



King's Research Portal

Document Version
Peer reviewed version

[Link to publication record in King's Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Harrison, N. (2023). L'école coloniale et la « littérature-monde »: L'Ami fidele de Mouloud Feraoun. In T. Yacine, & H. Sanson (Eds.), *Relire Feraoun: Entre lucidité, combat et engagement* (pp. 201–220). Éditions KOUKOU .

Citing this paper

Please note that where the full-text provided on King's Research Portal is the Author Accepted Manuscript or Post-Print version this may differ from the final Published version. If citing, it is advised that you check and use the publisher's definitive version for pagination, volume/issue, and date of publication details. And where the final published version is provided on the Research Portal, if citing you are again advised to check the publisher's website for any subsequent corrections.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the Research Portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognize and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the Research Portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the Research Portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact librarypure@kcl.ac.uk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

L'ÉCOLE COLONIALE ET LA « LITTÉRATURE-MONDE » : L'AMI FIDELE

DE MOULOUD FERAOUN

NICHOLAS HARRISON

De plus en plus, au cours des années 50, Mouloud Feraoun était conscient que ses compatriotes nationalistes attendaient de lui des prises de position non seulement en tant qu'écrivain mais en tant qu'instituteur¹. En 1955, à un moment où il avait déjà publié *Le Fils du pauvre* (1950/1954) et *La Terre et le Sang* (1953), il nota dans son *Journal*, qu'il avait débuté au mois de novembre : "mes compatriotes attendent de moi ou auraient attendu des livres plus audacieux, des livres nationalistes, prêchant le divorce et rien d'autre" (*Journal*, 26, 12 décembre 1955). Quelques semaines plus tôt, il écrivait que :

Les grands du cours complémentaire [...] devenaient audacieux. Il fallait travailler sec pour l'examen. Ils étaient raisonnables pour ce faire mais tout de même on se rendait compte qu'ils s'intéressaient davantage à l'actualité. Je sentais, moi, qu'ils n'allaient plus admettre aucune de mes abdications habituelles, qu'ils voudraient me voir prendre position, manifester un certain attachement à certain idéal qui doit être obligatoirement le mien. Je serai prudent pour ne pas trop les décevoir. C'est tout. (*Journal*, 15, 10 novembre 1955).

Je remercie chaleureusement Sana Medileh, ainsi que mes collègues à SOAS et à l'Université de Liverpool, qui m'ont aidé à améliorer des versions précédentes de ce texte.

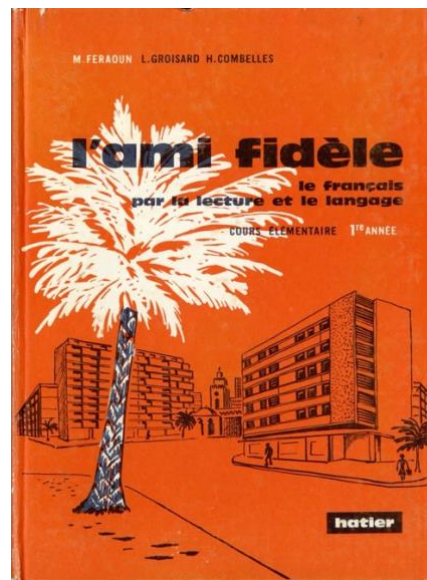
¹ Feraoun était très attaché au rôle d'"instituteur du bled", mais en 1952 il est devenu directeur d'école à Fort-National (Larbaâ Nath Irathen), et en 1957 prit un poste à Alger. A la fin de sa carrière, à partir d'octobre 1960, il travaillait pour les *Centres sociaux éducatifs* en tant qu'Inspecteur chargé de la pédagogie dans les milieux ruraux.

Ces pressions ne firent qu'augmenter, notamment lors du boycott des écoles françaises déclaré par le FLN en mai 1956². Cependant, il continua à enseigner en évitant (comme on peut en juger par le *Journal* et par sa correspondance) les débats politiques dans sa salle de classe, et sans modifier, ou très peu, sa trajectoire de romancier (*Les Chemins qui montent* paraît en 1957). Et pourtant, nous savons qu'il envisageait la publication du *Journal*, dans lequel il exprime très clairement son "attachement" à l'idéal de l'indépendance algérienne. Autrement dit, il était prêt à déclarer publiquement sa position anticoloniale. Si en attendant la publication du *Journal* il ne militait pas, ce n'était certainement pas parce qu'il manquait d'"audace" : écrire et publier un texte pareil était dangereux, tout comme l'était sa carrière dans l'enseignement colonial qui lui valut des menaces de mort des deux côtés du conflit au cours de la guerre d'indépendance, et qui en fin de compte lui a coûté sa vie.

