui de l'habitation. De même, on dira : J'ai bu un verre chez mon ami ; il est bien évident que ce n'est pas le verre que j'ai bu mais son contenu ; ces deux mots sont en rapport de contiguïté (ou de voisinage) et appartiennent au même champ sémantique, soit celui de boire ». Dictionnaire des figures de style, Paris, ARMAND COLIN, 2005, p. 127.

² - La Grande Maison, op.cit., p. 30.

Cette mère devenant a-mère, devant une telle situation, perdait patience et préférerait s'enfouir car elle ne pouvait plus supporter cette condition. Elle dit à ce propos : « *J'ai été stupide. J'aurais dû vous lâcher dans la rue et fuir sur une montagne déserte.* »¹

La mère nommée « Aïni » qui veut dire « mon œil » ou « ma source » en arabe, l'œil qui veille sur les autres et la source qui symbolise le don et la générosité, un nom plein d'amour, de douceur, de don et de sacrifice se transforme en un être dur, rigide et sévère à cause du surmenage et de la misère. Ces derniers l'ont métamorphosée et l'ont acculée à une violence blessante. C'est ce que corrobore KHADDA en décrivant Aïni comme une :

*« figure incontestée de l'ordre patriarcal qui s'accompagne, on le sait, d'un matriarcat affectif des plus contraignants. Les rapports d'Omar avec sa mère, qui illustrent d'une certaine façon cette dépendance sont faits de tendresse contenue et d'agressivité déclarée. »*²

Cette femme bien consciente de son rôle éducatif, qui croit tellement à ses moyens et ses compétences et paraît certaine de la réussite de ce devoir énorme déclare qu'elle sait bien accomplir sa tâche, et assumer son rôle, le rôle bien évidemment que peut endosser une femme dans l'éducation de ses enfants :

« Mettez-vous bien ça dans la tête. Je sais élever mes enfants. Dans le respect. Suis-je de ces

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 30.

² - Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 123.

*femmes, croyez-vous, qui laissent leur progéniture
sans éducation ? »¹*

Mais à quel point, cela est-il attesté ? Jusqu'à quelle mesure elle a pu réussir dans l'entreprise de l'éducation ? A l'encontre de ce qui a été prévu, en fait, Aïni qui veut exercer cette noble responsabilité n'adopte pas la méthode et la démarche requises, puisqu'elle ne cesse de lancer des injures et des invectives, des ordres péremptaires et des imprécations à tout moment. Quelles sont donc les manifestations qui perturbent l'éducation à travers nos œuvres étudiées ?

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 103.

1. Violence et maltraitance :

*‘‘L’éducation à la non-violence passe
par la non-violence de l’éducation.’’*

Jean-Marie Muller

Dans *La Grande Maison*, nous remarquons que Aïni utilise toute violence confondue, à savoir la violence verbale qui consiste à insulter et à détruire psychologiquement l’autre, d’ailleurs nous savons tous la force des mots et leur impact à long terme qui est exercé sur le destinataire et la violence corporelle ou physique qui consiste à frapper sa progéniture. Le châtement corporel dans les sociétés arabo-musulmanes est de mise, c’est une méthode ancrée dans la culture de l’éducation. Il n’est pas donc surprenant de voir une maman qui frappe son enfant. En Occident, les choses ne sont pas pareilles : on préfère plutôt parler et discuter que frapper l’autre.

La mère veuve se trouvant seule devant une telle obligation, de prendre en charge sa famille, ne cesse de gueuler et de vociférer sa progéniture sans aucune raison, elle ne cesse guère de se lamenter et se plaindre contre eux. Sa haine est tellement grande envers ses proches qu’elle les compare à des insectes qui n’ont aucun rôle dans la vie:

*« Tais-toi ! Tais-toi ! Dieu vous a jetés sur moi
comme une vermine qui me dévore »¹.*

Puis, elle ajoute encore :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 29.

« Vous vous êtes fixés sur moi comme des sangsues. J'ai été stupide. J'aurais dû vous lâcher dans la rue et fuir sur une montagne déserte. »¹

Elle considère ses enfants comme un lourd fardeau quand elle dit :

« Quelqu'un qui est un poids, qui mange aux dépens des autres, qui a besoin de quelqu'un... »²

Malgré son bas âge, le pauvre Omar n'arrive pas à assimiler cette formule prononcée par sa mère : comment est ce qu'un enfant qui doit être béni d'amour, d'affection et de tendresse, est-il considéré comme un poids par sa mère ? C'est pour cela qu'il se pose la question :

« Un enfant est-il un poids ? Je ne peux pas comprendre ces choses-là. »³

La mère dépasse ce stade à un niveau plus agressif, lorsqu'elle se permet de battre ses enfants, et quand quelques membres de sa famille veulent réagir pour l'arrêter, et lui informer que ce n'est pas comme ça qu'on élève des enfants, Aïni s'éclate comme un orage, refuse avec force leur conseil et déclare :

« - Comment, je ne peux pas les battre ? Ils ne sont pas mes enfants ? Qu'est-ce que vous me baillez là ? »⁴

Aïni croit que le fait de posséder une progéniture lui donne le libre choix de les massacrer, la libre autorité de les gronder, de les humilier, de les battre et de les cogner. Elle dépasse même ceci à une étape plus

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 30.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 144.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 145.

⁴ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 103.

effrayante et plus compliquée, elle va jusqu'à déclarer qu'elle peut même les tuer :

*« Et si je veux les tuer, moi ? Je ne peux pas ?
Qu'est ce qui m'en empêchera ? Ils ne sont pas à
moi ? »¹*

Aïni penserait même à commettre délibérément un homicide/infanticide, sans aucune pitié, elle irait encore plus loin lorsqu'elle chosifie ses enfants et les considère comme des objets qui lui appartiennent en se posant la question rhétorique *« Ils ne sont pas à moi ? »* et le fait que sa progéniture lui appartienne deviendrait, pour elle une condition *sine quan none* qui lui octroie cette latitude de comportement, un libre court à agir de la manière qui lui plait. Il n'était pas question que quelqu'un essaie de réagir devant une telle situation ou encore qu'il s'imisce dans sa manière d'éduquer, il valait encore mieux *« qu'aucune femelle ne s'avisât à ce moment-là de lui brailler que ce n'était pas juste »²* car Aïni *« vitupérait plus fort, si c'était encore possible »³*.

Nous pouvons dire que cette mère qui adopte des réactions bizarres, des réactions qui s'écartent de la norme, qui vont jusqu'à se permettre de tuer sa progéniture, ne peut qu'être une femme schizophrène, atteinte psychologiquement d'une tare ou d'un stress permanent. Comment cette femme qui n'a aucune emprise sur elle pourra dominer l'autre ? Comment parviendra-t-elle à éduquer la nouvelle génération ? car *« faire obéir sa progéniture lui était encore une consolation, un soulagement. »⁴*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 103.

² - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 102-103.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 103.

⁴ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 111.

Nous remarquons que cette violence et maltraitance s'étendent sur tous les membres de la famille, car, cela ne s'appliquait pas uniquement à ses enfants, mais elle se comportait ainsi envers sa mère même qui l'a mise au monde, ainsi qu'envers ses sœurs et frères. Aïni d'un air très aigu, et avec une grande insolence et effronterie envers sa mère, lui reproche d'être venue chez elle et d'avoir laissé son frère l'accompagner :

« - Puisses- tu étouffer sur ta couche ! Pourquoi n'as-tu pas refusé de te laisser amener ici ?

- Que pouvais-je faire ma petite ?

*[...] Fils de chien qu'il est ! Tais-toi, je ne veux pas t'entendre. Je ne veux pas entendre le son de ta voix ! Tais-toi ! Tais-toi ! »*¹

Le fait de priver l'autre d'un droit à la parole est une forme de despotisme et d'autorité. Comment Aïni est-elle parvenue à ce stade là et est allée jusqu'à pratiquer une sorte d'autorité, d'insolence vis-à-vis de sa mère qui l'a mise au monde ? Est-ce de cette manière que nous devons nous comporter avec nos parents ?

«-Tais-toi, vieille de malheur !

*Tu n'as pas de cœur. Tu n'as pas pitié de celle qui t'a mise au monde. Dormir et me laisser?»*²

Au fait, DIB nous transmet un message d'une façon implicite, car le lecteur une fois qu'il lit les passages où ces mauvais traitements sévissent, tout de suite il développe un sentiment d'empathie et de compassion envers la mère de Aïni. Ici, nous ressentons cet auteur engagé qui défend les droits

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 32.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 166.

des enfants et des parents, en décrivant des comportements qui n'auraient jamais dû avoir, car au lieu d'être au chevet de sa mère, de répondre à son appel nocturne, Aïni la blâme et la somme de se taire :

« -Pourquoi appelais-tu tant cette nuit ? Tu es folle ! Pestait Aïni au dessus de sa tête. Alors on n'a pas une minute de répit avec toi ? »¹

La fille désobéissante ne s'arrête pas là puisqu'elle osera même souhaiter la mort de sa mère, elle le déclare avec toute franchise et spontanéité, sans aucun souci, ni embarras, sans s'en apercevoir, ni s'en rendre compte de l'impact négatif que cela pourrait entraîner sur l'esprit de la personne ciblée, en l'occurrence la Grand-mère de Omar :

« -Tiens, mange ! lui disait Aïni en la secouant sans ménagement.

*Elle bredouillait quelques mots entre ses dents :
« Puisses-tu manger du poison. »²*

Nous remarquons que le lien maternel entre Aïni et sa mère est dans une situation très critique, compatissante et désolante ; aller jusqu'à proférer des invectives et souhaiter une mort empoisonnée, c'est le paroxysme de l'ingratitude et de l'exécration vis-à-vis de celle qui a mis au monde, qui a enfanté une fille qui aura l'effet d'un boomerang, une arme qui se retournera contre cette Grand-mère qui ne réclame rien, si ce n'est un toit, un entretien sanitaire et de quoi calmer la faim. Quand Aïni prononce « Tiens, mange ! », nous avons l'impression qu'elle s'adresse à un animal domestique, un chien. Peut-être c'est le cas puisqu'elle mène, en

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 141.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 142.

la compagnie des membres de sa famille, une vie de chien, une vie sans goût ni sentiments.

Pour Aïni, quand la personne vieillit et devient, en conséquence improductive, infructueuse et par-dessus le marché, se sent de trop, cette personne a déjà un pied dans la tombe. Du coup, sa présence devient indésirable. Comment a-t-elle osé penser de cette manière ? Est-elle dépourvue de toute affection, de tout amour ? Est-elle sans cœur ? En effet, et à travers cette réplique :

« Quand nous ne servons plus, nous pouvons penser que nous avons déjà trépassé. Dans ce cas, il vaut mieux que la mort nous emporte le plus tôt possible. Nous aurons trop vécu. Qu'il en soit ainsi et tout rentrera dans l'ordre. »¹

Aïni est en train de légiférer, d'imposer un nouveau commandement, des règles sociétales qu'elle juge efficaces : le rejet et la mort de toute personne qui avance dans l'âge et qui ne sert plus rien à la société, à sa famille. Outre ces paroles blessantes, Aïni ne se contente pas de la violence verbale, et passe parfois à l'exécution, à l'acte en adoptant des comportements barbares afférents aux châtimens corporels, c'est ce qu'illustre le passage suivant lorsqu'Omar ayant faim rentre à la maison au moment du déjeuner, trouvant sa mère entrain d'éplucher des cardons :

« Soudain, elle lança le couteau de cuisine avec lequel elle tailladait les cardons. L'enfant hurla ; il le retira de son pied sans s'arrêter et se

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 144.

précipita dehors, le couteau à la main, suivi par les imprécations d'Aïni.»¹

Nous remarquons que cette mère tyrannique, autoritaire, grincheuse et atrabilaire adopte des comportements en crescendo ; en effet, il ne lui suffit pas de souhaiter la mort de sa propre mère, non plus de lancer un couteau -une arme blanche- qui vise le pied de Omar, mais maintenant elle espère finir avec sa propre vie puisqu'elle souhaite sa propre mort. Cette mère "bizarre" est tellement épuisée par les charges de la vie qu'elle finit par espérer sa propre mort et la considère comme une délivrance, un soulagement des tous les maux, bref une « *couverture d'or* » puisque dans la culture arabo-musulmane, la mort devient une protection puisqu'elle nous épargne douleur et souffrance surtout quand la personne est atteinte d'une maladie incurable ou tout simplement a vieilli :

« Maintenant, disait-elle, j'ai travaillé jusqu'au bout. Vous le voyez à mon visage, vous le voyez à mon corps. Et vous voyez, au bout du compte, rien : seulement plus de fatigue qu'avant, et un peu moins bonne au travail. Quand nous aurons travaillé toute la vie, au bout il nous reste l'hospice ou la mendicité. Si la mort survient alors, nous dirons : tant mieux. La mort pour nous, est une couverture d'or.»²

Là c'est le désespoir qui essaye de s'emparer de la mère : c'est se livrer au destin, ne pas regretter la mort et ne voir dans cette vie qu'un fardeau. Il faut dire que dans ces passages, le lexique que DIB a mobilisé, a

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 12.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 143.

une connotation négative : mort, trépasser, ne servir à rien, la mort vaut mieux que la vie ; etc. La mère laisse voir son côté pessimiste. En fait, l'auteur nous met devant une réalité toute crue et qui va impacter le cercle familial : le rôle éducatif de la mère. Quel est donc ce lieu qui peut assurer une éducation ? Quel est son rôle dans la société, dans la famille ? Comment est ce que la mère, par métonymie, la famille peut concourir à bâtir une société, un foyer heureux, civique, responsable qui apporte sa pierre à l'édifice par le truchement de l'éducation ?

La famille que nous présente DIB est loin d'être un modèle à suivre ; nous nous trouvons devant une famille éclatée, déchirée où il n'y a ni entente ni respect entre ses membres, rien ne va entre sœurs et frères, Aïni en fait manquait de respect envers tout le monde, Il n'était question entre eux que « *de paroles qui leur déchiraient le cœur* » et voilà le destin des filles lorsqu'elles venaient rendre visite à leur mère :

« Quelquefois l'une ou l'autre de ses filles venait. Elles pleuraient les trois-quarts du temps, se lamentaient sur cette triste vie ; à la fin, elles s'en allaient sans avoir rien fait. Aini les cinglait de paroles qui leur déchiraient le cœur. Elle leur faisait honte, devant toutes les femmes. Ses deux sœurs ne savaient comment la retenir; elles frémissaient et tentaient de la calmer. - Bouh! Bouh! Tais-toi, ya Aini. Les voisines entendent tout.

- Je le dis justement pour qu'elles entendent. Et elle criait plus fort. »¹

Apparemment, Aïni se comportait expressément ainsi pour chasser ses sœurs de chez elle, et se débarrasser d'elles :

Cela n'arrangeait guère les choses : et sans doute Aini le comprenait-elle, mais de se disputer ainsi, la soulageait un peu. Elle ne les vit plus revenir, au bout de quelque temps. Quant au frère, c'était plus simple: il ne mit jamais les pieds chez elle. »²

Le même langage est adopté par Aïni envers ses voisines aussi, voilà ce qu'elle prononce lorsqu'un malentendu s'est produit entre eux :

« - Moi, vieux garagouz! Tu crois que je t'envie moi? rétorqua celle-ci. Plutôt, je te plains. Tes joies je ne les gêne pas, mais Dieu les gênera. Pense que chaque jour te rapproche de la tombe; tu n'attends pas la mort alors qu'elle est en toi déjà. Et tu passes ton temps à contempler les murs de ta maison ; qu'ils tombent sur toi. Misérable ! Mets Dieu dans ton cœur et sache que la mort est suspendue au-dessus de ta tête. Tjou! crapaud malfaisant. »³

Nous assistons à des comportements négatifs émanant de la même personne : une mère qui est dégoûtée de la vie, de ses enfants, de sa propre mère, de ses sœurs, de ses voisines, d'elle-même. Il faut dire que la

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., P. 73.

² - *La Grande Maison*, op.cit., P. 73.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 106.

fragilisation des liens familiaux touche donc tous les membres de Dar Sbitar, familles et voisins et cela ne se manifeste pas uniquement sur la petite famille mais s'étend malheureusement jusqu'à la famille étendue et voilà que les paroles adressées à Omar par sa tante en sont témoins :

«Tais-toi, graine d'ivrogne. Tu n'es que poussière, qu'ordure qui colle aux semelles des gens de bien. »¹

Les voisins aussi y participaient dans cette crise, lorsque le propriétaire Si Salah à titre d'exemple pourchassait les enfants et leur interdisait de jouer dans la cour :

« Si Salah, le propriétaire, qui avait horreur des enfants de ses locataires. Il leur interdisait de s'amuser dans la cour ; s'il les y surprenait, il les bousculait et houspillait leurs parents. »²

Dans cette confusion sociale et dans ce milieu dur et hostile où règne la dépendance, la soumission et l'esclavage, devant toutes ces humiliations où l'enfant se sent maltraité, rejeté, brutalisé par ses parents, par ses proches, par ses voisins, l'enfance, ne peut qu'évoluer en marge de la société, en conséquence, les enfants seront livrés à eux-mêmes, car la rue deviendra leur lieu de rassemblement. Frustrés et exposés à toutes ces privations et à toutes ces offenses, ces enfants ne peuvent être que les victimes d'une société livrée à l'abandon, négligente et non responsable, leur seul refuge serait la rue, endroit où ils iront évidemment apprendre et pratiquer les mauvaises habitudes comme le vol, la mendicité, etc. *«ils*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 87.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 11.

pratiquaient plus ou moins ouvertement la mendicité, et, certains le chapardage»¹, chose que nous allons traiter en détail dans ce qui suit.