La question que je souhaite donc (ré-)examiner ici est la suivante : pourquoi a-t-il, malgré tout, continué à poursuivre sa carrière dans l'enseignement colonial, en même temps que sa carrière de romancier ? Peut-être a-t-il constaté que l'éducation est toujours un projet à long terme – pour l'individu, et pour la société – et que c'est un domaine, comme celui de la fiction, qui a sa propre temporalité ("La vie scolaire allait son petit train ...") et ses propres finalités, politiques et autres. Peut-être qu'il se disait que si on attendait la résolution de toutes les crises politiques avant d'écrire un roman, ou de se lancer dans une carrière (ou de répondre à une vocation) de professeur, on ne s'y mettrait jamais. Mais bien évidemment, dans le contexte colonial, il s'agissait

² Voir Gilbert Meynier, *Histoire intérieure du FLN, 1954–1962* (Paris : Fayard, 2002), 499–504 ; Mouloud Feraoun, *Journal* (Paris : Seuil, 1962), 126 (31 mai 1956), 151 (30 septembre 1956), 251 (21 octobre 1957) ; et Mostefa Lacheraf, *Des noms et des lieux : Mémoires d'une Algérie oubliée* (Alger : Casbah, 1998), 90–1.

d'un choix extraordinairement difficile. Dans cet article j'essayerai de démontrer que nous pouvons mieux comprendre ce choix en nous penchant sur la collection de manuels scolaires coécrite par Feraoun, *L'Ami fidèle* – collection qui nous éclaire non seulement sur sa conception de l'éducation mais aussi sa conception de la littérature, et des rapports entre les deux.



La correspondance de Feraoun nous apprend que le projet de *L'Ami fidèle* avance très rapidement à partir de 1960. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il prit donc la décision de créer des textes pour enseigner le français, et la littérature, à de jeunes Algériens, à un moment où il devenait de plus en plus clair que leur libération du joug du colonialisme français – que Feraoun souhaitait autant que “les grands du cours complémentaire” – était proche. Feraoun écrit ces manuels avec un autre instituteur,

Henri Combelles, et Louis Groisard, ancien Inspecteur de l'enseignement primaire en Algérie et en Tunisie³. La collection sera publiée à Paris par Hatier, et les deux premiers volumes, Cours élémentaire 1 et 2, sous-titrés *Le français par la lecture et le langage*, sortiront en 1960 et 1961. Au cœur de chaque livre sont des textes pour la plupart littéraires : surtout des nouvelles et des extraits d'œuvres plus longues, mais aussi des poèmes, et quelques articles de journal. Tous sont accompagnés de questions et d'exercices, et, pour chaque manuel, d'un petit Livre du maître, qui est publié séparément. Feraoun écrit pour la dernière fois à Combelles le 14 mars 1962, et cette lettre sera sa dernière⁴ ; le lendemain, il mourra assassiné par l'OAS. Malgré cet événement atroce, et malgré tout ce qui se passe sur le plan politique, les deux derniers volumes, *L'Ami fidèle : livre unique de français – Cours moyen, 1e année et 2e année* se succéderont, comme il était prévu, en 1962 et en 1963. D'ailleurs, certains volumes seront vite réédités, ainsi que la collection entière en 1965⁵. La Préface de Laurent Capdecombe, Recteur de l'université d'Alger, qui paraît au début du premier volume en 1960, est supprimée dans les versions postérieures, mais, à part la couleur de couverture, c'est la seule modification qui aura été apportée.

La Préface de Capdecombe et l'Avertissement signé par les auteurs expliquent leur conception de la collection. Capdecombe note tout de suite que ces manuels s'adressent à des écoliers "d'Afrique du Nord et d'Algérie plus spécialement". En général, remarque-t-il, "il ne manque pas de bons livres" pour les écoliers du primaire,

³ Voir la nécrologie de Guy Dugas à http://www.memoireafriquedunord.net/biog/biog15_Groisard.htm.

⁴ Feraoun, *Lettres à ses amis* ([1969] Alger : Bouchène, 1991, 2ème édition), 199.

⁵ Aujourd'hui les manuels, et surtout les Livres du maître, sont difficiles à trouver, mais il y a de nombreux exemplaires à la BnF, et une collection presque complète, qui appartenait à Emmanuel Roblès, à la Bibliothèque Ramon Llull à Montpellier. Je remercie la bibliothécaire Sandra Blachon de m'avoir aidé à m'orienter dans cette collection, qui comprend *L'Ami fidèle: livre unique de français. 3e année* (Paris : Hatier, 1962) ; il s'agit effectivement du CM1 avec une couverture et une page de titre différentes.

“Mais il s’agit là, presque toujours, de manuels qui s’adressent à tous et qu’il faut chaque fois adapter aux conditions et aux nécessités particulières” (CE (Cours Élémentaire) 1, 2). Cette notion d’“adaptation” était hautement controversée dans les colonies, mais Capdecombe et les auteurs tenaient pour évident que le décalage entre les normes françaises et la réalité des jeunes Algériens nécessitait certaines “adaptations” – et ceci de deux façons principales : d’abord, les manuels étaient adaptés pour des écoliers “dont le français n’est pas la langue maternelle” ; et deuxièmement, parmi les textes, “plusieurs, tirés d’ouvrages nord-africains, font évoluer des personnages familiers dans un cadre connu”. Selon Capdecombe, “S’il est bon d’ouvrir des horizons nouveaux au tout petit dès sa sortie de la classe d’initiation, il n’est pas moins indispensable de lui éviter un dépaysement total ou de ne lui présenter que graduellement les difficultés à vaincre”. Capdecombe ne s’étend pas sur la nature de ces “difficultés”, mais puisque dans tout manuel l’écolier aurait été de toute façon obligé de maîtriser des difficultés au niveau de la langue et des concepts, ce que Capdecombe avait en tête était sans doute l’idée d’un certain “dépaysement” socio-culturel.

En juillet 1960 dans une lettre à Combelles, Feraoun lui dit : “Je peux fort bien découvrir tout de suite 100 textes nord africains”, et il ajoute : “Je m’attends à un succès honorable même si le départ n’est pas foudroyant. C’est lorsqu’il atteindra le bled et qu’au bled on pourra travailler normalement qu’il mordra tout à fait” (*Lettres à ses amis*, 171, 19 juillet 1960). Si le projet va “mordre” c’est surtout, selon Feraoun, à cause de ses “adaptations” ou ses particularités maghrébines. Il pourra bientôt se féliciter de sa réussite : quand il écrit à Emmanuel Roblès en octobre 1960, il note avec fierté que le dépôt à Alger a déjà distribué plus de 5000 exemplaires du CE1 (*Lettres à ses*

amis, 172) ; et quelques mois plus tard il constate dans une lettre à Combelles que les deux premiers tomes remplacent peu à peu leurs concurrents en Algérie (*Lettres à ses amis*, 191, 30 août 1961)⁶.

Aussi important que soit le caractère maghrébin de *L'Ami fidèle* aux yeux de Feraoun, cette spécificité reste cependant limitée, et à dessein. Selon l'Avant-propos :

Ce livre de lecture apporte à l'enfant des échos de sa propre vie familiale et écolière. Les textes y sont d'abord d'inspiration algérienne ou sont tirés du folklore nord-africain.

Mais nous n'avons pas voulu enfermer l'écolier dans son cadre natal. Déjà, nous lui entrouvons de larges perspectives. Les histoires d'animaux, si goûtées à cet âge, se situent dans les contrées les plus diverses. Des scènes de la vie des enfants et des hommes révéleront, plus loin que l'Algérie, d'autres pays que la langue française unit d'un lien souple et solide. (CE1, 3)

D'un point de vue anticolonial, la formulation "cadre natal" est peut-être moins judicieuse que celle de Capdecorme, "cadre connu" ; liée à la notion de l'"indigène", elle risque d'introduire des connotations d'infériorité, surtout en juxtaposition avec le verbe "enfermer". D'ailleurs, quand les auteurs font allusion à "d'autres pays que la langue française unit d'un lien souple et solide", la phrase sent un peu la propagande coloniale – ou néocoloniale. Mais quand ils mettent l'accent sur "les contrées les plus diverses" que rencontrera l'écolier, une autre dimension du projet commence à s'esquisser : le mot "contrée", un peu vieilli, s'éloigne des catégories géo-historiques et nationales, et, en évoquant un monde littéraire, et quelque peu fantastique, nous

⁶ D'autres manuels "adaptés" existaient déjà : par exemple, la *Méthode de langage et de lecture à l'usage des écoles de Kabylie* de Camille Sabatier (Alger : A. Jourdan, 1881), et, à l'époque de Feraoun, du moins pour le CE1, Paul Bourgeois et Léon Basset, *101 lectures pour Ali et Fatima. Cours élémentaire, Ire année des écoles franco-musulmanes* (Paris : F. Nathan, 1951), et Jean-Henriette Dubascoux, *Pour Ahmed, Zohra et leurs amis, livre de lecture courante et de français* (Tours : Barcla, 1956).

ramène vers cette idée de *dépaysement* qui constitue l'autre principe fondateur de la collection.