2. Vols et mensonges

*« On ne comprend rien à la marche du monde si l'on s'imagine que les hommes agissent toujours avec sagesse »*²

Le vol est un phénomène que peut connaître toute société, mais ce que nous trouvons bizarre et anormal ici, c'est lorsque la famille encourage le vol et incite à le pratiquer, nous sommes bien choquée par des paroles adressés à Omar de la part de sa tante lorsque cette dernière le déclare en toute franchise en montrant que le vol est un acte qui s'assimile à ce qui est légitime dans la vie ; en effet, elle ne cesse de blâmer le petit enfant innocent comme il est, de le persuader pour qu'il s'adonne à ces mauvaises manières:

*« - Toi, qui ne veux pas voler, comment te débrouilleras-tu dans la vie ? Dis-moi : comment feras-tu ? Il faut enlever son pain de la gueule du chien s'il aboie. »*³

Puis, elle justifie encore son péché, en se référant à des exemples anonymes : “Untel”, une personne qui a volé et qui a bénéficié d'une fortune :

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 164.

² - Amin MAALOUF, *Le Périple de Baldassare*, Editions Grasset & Fasquelle, 2000, p.214.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 159.

« - Untel, leur disait-elle, a usurpé et volé, mais il a édifié une fortune. Et son sentiment, sincère, était que ce résultat effaçait ce que les moyens mis en œuvre avaient de gênant.

- A présent, ajoutait-elle, il ne reste plus à Untel qu'à faire du bien, donner aux pauvres, aller en pèlerinage à La Mecque; son salut sera assuré. »¹

En fait, ce qui est très grave, à notre sens, c'est quand elle essaye de justifier, au nom de la religion, des comportements non légitimes qui montrent l'absence de l'éducation, l'irresponsabilité et la quête de la voie la plus courte, la plus facile pour assurer ses besoins. La tante est inconsciente de la gravité de ses paroles puisqu'elle introduit des messages faux dus à la mal-compréhension de la religion. Pour elle, elle croit qu'il suffit de donner l'aumône aux pauvres et d'aller en pèlerinage pour pouvoir effacer son péché, en l'occurrence le vol. Elle se permet de dire n'importe quoi, puis aller à La Mecque à son sens pour corriger ses malaises et là elle induit l'enfant en erreur et l'éduque mal, à cause de son ignorance des préceptes et des instructions de la religion. La tante, pareille à beaucoup de famille de son époque ignore les fondements de la religion musulmane et légifère des explications pour légitimer l'acte du vol. Cette attitude remonte en fait à plusieurs générations là où règne l'ignorance et où on assigne des interprétations erronées aux pratiques religieuses, surtout celles liées aux cinq piliers de l'Islam, en l'occurrence, le pèlerinage :

« Comment s'en étonner quand on évoque la manière dont y furent instruites tant de

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 159.

*génération des problèmes religieux de
l'humanité et dans quelle ignorance elles ont été
tenues... »¹*

Dans le même ordre d'idées, nous nous trouvons par la suite devant un autre fléau non moins important que le précédent, c'est le mensonge. Le personnage principal "Omar" bien évidemment est influencé par la famille, quand la tante encourage le vol par la parole, mais cette fois-ci c'est la mère elle-même qui encourage le mensonge sans se rendre peut-être compte et sous un nouvel aspect non celui de la parole comme avant, mais celui de l'action.

Dib nous brosse une image expressive quand il nous peint un acte dans lequel, nous décelons des éléments essentiels de la crise de l'éducation, lorsqu'il évoque la mère qui doit normalement interdire le mensonge à ses enfants, le pratique elle-même. Cette mère qui devait former « l'exemple idéal » pour ses enfants, leur demandait de mentir, lorsque quelques femmes venaient la chercher, Aini demandait à ses enfants et ses voisines de leur dire qu'elle n'était pas à la maison :

*« Certaines femmes venaient appeler Aini de plus
en plus fréquemment. A celles-ci, elle faisait dire
par ses enfants ou des voisines qu'elle n'était pas
à la maison. »²*

¹ - Maurice Bucaille, *La Bible, le Coran et la science, Les Ecritures saintes examinées à la lumière des connaissances modernes*, Paris, Seghers, 1976, p. 14.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 154.

II. L'ancrage des inégalités sociales et ébranlement de la culture « mère »

1. Injustice sociale

Les œuvres de Dib relatent les souffrances des algériens devant les lois imposées par le colonisateur, des lois en fait qui ne visent que l'intérêt du colonisateur lui-même :

«C'était la Loi. De quelque côté qu'ils [les fellahs] se soient tournés la Loi les a frappés. Ils seront toujours en faute au regard de la Loi. Pour mille motifs, on leur présente les tables de la Loi. La Loi ouvre une route qui passe dans leurs cultures comme une roue à travers leur corps. La loi leur conteste la propriété de leurs terres. La loi a changé, leur dit-on. Il y a une nouvelle Loi. Et les anciens titres deviennent-ils caducs et nuls ? Et nul l'héritage des ancêtres ? Oui, mon petit père, nuls ! »¹

Dans ce passage, le mot « loi » est répété huit fois ; une répétition qui est loin d'être innocente puisqu'elle vise l'ancrage de la nouvelle loi imposée par le colonisateur dans les cerveaux des paysans. A partir de cette déclaration de la nouvelle loi, la vie des paysans a changé car ils se trouvent dans l'impossibilité de prouver l'appartenance et la propriété de leurs terres ; du coup, ces dernières leur ont été spoliées, arrachées de leurs mains, eux

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 64.

qui ne savent rien faire sauf labourer les terres verront leur situation se compliquer. Il n'est pas étonnant que les paysans se rendent compte de la gravité de la situation et surtout de montrer leur résistance à l'application de la loi :

« Comment, ont répondu ces braves gens, comment pouvons-nous avoir recours à la Loi qui nous dépouille ? »¹

En outre, les paysans ne sont pas dupes des manigances entreprises par le colonisateur qui cherche par tous les moyens de légitimer ses actes barbares, même les valeurs qu'ils instaurent, en l'occurrence, la justice, au fond, elle n'est pas vraie, puisqu'elle peut condamner les innocents et innocenter les coupables :

« Ce qu'ils appellent la justice n'est que leur justice. Elle est faite uniquement pour les protéger, pour garantir leur pouvoir sur nous, pour nous réduire et nous mater. Aux yeux d'une telle justice, je suis toujours coupable. Elle m'a condamné avant même que je sois né. Elle nous condamne sans avoir besoin de notre culpabilité. Cette justice est faite contre nous, parce qu'elle n'est pas celle de tous les hommes. »²

Ces injustices sociales sont très claires dans le vie des paysans. Par ailleurs, nous repérons également cette différence sociale, à l'école, lieu de l'éducation par excellence, là où on est sensé apprendre les règles basiques de la vie, là l'école devient le lieu qui va ancrer les différences sociales. En

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 64.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 52.

effet, alors que quelques élèves comme Omar ne trouvaient rien à manger, ils y en avaient d'autres comme Driss Bel Khodja qui ne se contentaient pas uniquement du pain, mais apportaient encore des gâteaux et des confiseries pour leur goûter. Cet enfant qui appartenait à la classe aisée mangeait à sa faim et jouissait d'une abondance que ne connaissaient jamais les autres.

« Driss Bel Khodja, un garçon bête et fier, qui n'exhibait à chaque récréation pas seulement du pain, ce qui était déjà beaucoup, mais encore des gâteaux et des confiseries. »¹

Et pendant que l'enfant dégustait son repas avec joie et bonheur, les autres se bornaient à le regarder car *« on n'avait jamais vu Driss faire le geste de donner »²*, par contre *« de temps en temps, quelqu'un se baissait pour ramasser des miettes qui tombaient. »³*

Il est évident que des situations pareilles, entre riches et pauvres, marquent l'enfant à jamais. Pourquoi la majorité des enfants souffraient la misère et la famine, alors qu'une minorité, incarnée dans le personnage de "Driss Bel Khodja" s'engouffrait jusqu'au rassasiement ? Dib ici procède à l'autopsie⁴ de la société algérienne pour mettre en exergue toutes les injustices sociales causées directement par le colonisateur. L'auteur, engagé comme il est, voulait *« faire quelque chose à tout prix pour son peuple qui souffre, voilà son intention première, et son objectif était de*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 14.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 14.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 14.

⁴ - Jean DEJEUX, « Regards sur la littérature maghrébine d'expression française », in *Cahiers nord-africains*, N. 61, 1957, p. 84.

*convaincre le lecteur étranger, français ou autre, de l'informer sur une situation donnée, tout en mettant en question la réalité coloniale ».*¹

Au fait, les événements sociaux s'imbriquent et s'enchevêtrent : le fait d'imposer une nouvelle loi aux paysans est un signe d'injustice et d'inégalité qui va s'enchaîner sur un autre scénario, celui de la dépossession et le scandale que cela provoque, le «*scandale d'être gouvernés par des étrangers, produit en texte des fragments d'idéologie nationaliste.* »²

En fait, cette injustice sociale n'a pas besoin de beaucoup d'interprétation et d'explication : elle crève aux yeux. Même "Omar", cet enfant encore petit, abstraction faite de son âge, est considéré comme un personnage éveillé qui voit la réalité claire et nette :

*« Il y a aussi les riches ; ceux-là peuvent manger.
Entre eux et nous passe une frontière, haute et
large comme un rempart. »*³

A travers cette évidence que souligne "Omar", l'auteur algérien vise à éveiller les consciences, parce qu'une parole proférée par un enfant, avec une simplicité claire, percute la raison qui croit beaucoup plus à la vérité qu'au mensonge. Le fait d'éveiller les consciences demeure un souci majeur chez DIB dans ses écrits, note Djoher AMHIS-OUKSEL qui voit que «*Mohammed Dib dénonce l'exploitation, l'injustice sociale et, en même temps, met l'accent sur la prise de conscience. Le questionnement*

¹ - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 45.

² - Naget KHADDA, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003, p. 30.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 117.

d'Omar, sa quête, son désir de comprendre s'inscrivent dans la démarche qui éveillera le peuple et le gagnera à la lutte. »¹

2. Complexe d'infériorité ou le concept de pygmalion

*« Quand on apprend à un être à penser, on le libère ;
quand on lui dispense un savoir, on lui facilite la voie à se
joindre au troupeau »*

Ali Bigovitch, *la Voie à la liberté*

Il est indéniable que le colonisateur adopte un comportement despote et tyrannique vis à vis des peuples dominés, que se soit chez le peuple algérien ou le peuple tunisien, nous décelons la même conduite des occupants envers les indigènes, un comportement qui vise à les humilier, à les détruire, en les privant de la pensée. Cette pensée dont le colonisateur est bien conscient de son rôle, ne cesse de priver les occupés d'elle, ils veulent se procurer un peuple perdu, soumis et inconscient, pour cela ils essayent toujours de les conduire à la voie de l'ignorance : *« On les avait toujours aidés à ne pas penser »²*.

Un peuple qui ne pense pas, qui est ankylosé, hypnotisé ne peut être qu'un troupeau qui suit sans aucune connaissance ni réflexion son berger ; et c'est exactement le rêve et le vœu du colonisateur. En effet, c'est avec cette vision d'humiliation qu'il se voit toujours supérieur et toise du regard tout autre individu qui n'est pas sien et le considère comme inférieur à lui.

¹ - Djohar AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, pp. 11-12.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 184.

D'ailleurs, J. ARNAUD, J. DEJEUX et als. considèrent que « *dans son processus de domination, le colon devait amener l'Algérien à répondre à ses attentes : le colonisé devait se sentir inférieur, se regarder lui-même inférieur pour confirmer le colon dans sa raison d'exister* ». ¹

DIB illustre le comportement qu'adopte le colonisateur avec les algériens à travers une allégorie très révélatrice qui montre une soumission aveugle, un lavage de cerveau qui a touché les paysans pour qu'ils n'aient plus le temps de remettre en question leur existence, la réalité vécue :

*«Le reste, c'est le troupeau qui suit et ne peut pas avoir d'idée. Ce sont des moutons. Mais le principal, le grand coupable, c'est Hamid Saraj : cet individu leur en a mis des choses dans le crâne ! Ce sont des gens naïfs et innocents, que nos fellahs ; d'eux mêmes ils ne pourraient pas concevoir le mal. Ce sont des agneaux, et il les mènera à l'abattoir. Voilà quel sera le résultat ! »*²

Dans cette réplique de DIB, nous remarquons une figure de style très symbolique : il s'agit d'une allégorie ou une métaphore filée qui consiste à développer une suite de métaphore dans une même idée : le troupeau, les moutons, l'abattoir, les agneaux. Pour U. Eco La métaphore est liée au langage, à la subjectivité, non à la langue. Cette dernière, pour lui :

¹ - J. ARNAUD, J. DEJEUX, N. KHADDA et als., *Hommage à Mohammed DIB*, numéro spécial de kalim, édité et diffusé par l'OPU à l'occasion du soixante-cinquième anniversaire de la naissance de l'auteur, Office des Publications Universitaires, Alger, 1985, p. 154.

² - *L'Incendie*, op.cit., pp. 42-43.

« est un mécanisme conventionné, régi par des règles, une machine prévisionnelle qui dit quelles sont les phrases générables et celles qui ne le sont pas, et parmi celles qui sont générables, celles qui sont "bonnes" ou "correctes" ou "dotées de sens" ; la métaphore, c'est la panne de cette machine, son soubresaut, l'issue inexplicable, et dans le même temps, le moteur de son renouvellement. »¹

Il faut dire que le choix des métaphores est très subjectif puisqu'il a un rapport avec les éléments les plus proches du narrateur, de son entourage. Il s'agit de traduire la vie des paysans, de mettre à nu leur rapport avec les terres, avec le colonisateur qui a bouleversé l'ordre du jour ; Ce qui rend la situation très délicate, c'est l'ignorance de ces paysans et l'ancrage de cette ignorance par les occupants : leur obscurantisme facilite la tâche pour qu'ils exploitent les terres et les humains sans pitié. Par ailleurs, il faut aussi reconnaître que ce paysan n'essaye pas de développer sa situation : de nature, il est paresseux, sale et se contente de ce que le destin lui réserve, il ne cherche pas à améliorer son statut ni à s'aligner aux hommes les plus civilisés. DIB dresse un tableau péjoratif de cette personne :

«Qu'on aille dire : le fellah ? Un fieffé paresseux ; pour travailler un jour, il lui e faut dix de repos, et s'il a gagné de quoi subsister trois jours, il cessera de travailler ; et, tout ce temps là, il fera le lézard. Le fellah sent mauvais. Le fellah

¹ - Umberto ECO, *Sémiotique et philosophie du langage*, (traduit de l'italien par Myriam Bouzaher), Paris, PUF, 1988, p. 140.

n'est qu'une bête. Le fellah est grossier. Le fellah est ceci, et il est encore cela... voilà ! Et le fellah, on vous l'expliquera bien, est satisfait de son sort. Lui proposeriez-vous de changer sa vie contre une autre claire et heureuse où il sera un homme considéré ? ... Il refusera. Tel il est, tel le fellah le restera ! »¹

Ce complexe d'infériorité dans les œuvres de Dib est aussi promulgué à travers l'école, cette institution dirigée par des algériens mais sous l'autorité du colonisateur qui impose son programme et véhicule sa propre culture et sa propre langue, " le français ". En contre partie, on veillerait à fermer les écoles coraniques et à effacer les traces de la langue arabe qui rappelle d'une façon permanente la culture et l'histoire algérienne, c'est ce que corrobore BELHADJ-KACEM Nourreddine en disant que :

« L'école en Algérie fait partie des institutions coloniales : les « medersas » et les écoles coraniques sont fermées; l'enseignement de l'arabe est supprimé, ce qui aboutit à la déculturation des masses, une autre forme de dépossession »².

Un nouveau contexte historique qui appelle un contexte éducatif spécial, où discrimination, ségrégation et acculturation sont de mise. En effet, l'école n'ouvre ses portes qu'aux enfants européens et aux riches «l'école Jules Ferry»; la masse populaire, pauvre et démunie lui sera

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 39.

² - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 23.

réservée « l'école indigène ». BOURDIEU et PASSERON ¹ ont déjà parlé d'une forme d'enseignement où on reproduit les inégalités sociales : les fils des riches iront dans les grandes écoles, seront préparés aux métiers de la classe aisée² ; les fils des pauvres fréquenteront des écoles « des cieux », là où on insiste sur l'enseignement de la langue française, de la géographie et de l'histoire de la France pour mieux ancrer cette dernière comme la « mère patrie »³. L'effet pygmalion est ressenti du côté des indigènes que le colonisateur veut acculturer, lui imposer son mode de pensée, sa culture, en d'autres termes effacer son identité et paradoxalement montrer que sa propre culture est la plus intéressante, la plus valorisante, la plus riche, chose qui conduira à l'échec :

« L'école, institution assimilationniste, est donc en porte-à-faux avec la réalité, ce qui l'amène inéluctablement à l'échec; au lieu de valoriser l'indigène qui y a accès, elle plante en lui le

¹ - Pierre BOURDIEU, J.-Cl. PASSERON, *La reproduction-éléments pour une théorie de système d'enseignement*, Paris, Edition de Minuit, 1970.

² - Raymond Boudon évoque les conséquences et les conditions inégales dans lesquelles se réalisent les choix : « 1) l'héritage social : plus la position sociale des parents est élevée, meilleures en moyenne sont les prouesses scolaires de leurs enfants.

2) l'intérêt subjectif de choisir une filière plutôt qu'une autre: l'intérêt de retenir une filière élevée est d'autant plus grande que la position sociale des parents est élevée.

3) des structures méritocratiques : les compétences mesurées à l'aune de la certification scolaire constituent le facteur le plus important de la position sociale obtenue.

4) des structures de dominance : à certification scolaire égale, le statut socio-professionnel obtenu par les individus aura tendance à se révéler d'autant plus élevé que l'origine sociale l'est aussi. Dans le cas d'une origine sociale élevée et d'un niveau d'instruction faible, le milieu familial pourra protéger l'individu des risques d'une mobilité sociale descendante. Dans le cas inverse, l'individu risquera de voir s'affaiblir les chances de mobilité sociale ascendante que lui promettait un niveau d'instruction élevé (cf. les effets différés de l'origine sociale »).