Le *Cours élémentaire* commence doucement. Surtout au début, les textes sont souvent anodins, par exemple *Martine en voyage*, extrait du deuxième album de la série *Martine* qui compte aujourd'hui plus de soixante titres mais qui est toute neuve en 1954. Martine est une petite fille qui veut partir en voyage parce qu'elle n'aime pas l'école, mais son projet de voyage échoue justement parce qu'elle n'arrive pas à déchiffrer les panneaux de signalisation, puisqu'elle ne sait pas lire. Ce chapitre rejoint bon nombre d'autres dans ces premiers volumes, dont ceux basés sur des textes de Pagnol et de Gorki, qui font tout pour convaincre les écoliers qu'ils doivent bien travailler, et que leurs livres scolaires sont à traiter avec révérence. Dans chaque tome, le premier texte décrit la rentrée scolaire : pour le CE1 et le CE2, il s'agit de deux textes de Feraoun, "La classe de Rachid" ("il ne suffit pas d'avoir des livres neufs, il faut apprendre à s'en servir", CE1, 4) et "Souvenir de rentrée" ; quant au CM1 (Cours Moyen 1), un extrait d'*Angéline, une fille des champs*, d'Angéline Bardin ; et pour finir, un extrait de *Rue des Tambourins* de Marguerite Taos (Amrouche)⁷. (C'est encore un texte qui avait été publié tout récemment, en 1960 ; la modernité de la collection en était un atout supplémentaire.) Le topos du livre en tant qu'"Ami fidèle" est ancien, et la citation de George Sand en exergue de l'Avertissement le soulignait déjà : "Un livre a toujours été pour moi un ami, un conseiller, un consolateur éloquent et calme ..." (CE1, 3)⁸.

⁷ Angéline Bardin, *Angéline, une fille des champs* (Paris : A. Bonne, 1956) ; Marguerite Taos Amrouche, *Rue des Tambourins* (Paris : La Table Ronde, 1960).

⁸ Fanny Colonna cite des maximes morales qui figurent dans *Le Livre de lecture courante de l'écolier indigène* (1919) : "Un bon livre est un ami sûr et fidèle", et "Aimez vos livres ; ce sont vos meilleurs amis. Ils ne vous donnent que de bons conseils et feront de vous des honnêtes gens"; *Instituteurs algériens : 1883-1939* (Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, et Alger : Office des publications universitaires, 1975), 232-33. Ahmed Taleb-Ibrahimi dans *Mémoires d'un Algérien*.

À la fin du premier volume, l'écolier rencontre une série d'extraits du *Fils du pauvre*. D'abord, il apprend que le père de Fouroulou, parti chercher du travail en France, est incapable d'écrire une lettre ; ensuite, que Fouroulou se sent un peu humilié lui aussi tant qu'il n'aura pas appris à écrire, et se sent plus puissant lorsqu'il arrive à écrire à son père ; puis finalement, que Fouroulou a hâte de raconter à son père ses "succès scolaires". Plus tard, en CM1, Fouroulou écrit à son père pour lui dire qu'il a eu son Certificat d'études primaires. Pour le critique postcolonial, relire *Le Fils du pauvre* dans ce contexte – historique et pédagogique – risque de perturber. Même si les institutions scolaires ont toujours tendance à se renforcer et se reproduire, cette tendance devient plus répugnante lorsqu'il s'agit de l'Algérie française. Sous cette lumière on entrevoit un roman qui se prête à des interprétations assimilationnistes ; et l'atmosphère devient quelque peu oppressante quand la lettre (fictive) de Fouroulou, accompagnée d'exercices d'écriture, sert de modèle réel pour de jeunes écoliers algériens. C'est à peu près la perspective, à un moment donné, de Christiane Achour, quand elle fait allusion à "la double contamination linguistique et idéologique qu'a provoquée la formation scolaire" de Feraoun, et qu'elle voit dans son œuvre une "modulation dans une langue normée sur des thèmes édulcorés, affadis et moralisés"⁹.