5) l'augmentation progressive du taux de fréquentation des établissements secondaires et supérieurs en raison de l'élévation des niveaux de vie, des réformes scolaires, etc., et cela différenciellement selon les catégories sociales. », *L'inégalité des chances-La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 20.

complexe d'infériorité et favorise chez lui l'éclosion d'un esprit contradictoire. La Grande masse étant, par ailleurs, condamnée à l'analphabétisme. »¹

Le colonisateur ne se contente pas de faire des discriminations entre les riches et les pauvres dans les institutions éducatives, mais va jusqu'à détruire la dignité et l'amour propre des prisonniers en les humiliant et en les soumettant aux mauvais traitements et en montrant l'absence de l'humanisme puisque la domination coloniale se reflétait dans « *Le silence de ces hommes* »² et dans leur écrasement et aliénation totale. C'est ainsi que DIB relate les propos des paysans, sous le joug du colonisateur, réduits au silence, à la soumission et à l'anéantissement:

« -Mais, fils, nous sommes tous coupables, tous autant que nous sommes. Alors ils punissent les uns avec les balles, les autres avec les coups ou la prison; les uns avec les mots, les autres avec la faim. Ils tuent à chaque geste qu'ils font. Ils chassent les nôtres de la lumière, de la terre qu'ils cultivent; et nous ne nous en apercevons pas. Quand ils nous jettent à la face un de nos morts, alors là seulement nous comprenons. Nous avons pitié de cet homme qu'ils ont tué, nous avons honte devant lui. Mais nous aussi, on nous chasse peu à peu vers la tombe... nous sommes prêts à y

¹ - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, pp. 23-24.

² - BELHADJ-KACEM Nourreddine, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983, p. 36.

descendre, sans proférer une parole, sans lever le petit doigt. »¹

Avec les personnes intellectuelles et incitatrices au changement, le colonisateur monte d'un cran et devient plus méchant et plus tyrannique ; il pense même en finir avec elles parce qu'elles constituent une lanterne, une source qui va éveiller les âmes des paysans et éclairer leur chemin. Paradoxalement, elles deviennent un danger pour l'occupant parce que ce dernier aura du mal à s'emparer des gens éveillés et conscients :

« - Voilà encore un de ces salauds ! (...) Le chiffre abattit son poing. Il se produisit un éclatement dans la figure de Saraj. Quelques agents cognèrent aussi. (...) Ils l'enserrèrent de plus près, l'entourèrent comme une matière brute. Un coup plus rude que les autres. Sous le choc, la face d'Hamid, exsangue jusque-là, s'alluma (...) Les coups sonnaient dans sa tête, dans son corps; l'engourdissement l'envahissait. Il ne sentait plus son nez, ses yeux; mais les oreilles lui brûlaient. Humide et chaud, son sang ruisselait. »²

Les coups assénés au pauvre Hamid le paralysaient, d'ailleurs, il ne pouvait même pas les parer et renoncer à « *s'abriter des horions* »³. Notre héros subissait une cascade d'invectives, comme si le fait de le battre ne suffisait pas au colonisateur :

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 141.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 107.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 107.

«Un autre lança : - Saligaud ! Espèce d'enfant de pute !

L'un d'eux le foula avec de grosses chaussures. Quelques-uns suivirent son exemple. Au jugé, dans son corps allongé sur le carrelage, ils assenèrent des coups de brodequins. (...) Il n'y voyait plus. Le sang dégoulinait dans ses yeux. »¹

Il faut dire que le mauvais traitement touchait tout le pays :

«Mais là, aux champs, au village, à la ville, comme en prison : c'était la même chose.»²

Il est vrai que l'analphabétisme et la misère s'emparaient des indigènes, mais il faut reconnaître aussi que le colon dépassait amplement leur le niveau intellectuel. Ce colon était lettré et avait développé son arsenal en armes ; d'ailleurs, on peut considérer que l'arme et le savoir sont les deux forces qui peuvent soit anéantir un peuple ou le renforcer. C'est ce que DIB laisse savoir en peignant d'une façon réelle la situation socio-culturelle de ces indigènes

« Et, ils veulent défier le Français. Ont-ils des armes, ont-ils du savoir dans la tête? Va, donc ! Ils n'ont que leur folie et leur misère. Qu'ils se tiennent cois, ça vaudrait mieux pour eux. Pourront-ils lutter contre le Français ? »³

Quand la victime des colons est illettrée et désarmée, elle ne constitue pas un vrai danger. En outre, ce qui est encore grave, c'est que

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 107.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 37.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 85.

ces victimes ne voient que la partie émergée de l'iceberg, ce qui leur est apparent : un colon serviable, fort, intelligent, travailleur, qui mène des actions pionnières au niveau de l'agriculture. Pour ce colon, le vrai danger c'est du côté des incitateurs au changement, ces intellectuels qui savent discerner entre la réalité et l'illusion et qui ont une vision à court, à moyen et à long terme de ce que fait l'envahisseur. Ils savaient très bien voir la partie cachée de l'iceberg :

«On peut dire que leur présence crée le paradis sur terre. » [...]

«- Des hommes ont travaillé.

*-Parfaitement. Mais grâce à qui ? Aux Français !
Le Français est un grand homme, un sage ; le
Français est, on pourrait dire un des Anciens. Il a
fondé la première ferme et le premier vignoble. Il
savait ce qu'il faisait!»¹*

Le concept de pygmalion, qui détruit, ruine et brise la personnalité de l'apprenant, prolonge ses racines dans les familles aussi, car chez Dib, même dans la famille, nous repérons des expressions où nous assistons à l'absence de l'éducation, des actes qui détruisent la volonté de l'apprenant, son désir d'apprendre, ainsi que sa confiance en lui, le comportement de la famille envers l'enfant fait naître chez ce dernier le complexe d'infériorité et tante Hasna appelée Lalla dans l'œuvre *La Grande Maison*, cette femme qui appartient à une catégorie sociale aisée ne cesse de développer ce complexe chez Omar lorsqu'elle leur rend visite, elle n'envisage même pas l'idée que Omar puisse vouloir s'instruire. Ce petit enfant qui a droit à

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 66.

l'instruction et à l'apprentissage, ne cesse de chercher le savoir et de développer ses compétences :

« - je vais à l'école, moi, intervint Omar (...) Et j'apprends des choses. Je veux m'instruire. »¹

Mais sa tante égoïste qui appartient à la classe aisée n'accepte pas l'idée que le pauvre Omar acquière l'instruction comme les enfants riches, elle lui dit alors :

« Renonce à tes idées, dit Lalla avec humeur. Il te faudra travailler comme une bête si tu veux seulement vivre. Ceux qui n'ont pas mis les pieds dans une école, meurent de faim ? L'instruction, ce n'est pas pour toi, ver de terre. Qu'est-ce-que tu te crois pour prétendre à l'instruction ? Un pou qui veut s'élever au-dessus de sa condition. Tais-toi graine d'ivrogne. Tu n'es que poussière, qu'ordure qui colle aux semelles des gens de bien. (...) Il te faudra supporter la dureté des autres, être prêt à rendre dureté pour dureté. N'espère pas le bonheur. Qui es-tu, qui es-tu pour espérer le bonheur ? N'espère pas vivre tranquille, n'espère pas. »²

Il est clair que Tante Hasna veut anéantir Omar, émousser son énergie et son envie d'apprendre, lui qui est plein de curiosité et prêt à changer socialement et culturellement parlant. DIB mise beaucoup sur ce personnage infantile, plein de dynamisme ; il représente une génération qui

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 86.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 87.

va éclore, et prendra le relais pour libérer l'Algérie du joug du colonisateur. Non seulement la tante Hasna fait tuer le rêve de se rehausser vers un rang élevé, mais lui adresse des invectives et des injures : « ver de terre », « graine d'ivrogne », « poussière qui colle aux semelles », « un pou ». Qu'est ce qu'un garçon ayant l'âge de Omar puisse espérer une fois qu'il reçoit cette pluie d'insultes ? D'où pourrait-il s'inspirer, se ressourcer, avoir l'estime de soi, imposer sa personnalité si ce n'est au sein de sa famille ? Quand c'est la famille qui blesse, qui vous coupe les ailes, qui vous décourage et qui vous anéantit, c'est très dur de trouver un autre support sur qui on peut s'appuyer.

Il est clair que l'éducation au sein de la famille -c'est vrai que les parents éduquent, mais aussi, la tante, l'oncle, le voisin, etc.- reste très importante pour concourir à la construction de la personnalité de l'apprenant ou de celui qu'on veut éduquer ; cependant, la crise de l'éducation peut se déclencher et prendre son élan au sein de la famille, ce premier foyer qui sera décisif dans la vie de cet apprenant. Nous pouvons conclure que la famille assure la nourriture, le toit, la sécurité affective mais constitue une source d'énergie qu'elle peut insuffler à sa progéniture pour qu'elle se fraye un chemin dans la vie car *«Chacun de ces hommes avait besoin de considération, c'était certain. Ceux-là en exigeaient d'eux-mêmes ; ils avaient d'abord droit au respect des leurs. C'est juste ; on ne saurait décemment attendre plus de respect d'un étranger si les vôtres vous traitent comme un chien.»*¹

Chez Memmi aussi, nous décelons le même concept d'infériorité produit par les colons qui veulent toujours anéantir les indigènes et critiquer leur culture, leurs traditions et leur mode de penser et de vivre.

¹ - L'Incendie, op.cit., p. 39.

D'ailleurs, c'est ce qui constitue même l'objet de toute étude anthropologique qui vise à découvrir mais surtout à comparer les cultures humaines. Nous pouvons donc dire que la naissance de l'anthropologie met en rapport la culture du savant (en l'occurrence le colon), du scientifique avec celle de l'autre, considérée comme inférieure, barbare et rétrograde (les peuples primitifs). Memmi souligne ce regard méprisant, dégradant que projette le colonisateur sur le pays colonisé. Ce dernier n'arrivera jamais à atteindre le goût, la sensibilité, le tact, etc. du colonisateur qui se croit toujours hautain et supérieur :

« Si les peuples d'Europe, et d'Amérique veulent sauver leur communication avec les peuples ex-colonisés, et tous les groupes qu'ils dominent, il faut qu'ils cessent de croire sincèrement qu'il n'y a pas de goût, de sensibilité que les leurs, qu'ils abandonnent définitivement l'idée qu'ils peuvent être les maîtres d'une autre destinée que la leur. L'oppression et le mépris de peuple à peuple, de classe à classe, de groupe à groupe, sont littéralement invivables pour l'homme, et ne peuvent aboutir qu'à la révolte, au conflit et à la mort. »¹

Si le colonisateur se voit supérieur et sous estime la culture de l'autre, nous retrouvons, dans le même ordre d'idée, le comportement de Marie vis-à-vis des habitudes et du vécu quotidien de son époux, en l'occurrence Alexandre est similaire à celui du colonisateur : En effet, ce dernier considère que la culture des indigènes est une culture barbare et

¹ - Agar, op.cit., p.17.

inférieure à la sienne. Tout comme le colonisateur veut imposer son mode de vie (école, façon de s'habiller, de parler, de manger, etc), Marie aussi se comporte comme ce colonisateur et ne veut nullement céder du terrain ou abandonner ses propres coutumes : elle veut les imposer au « narrateur » tout en critiquant tout ce qu'il fait, voit, dit, etc. Déjà le fait que le personnage principal soit anonyme durant toute l'œuvre, est une manière de se révolter contre le paysage historique et socio-politique dans lequel sévit la Tunisie ; La date de l'écriture de « La Statue de sel » et de « *Agar* » se situe après la deuxième guerre mondiale, c'est-à-dire après 1945. En fait, nous remarquons un changement dans les techniques de l'écriture du roman puisque ses personnages étaient anonymes, c'est ainsi que nous trouvons que MEMMI n'attribue pas de nom à son personnage principal, en l'occurrence, le narrateur. Ceci dit, nous pouvons augurer que le personnage de *La Statue de sel*, « Alexandre » est le même dans « *Agar* », sauf qu'il est anonyme. D'ailleurs, cette dernière œuvre est une continuité de la première, c'est-à-dire *La Statue de Sel*, puisque l'auteur prépare Alexandre au voyage en France, dans le dernier chapitre de *La Statue de sel* et démarre *Agar* par le retour de ce voyage. Ce n'est pas monnaie courante de tomber sur des œuvres dont le personnage principal n'a pas de nom ; pour pousser les choses encore plus loin, nous remarquons qu'il s'agit d'une crise identitaire, une identité qui se noie dans une autre, d'ailleurs, nous avons déjà évoqué cette triade identitaire dans la première partie chez Alexandre Mordekhaï Benillouche qui se demande « *de quelle tribu montagnarde ses ancêtres sont-ils sortis ?* »¹ Il se demandait qui il était. Dans le même ordre d'idées, Sonia Zlitni-Fitouri nous décrit l'origine ou les origines de ce personnage intrigant et anonyme :

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 109.

« Comme son nom le révèle, il est berbère et africain de naissance, juif de croyance et d'éducation et français de culture et de langue [...] Cette insécurité ressentie suite à l'hostilité ambiante, la misère accablante des quartiers juifs, le tiraillement du personnage entre trois identités : ethnique, sociale et culturelle, font que la représentation de la Tunisie dans La Statue de sel apparaît, en partie, dysphorique, voire pathétique. »¹

Et puisque l'auteur est un acteur engagé, il défend la cause de son pays, il reflète dans son œuvre les problèmes d'ordre identitaire causés par les désastres des deux guerres mondiales.

L'image de Marie est par métonymie, la partie pour le tout, ou un élément qui représente toute une classe ; étant de nationalité française, elle a gardé les germes du colonisateur français : pas de dialogue, pas de discussion. Le narrateur vit sous le joug de la jouissance de ses idées, de l'oppression de sa culture française. En effet, MEMMI rapporte les propos de Marie qui ne cache pas sa haine envers sa belle famille:

« - oui, je les hais, je les hais ! Ce sont des sauvages! Je déteste leurs coutumes moyenâgeuses et leur religion de primitifs ! »².

En plus, elle affirme de toutes ses forces ceci :

¹ - Sonia ZLITNI-FITOURI , «Ecrire la Tunisie dans la Statue de sel, le désert et le scorpion d'Albert Memmi », in *La Tunisie dans la littérature tunisienne de langue arabe et de langue française*, (actes du colloque organisé les 17 et 18 Avril, 1998 à la Faculté des Lettres de Manouba, L'Or du Temps, 2001, p. 76.

² - Agar, op.cit., p. 183.

«Il n'y a pas une seule personne parmi eux [les membres de la belle famille] que j'aie envie d'approcher ! Je n'aime pas ces gens, je déteste cette ville ! je ne m'y ferai jamais ! jamais !»¹.

Une crise culturelle qui est représentée par un regard étranger, dont les origines remontent au colonisateur ; ici, Marie critique d'une façon flagrante la culture, la famille, le pays de son époux et ne cache pas son égocentrisme quand il s'agit de sa propre culture et de ses propres habitudes.

Le milieu social et l'éducation d'Alexandre et de ceux de ses copains bourgeois marquent un contraste énorme entre eux qui donne lieu à un mépris grandissant chez le narrateur :

« Dès leur naissance, le monde leur était offert, à leur grande satisfaction ; pour moi, tout était à conquérir et la lutte ne me donnait pas à rire. D'ailleurs, je détestais le comique. L'enseignement juif et social, qu'ils me demandaient, avait une place équivalente à la fabrication des nœuds avec une ficelle. J'en trouvai contre eux une raison supplémentaire de mépris. »²

Les contrastes sociaux, en l'occurrence milieu bourgeois vs milieu modeste, mènent Alexandre à refuser de ressembler aux bourgeois. Il critique sévèrement ce milieu et désire ainsi de penser au métier de professeur de philosophie qui est loin d'incarner la bourgeoisie, puisque

¹ - Agar, op.cit., p. 182.

² - La Statue de sel, op.cit., pp. 214-215.

c'est un métier à travers lequel on voit et on analyse les choses avec un œil critique et objectif:

« C'est à cette époque que je crus découvrir en moi une vocation de professeur de philosophie. L'allure bohème de Poinot, mon admiration pour lui, ses encouragements relayent ceux de Marrou, les satisfactions victorieuses que je trouvais dans la philosophie, me présentèrent le professorat comme la carrière intellectuelle non bourgeoise, indépendante des préjugés et des honoraires. »¹

3. Misère et pauvreté

Dans une société où règnent une misère absolue et une pauvreté écrasante, nous évoquons l'exemple de l'enfant Omar qui se bat pour obtenir un bout de pain. C'est ainsi que dès le premier chapitre on voit apparaître le personnage principal, Omar qui sera le porte parole de DIB et qui relatera les conditions sociales qui rengainaient lors du colonialisme :

« Ses dix ans plaçaient entre les gaillards du Cours Supérieur, dont la moustache noircissait, et les morveux du Cours Préparatoire. Les grands, pour se venger, s'attaquaient à lui, mais n'obtenaient rien, Omar n'apportait jamais de pain. »²

Cet enfant cherche à calmer la douleur de sa faim par n'importe quel moyen, car tous les moyens lui sont bons pour s'en procurer, des fois par

¹ - *La Statue de sel*, op.cit., p. 225.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 9.

les travaux, des fois par la violence. Leur voisine Yamina l'envoyait souvent pour lui rendre quelques services en contre partie d'un bout de pain:

« Yamina, priait souvent Omar de lui faire de petites commissions. Il lui achetait du charbon, remplissait son seau d'eau à la fontaine publique, lui portait le pain au four... »¹

En fait, nous remarquons que la pauvreté se matérialisait dans la nourriture que Yamina offrait à Omar en guise de commission : *« une tranche de pain avec un fruit ou un piment grillé »²*. L'enfant n'en était que satisfait et tentait de calmer cette faim qui devenait sa compagnante.

Cette faim est de plus en plus lancinante. D'ailleurs les conditions spatio-temporelles qui coiffent les événements coïncident avec la saison hivernale, une saison qui rend la vie dure à cause du froid intense :

« Par ces journées d'hiver, comme une bande de chacals, ils envahissaient des chantiers où ils arrachaient des planches qu'ils brûlaient. »³

Ceci n'est pas fortuit, car Dib voulait nous plonger dans la réalité désastreuse, et nous dévoiler les souffrances du peuple algérien à travers les conditions difficiles dans lesquelles vivent Omar et sa famille. Cet enfant orphelin de père et dont la mère se bat pour nourrir quatre bouches ; tout ceci est un témoin de scènes très pénibles que connaissait la société algérienne.

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 9.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 9.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 25.

Omar et ses amis épuisés par la faim ne cessaient de chercher le pain même à l'école endroit où on devait normalement chercher la connaissance et le savoir, d'ailleurs le roman s'ouvre sur une scène au centre de l'école où la première phrase fut lancée par Omar à un camarade est : « *un peu de ce que tu manges !* »¹

Cette quête du pain qui devient aussi source de violence mène souvent à des scènes d'agressivité provoquées par les amis qui se métamorphosent en adversaires lors de leur recherche d'un bout de pain :

« Un peu de ce que tu manges !

Omar se planta devant Rachid Berri.

Il n'était pas le seul ; un faisceau de mains tendues s'était formé et chacune quémandait sa part. Rachid détacha un petit bout de pain qu'il déposa dans la paume la plus proche.

- Et moi ! Et moi !

*Les voix s'élevèrent en une prière ; Rachid protesta. Toutes ces mains tentèrent de lui arracher son croûton. (...) Harcelé de tous côtés, le gosse s'enfuit à toutes jambes, la meute hurlante sur ses talons.»*²

Omar subit des scènes de violence très grave, à la recherche d'un bout de pain, il entre même dans un rapport conflictuel avec sa mère lorsqu'il réclame à manger.

«A quelle heure allons-nous manger ? [...]

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 7

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 7

Soudain, elle [la mère de Omar] lança le couteau de cuisine avec lequel elle tailladait les cardons. L'enfant hurla ; il le retira de son pied sans s'arrêter et se précipita dehors, le couteau à la main, suivi par les imprécations d'Aïni.»¹

Dib à travers ses œuvres *La Grande Maison* et *L'Incendie* nous peint un tableau bigarré qui brosse la misère et les souffrances du peuple algérien que ce soit à la ville ou à la campagne, un peuple méprisé, exploité et affamé. Aïni la mère de Omar par exemple qui s'épuisait toujours à chercher du travail, exerçait plusieurs métiers pour subvenir aux besoins de sa famille, entre autres, faire de la contre bande, faire carder et filer de la laine, faire des arraguiats, (calottes en toile écrue), faire des feutres foulés à la main, piquer à la machine, pourtant elle « *ne gagnait jamais de quoi suffire.* »²

Aïni commençait à coudre des empeignes d'espadrilles dans une fabrique d'un Espagnol nommé Gonzales, ce dernier ne faisait qu'exploiter cette pauvre femme : « *Depuis plusieurs mois qu'Aïni cousait ces empeignes d'espadrilles, ils n'avaient pas mangé une seule fois à leur faim.* »³

Ses deux filles Meriem et Aouïcha tentaient à leur tour de sauver leur petite famille en cherchant à faire n'importe quel travail, à fin de donner de l'argent à leur mère : « *Les deux filles [de Aïni] travaillaient depuis deux mois dans une manufacture de tapis. [...] Elles déposaient cet argent dans la main de la mère.* »⁴. Quant à leur frère Omar âgé encore de dix ans et qui

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 11-12.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 131.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 130.

⁴ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 151.

allait toujours à l'école, il participait à son tour à affronter cette misère accablante, ramassait quelques légumes dans les détritits du marché en revenant chaque jour de l'école:

« Omar en avant, un couffin au bras contenant des herbes, des légumes avariés qu'il avait ramassés entre les étals du marché ».¹

Ce petit enfant qui a droit à une vie saine, qui a droit au jeu, à un apprentissage dans de bonnes conditions, n'en revient de l'école chaque jour que déprimé, démoralisé, épuisé à cause de cette tâche régulière et permanente qu'il devait accomplir quotidiennement : chercher entre les étals du marché, récupérer des légumes avariés et gâtés :

« Omar, lui, rentrait la mort dans l'âme de ces fouilles qu'il faisait dans les tas de balayures du marché couvert. Il s'en allait à la découverte de légumes qui pussent être récupérés ; s'il en trouvait [...] Il revenait avec une immense rancœur. Cette besogne, il devait l'accomplir quotidiennement en sortant, à onze heures, de l'école. »²

Tous ces actes prouvent que cette famille cherchait à survivre par n'importe quel moyen et à n'importe quel prix, Aïni qui décrit cet état de détresse permanente déclare alors qu'ils ne faisaient que tromper la faim : *« Nous passons notre temps à tromper la faim [...] la faim déjouée, n'est-ce pas ? ce que nous faisons tous les jours, commenta la femme. »³*

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 152.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 153.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 57.

Et comme rapporte Farida BOUALIT : « *Omar et Aïni sont ainsi sollicités non en tant que simples observateurs mais en tant que témoins oculaires impliqués dans la matérialisation d'un désir commun à toute la famille : manger à sa faim.* »¹. En outre, plusieurs fois cette famille ne trouvait rien à manger, alors les petits s'abandonnaient à leur destin, sans demander d'explication et sans réclamation, ils s'habituèrent à ce contexte de souffrance et de patience, tout en étant conscients que la famine serait leur alliée:

*« Les jours, où ils savaient qu'il n'y avait rien à manger, sans demander d'explication, ils s'allongeaient sur une couverture, une peau de mouton, par terre ou à même le dallage, et observaient un silence obstiné. Le moment du repas, ils feignaient de l'ignorer. »*²

Mais dans d'autres jours, où les enfants n'avaient plus de patience, des jours sombres où ils ne pouvaient plus supporter la faim, parfois « *Meriem pleurait* »³, la pauvre mère était obligée de chercher des solutions pour faire calmer ses petits. Cependant, quand toutes les portes se fermaient devant Aïni, cette malheureuse femme devait souvent se servir de quelques subterfuges pour faire patienter ses enfants affamés.

« Aïni parvenait à les calmer avec un stratagème : ils étaient encore tout gosses. A condition qu'elle eût un peu de charbon, le soir, elle faisait chauffer

¹ - Farida BOUALIT, « La logique chromatographique de la trilogie Algérie », in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996, p. 29.

² - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 55-56.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 56.

la marmite et la laissait bouillir. Aux enfants qui attendaient patiemment, elle disait de temps en temps : - un peu de calme. (...)

- petits, ça sera prêt dans un instant.

Un assoupissement invincible les terrassait, fondant du plomb sur leurs paupières. Ils s'endormaient, semblaient dans le sommeil (...)
Dans la marmite, il n'y avait que de l'eau qui chauffait. »¹

Cette action montre bel et bien la misère dans laquelle vivait cette famille, mais ce qui est encore déchirant c'est que même ce spectacle douloureux joué pour calmer les enfants et les faire dormir, ne pouvait être exécuté que lorsqu'Aïni possédait du charbon « *A condition qu'elle eût un peu de charbon* ». DIB est en train de nous peindre une société où la misère est arrivée aux entrailles des familles : vol, mensonge et violence seront mobilisés pour subvenir à la requête surtout des enfants. La misère est une école où on apprend les mauvaises manières, où on apprend à jouer la comédie, plutôt « la tragédie » à sa propre progéniture qui n'est jamais rassasiée à sa faim.

La plupart des habitants de Dar Sbitar vivaient ainsi, Zoulikha la voisine de Aïni qui souffrait aussi de la famine vivait dans la même précarité, elle souffrait elle aussi de cette pénurie qui l'accablait, elle et ses enfants, elle se plaignait en disant : « *Où irai-je vous chercher ce pain ?* »². Zoulikha avait recours à une ruse différente de celle de sa voisine Aïni pour calmer la douleur de la faim de ses petits :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 56.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 56.

« Elle prenait alors une poignée de haricots secs qu'elle semait à toute volée dans la chambre. Se jetant sur le sol, les marmots les cherchaient et dès qu'ils découvraient un des grains blancs éparpillés, ils se mettaient à les grignoter. Les petits se calmaient et la mère avait la paix pour un moment. »¹

D'ailleurs ce n'était pas uniquement le destin des habitants de Dar Sbitar mais de toute la ville, car la misère sévissait partout : *« Il n'y avait pas beaucoup de travail dans la ville. [...] Et tout le monde avait faim. »²* Même Djoher AMHIS-OUKSEL déclare que *« Le roman est traversé par une seule préoccupation: Comment survivre ? La faim est omniprésente. »³* et DIB savait parfaitement relater les détails du quotidien, un quotidien écœurant, impitoyable pour des enfants qui ne voulaient que calmer une faim atroce.

Ceux-ci nous mène à comprendre en quelques sortes la cause de la violence verbale permanente, et des psychodrames, ces représentations où se manifestent les situations conflictuelles que nous avons traités au début de ce chapitre, ils ne peuvent être à notre sens que les conséquences de la mal-vie. Mais la grande question qui se pose est donc celle-ci : comment est-ce que des familles qui sont colletées aux dures réalités de la vie quotidienne, qui affrontent une pareille misère et cherchent à survivre pourront-elles donner une bonne éducation ? Cet embarras ne peut que

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., pp. 56-57.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 135.

³ - Djoher AMHIS-OUKSEL, *Dar Sbitar, une lecture de La Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006, p. 35.

constituer certainement un obstacle à une éducation adéquate et convenable.

Dans *L'Incendie*, les fellahs, comme les habitants de Dar Sbitar étaient assujettis à la faim ; une faim permanente qui maintenait les hommes entre la vie et la mort, d'autant plus que la misère ne s'emparait pas juste des maisons mondaines ou citadines, elle poussait ses racines même dans la campagne. C'est ainsi que dans *L'Incendie*, les paysans étaient dépossédés de leur terre (chose que nous avons traitée avec détail dans la deuxième partie), ils étaient exploités et réduits à travailler pour des salaires de misère chez les occupants « *les salaires offerts par les colons sont une misère.* »¹

Les indigènes vivaient dans une servitude absolue ou rien ne leur appartenait, même leurs corps, leurs idées, ils étaient dépossédés de leur identité ; ils devenaient des soumis contre leur gré à leur tuteur qui représentait l'occupant, voilà comment s'exprime Commandar qui se sentait dépouillé de tous ses droits :

« *Voilà là-bas la maison des Français, les colons
à qui tout appartient, terre, maison, arbres et air,
et les oiseaux, et moi-même sans doute.* »²

Les paroles de Commandar sont très blessantes, font mal au cœur, parce que ces algériens sont dépourvus de leur liberté, privés de leurs terres ; la vie qu'ils menaient ne leur appartenait plus : c'est le désespoir total, la crise identitaire et sociale. Quant à Ben Youb qui contemplait longuement les lointains profonds de la plaine, il corroborait les paroles de

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 30.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 74.

Commandar et proférait que « *la véritable richesse était rassemblée entre les mains des colons.* »¹

Les familles paysannes souffraient également du phénomène de l'errance qui *apparaît comme la manifestation concrète d'une quête*², la quête de l'identité, des retrouvailles avec son pays, sa terre, ses congénères, sa dignité, etc. A titre d'illustration, le paysan Slimane Mesquine, nous raconte alors son histoire de rescapé d'une longue marche, il nous décrit la misère affreuse qu'a connue sa famille et soulève le problème des départs forcés et des amertumes vécues ; cette longue marche finit par anéantir tous les membres de sa famille un à un, à commencer par le père qui fut arrêté par les autorités à cause de son cheval (la seule chose qu'il possédait) qu'il a refusé de donner au caïd :

*« Pour un malheureux cheval mon père a été enlevé à sa famille. Ils l'ont envoyé casser les pierres sur les route de Cayenne... Et voilà sa femme, ma propre mère, sans mari, et nous ses enfants, orphelins. »*³

Tout le village attendait le retour de Ahmed (le père de Slimane Mesquine). La pauvre famille attendait impatiemment le retour du père qui les prenait en charge, mais hélas il ne reviendra plus, Slimane déclare à ce propos :

« Sa femme, son village, ses enfants ne l'ont plus revu. Ma mère ne pouvait ni manger ni dormir en

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 31.

² - Naget KHADDA, *L'œuvre Romanesque de Mohamed DIB (proposition pour l'analyse de deux romans)*, Office des publications universitaires, Alger, p. 270.

³ - *L'Incendie*, op.cit., p. 69.

*pensant à nous, ses enfants. Elle s'attendait tous les jours à le voir revenir ».*¹

Pour échapper à ce souvenir douloureux de cette injustice qui avait jeté le père en prison et qui avait réduit la famille à la misère, et pour chercher également de quoi se nourrir, Slimane, sa mère et les jeunes enfants se lançaient dans une longue errance :

*« Nous avons quitté le village. Nous n'avions ni pierre ni arbre qui fussent à nous. [...] Pour boire, nous puisions l'eau des sources ; pour manger, ça n'était pas aussi facile. Qu'est ce que nous n'avons pas mangé ! Madre mia ! De tout ! Des racines de telghouda et des mûres sauvages ; de la galette que nous donnaient de bonnes gens qui avaient pitié de nous ; des feuilles de guimauve... »*²

Cette famille qui cherchait refuge chez les autres, ne trouvait que plus de misère, des cas encore pire que leur situation, leur destin alors était d'errer pendant plusieurs années :

« Nous avons demandé la charité. Nous avons retrouvé des pauvres plus pauvres que nous. Les enfants tombaient de fatigue. Moi, tous les jours, je croyais que j'allais mourir tant j'avais l'âme malade. Nous avons passé des années à errer sur les routes. Quand on nous le permettait, nous nous abritons sous des nouallas. Mais jamais

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 69.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 69.

pour bien longtemps. Et que pouvions-nous faire ? Ceux qui nous chassaient venaient à nous avec leurs chiens, leurs valets et des fusils.»¹

Un destin horrible que connaissait cette famille, en se déplaçant partout, au Sahara, dans le Cherg et sur les monts du Tell, et la mort des enfants aux yeux de leur mère était un malheur insupportable :

« Nous sommes allés partout. Nous avons perdu les enfants. L'un, nous l'avons enterré dans un endroit, et l'autre dans un autre. Lorsque je suis resté seul avec ma mère, je n'ai pas pu voir sa douleur. Une pierre aurait pleuré. »²

Même morts, les enfants soi-disant l'avenir de l'Algérie, étaient enterrés d'une manière dispersée, n'ayant même pas bénéficié d'un endroit paisible, un cimetière où la famille pouvait enterrer sa progéniture qu'elle perdait à cause de la misère. Qu'elle soit en vie ou décédée, la famille vivait le même destin : une errance interminable.

Vivant tant de drame et des situations atroces tout en perdant tous les membres de la famille, l'un après l'autre, Slimane et sa mère prenaient le chemin du retour, cependant la mère ne supportant plus le calvaire des déplacements et la famine, quitta la vie et renda son âme aussi. Slimane perdait sa mère aussi qu'il enterrait avant de rejoindre le village. Apparemment, il était le seul qui échappait au sort de la mort, comme si le destin en a voulu ainsi pour qu'il apporte son témoignage et grave la misère que le colon a créée dans l'histoire :

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 70.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 70.

« Nous étions alors aux ports d'une ville quand, à son tour, ma pauvre maman, maigre, sale, toute déchiré, a fermé les yeux et rendu sa douce âme au Seigneur : je l'ai enterrée. Et je suis revenu au village. »¹

Dib nous décrit à travers ce quotidien vécu, et à travers ces années passées à errer, la destruction des familles algériennes, citoyennes fussent-elles ou paysannes. Il faut reconnaître que la subsistance à travers le « pain » était une question de vie ou de mort. Le pain, dans la culture algérienne est très symbolique ; il renvoie d'abord à la terre. L'absence du pain, veut dire tout simplement la dépossession de la terre, qui produit les graines, les céréales (l'orge, le blé, etc.). Et puisque les colons s'emparent des terres, ils les privent aussi du pain, de la vie. En fait, quand les paysans, les familles réclament le pain, c'est pour rester en vie. Implicitement, ils cherchaient à reconquérir les terres spoliées par l'envahisseur. Etre sans terre, c'est être sans pain, sans vie. Ici, nous dépassons la valeur matérielle du pain pour atteindre sa valeur sociale, symbolique et spirituelle : réclamer la liberté et l'indépendance en récupérant les terres. Pour l'homme algérien, manger à sa faim s'avoisinait à la situation d'une bête. Or, on réclamait plus que le pain, plus que la subsistance. La quête de la liberté devrait démarrer par devenir *« maitre des moyens de production, en particulier de la terre, base de la colonisation et support du patriotisme »*. En effet, selon Arnaud, Déjeux et als., ils considèrent que *« pour le peuple colonisé, la chose la plus essentielle, parce que la plus concrète, est d'abord la terre :*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 70.

la terre assure le pain et bien sur la dignité, elle est le bien le plus précieux et l'objet du devoir le plus patriotique »¹

L'homme chez Dib qui cherche à vivre dignement nous rappelle Kyo de Malraux dans *La Condition Humaine*, à qui le policier demande : « qu'appellez-vous la dignité ? » et qui répond « le contraire de l'humiliation »²

¹ - J. ARNAUD, J. DEJEUX, N. KHADDA et als., *Hommage à Mohammed DIB*, numéro spécial de kalim, édité et diffusé par l'OPU à l'occasion du soixante-cinquième anniversaire de la naissance de l'auteur, Office des Publications Universitaires, Alger, 1985,p.163.

² - André MALRAUX, *La Condition humaine*, Editions Gallimard, 1946.

III. La détérioration des relations sociales

Les incidences de cette atmosphère où s'entremêlent misère, pauvreté et déchirement dans les familles se répercutent notamment sur la société, et puisque la société est le miroir où se reflètent tous les actes qui se produisent chez les familles. En effet, nous remarquons chez DIB, que ce soit dans *La Grande maison* ou dans *l'Incendie*, le quotidien de la famille est peint d'une façon péjorative, montrant la détérioration des liens entre les membres de la famille et son entourage (mère, enfant, voisin, tante, etc.). A fortiori, nous ne pouvons que déceler les mêmes formules d'impolitesse, d'inconvenance et d'incivisme partout, chose que nous constatons chez les enfants qui ne bénéficiaient d'aucune éducation ou encadrement familial :

« Quand on disait : les enfants de Rhiba, on évoquait de vrais démons que personne ne prétendait mettre à la raison. Que de fois ils avaient poursuivi leurs adversaires au centre même de la ville et jusqu'au Grand Bassin en semant la terreur parmi les paisibles citadins! »¹

Même chez les adultes, nous décelons des comportements malséants, chez des hommes qui *« ne savent que jurer ou vomir des grossièretés »*.² Du côté des paysans, il n'y avait que des invectives et des insultes échangées :

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 25.