Dans une intervention ultérieure, cependant, Achour adoucit (ou plutôt révisé) son jugement :

Tôme 1 : rêves et épreuves (1932–1965) (Alger : Casbah, 1965) se rappelle l'inscription en arabe, provenant du poète Al Mutanabbi (10^{ème} siècle CE), sur un meuble chez sa famille : "Le meilleur compagnon de l'homme est le livre" (49) ; et Abdelkebir Khatibi écrit dans *La Mémoire tatouée : autobiographie d'un décolonisé* (Paris : Denoël, 1971) : "Je devais mon salut à l'amitié des livres" (79).

⁹ Christiane Achour, *Mouloud Feraoun, une voix en contrepoint* (Paris : Silex, 1986), 58 ; 28–9.

J'ai tenté de montrer auparavant combien l'écriture de ce classique algérien était étroitement liée aux modèles du français national transmis par l'école républicaine en Algérie : étroitement liée, mais inscrivant, en sourdine et en contrepoint, une énonciation affirmant une présence autre, sans revendication frontale. Cette dimension « scolaire » n'a jamais été perçue par moi comme une référence dévalorisante, mais simplement éclairante de l'action à double tranchant de cette école dans les littératures des colonies et dans tout texte littéraire français pour les non « héritiers », au sens où l'entend Pierre Bourdieu¹⁰.

C'est peut-être le moment de souligner que non seulement les écoliers que visait *L'Ami fidèle*, comme Feraoun lui-même, étaient loin d'être des "héritiers", comme l'indique Achour, mais aussi que leur scolarité les plaçait dans une petite minorité parmi la population algérienne, après 130 ans de colonisation en Algérie. Pour diverses raisons, à la fin de l'ère coloniale le taux d'alphabétisation ne dépassait toujours pas les 15%¹¹. Très peu de jeunes Algériens ont eu leur Certificat, et encore moins ont poursuivi des études plus avancées. Le cas d'un Feraoun était donc rarissime. Le gouvernement français n'a jamais promu à fond et de façon systématique la "mission civilisatrice" ; en Algérie, les colons avaient tendance à se méfier de tout projet d'enseignement "indigène", ou en tout cas, tout enseignement qui n'était pas de caractère purement pratique, ou qui risquait de développer l'esprit de débat et de contestation¹²; et parmi la

¹⁰ Christiane Achour, « Feraoun, l'écriture émancipée du Journal », écrit pour le Colloque, « L'École comme lieu d'émancipation en Algérie », 2011 ; disponible à <https://max-marchand-mouloud-feraoun.fr/articles/mouloud-feraoun-ecriture-emancipee-du-journal> ; voir aussi Achour, « Mouloud Feraoun, l'instituteur écrivain », dans *L'Enseignement du français en colonies – l'enseignement primaire : expériences inaugurales*, sous la direction de Dalila Morsly (Paris : L'Harmattan, 2009), 89–107.

¹¹ Voir Kamel Kateb, *Le Système éducatif dans l'Algérie coloniale : bilan statistique historiographique (1833–1962)* (Alger : Apic, 2014).

¹² Par exemple, dans son livre *Politique et organisation coloniales*, l'administrateur colonial Albert Billiard délimite très clairement le contraste entre le genre d'enseignement qu'il fallait, selon lui, offrir d'une part "dans un État républicain ou simplement libéral", où "il est naturel qu'on habitue les esprits à l'examen et à l'analyse de toutes choses et, par conséquent, que l'instruction soit fortement imprégnée de littérature, d'histoire et de philosophie", et, d'autre part, l'instruction pour indigènes : "Il importe d'éviter tout ce qui peut faire naître ou développer l'esprit de discussion, et l'enseignement ne doit [...] offrir qu'un caractère purement pratique et professionnel". Billiard, *Politique et organisation coloniales: principes généraux* (Paris : Giard & Brière, 1899), 34.

population colonisée, beaucoup se méfiaient des écoles en tant qu'institutions coloniales et non-musulmanes.

C'est dans ce contexte que Feraoun et ses collègues lancent leur projet qui vise à promouvoir le genre d'enseignement plutôt intellectuel que les autorités coloniales n'ont pas, pour la plupart, voulu soutenir – si on se fie moins à la propagande de la “mission civilisatrice” qu'aux chiffres et aux témoignages des colonisés¹³. D'ailleurs, les auteurs sont relativement attentifs à la situation des jeunes filles, pour qui l'accès à l'éducation était généralement encore plus difficile que pour les garçons : dans son “Souvenir de rentrée” Feraoun décrit des jeunes filles qui regardent “avec des yeux pleins d'envie” les garçons qui rentrent à l'école ; et le texte de Taos Amrouche au début du CM2 exprime son admiration et sa gratitude envers une enseignante française qui avaient les mêmes attentes pour les filles que pour les garçons (autrement dit, qui n'adaptait pas ses cours en fonction du genre de ses élèves) – même si cela se traduisait par sa volonté, lorsque Taos et son amie traînaient dans la rue, de les attraper par l'oreille et de les forcer à rentrer à la maison, “en nous appelant par notre nom de famille” (CM2, 7)¹⁴.