² - *L'Incendie*, op.cit., p. 62.

*« Tu me réponds sur un ton froid et dur, butor !
Tu as encore le lait de ta mère entre les dents. »
Et encore : « J'ignore quelle est la femelle qui t'a
enfanté, mais je connais ton père : un vaurien ! Je
pense par conséquent que ta mère est une ordure.
La sœur de ton père et la sœur de ta mère sont
aussi des ordures. Maudite engeance ; tous ! »¹*

Chez les voisins, on assistait toujours à des accrochages :

*« - Que la mort t'emporte, toi, emporte ta famille,
emporte tous tes proches. Je suis ici chez moi,
lècheuse d'assiettes. Je te montrerai qui je suis. »²*

Les enfants livrés à eux même, ne cessaient de trainer dans les rues, endroit où ils allaient apprendre les mauvaises habitudes comme le vol, la violence, la mendicité, l'ivrognerie, etc. :

*« Pour ses jeux, Omar ne connaissait d'autres
lieux que la rue. Personne, et sa mère moins que
quiconque, ne l'empêchait, quand il se réveillait,
de courir vers la rue. Ils avaient déménagé des
dizaines de fois, mais dans chaque quartier il
existait un passage au milieu des derbs, des
lotissements en construction, que tous les enfants
de l'endroit élsaient comme lieu de leurs ébats. »³*

Dans cette misère que nous venons d'aborder, il faut dire que c'est le parent, en l'occurrence, la mère Aïni, qui voulait se débarrasser de son fils

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 59.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 106.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 26.

et l'encourageait à quitter la maison et se diriger vers la rue. A ce propos, elle dit : « *Va. Les hommes ne sont pas faits pour la maison.* »¹. Omar ne faisait pas l'exception, à être chassé de la maison ; même les enfants de son âge vivaient le même sort :

*« De ces enfants anonymes et frileux comme Omar, on en croisant partout dans les rues, gambadant nu-pieds. Leurs lèvres étaient noires. Ils avaient des membres d'araignée, des yeux allumés par la fièvre. Beaucoup mendiaient farouchement devant les portes et sur les places. Les maisons de Tlemcen étaient pleines à craquer, pleines aussi de leurs rumeurs. »*²

La famille était incapable d'éduquer, d'inculquer les règles basiques à sa progéniture pour mener une vie respectueuse et civique. Du côté de l'école, c'était encore pire, parce qu'elle est considérée comme le lieu de la sagesse, de la connaissance et de l'éducation. Une fois que les enfants la quittaient pour rejoindre leur maison, ils n'en sortaient que plus excités, leurs bêtises s'amplifiaient davantage puisqu'ils pratiquaient la violence même à la porte de l'école:

*« A onze heures, aux portes mêmes de l'école, une bagarre s'engagea à coups de pierres. Elle se poursuivit encore sur la route qui longeait les remparts de la ville. Violentes, parfois sanglantes, ces rencontres duraient des journées entières. »*³

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 11.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 28.

³ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 25.

Le sang symbolise la violence, la douleur, le barbarisme. L’adverbe « toujours » est utilisé à bon escient pour montrer que les jeux que menaient les enfants ou les bagarres finissaient toujours mal, des bagarres meurtrières puisque *« cela se terminait dans la plupart du temps dans le sang. »*¹.

En plus des bagarres et des disputes sanglantes, les enfants adoptèrent des comportements d’incivisme qui montraient leur manque d’éducation, de tact et de sagesse en s’adonnant par exemple à la mendicité :

*« Ils pratiquaient plus ou moins ouvertement la mendicité, et, certains, le chapardage, »*²

Mais ce qui était encore pire, c’est qu’ils pratiquaient le vol et le pillage de tout ce qu’ils trouvaient sur leur chemin:

*« Les garçons s’en allèrent roder ailleurs. Ils cueillirent des mûres sur les haies vives et les mangèrent en frissonnant dans l’ombre des fossés [...] Ils emportèrent une provision dans de larges feuilles de figuier. »*³

Devant une telle crise d’éducation, et dans l’absence des valeurs humaines qui devaient être inculquées par les institutions responsables, en l’occurrence la famille, l’école, les voisins, les médias et la rue, nous ne pouvons qu’obtenir une société fragile où règnent l’ignorance, l’obscurantisme et l’ivrognerie. Les adultes n’échappaient pas à cette crise puisque nous trouvons Mohammed Cherak, un homme qui se révoltait en

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 27.

² - *L’Incendie*, op.cit., p. 164.

³ - *L’Incendie*, op.cit., p. 23.

se saoulant, tout en jetant toute la responsabilité sur la société en disant aux enfants qui le poursuivaient à jets de pierres :

« Vauriens ! Vous ne comprenez pas ce que j'ai dans le cœur. Alors vous ne savez pas pourquoi je me saoule... Enfin, tant pis. Je vais encore boire, puisqu'il n'y a rien à faire. »¹

Cherak justifiait sa malfaisance en disant qu'il n'y avait rien à faire et avouait qu'il ne cesserait pas de boire malgré les cris hystériques des gamins et les jets de pierres qu'il recevait : *« Je vais encore boire »*

« -Ya Mohammed, voyons, comment oses-tu te conduire ainsi ? Est-ce possible qu'un bon musulman agisse comme tu le fais, toi, en ce moment. Regarde-toi. Vois dans quel état tu te mets sous les yeux de tous les gens du quartier qui t'aiment et qui ont tant d'estime pour toi. Et pourquoi ? Le sais-tu au moins toi-même ? Eh bien, réponds, malheureux. »²

Si Salah, ce personnage auquel DIB avait associé un nom significatif “droiture”, “incorruptibilité” essaye de traduire d'une manière connotative, à travers cette onomastique, autrement dit, cette relation qu'entretient le prénom avec le sens, un personnage qui conseille et qui oriente positivement Mohammed vers le retour à la culture arabo-musulmane et à la religion ; il l'incite à des réflexions en le poussant à se poser des questions sur le comment et le pourquoi, autrement dit sur cet état de faiblesse qui l'envahissait, sur la médiocrité et la mauvaise

¹ - *La Grande Maison*, op.cit., p. 136.

² - *La Grande Maison*, op.cit., p. 137.

impression qu'il donnait sur lui et qu'il laissait même chez les enfants qui étaient imprégnés par son attitude écœurante.

A travers ces questions, Si Salah tentait de provoquer la réflexion chez Mohammed, d'éveiller en lui la conscience, qui est tombée dans une léthargie. Musulman comme il était, il devait mobiliser des principes, entre autres, ne pas se saouler, travailler, etc. Si Salah montrait la force de la religion ; cette dernière est capable de jouer le rôle d'un éducateur puisqu'elle incite à arborer et à adopter des comportements respectueux : ne pas empiéter sur la liberté des autres, le respect des autres, etc.

Or, quand on se saoule, on peut commettre des bévues et des erreurs on peut aussi manquer de respect aux autres, on peut crier et hurler. Si Salah le pousse à se demander pourquoi se dévaloriser à ce point, alors que Dieu nous a créé dans un meilleur état. Il l'incitait au retour aux fondements culturels et religieux : les voisins, le péché...

Il est bien clair que la crise de l'éducation, que nous venons de traiter, avec ses multiples lacunes ne peut qu'engendrer une société abattue, épuisée et exténuée, une société qui souffre de l'absence des principes de l'éthique, des valeurs sociales, morales et esthétiques ne peut produire que des gens ignorants, crédules et ivrognes, qui dans la plupart des temps, leur destin serait la prison.

« Sans doute, tous ces enfants animés d'une énergie précoce, s'éteindraient-ils peu à peu, avec les années, le monotone charroi de la misère, de l'ignorance, accumulant sa fatigue... Et

l'ivrognerie, plus tard, ou bien les prisons. Mais peut-être en serait-il autrement de ceux-là... »¹

Qui doit endosser la charge de l'éducation ? A qui pouvons-nous rejeter cette responsabilité ? La société dans ce cas, est-elle créatrice, responsable des rapports destructifs entre les humains, entre les institutions ? Ou est-elle aussi victime à son tour de ce que font ces humains qui ont en commun cet espace social, ce territoire sur lequel ils bougent, ils créent, ils tissent et le social et le culturel ? Il est indéniable qu'il y a une relation réversible entre la société et l'homme. Cependant, ce dernier devient produit et producteur à la fois dans la société qui l'héberge et qu'il crée à son tour, elle ne devient que son produit, c'est ce qu'assure le grand sociologue français Edgar Morin en disant :

« Nous, individus, nous sommes les produits d'un processus de reproduction qui est antérieur à nous. Mais une fois que nous sommes produits, nous devenons les producteurs du processus qui va continuer. [...] Autrement dit, les individus produisent la société qui produit les individus. Nous sommes à la fois produits et producteurs. »²

Goffman à son tour évoque cette réciprocité entre l'individu et la société, autrement dit entre le produit et le producteur lorsqu'il déclare que : « *Tantôt le niveau microsociologique influence le niveau*

¹ - *L'Incendie*, op.cit., p. 164.

² - Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, éditions Seuil, 2005, pp. 99-100.

macrosociologique ; tantôt c'est à l'inverse le niveau macro qui influence le niveau micro »¹.

¹ - Jean NIZET et Natalie RIGAUX, *La sociologie de Erving Goffman*, Nouvelle édition, La Découverte, p. 84.

Conclusion générale

L'éducation a fait et fait toujours l'objet de recherches de plusieurs savants et spécialistes, vu son caractère riche et complexe à la fois. En effet, étant un champ pluridisciplinaire, elle interpelle l'intrusion des différentes sciences, entre autres, la sociologie, la psychologie, l'économie, l'ethnologie, l'anthropologie. Et si les métamorphoses biologiques et les mutations corporelles partant du bébé à l'enfant, de l'enfant au pubère, du pubère à l'adulte, de l'adulte au vieillard, mutations qui se passent d'une façon involontaire, sans que l'être s'en rende compte et qui prennent une part d'étude dans ce travail, il faut signaler que les changements sociaux sont perceptibles puisqu'ils constituent des phénomènes sociaux à part entière. Du coup, ils sont sujets à des études et doivent avoir plus d'intérêt car il faut être conscient de l'impact du social (parents, école, médias, rue, etc.) et de l'importance des rites de socialisation sur la formation intellectuelle et l'épanouissement psychologique et social de l'individu.

Nous avons alors choisi d'étudier le concept de « l'éducation » en délimitant le travail sur l'analyse des représentations sociales et culturelles dans *La Grande maison* et *l'Incendie*, et *La Statue de sel* et *Agar* des écrivains maghrébins Mohammed DIB et Albert MEMMI. Un travail dans lequel nous avons tenté de traiter et d'expliquer l'impact des liens sociaux qui unissent les individus, sur l'épanouissement de la société. Pour ceci, nous avons essayé dans cette thèse de relever et d'analyser les différentes pratiques sociales et culturelles ancrées dans la société maghrébine, en l'occurrence algérienne et tunisienne, que ce soit à travers la manifestation de la microsociologie et de la macrosociologie, ceci d'une part. D'autre part il était question de traiter du micro et du macro culturel en nous basant sur les œuvres susmentionnées.

La charpente de notre travail a donc été comme suit : Dans la première partie intitulée : « Identité narrative, histoire et fiction », il était question de traiter, dans un premier temps, de l'exile et du voyage et d'évoquer la matrice d'une littérature riche et ancrée dans l'histoire, tout en faisant appel à des références historiques, sociales et anthropologiques des deux contextes maghrébins, tunisien et algérien. Dans un deuxième temps, nous avons évoqué la relation entre l'histoire et la littérature, entre l'identité des écrivains maghrébins et l'écriture dans la langue de l'Autre.

Dans la deuxième partie, il était question de traiter de « l'impact des représentations sociales et culturelles sur l'éducation. » C'est ainsi que nous avons étudié les représentations sociales et culturelles, deux concepts qui ont fait office d'aiguillon dans ce travail et dont la relation est inextricable puisque tout au long des œuvres étudiées, ces deux concepts allaient de pair. Le premier chapitre de cette partie s'est intéressé au « social ». Après avoir fait un tour d'horizon sur les représentations sociales de l'éducation, nous nous sommes arrêtée sur la notion de l'anomie dans les œuvres maghrébines, concept fort important en sociologie, notamment chez DIB, car il fallait cerner d'abord toutes les formes d'anomies et de bizarreries des phénomènes d'ordre culturel, social, politique, intellectuel que nous avons décortiqués. Ensuite, la relation entre le paysan et le colon français a retenu notre attention puisque cette relation a débouché sur le conflit politique et tout ce qu'il générerait comme problème identitaire et existentiel. Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé aux conséquences cumulées durant le colonialisme, puisque l'être maghrébin était face aux dissonances culturelles et identitaires. C'est ainsi que nous nous sommes arrêtée, dans un premier temps, sur la perception de la culture « mère » dans les romans, puis, dans un second

temps, sur l'éducation forcée à une culture étrangère. Après, nous avons signalé l'impact ou les répercussions négatives voire destructrices de la colonisation sur la perte identitaire et sur la crise culturelle. En effet, le fait d'avoir travaillé sur les représentations sociales et culturelles et d'avoir dégagé leurs soubassements et principes étaient une sorte de plateforme composée d'ingrédients essentiels pour nous consacrer au volet de l'éducation. Et c'est parce que cette dernière fait défaut en étant absente chez certains personnages que son rôle devient plus crucial et plus ressenti.

Finalement, le concept de l'éducation a été détaillé dans la troisième partie que nous avons nommée : « Education VS non éducation » et qui est considéré comme l'épine dorsale de ce travail, car nous avons jugé important de déblayer le terrain et de maîtriser les concepts clés de notre travail, à savoir le social et le culturel et qui sont requis pour une bonne analyse de ce phénomène, concepts d'ailleurs qui entrent directement dans la socialisation de l'individu qui ne peut se faire en l'absence d'un cadre institutionnel : famille, école, voisinage, rue.

Et pour cerner son impact et sur l'individu et sur la société, nous avons évoqué la conception de Max Weber qui voit dans le fait social un fait basé sur la finalité, la valeur et l'affectif. Il faut dire que le fait social est en relation inextricable avec le concept d'habitus, ce dernier étant un élément phare dans la sociologie, nous lui avons accordé une place primordiale au niveau de ce premier chapitre.

Puis nous avons évoqué les rites de la socialisation et leur impact sur l'épanouissement de l'individu, à commencer par la famille, l'école, en passant par la rue et toute tierce personne qui peut apporter sa touche à l'éducation de l'individu.

Quant au deuxième chapitre, il a été réservé à la crise de l'éducation, qui n'était en fait que l'ultime conséquence d'une fragilisation des liens familiaux d'une part et de l'ancrage des inégalités sociales d'autre part. En outre, L'ébranlement de la culture mère et la volonté d'écraser la culture de l'autre par l'occident, en l'occurrence le colonisateur chez DIB et le personnage de Marie qui incarnait, par métonymie cet occident chez MEMMI, génèrent des conflits socio-culturels et des injustices sociales mises à nu par nos écrivains maghrébins.

Il est indéniable que le but majeur de l'éducation est de former des êtres sociaux pondérés et équilibrés, est de préparer des êtres qui possèdent des facultés intellectuelles et cognitives convenables pour atteindre un état parfait, des êtres qui peuvent assurer la pérennité de la société où ils se trouvent et qui peuvent prendre la relève et transmettre le flambeau aux générations futures. C'est pourquoi Edgar Morin affirme qu'« *il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action. Il faudrait apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude* »¹.

C'est à travers l'éducation, la vraie éducation, que l'individu passe par plusieurs étapes psychologiques que nous pouvons énumérer comme suit :

- Recevoir des connaissances nouvelles ;
- Evaluer (comparer) le côté rationnel et logique des connaissances acquises ;

¹ - Edgard MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000, p.14.

- Discerner entre le bon grain de l'ivraie, acte qui déclenche d'une façon permanente une lutte entre ce qui est nouveau et fraîchement appris, et ce qui est déjà installé dans sa mémoire, surtout ce que sa logique n'accepte pas et lui permet de se délivrer des résidus et des mauvaises croyances ;
- Prendre une décision et passer à l'acte.

Le projet d'instruire ou d'éduquer pourra être nul et non avenu, pourra échouer si l'on oublie qu'apprendre n'est pas une activité entièrement rationnelle. En effet, c'est une activité qui engage notre identité, notre rapport au monde. Dans cette perspective, apprendre, devient synonyme de désirer, de persévérer, de construire, d'interagir, de prendre des risques, de changer, d'exercer un drôle de métier, de mobiliser et de faire évoluer un rapport au savoir.¹

Nous pouvons affirmer alors que l'homme peut apprendre par les autres, par les événements sociaux, politiques, culturels, etc. qui défilent devant lui et qui y laissent un certain impact. C'est cet impact qui va façonner sa vie et la conception qu'il a de cette vie. Tous ces éléments peuvent desservir à l'action d'auto apprentissage du moment que cet être social peut se prendre en charge et atteindre l'autonomie qui n'est pour MEIRIEU « ni un don, ni une qualité à laquelle il suffirait d'exhorter les sujets : elle se construit progressivement quand chacun d'eux ajoute ses moyens et ses fins, identifie ses savoirs et ses savoir-faire, les mobilise à bon escient et évalue les résultats obtenus ».²

¹ - Philippe PERENNOUD, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfance et psy*, 2003/4 n°24 ; N° 9-17 ERES Editeur.

² - Philippe MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, EFF éditeur, Paris, 1995, p. 22.

Il est indéniable de passer par l'étape de la remise en question, de la destruction des idées parasites, pour pouvoir « re »construire son savoir, ses connaissances, son identité. L'éducation est un noble concept qui n'acceptera pas de coopérer sur une terre aride et perdra ses valeurs, sa noble mission si elle est utilisée à mauvais escient. En effet, elle peut comme une arme à double tranchant, un subterfuge pour dominer, manipuler, monopoliser et coloniser.