Par conséquent, il ne suffit pas de constater que l'expérience vécue des écoliers qui est souvent au premier plan dans les textes de *L'Ami fidèle* fait partie de l'auto-publicité

¹³ En 1964 dans *Les Temps Modernes*, Lacheraf écrit : “On nous a dit qu'on nous avait imposé l'usage du français. Le croire tout bonnement, sans procéder à la moindre analyse, reviendrait à accorder un préjugé favorable au colonialisme, dans un pays qui compte près de 85% d'analphabètes bien qu'il soit resté pendant 130 ans en contact direct avec la langue française”. « Réflexions sociologiques sur le nationalisme et la culture en Algérie », repris dans *L'Algérie: nation et société* (Paris : Maspero, 1965), 313–46: 313. Voir aussi Aïssa Kadri, « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie », dans *La France et l'Algérie: de l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, sous la direction de Frédéric Abécassis, Gilles Boyer, Benoit Falaize, Gilbert Meynier and Michelle Zancarini-Fournel (Lyon: Institut national de recherche pédagogique, 2007), 19–39 ; et Kamel Kateb, *École, population et société en Algérie* (Paris : L'Harmattan, 2005), 26–7.

¹⁴ Voir aussi Feraoun, *Lettres à ses amis*, 33–4, 67, 80.

scolaire. Il s'agit aussi d'un centre d'intérêt qui reflète à la fois les ambitions intellectuelles de Feraoun et ses collaborateurs, dans un contexte précis, et les préoccupations des premiers écrivains "francophones" du Maghreb. C'est un aspect important du corpus littéraire naissant qui est ainsi valorisé et propagé par ces manuels. Comme nous le rappelle Achour quand elle fait allusion à Bourdieu, un grand nombre d'enfants, d'origines diverses de tous les points de vue, ont eu l'expérience (et l'ont encore) d'être arrachés à leur culture d'origine et transformés en poursuivant leurs études. Mais la version coloniale de cette expérience, déjà pénible pour beaucoup d'écoliers, était à la fois extrême et insolite. Comme l'indique *Le Fils du pauvre*, c'est une expérience qu'un écolier comme Fouroulou ne partageait ni avec sa famille, ni avec la plupart de ses compatriotes. Ce roman, comme beaucoup d'autres romans francophones et postcoloniaux, communique, de façon à la fois explicite et implicite, l'impact extraordinaire de l'école française sur la vie de l'auteur, y compris son rapport complexe à une langue et une culture littéraire initialement étrangères. Le roman fournit au romancier et à ses lecteurs un autre moyen de partager cette expérience, dans ce domaine littéraire où il a aura à son tour un impact considérable, mais auquel, de certains points de vue, il restera marginal.

D'ailleurs, l'exemple de Taos Amrouche nous rappelle que "L'action à double tranchant de cette école dans les littératures des colonies" avait en réalité de multiples facettes et résultats, dont certains étaient pervers du point de vue de l'opinion coloniale. En tant que texte littéraire en français, "En classe" témoigne de façon implicite de la réussite de la jeune fille (qui sera plus tard écrivaine) dans le système scolaire colonial, et donc d'une certaine "assimilation", mais en même temps, elle

souligne ce qu'elle a appris à propos de ses propres origines et de ses ancêtres, qui n'étaient certainement pas gaulois :

J'appris par Madame Gasquin que notre pays avait un nom et que j'appartenais à une race fabuleuse dont l'origine était mal connue. Je me sentis fière de descendre des Atlantes ou de l'antique Égypte. [...] J'éprouvais un sentiment d'étrange sécurité à savoir que, nous aussi, nous avions notre place dans l'histoire. Les mots Kabyle et Berbère qui, jusque-là, n'avaient aucun sens pour moi, se chargèrent d'une signification presque magique. (CM2, 7)

Peut-être qu'aujourd'hui, en lisant le mot "pays" dans la phrase "J'appris par Madame Gasquin que notre pays avait un nom", nous avons tendance à penser à la nation algérienne, mais pour Taos Amrouche il s'agissait d'abord d'autres "contrées", à la fois réelles et imaginaires, qui ne coïncidaient pas avec l'état-nation. Il n'en reste pas moins que la dynamique qu'on aperçoit ici est exactement celle que craignaient les opposants les plus virulents de l'enseignement colonial : l'enseignante offre à ses élèves un vocabulaire et un cadre de référence qui ne peuvent que consolider des identités extra-coloniales et peut-être anticoloniales ; et à son tour, en citant le texte d'Amrouche, *L'Ami fidèle* prend le relais.

Ce qui est fondamental ici, et qui précède ce genre de répercussion ou d'orientation politique, c'est ce qu'Achour appelle "une énonciation affirmant une présence autre, sans revendication frontale". La série d'extraits du *Fils du pauvre* paraît ambiguë d'un point de vue politique, surtout dans le contexte de *L'Ami fidèle*, mais la capacité qu'a le roman de Feraoun de capter une "présence autre" – kabyle, paysanne, pauvre, colonisée, parfois féminine – est indéniable. Et dans le premier volume de *L'Ami fidèle*, 14 chapitres sur 84 sont basés sur des textes de Feraoun. Certains ont été créés

spécialement pour les besoins du manuel, mais la plupart sont extraits de ses romans ou de *Jours de Kabylie*. (Il continue à contribuer aux volumes suivants : 8 textes sur 84 en CE2, 6 sur 90 en CM1, et 2 sur 95 en CM2.) Encore 13 chapitres dans le premier volume ont un caractère “maghrébin” (et souvent Kabyle), si on fait le calcul sur la base de thèmes ou de détails qu’on repère dans les textes ou dans les illustrations. Dans les quatre manuels on peut compter parmi d’autres écrivains qui proviennent du Maghreb, ou qui en parlent, Groisard, Mohammed Dib, Mouloud Mammeri, Ahmed Sefrioui, Gabriel Audisio, Emmanuel Roblès, Jean Pélégri, Albert Camus (*L’Etranger*, et également un autre texte à propos d’un match de boxe qui oppose “un Français” à “un Oranais”), Albert Memmi, Malek Ouary, Albert Tustes, Isabelle Eberhardt, Pierre Loti, et Jules Roy (à qui Feraoun écrit une dédicace qui paraît tardivement dans *Les Tueurs et autres inédits* : “avec ma gratitude émue pour la bonne action qu’il vient d’accomplir en publiant [en 1960] *La Guerre d’Algérie* et en fraternel hommage pour sa grande culture qui est aussi un peu la mienne”)¹⁵. À cette liste on peut ajouter Gustave Flaubert et Victor Hugo, si on ne tient pas leur “Orient” pour entièrement fantasmatique, et Antoine de Saint-Exupéry, si on considère que le désert libyen fait partie du Maghreb. (Deux Européens risquent de mourir de soif, mais un Bédouin leur porte secours : “Il a pressé, des mains, sur nos épaules, et nous lui avons obéi. Nous nous sommes étendus. Il n’y a plus ni races, ni langages, ni divisions ...” (CM1, 210).) Ainsi, même si tous ces textes ont été écrits en français, et même si certains textes, dont ceux de Flaubert et Hugo, sont exoticiants, la collection offre une vision plutôt riche du Maghreb. Et c’est ainsi que *L’Ami fidèle* offrait aux jeunes Maghrébins, notamment aux jeunes Algériens du “bled”, la possibilité – la même qu’a découverte Taos Amrouche grâce à Mme

¹⁵ Feraoun, *Les Tueurs et autres inédits*, présentation de Safa Ouled Haddar (Alger : El Kalima, 2020), 102.

Gasquin – de se reconnaître dans le programme scolaire, et de voir sous un jour nouveau leur “cadre natal” : leur contrée, leurs traditions, leurs identités.

Comme nous l’avons vu, les auteurs voulaient aussi que les écoliers découvrent de nouveaux horizons. Il y a quelques textes qui proviennent d’autres pays francophones, dont le Madagascar et la Martinique (*Rue Cases-Nègres* de Joseph Zobel¹⁶, encore un classique “francophone” qui rumine sur l’héritage de l’école coloniale), et deux ou trois pays de l’Afrique subsaharienne ; et bien sûr, les manuels présentent entre autres des textes “franco-français”. Mais ces derniers ne constituent qu’une minorité – environ 11 chapitres sur 84 – dans le premier volume, non seulement grâce aux chapitres – 19, d’après mes calculs – où on ne trouve aucun trait “géographique”, mais aussi parce que les textes non-francophones ont une part importante. Rudyard Kipling et Miguel de Cervantes contribuent chacun un chapitre, et d’autres chapitres font le tour du monde : on visite le Japon, l’Inde, l’Irlande, la Suède, et l’Albanie. Dans son contexte historique, et surtout colonial, on s’attendrait à ce que la collection mette un plus grand accent sur la France¹⁷ et sur la “francophonie” au sens culturel/politique, comme le faisait l’Avertissement en parlant de “pays que la langue française unit d’un lien souple et solide”, mais dès le début, sa vision du monde littéraire, ou de la “littérature monde”, est assez vaste.