C'est là où la destruction des savoirs et des connaissances est essentielle : on doit faire table rase, on doit tout démolir pour bâtir sur des bases solides, de nouveaux savoirs propices à l'éducation afin de former un être, un citoyen qui assumera un rôle dans sa sphère socio-culturelle, car *«L'échec le plus grave de l'éducation pourrait être sa réussite programmée qui tue la liberté »*¹.

Au terme de notre travail, nous avons traité de l'éducation chez MEMMI et DIB, respectivement des auteurs tunisien et algérien, et cela en rapport avec les représentations sociales et culturelles. Il faut reconnaître que l'analyse que nous avons faite concernant la présence de l'éducation dans les œuvres étudiées nous projette vers une nouvelle piste voire elle nous inspire le projet pédagogique suivant, puisque l'humanité encourt un vrai danger en l'absence des valeurs humaines qui donnent un sens à la vie sur terre: Comment est ce que le roman maghrébin peut être au service de l'éducation et peut concourir à la trame éducative des jeunes ? Peut-on socialiser ces derniers à travers les romans? Peut-on parler d'une écriture engagée, qui défend la cause sociale, un système des valeurs, entre autres, la tolérance, le civisme, le respect, la dignité, valeurs considérées comme la

¹ - Jean-Bernard PATURET, *De la responsabilité en éducation*, Connaissance de la diversité, 2007, p. 7.

boussole d'une société ? Dans ce cas, l'écrivain sera-t-il conscient de son rôle et défendra une cause précise ? Peut-on considérer que le roman maghrébin dispose d'une écriture canalisée, c'est-à-dire, il entérine un canevas dans ses entrailles et développe un objectif à défendre ?

Il incombe à nous de pousser cette étude très loin et de chercher la représentation sociale et culturelle au Maroc pour élargir de cette manière, le champ d'études et pour broser un tableau plus ou moins exhaustif de l'éducation dans les pays arabes méditerranéens : même histoire, même colonisateur, même passé, etc.

A travers les publications que nous envisagerons faire, nous serons attelée à entamer ces perspectives qui ne peuvent qu'enrichir le thème de l'éducation, car la littérature est notre honneur à tous, comme l'a déjà confirmé Amin Maalouf puisqu'elle nous permet de « *comprendre les complexités de notre époque, et d'imaginer des solutions pour que notre monde demeure vivable. Nous n'avons aucune planète de rechange, nous n'avons que cette vieille terre, et notre devoir est de la préserver, de l'harmoniser, et de l'humaniser.* »¹.

¹ - Remise du Grand Prix Ardua à Amin Maalouf, In *Amin Maalouf, Heurs et malheurs de la filiation*. Edition Passiflore, 2016, p. 18.

Bibliographie

I. CORPUS :

1) DIB Mohammed

- *L'Incendie*, Editions du Seuil, Paris, 1954.
- *La Grande Maison*, Editions du Seuil, Paris, 1952.

2) MEMMI Albert

- *Agar*, Editions Gallimard, Paris, 1984.
- *La Statue de sel*, Editions Gallimard, Paris, 1966.

II. OUVRAGES :

- **ACCAD Evelyne**, *Des femmes, des hommes et la guerre*, Paris, Editions côté-femmes, 1993.
- **AKBAL Mehenni**, *Mohammed DIB, conférencier, Maurice Monnoyer témoigne*, Editions El-Amel.
- **AMADO Gilles**, *Dynamique des communications dans le groupe*, Paris, Armand Colin, 1991.
- **AMHIS-OUKSEL Djohar**, *Dar Sbitar, une lecture de la Grande Maison de Mohammed DIB*, Alger, Editions Kasbah, 2006.
- **ARKOUN Mohammed**, *la pensée arabe*, Paris, Quadrige/Puf, 2012.
- **ARNAUD Jacqueline, DÉJEUX Jean et ROTH Arlette**, *Anthologie des Ecrivains Français du Maghreb*, sous la direction de Albert MEMMI, (Préface et Introduction de A. MEMMI), Présence Africaine, 1969.
- **ARNAUD. J, DEJEUX. J, KHADDA. N et als**, *Hommage à Mohammed DIB*, numéro spécial de kalim, édité et diffusé par l'OPU à l'occasion du

soixante-cinquième anniversaire de la naissance de l'auteur, Office des Publications Universitaires, Alger, 1985.

- **AUSTIN John**, *Quand dire c'est faire*, Paris, Editions Seuil, 1970.
- **BACHELARD Gaston**, *La formation de l'esprit scientifique*, VRIN, 1977.
- **BAEHREL Robert** et **HENDERSON Walter**, *Changer l'école, un pari possible*, l'Harmattan.
- **BAKHTINE Mikhaïl**, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.
- **BARTHES Roland**, *Degré Zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1972.
- **BARTHES Roland**, *Le discours de l'histoire*, Paris, Seuil, 1976.
- **BARTHES Roland**, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.
- **BELHADJ-KACEM Nourreddine**, *Le thème de la dépossession dans la « trilogie » de Mohamed Dib*, Entreprise Nationale du Livre Alger, 1983.
- **BENMAKHLOUF Ali**, *Droit de savoir et désir de connaître*, Casablanca, DK Editions, 2012.
- **BERGER Peter** et **LUCKMANN Thomas**, *La Construction sociale de la réalité*, Traduction de Pierre TAMINIAUX, revue par Danilo MARTUCCELLI, Armand Colin, Paris, 2018.
- **BOUDON Raymond**, *L'inégalité des chances-La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.
- **BOULAHSEN Ali**, *Sociologie de l'éducation, Les systèmes éducatifs en France et au Maroc, Etude Comparative*, Afrique orient, 2010.

- **BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude, PASSERON Jean-Claude**, *Le métier du sociologue* Edition MoutonBordas, 2005.
- **BOURDIEU Pierre, J.-Cl. PASSERON**, *La reproduction-éléments pour une théorie de système d'enseignement*, Paris, Edition de Minuit, 1970.
- **BOURDIEU Pierre**, *Le Sens pratique*, Minuit, Paris, 1980.
- **BOURDIEU Pierre**, *Sociologie de l'Algérie*, Editions PUF.
- **BRAHIMI Denise**, *Langue et littératures francophones, Thèmes & Etudes*, collection dirigée par Bernard Valette, Paris, Ellipses, Editions Marketing, 2001.
- **BRUNEL. P, PICHOS. Cl, ROUSSEAU. A-M**, *Qu'est-ce que la littérature comparée ?*, Paris, Armand Colin, 1983.
- **BUCAILLE Maurice**, *La Bible, le Coran et la science, Les Ecritures saintes examinées à la lumière des connaissances modernes*, Paris, Seghers, 1976.
- **CHARAUDEAU Patrick**, *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- **CLAIRE et HÉBER-SUFFRIN Marc**, *L'Ecole éclatée* (Préface d'Edgar Morin), Epi Desclées de Brouwer, 1994.
- **DEJEUX Jean**, *Littérature maghrébine*, Editions Naaman de Sherbrooke, 1980.
- **DEMOUGIN Jacques**, *Les mensonges de la guerre d'Algérie*. Succès du Livre Éditions, 2008.
- **DEVEZE Erwan**, *Le pouvoir rend-il fou ?*, LAROUSSE.
- **DIB Mohammed**, *Le Métier à tisser*, Paris, Editions du Seuil, 1957.

- **DIB Mohammed**, *Ombre gardienne*, Sindibad, 1984.
- **DUGAS Guy**, *Albert Memmi : Ecrivain de la Déchirure*, Editions Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984.
- **DURAND Gilbert**, *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*, Paris, DUNOD, 1992.
- **DURKHEIM Emile**, *Education et sociologie*, QUADRIGE / PUF, 2006.
- **DURKHEIM Emile**, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 2013.
- **DURU-BELLAT Marie** et **VAN ZANTEN Agnès**, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2012.
- **ECO Umberto**, *Apostille au « Nom de la rose »*, Paris, Grasset, Le Livre de Poche, 1985.
- **ECO Umberto**, *Comment écrire sa thèse*, Flammarion, 2016.
- **ECO Umberto**, *Sémiotique et philosophie du langage*, (traduit de l'italien par Myriam Bouzaher), Paris, PUF, 1988.
- **EL HOUSSEI Majid**, « La Bi-Langue dans la trilogie algérienne de Mohammed Dib » in *Les français en émergence*, Berne, Allemagne, 2007.
- **EMIL Ciron**, *Aveux et anathèmes*, Paris. Gallimard, 1987.
- **FERGUSON John**, *Nietzsche au petit déjeuner*, l'âge d'Homme, Lausanne, Suisse, 1996.
- **FISCHER Gustave Nicholas**, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, 1987.
- **GARFINKEL H.**, *Studies in Ethnomethodology*, EnglewoodCliffs, Prentice-Hall, 1967.

- **GASPARINI Philippe**, *Autofiction. Une aventure du langage*, Paris, Seuil, « collection poétique », 2008.
- **GÉRACFAS, CEEPAME, MARIE-ODILLE RIOUFOL**, *Modules AS/AP (Etat clinique d'une personne)*, 2009.
- **GICQUEL Bernard**, *L'explication de textes et la dissertation*, Que sais-je ?, Paris, Puf, 1979.
- **GIDE André**, *Les nourritures terrestres*, Luciiol, 2011.
- **GIONO Jean**, *Ecrits pacifistes, Recherche de la pureté*, Paris, Folio, 2013.
- **GOFFMAN Erving**, *Les Rites d'interaction*, Minuit, « Le sens commun », Paris, 1998.
- **GRAMSCI Antonio**, *Gramsci dans le texte*, Ed Sociales, 1975.
- **GRONDIN Jean**, *L'HERMENEUTIQUE*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2006.
- **GRONDIN Jean**, *Paul Ricœur*, Que sais-je ? PUF, 2001.
- **Hall Edward T.**, *Au-delà de la culture*, traduit par Marie-Hélène Hatchuel, Paris, Seuil, 1979.
- **HUNTINGTON P Samuel**, *Le Choc des civilisations*, Éditions Odile Jacob, novembre, 1997.
- **JODELET Denise**, *Les Représentations sociales*, PUF, 1989.
- **JOURDAIN Anne, NAULIN Sidonie**, *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*, Armand Colin, Paris, 2011.

- **KHADDA Naget**, *L'œuvre Romanesque de Mohamed DIB* (Proposition pour l'analyse de deux romans), Office des publications universitaires, Alger.
- **KHADDA Naget**, *Mohammed DIB. Cette intempestive voix recluse*, Edisud, Aix-en-Provence, 2003.
- **KHATIBI Abdelkebir**, *Le Roman maghrébin*, Réed. Rabat, S.M.E.R., 1979.
- **KHATIBI Abdelkébir**, *Œuvres complètes : Essais III*, Paris, la Différence, 2008.
- **KOM Ambroise**, *La malédiction francophone. Défis culturels et condition post coloniale en Afrique*, Hamburg, LIT Verlag/Yaounde, Clé, 2000.
- **LAHIRE Bernard**, *Enfances en classe. De l'inégalité parmi les enfants*, SEUIL, 2019.
- **LARREYA Paul**, *Enoncés performatifs Présupposition (Eléments de sémantique et de pragmatique)*, Editions Fernand Nathan, 1979.
- **LE GRAND Louis**, *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée-Cemea, 1986.
- **LE JEUNE Philippe**, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.
- **LOTFI Abdelhamid**, *L'anthropologie Sociale*, Le Caire, Dar Al Maarif, Egypte, 1975.
- **MAALOUF Amin**, *Le Périple de Baldassare*, Editions Grasset & Fasquelle, 2000.

- **MAALOUF Amin**, *Les Identités meurtrières*, Editions Grasset & Fasquelle, 1998.
- **MALRAUX André**, *La Condition humaine*, Editions Gallimard, 1946.
- **MAOUGAL Mohamed Lakhdar**, **KASSOUL Aïcha**, **KEBBAS Malika** et **MAOUGAL Thanina**, *Albert Camus, Assassinat post-mortem*, Alger, Les Editions APIC, 2004.
- **MARZOUKI Afifa**, *Agar d'Albert Memmi*, Paris, l'Harmattan, 2007.
- MAURIAC François**, *Commencement d'une vie dans Ecrits intimes*, Paris, Gallimard.
- **MEAD H George**, *L'Esprit, le Soi et la Société*, Paris, PUF, 1934.
- **MEIRIEU Philippe**, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, EFF éditeur, Paris, 1995.
- **MEMMI Albert**, *La Terre intérieure*, (Entretiens avec Victor MALKA), Editions Gallimard, 1976.
- **MEMMI Albert**, *Le Pharaon*, Cérès éditions, Tunis, 2006.
- **MERAD Ghani**, *La littérature algérienne d'expression française, Approches socio-culturelles*, Paris, PIERRE JEAN OSWALD, cop, 1976.
- **MERTON K Robert**, *Eléments de théorie et de méthodes sociologiques*, Tr. Fr. Paris, Plon, 1965.
- **MIALARET Gaston**, *Les Sciences de l'éducation*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2017.
- **MONTEFIORE Simon Sebag**, *JERUSALEM Biographie*, Calmann-Lévy, 2011, pour la traduction française.
- **MORIN Edgar**, *Introduction à la pensée complexe*, éditions Seuil, 2005.

- **MORIN Edgar**, *La Méthode. 5. L'humanité de L'humanité. L'identité humaine*, Paris, Seuil, 2001.
- **MORIN Edgard**, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000.
- **MOUNIN Georges**, *Clefs pour la linguistique*, Seghers, Paris, 1968.
- **MUCCHIELLI Roger**, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Coll Formation permanente, ESF éditeur, 1998.
- **NIZET Jean** et **RIGAUX Natalie**, *La sociologie de Erving Goffman*, Nouvelle édition, La Découverte.
- **ORWELL George**, *la Ferme des animaux*, Folio, 2011.
- **PATURET Jean-Bernard**, *De la responsabilité en éducation*, Connaissance de la diversité, 2007.
- **PAUGAM Serge**, *Les 100 mots de la sociologie*, Collection QUE SAIS-JE?, Editions Poche, 2018.
- **PENNAC Daniel**, *Chagrin d'école*, Editions Gallimard, 2007.
- **PERRENOUD Philipe**, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.
- **PICON Gaëtan**, *Malraux par lui-même*, Le Seuil, 1953.
- **RAMADAN Tariq**, *L'Autre en Nous, pour une philosophie du pluralisme*, Presses du Châtelet, 2009.
- **RAYOU Patrick** et **VAN ZANTEN Agnès**, *les 100 mots de l'éducation*, Que sais-je ?, Paris, PUF.
- **RICŒUR Paul**, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986.
- **RICŒUR Paul**, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.

- **RICŒUR Paul**, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, «Point-Essais », 1990.
- **RIESZ János**, *De la littérature coloniale à la littérature africaine*, Prétextes - Contextes - Intertextes, Éditions Karthala, Paris, 2007.
- **ROUSSEAU Jean Jacques**, *Essai sur l'origine des langues*, Paris, Flammarion, 1993.
- **SAINT ONGE Michel**, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Editions Beauchemin, Agora, 1993.
- **SCHNAPPER Dominique**, *Juifs et Israélites*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1980.
- **SILVA Haydée**, *Le jeu en classe de langue*, CLE International, techniques et pratiques de classe, 2008.
- **SOROKIN Pitirim A**, *Society, Culture & Personality*, Harper & Brothers, 1947.
- **STEINER Philippe**, *La sociologie de Durkheim*, La Découverte, 2005.
- **TODOROV Tzvetan**, *Théorie du symbole*, Collection Poétique, Paris, Editions du Seuil, 1977.
- **TOURAINE Alain**, *Production de la société*, Paris, Seuil, 1973.
- **VERBUNT Gilles**, *La société interculturelle, vivre la diversité humaine*, Paris, Seuil, 2009.
- **VYGOTSKY. L.S**, *Thought and language*, Cambridge, MIIT/ Presses, 1962.
- **WEBER Max**, *Économie et Société*, Paris, Pocket, tome I, 1995.
- **WEBER Max**, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Pocket, 1992.

- **YETIV Isaac**, *Le thème de l'aliénation dans le roman maghrébin d'expression française (1952-1956)*, C.E.L.E.F., Sherbrooke, 1972.
- **ZELICHE Mohammed-Salah**, *Mohammed Dib L'homme épris de lumière, Evolution créatrice et dynamique de libération du moi*, Editions L'Harmattan.

III. ARTICLES, REVUES ET PERIODIQUES

- **AKBAL Mehenni**, *L'effort algérien*, 19 décembre 1952.
- **BEKRI Tahar**, « Une lecture de la Statue de sel », in *Actes du colloque Albert MEMMI écrivain et sociologue*, Paris X-Nanterre, les 15 « et 16 mai 1988. Textes réunis par Jean Yves Guérin, Publications du Centre National Des Lettres, Editions L'Harmattan, Paris.
- **BONN Charles**, « Postcolonialisme et reconnaissance littéraire des textes francophones émergents : l'exemple de la littérature maghrébine et de la littérature issue de l'immigration », in **Littératures postcoloniales et francophonie**, textes réunis par Jean BESSIERE et Jean-Marc MOURA, Paris, Honoré Champion Editeur, 2001.
- **BOUALIT Farida**, « La logique chromatographique de la trilogie Algérie », in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996.
- **BOUZAR Wadi** « Etre Balzac, ce n'est pas à la portée de n'importe qui », reproduite dans le journal *Horizons* du 28 décembre 1992.
- **CANNING Khansaa**, Les implications de « l'appartenance majeure » dans un monde globalisé, lectures des Identités meurtrières d'Amin Maalouf in *L'auteur et ses interprètes : pour un échange critique sur*

l'œuvre, Amin Maalouf, *Heurs et malheurs de la filiation*, Editions Passiflore, 2016.

- **CHAKER Jamil**, « la quête identitaire dans le roman de MEMMI », in *L'identité : choix ou combat ?* Actes du colloque international organisé à Tunis en mars 1998 Volume XV, publié par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Tunis et Duke University, 2002.

- **CHIKHI Beïda**, « Dans la flamme de l'énigme : Mohammed Dib et Edmond Jabès » in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996.

- **DEJEUX Jean**, « Considérations théoriques : Présentation du numéro », in *Œuvres & Critiques IV, 2*, la littérature maghrébine de langue française devant la critique, 1980.

- **DEJEUX Jean**, « Regards sur la littérature maghrébine d'expression française », in *Cahiers nord-africains*, N. 61, 1957.

- **DEJEUX Jean**, « Quel avenir pour la littérature maghrébine de langue française ? », in Actes du colloque *Albert MEMMI écrivain et sociologue*, Paris X-Nanterre, les 15 « et 16 mai 1988. Textes réunis par Jean Yves Guérin, Publications du Centre National Des Lettres, Editions L'Harmattan, Paris, 1990.

- **DEJEUX Jean**, « Albert Memmi ou l'homme dominé », in *Littérature maghrébine de langue française*, chap.X, Naaman, Sherbrooke, 1973.

- **DÉTRIE Muriel**, Présentation in *Orient-Occident : la Rencontre des religions dans la littérature moderne*, Sous la direction de Muriel Détrie, Editions You Feng Libraire & Editeur.

- **DJEBBAR Ahmed**, « Education et Société », in *Revue internationale d'éducation, le droit à l'éducation : de nouveaux contenus pour le XXI^e siècle*, n° 24, décembre 1999.
- **DZUNIC-DRINJAKOVIC Marija**, « Franchir les frontières et saper les murs » in *L'auteur et ses interprètes : pour un échange critique sur l'œuvre, Amin Maalouf, Heurs et malheurs de la filiation*. Editions Passiflore, 2016.
- **El KALADI Ahmed**, Orientalisme contre occidentalisme, dialogue (de sourds) sur l'altérité in *Orient-Occident, dialogue sur l'ailleurs*, Etudes réunies par Jean-Paul Rosaye et Siyan Jin, Artois Presses Université, Lettres et civilisations étrangères, 2010.
- **EL KORDOBI Jawad**, « Mohammed Dib : l'exilé qui n'a pas oublié » in *Lamalif, voici venu le temps du libéralisme*, 1967.
- **FAYOLLE Roger**, « Ecrivains, écrits vains ? » in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996.
- **GASTAUT Yvan**: «Albert Memmi, un regard postcolonial» in *Ruptures postcoloniales (les nouveaux visages de la société française)*, Paris, Editions la Découverte, 2010.
- **GHALEM Nadia** et **NDIAYE Christiane**, « Le Maghreb », in *Introduction aux littératures francophones*, Presses de L'Université de Montréal, 2004.
- **HAOUET Mohamed Kamel Eddine**, « Référence et création littéraire représentation de la vie quotidienne d'après L'Etranger et La Statue de sel » in *Revue Tunisienne de sciences sociales*, Revue semestrielle publiée par le Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunis, 2005.

- **HICH-CHOU Mohamed**, «Colonisateur et Colonisé : pluralité des histoires et concurrences des mémoires à propos de Mardochée de Kébir Mustapha Ammi » in *Langue, Littérature et voies de l'interculturel* (Actes du colloque international organisé par le Laboratoire d'Etudes et de Recherches interdisciplinaires sur l'Interculturel et la communication) les 20 et 21 avril 2016, publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2017.

- **HIPPLER Jochen**, « Par-delà le mur nébuleux de la culture » in *Culture et Conflit*, des défis pour la politique extérieure de l'Europe, Rapport culturel, EUNIC- publication annuelle 2012/2013.

- **IDRISSI AYDI O**, « De l'éthique dans le proverbe : Au-delà de toute frontière », in *Questions cognitives, linguistiques et littéraires*, Publications du Pôle de recherche : langues, Communications et Arts (LCA), N° 4., 2020.

- **KHEMIRI Moncef** , « Le mythe des ancêtres dans l'œuvre romanesque d'Albert Memmi », in *Journée scientifique Albert Memmi* (25 juin 1999), Publications de l'Université des Lettres, des Arts et des Sciences Humaines, Ecole normale Supérieure, Etudes de Littérature, langue et civilisation (Vol . IX), 1999.

- **MARZOUKI Afifa**, « D'Agar au mirliton du ciel : L'aventure du goût dans l'œuvre d'Albert MEMMI », in *Isthmes francophones : du texte aux chants du monde*, Mélanges offerts à Beïda CHIKHI, Presses de l'Université Paris, Sorbonne, 2012.

- **MARZOUKIAfifa**, « La Statue de sel ou l'autre irréductible », in *Revue Tunisienne des langues vivantes*, n°4, 1989.

- **MATHIEU-JOB Martine**, « Dans le tumulte de l'événement ou le désordre de souvenir » in *La France et l'Algérie en 1962, De l'Histoire aux représentations textuelles d'une fin de guerre*, sous la direction de Pierre-Louis Fort et Christiane Chaulet Achour, Editions Karthala, 2014.
- **MEDDEB Abdelwahab** et **STORA Benjamin**, « Albert Memmi ou la réconciliation des appartenances » in *Histoire des relations entre juifs et musulmans des origines à nos jours*, Editions Albin Michel, 2013.
- **MEMMI Albert**, Interview, *Présence du Maghreb*, décembre, 1967.
- **MOATASSIME Ahmed**, « Éducation et itinérance: entre le passé et le présent. » in *Revue Tiers-Monde*, N° 135, 1993.
- **Philippe PERENNOUD**, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfance et psy*, 2003/4 n°24 ; N° 9-17 ERES Editeur.
- **RAUSKY Franklin**, « De la condition coloniale à la culture de l'exil, Clés pour comprendre la pensée sociale d'Albert Memmi » in *La bienvenue et l'adieu, Migrants juifs et musulmans au Maghreb (XVe-XXe siècle)*, Volume 3: Entre mémoire et nouveaux horizons, Actes du colloque d'Essaouira, Migrations, identité et modernité au Maghreb, 17-21 mars 2010, Editions La Croisée des chemins, 2012.
- **REY-MIMOSO-RUIZ Bernadette**, « la violence du métissage: d'une rive à l'autre de la Méditerranée : Mohammed Dib (La Grande Maison, 1952), Albert Memmi (Agar, 1955), Driss Chraïbi (Les Boucs, 1955) et Salim Bachi (la Kahéna, 2003) » in *Métissages littéraires*, Actes du XXXIIe Congrès de la SFLGC, Saint-Etienne, 8-10 septembre 2004, sous la direction de Yves Clavaron et Bernard Dieterle, publications de l'Université Saint-Etienne.

- **SALHA Habib**, «L'écriture de la maxime dans La Statue de Sel Memmi », in *Journée scientifique Albert Memmi*(25 juin 1999), Publications de l'Université des Lettres, des Arts et des Sciences Humaines, Ecole normale Supérieure, Etudes de Littérature, langue et civilisation (Vol . IX), 1999.
- **SARI-MOSTEFA-KARA Fewzia**, «Le cheminement spirituel de l'écriture chez Mohammed Dib » in *Itinéraires & contacts de cultures, Mohammed Dib*, Volume 21-22, l'Harmattan, 1996.
- **Veyne Paul**, *Philosophie magazine*, n°9, avril 2007.
- **VOISIN Patrick**, « La Méditerranée antique : un espace identitaire et communautaire... ou un creuset d'interculturalité ? », in *Langue, littérature et voies de l'interculturel*, (Actes du colloque international-LERIIC), Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Béni Mellal, 2017.
- **ZLITNI-FITOURI Sonia**, «Ecrire la Tunisie dans la Statue de sel, le désert et le scorpion d'Albert Memmi », in *La Tunisie dans la littérature tunisienne de langue arabe et de langue française*, (actes du colloque organisé les 17 et 18 Avril, 1998 à la Faculté des Lettres de Manouba, L'Or du Temps, 2001.
- Conférence d'Albert Memmi à l'Université de Cologne le 19 mai 1987, in *Cahier d'études Maghrébines*, Université de Cologne, n° 3, Juin 199.
- Entretien avec Claudine ACS in *L'Afrique littéraire et artistique*, n°18, Août, 1971.
- Interview de Dib par Lia Lacombe, *Les Lettres françaises*, 7 février 1963.
- Quotidien communiste dirigé par A. Camus «A l'origine de I. de M. Dib », *Présence francophone*, 10, printemps 1975.

- Remise du Grand Prix Ardua à Amin Maalouf, In *Amin Maalouf, Heurs et malheurs de la filiation*. Edition Passiflore, 2016.

IV. DICTIONNAIRES :

- **Boudon. R** et als, *Le Dictionnaire de la Sociologie*, Paris, Larousse, 1999.
- **CHEVALIER Jean, GHEERBRANT Alain**, *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert Laffont/Jupiter, 2008.
- **COMTE-SPONVILLE André**, *Dictionnaire philosophique*, QUADRIGE, (Nouvelle édition revue et augmentée), PUF, 4e édition, 2013.
- **ETIENNE Jean, BLOESS Françoise, NORECK Jean-Pierre et ROUX Jean-Pierre**, *Dictionnaire de Sociologie*, Hatier, Paris, 2004.
- **RICHALENS-POURCHOT Nicole** *Dictionnaire des figures de style*, Paris, ARMAND COLIN, 2005.
- *Dictionnaire de la sociologie*, sous la direction de R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui et B.P. Lécuyer, Larousse-Bordas, 1997.
- *Dictionnaire de Sociologie*, Sous la direction de André Aknoun et Pierre Ansart, Le Robert, Seuil, 1999, p. 450.
- *Grand Usuel LAROUSSE*, dictionnaire encyclopédique, Larousse-Bordas, 1997.
- *LE PETIT ROBERT*, Dictionnaires LE ROBERT, Paris, 1985.

V. SITES INTERNET :

- [HTTP://WWW.LAROUSSE.FR/ENCYCLOPEDIE](http://www.larousse.fr/encyclopedie)

- <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/perception/78270>
- Mattéi Bruno **Enseigner comment, enseigner quoi ? – Des hauts et débats.** <https://deshautsetdebats.wordpress.com/.../enseigner-comment-enseigner-...> 6 septembre. 2016.
- Schéma de MASLOW, <https://danamase.com/pyramidedemaslow-fr.pdf> (consulté le 23/11/2020).
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/perception/59399>

VI. THESES DE DOCTORAT :

- **BOUSFIHA Loubna**, *La multiculturalité chez Amin Maalouf et Andrée Chedid*, Thèse de Doctorat en littérature, année universitaire 2018-2019, thèse non publiée.
- **DERKAOUI Mohamed**, *Aspects du vocabulaire dans l'œuvre d'Amin Maalouf : de la structure au contenu*, année universitaire, 2017-2018, thèse non publiée.
- **KAAOUAS Abdellah**, *Statistique Lexicale : Le logiciel Hyperbase appliqué à l'œuvre romanesque d'Abdelkébir Khatibi*, année universitaire, 2016-2017, thèse non publiée.

Table des matières

Introduction générale	2
Première Partie: Identité narrative, histoire et fiction	15
Chapitre I : Exil et voyage, matrice d'une littérature	16
I. Littérature et quête identitaire	17
II. Références historiques, sociales et anthropologiques	34
1. Référence à l'histoire	34
2. Référence aux faits sociaux	36
3. Référence à la culture	38
III. Littérature et exil	40
IV. Albert Memmi : le vrai coup d'envoi	61
V. Mohammed Dib l'homme épris de lumière	75
Chapitre II: Histoire et littérature : rencontre inéluctable	80
I. Relecture de l'histoire par la fiction	81
II. Ecriture et langage des écrivains maghrébins	98
III. Ecrire dans la langue de l'Autre	119
Deuxième partie: L'impact des représentations sociales et culturelles sur l'éducation	122
Chapitre I : Les représentations sociales	123
I. Autour des représentations sociales de l'éducation	125
II. L'anomie et les représentations sociales	132
III. La dépossession matérielle	139
1. Le paysan et le colon français : rapport de domination	139
2. Les incitateurs au changement	145
a- Le personnage de Hamid Saraj	145
b- Le personnage de Ben Youb	148

c- Le personnage de BA Dedouche	153
d- Le personnage de Commandar	154
3. Le dépouillement des biens des paysans	155
a- Logement	158
b- Nourriture	168
c- Hygiène et santé	178
d- Vêtement	181
IV. Conflit politique et situation existentielle	189
Chapitre II : L'être maghrébin face aux dissonances culturelles et identitaires	196
I. Perception de la culture « mère » dans les romans	200
II. Education forcée à une culture étrangère	210
III. Colonisation et aliénation : vers une perte identitaire	223
IV. La crise culturelle : causes et retombées	241
Troisième partie : Education VS non éducation	247
Chapitre I : De l'éducation à la socialisation de l'individu	248
I. Education & habitus	249
1. L'éducation	251
a. Fait social basé sur le type « rationnel en finalité »	255
b. Fait social basé sur le type «rationnel en valeur»	257
c. Fait social basé sur le type « affectuel »	260
d. Fait social basé sur le type « traditionnel »	261
2. L'habitus	262
a. Le schème de la perception	265
b. Le schème de l'appréciation	267
c. Le schème de l'action	268
II. L'impact des rites de la socialisation sur l'épanouissement de l'individu	274

1. La famille / les parents	274
2. L'école	280
3. La rue	289
III. L'éducation par une tierce personne	296
1. L'importance du jeu dans l'éducation	296
2. La colonie : un espace ludique et éducatif	300
3. La voix vers la voie de l'éducation	301
IV. Omar et l'auto-éducation	311
Chapitre II : La crise de l'éducation	324
I. La fragilisation des liens familiaux	328
1. Violence et maltraitance	332
2. Vols et mensonges	342
II. L'ancrage des inégalités sociales et ébranlement de la culture « mère »	345
1. Injustice sociale	345
2. Complexe d'infériorité ou le concept de pygmalion	349
3. Misère et pauvreté	364
III. La détérioration des relations sociales	378
Conclusion générale	387
Bibliographie	394
Table des matières	412

Le thème de l'éducation est l'apanage des éducateurs, des psychologues, des sociologues et des écrivains puisque c'est un sujet sur lequel repose l'avenir de tout un pays, voire même du monde entier. C'est à travers le système éducatif, de part les valeurs qu'il véhicule qu'on peut mesurer le degré de civilisation et du progrès scientifique d'une nation.

Le concept de l'éducation, considéré comme la clé de la pérennité des sociétés, est le mécanisme qui permet d'abord à l'individu d'assimiler tous les principes moraux, sociaux et affectifs permettant de s'intégrer correctement au groupe social. Ensuite, il permet de développer des aptitudes intellectuelles qui aident le futur adulte à développer sa personnalité, à prospérer dans un milieu équilibré pour concourir à la formation de l'identité de sa communauté, d'en apporter la pierre à l'édifice, d'offrir à l'humanité l'ensemble de son potentiel et de mutualiser ses expériences.

L'éducation est donc le moyen de donner aux enfants comme aux adultes la possibilité de devenir des actants actifs dans la transformation des valeurs dans leurs sociétés où ils vivent. De ce fait, l'apprentissage doit, dans ce cas, tenir compte des valeurs universellement partagées, des attitudes et des comportements qui permettent aux individus d'apprendre à vivre ensemble dans un monde qui se caractérise par la diversité et le pluralisme. C'est ainsi que ce monde est assujéti à un système de valeurs et d'éthique d'ordre social et culturel fonctionnant comme sa boussole.

Il faut reconnaître que la littérature maghrébine défend toujours une cause sociale et/ou culturelle, nous la considérons d'ailleurs comme une littérature engagée. L'écrivain maghrébin est le porte-parole de sa société et vise à défendre ou à critiquer des pratiques socioculturelles. C'est ainsi que nous repérons des thèmes dans la littérature maghrébine traitant divers sujets, entre autres, le patriarcat, la problématique du genre, la précarité et la pauvreté sociale, le colonialisme, l'identité, l'altérité, l'aliénation, l'existence, l'acculturation, etc.

Après avoir cerné une éducation qui concerne la société marocaine représentée, par le noyau de « la famille marocaine », dans le but de découvrir le mode de pensées régi par notre société , et surtout de lever le voile sur les soubassements d'un concept qui a fait couler beaucoup d'encre en essayant notamment de l'étudier sous de nouvelles auspices et de mettre à nu une culture refoulée, voire bafouée des générations passées, nous nous attelons à explorer quatre œuvres littéraires dans les contextes algérien et tunisien, respectivement: *La Grande maison*, *l'Incendie*, *La Statue de sel* et *Agar*.

Moult objectifs nous motivent à faire des investigations d'ordre culturel, sociologique et linguistique relatives aux œuvres déjà mentionnées. Sans nous cantonner dans un cadre théorique clos, nous jugeons judicieux d'adopter une approche pluridisciplinaire qui fait appel, entre autres, à la sociologie, à la critique littéraire, à la sociolinguistique, à la pédagogie.

Notre motivation se décline en quatre objectifs que nous présentons comme suit :

1^{er} objectif : nous allons essayer de découvrir les jalons de l'éducation d'une façon indépendante, c'est-à-dire de tracer un aperçu général sur les institutions qui concourent à l'éducation dans le paysage maghrébo-méditerranéen, en l'occurrence l'Algérie et la Tunisie ;

2^{ème} objectif : nous allons voir comment ces institutions participent à la construction de la personnalité des personnages dans les œuvres, mais surtout, celle du narrateur et du personnage principal, autrement dit de découvrir comment ce dernier est éduqué et comment peut-on déceler la projection de la touche de ces institutions dans sa vie et dégager les traces de l'éducation dans la vie réelle.

3^{ème} objectif : nous nous demandons s'il est possible de vérifier l'épanouissement éducatif de l'individu, de mesurer cette éducation et de

construire un modèle d'éducation qui prend en considération le milieu familial, social et culturel de l'apprenant.

4^{ème} objectif : nous aspirons mettre le doigt sur l'idée qui stipule que l'institution est la plus pragmatique, la plus opérationnelle et concourt à l'éducation de l'individu par métonymie, à l'éducation du groupe, de la communauté ou de la nation.

Notre projet qui est consacré à la littérature tunisienne avec l'écrivain Albert MEMMI et à la littérature algérienne avec l'écrivain Mohamed DIB se veut comme but de cerner l'éducation aux niveaux social et culturel et d'établir une étude comparative des quatre œuvres appartenant à la littérature maghrébine. Tout en justifiant le choix de ces auteurs, de leurs œuvres et en relevant les points de convergence et les points de divergence. Il faut dire que durant la colonisation française, il a fallu des dizaines d'années avant que les écrivains indigènes ne commencent à comprendre leur tâche qui est de révéler la vérité tant cachée sur le colonialisme et les intentions idéologique, culturelle et économique de ce dernier à travers la description des problèmes vécus par leurs sociétés.

Dib et Memmi sont très connus, à travers leurs textes francophones, sur la scène de la littérature maghrébine. Ils sont arabes, ils ont la langue française et la colonisation comme dénominateur commun et appartiennent, de surcroît, à la même génération des années 1920.

Les deux auteurs qui sont de renommée internationale confirmée par plusieurs distinctions littéraires, ont obtenu des prix d'honneur, comme le prix Carthage et le prix Fénéon.

Ces deux écrivains qui appartenaient à la même époque, celle du colonialisme, partageaient les mêmes préoccupations, leurs thèmes majeurs dans les œuvres étudiées tournaient, entre autres autour de l'identité, l'altérité, la misère, la faim, l'inégalité, l'aliénation, l'oppression et la dépossession.

Quant au choix des œuvres étudiées, et vu le nombre énorme des productions de MEMMI et DIB, il a fallu trier, consciencieusement, les romans qui mettaient en relief notre problématique.

Le corpus marque une certaine continuité chronologique d'une œuvre par rapport à l'autre. C'est ainsi que chez Dib, le roman *L'Incendie* est une suite d'événements retrouvés dans *La Grande maison*. Parallèlement, chez MEMMI, *Agar* s'enchaîne également à *La Statue de sel*. En effet, en ce qui concerne Memmi, il parlait d'un départ à la fin du roman dans *La Statue de sel*. Effectivement, dans le roman *Agar* nous décelons des précisions autour de son voyage en France pour que notre narrateur termine ses études et se marie par la suite avec Marie la française catholique. Quant à Dib dans *La Grande maison*, il évoque la vie du personnage Omar qui habitait à Dar Sbitar dans la ville de Tlemcen, puis son départ dans le deuxième roman qui est *L'Incendie*, mais cette fois-ci c'est à la compagnie de Bni Boublen.

Nous repérons des représentations culturelles et sociales chez les deux écrivains, sauf que chez Memmi il y a une prédominance du culturel, alors que chez Dib nous décelons la prédominance du social. Et c'est à travers ces deux représentations, culturelles et sociales que nous allons traiter de l'éducation.

On peut éduquer à travers le passé en pratiquant une rétroaction et en analysant ce qui avait lieu et ce qui aurait dû avoir lieu. En effet, ce qui s'est passé dans le temps du colonialisme qui a spolié les droits humains des colonisés, humilié, insulté, martyrisé, tout cela pourrait servir de leçons de morales et éviter de tomber dans les mêmes erreurs.

Nous remarquons que les deux pays La Tunisie et l'Algérie ont vécu les mêmes conjonctures sous le joug du colonialisme français. Il faut dire que l'année 1935 avait marqué un tournant décisif dans l'émergence de la littérature maghrébine. Le contexte politique et historique que vit le Maghreb (l'époque du colonialisme et post-colonialisme) va promouvoir l'apparition des écrivains

militants qui vont défendre la cause de l'identité, de l'indépendance, de la pression coloniale, etc. Cette apparition se fera en deux temps entre les années 1920 et 1965, et c'est la deuxième vague qui va connaître l'essor de la littérature maghrébine.

Les écrivains à l'instar des autres citoyens, essayent de se protester, de souligner les séquelles gravées par le colonisateur. Ainsi devant une âme opprimée, devant une dignité bafouée et une identité détruite, les écrivains tentent de réinstaurer l'ordre dans la famille, qui demeure le noyau de la société, dans la vie quotidienne et dans une dimension macrosociologique dans le groupe social et la communauté à laquelle ils appartiennent. C'est dans cette perspective que nous allons nous demander quel sera le rôle de l'institution, de la famille, de la rue, des médias dans l'éducation des générations à venir, mais surtout pour sauvegarder la mémoire de son pays, son identité, sujette au piétinement et à la destruction qu'opèrent le colonialisme et le post colonialisme. Cette confrontation avec ce dernier fera naître des relations ambivalentes centrées sur l'identité et l'altérité, surtout qu'il s'agit des écrivains dont la langue d'écriture est celle du colonisateur. Le concept d'éducation a sillonné les œuvres de Mohamed DIB et d'Albert MEMMI. Quelles sont les formes qu'il entérine dans les œuvres sur lesquelles nous travaillons? Comment y détecter la présence de l'éducation? Quel en est son vrai rôle? Comment les auteurs la marquent à travers leur écriture? Peut-on parler d'une éthique ou d'un ensemble de valeurs véhiculé via les œuvres ? Ces dernières assument-elles un rôle didactique où les auteurs défendent une cause bien précise et deviennent ainsi des écrivains engagés ? Ou bien ces derniers se contentent ils d'une esthétique littéraire qui s'exhibe à travers le plaisir de l'écriture ?

Notre travail vise à trouver des éléments de réponse à la question suivante : Comment le texte maghrébin de langue française rend-t-il compte de la dimension socio-culturelle de l'être maghrébin? Dans quelles mesures, les écrivains maghrébins, en l'occurrence DIB et MEMMI orchestrent-ils la

présence des représentations spécifiques de l'éducation dans leurs œuvres? Quelles sont les représentations micro/macro sociologiques liées au mode de l'éducation tel qu'il est décrit dans les œuvres des deux auteurs? Et Quels sont les représentations micro/macro culturelles qui ont tissé la toile des œuvres de nos romanciers ?

Il est indéniable que l'être social a une double identité, par conséquence, il est constamment en relation avec des éléments externes à sa personnalité (famille, ami, voisin, institution, médias, voix de la société...) et internes (rêve, souvenirs, anecdotes, éducation introspective, ou encore l'auto-éducation). Autant d'éléments qui concourent à la construction de la mémoire de l'individu, de ses souvenirs, de son passé, de son présent, de ses projets, de ses expériences, de ses envies, de sa conception de la vie,...etc. Sa communication avec les autres intervient d'une façon ou d'une autre dans son savoir-faire, son savoir-être, son savoir-vivre et son savoir-faire faire (le fait de déléguer des tâches). Partant de toutes ces interactions qui se créent entre l'être et la société, nous nous demandons si c'est l'individu qui va interagir avec la société ou si c'est le groupe qui entre en contact permanent et dynamique avec cette dernière. Autrement dit, est-ce que ce sont les institutions -par métonymie la société- qui éduquent et inculquent les valeurs sociétales et culturelles aux individus, et là nous faisons référence au fonctionnalisme dont le précurseur est Emile Durkheim. Ou est ce que nous pouvons parler d'un apprentissage individuel ou de l'auto apprentissage ? Assistons-nous dans les œuvres susmentionnées à une éducation bien établie, ciblée, canalisée ou au contraire, s'agit-il d'une éducation anarchique, désordonnée, libre ? Et là, nous faisons allusion à l'interactionnisme dans sa dimension symbolique en nous référant notamment aux travaux de Mead, Goffman et Garfinkel. Pour répondre à cette problématique, nous formulons les hypothèses suivantes, hypothèses qui restent à confirmer ou à infirmer :

1. Les institutions, en l'occurrence : la famille, les voisins, l'école, la rue, la mosquée, le msid, les médias influencent la trajectoire éducative de l'individu ;
2. Ces institutions s'enchevêtrent et entrent en interaction pour compléter le parcours éducatif ;
3. L'individu peut apprendre des personnes qu'il côtoie, qui représentent des valeurs symboliques et spirituelles, des personnes charismatiques et incitatrices qui influencent sur les autres à travers leur expérience, leur savoir-faire...etc
4. Il y aura un va et vient entre l'éducation, le culturel et le social chez et entre les individus.

La problématique dégagée est de taille et les hypothèses formulées peuvent nous aider à explorer les œuvres ; une exploration de fond en comble, suivant en cela les lectures syntagmatiques et paradigmatiques afin de détecter l'implicite et parfois l'indicible et d'apporter des réponses plausibles aux questions déjà formulées.

L'éducation a fait et fait toujours l'objet de recherches de plusieurs savants et spécialistes, vu son caractère riche et complexe à la fois. En effet, étant un champ pluridisciplinaire, elle interpelle l'intrusion des différentes sciences, entre autres, la sociologie, la psychologie, l'économie, l'ethnologie, l'anthropologie. Et si les métamorphoses biologiques et les mutations corporelles partant du bébé à l'enfant, de l'enfant au pubère, du pubère à l'adulte, de l'adulte au vieillard, mutations qui se passent d'une façon involontaire, sans que l'être s'en rende compte et qui prennent une part d'étude dans ce travail, il faut signaler que les changements sociaux sont perceptibles puisqu'ils constituent des phénomènes sociaux à part entière. Du coup, ils sont sujets à des études et doivent avoir plus d'intérêt car il faut être conscient de l'impact du social (parents, école, médias, rue, etc.) et de l'importance des rites de socialisation sur la formation intellectuelle et l'épanouissement psychologique et social de l'individu.

Nous avons alors choisi d'étudier le concept de « l'éducation » en délimitant le travail sur l'analyse des représentations sociales et culturelles dans *La Grande maison* et *l'Incendie*, et *La Statue de sel* et *Agar* des écrivains maghrébins Mohammed DIB et Albert MEMMI. Un travail dans lequel nous avons tenté de traiter et d'expliquer l'impact des liens sociaux qui unissent les individus, sur l'épanouissement de la société. Pour ceci, nous avons essayé dans cette thèse de relever et d'analyser les différentes pratiques sociales et culturelles ancrées dans la société maghrébine, en l'occurrence algérienne et tunisienne, que ce soit à travers la manifestation de la microsociologie et de la macrosociologie, ceci d'une part. D'autre part il était question de traiter du micro et du macro culturel en nous basant sur les œuvres susmentionnées.

La charpente de notre travail a donc été comme suit : Dans la première partie intitulée : « Identité narrative, histoire et fiction », il était question de traiter, dans un premier temps, de l'exile et du voyage et d'évoquer la matrice d'une littérature riche et ancrée dans l'histoire, tout en faisant appel à des références historiques, sociales et anthropologiques des deux contextes maghrébins, tunisien et algérien. Dans un deuxième temps, nous avons évoqué la relation entre l'histoire et la littérature, entre l'identité des écrivains maghrébins et l'écriture dans la langue de l'Autre.

Dans la deuxième partie, il était question de traiter de « l'impact des représentations sociales et culturelles sur l'éducation. » C'est ainsi que nous avons étudié les représentations sociales et culturelles, deux concepts qui ont fait office d'aiguillon dans ce travail et dont la relation est inextricable puisque tout au long des œuvres étudiées, ces deux concepts allaient de pair. Le premier chapitre de cette partie s'est intéressé au « social ». Après avoir fait un tour d'horizon sur les représentations sociales de l'éducation, nous nous sommes arrêtée sur la notion de l'anomie dans les œuvres maghrébines, concept fort important en sociologie, notamment chez DIB, car il fallait cerner d'abord toutes les formes d'anomies et de bizarreries des phénomènes d'ordre culturel, social,

politique, intellectuel que nous avons décortiqués. Ensuite, la relation entre le paysan et le colon français a retenu notre attention puisque cette relation a débouché sur le conflit politique et tout ce qu'il générerait comme problème identitaire et existentiel. Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé aux conséquences cumulées durant le colonialisme, puisque l'être maghrébin était face aux dissonances culturelles et identitaires. C'est ainsi que nous nous sommes arrêtée, dans un premier temps, sur la perception de la culture « mère » dans les romans, puis, dans un second temps, sur l'éducation forcée à une culture étrangère. Après, nous avons signalé l'impact ou les répercussions négatives voire destructrices de la colonisation sur la perte identitaire et sur la crise culturelle. En effet, le fait d'avoir travaillé sur les représentations sociales et culturelles et d'avoir dégagé leurs soubassements et principes étaient une sorte de plateforme composée d'ingrédients essentiels pour nous consacrer au volet de l'éducation. Et c'est parce que cette dernière fait défaut en étant absente chez certains personnages que son rôle devient plus crucial et plus ressenti.

Finalement, le concept de l'éducation a été détaillé dans la troisième partie que nous avons nommée : « Education VS non éducation » et qui est considéré comme l'épine dorsale de ce travail, car nous avons jugé important de déblayer le terrain et de maîtriser les concepts clés de notre travail, à savoir le social et le culturel et qui sont requis pour une bonne analyse de ce phénomène, concepts d'ailleurs qui entrent directement dans la socialisation de l'individu qui ne peut se faire en l'absence d'un cadre institutionnel : famille, école, voisinage, rue.

Et pour cerner son impact et sur l'individu et sur la société, nous avons évoqué la conception de Max Weber qui voit dans le fait social un fait basé sur la finalité, la valeur et l'affectif. Il faut dire que le fait social est en relation inextricable avec le concept d'habitus, ce dernier étant un élément phare dans la sociologie, nous lui avons accordé une place primordiale au niveau de ce premier chapitre.

Puis nous avons évoqué les rites de la socialisation et leur impact sur l'épanouissement de l'individu, à commencer par la famille, l'école, en passant par la rue et toute tierce personne qui peut apporter sa touche à l'éducation de l'individu.

Quant au deuxième chapitre, il a été réservé à la crise de l'éducation, qui n'était en fait que l'ultime conséquence d'une fragilisation des liens familiaux d'une part et de l'ancrage des inégalités sociales d'autre part. En outre, L'ébranlement de la culture mère et la volonté d'écraser la culture de l'autre par l'occident, en l'occurrence le colonisateur chez DIB et le personnage de Marie qui incarnait, par métonymie cet occident chez MEMMI, génèrent des conflits socio-culturels et des injustices sociales mises à nu par nos écrivains maghrébins.

Il est indéniable que le but majeur de l'éducation est de former des êtres sociaux pondérés et équilibrés, est de préparer des êtres qui possèdent des facultés intellectuelles et cognitives convenables pour atteindre un état parfait, des êtres qui peuvent assurer la pérennité de la société où ils se trouvent et qui peuvent prendre la relève et transmettre le flambeau aux générations futures. C'est pourquoi Edgar Morin affirme qu'« il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action. Il faudrait apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude ».

C'est à travers l'éducation, la vraie éducation, que l'individu passe par plusieurs étapes psychologiques que nous pouvons énumérer comme suit :

- Recevoir des connaissances nouvelles ;
- Evaluer (comparer) le côté rationnel et logique des connaissances acquises ;
- Discerner entre le bon grain de l'ivraie, acte qui déclenche d'une façon permanente une lutte entre ce qui est nouveau et fraîchement appris, et ce

qui est déjà installé dans sa mémoire, surtout ce que sa logique n'accepte pas et lui permet de se délivrer des résidus et des mauvaises croyances ;

- Prendre une décision et passer à l'acte.

Le projet d'instruire ou d'éduquer pourra être nul et non avenu, pourra échouer si l'on oublie qu'apprendre n'est pas une activité entièrement rationnelle. En effet, c'est une activité qui engage notre identité, notre rapport au monde. Dans cette perspective, apprendre, devient synonyme de désirer, de persévérer, de construire, d'interagir, de prendre des risques, de changer, d'exercer un drôle de métier, de mobiliser et de faire évoluer un rapport au savoir.

Nous pouvons affirmer alors que l'homme peut apprendre par les autres, par les événements sociaux, politiques, culturels, etc. qui défilent devant lui et qui y laissent un certain impact. C'est cet impact qui va façonner sa vie et la conception qu'il a de cette vie. Tous ces éléments peuvent desservir à l'action d'auto apprentissage du moment que cet être social peut se prendre en charge et atteindre l'autonomie qui n'est pour MEIRIEU « ni un don, ni une qualité à laquelle il suffirait d'exhorter les sujets : elle se construit progressivement quand chacun d'eux ajoute ses moyens et ses fins, identifie ses savoirs et ses savoir-faire, les mobilise à bon escient et évalue les résultats obtenus ».

Il est indéniable de passer par l'étape de la remise en question, de la destruction des idées parasites, pour pouvoir « re »construire son savoir, ses connaissances, son identité. L'éducation est un noble concept qui n'acceptera pas de coopérer sur une terre aride et perdra ses valeurs, sa noble mission si elle est utilisée à mauvais escient. En effet, elle peut comme une arme à double tranchant, un subterfuge pour dominer, manipuler, monopoliser et coloniser.

C'est là où la destruction des savoirs et des connaissances est essentielle : on doit faire table rase, on doit tout démolir pour bâtir sur des bases solides, de nouveaux savoirs propices à l'éducation afin de former un être, un citoyen qui

assumera un rôle dans sa sphère socio-culturelle, car «L'échec le plus grave de l'éducation pourrait être sa réussite programmée qui tue la liberté »

Au terme de notre travail, nous avons traité de l'éducation chez MEMMI et DIB, respectivement des auteurs tunisien et algérien, et cela en rapport avec les représentations sociales et culturelles. Il faut reconnaître que l'analyse que nous avons faite concernant la présence de l'éducation dans les œuvres étudiées nous projette vers une nouvelle piste voire elle nous inspire le projet pédagogique suivant, puisque l'humanité encourt un vrai danger en l'absence des valeurs humaines qui donnent un sens à la vie sur terre: Comment est ce que le roman maghrébin peut être au service de l'éducation et peut concourir à la trame éducative des jeunes ? Peut-on socialiser ces derniers à travers les romans? Peut-on parler d'une écriture engagée, qui défend la cause sociale, un système des valeurs, entre autres, la tolérance, le civisme, le respect, la dignité, valeurs considérées comme la boussole d'une société ? Dans ce cas, l'écrivain sera-t-il conscient de son rôle et défendra une cause précise? Peut-on considérer que le roman maghrébin dispose d'une écriture canalisée, c'est-à-dire, il entérine un canevas dans ses entrailles et développe un objectif à défendre ?

Il incombe à nous de pousser cette étude très loin et de chercher la représentation sociale et culturelle au Maroc pour élargir de cette manière, le champ d'études et pour broser un tableau plus ou moins exhaustif de l'éducation dans les pays arabes méditerranéens qui partagent la même histoire, même colonisateur, et même passé.