¹⁶ Joseph Zobel, *La Rue Cases-Nègres* (Paris : J. Froissard, 1950).

¹⁷ Ceci dit, d’autres chercheurs m’ont appris que par moments le programme français a été moins “francisant” que je ne l’aurais supposé : voir André Chervel, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l’enseignement secondaire de 1800 à nos jours* (Paris : Sorbonne, 1986), et Clémence Cardon-Quint, « L’Enseignement du français à l’épreuve de la démocratisation (1959–2001) », *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, sous la direction d’Alan R. Sadovnik et Susan F. Semel, *Paedagogica historica* 46:1–2 (février–avril 2010), 133–48.

Le quatrième volume offre une nouveauté notable : pour la première fois, après un extrait de Sinbad (dans la version de J. Sabran) en CE2, les auteurs proposent des traductions de textes arabes classiques, dont des œuvres d'Abou Firas Al Hamdani et Al Bouhtouri. Dans un autre chapitre, le thème de l'avare sert de lien entre "L'Histoire de Tammâm Ibn Ja'far" d'Al Jahidz (né en 776 EC en Irak) et *L'Avare* de Molière (né en France plus de 800 ans plus tard, en 1622). Tout ceci implique une reconnaissance tardive de la richesse et la persistance de la culture arabophone, même si le geste reste discret et limité au sens où la littérature arabe contemporaine ne figure pas, et qu'on ne souligne pas les origines diverses de ces textes.

Si on cherchait à expliquer ces limitations, le contexte politique serait sans doute un facteur, mais il faudrait peut-être aussi tenir compte du fait que Feraoun n'était pas arabophone (ni pratiquant musulman), et que c'est pour ces raisons entre autres (comme l'indique son *Journal*) qu'il gardait ses distances avec le FLN. Au début du *Journal* (et de la guerre), Feraoun fait de son mieux pour se convaincre que les professeurs et les militants du FLN, même quand ceux-ci brûlent des écoles, "travaill[ent] en vue d'un même idéal élevé" (*Journal*, 40, décembre 1955) ; et on retrouve à peu près le même sentiment, dans un registre plus métaphorique, quand il écrit, en mai 1956, que pour le Kabyle,

Le combat continue. Le camelot de Birmingham ou des plages méditerranéennes, l'ouvrier de Billancourt ou des aciéries lyonnaises, le professeur qui explique à ses élèves les beautés de la littérature française sont engagés sur la même piste [...] : il faut traverser la forêt, s'écorcher les pieds aux épines, affronter tous les obstacles¹⁸.

¹⁸ Feraoun, « Ma Kabylie », *Les Tueurs*, 61–75: 74.

Mais avec le temps, même s'il est devenu plus confiant en une possible victoire du FLN, il s'inquiétait des effets à long terme de la guerre sur la culture algérienne (au sens large) – notamment en ce qui concerne la violence, et les rapports entre religion et politique – et il semblait moins convaincu que leurs chefs seraient à la hauteur des défis qui se présenteraient après l'indépendance¹⁹.

Nous pouvons donc nous demander s'il existe dans *L'Ami fidèle* d'autres traces du Feraoun qui était prêt à exprimer ses opinions politiques plus clairement dans d'autres contextes. Même dans le premier tome, qui fut publié avant que la fin de la guerre ne paraisse nettement à l'horizon, et qui visait de jeunes écoliers qui devaient encore maîtriser un vocabulaire et une grammaire de base, certaines histoires se prêtent peut-être à une interprétation politique, surtout au niveau allégorique. Il y a l'histoire d'un jardinier qui doit partir en voyage et qui demande aux singes, ses voisins, de s'occuper de son jardin pendant son absence. La plupart des singes sont prêts à arroser les plantes tout de suite, mais leur chef leur explique que les légumes aux racines longues ont besoin de beaucoup d'eau, tandis que moins d'eau est nécessaire pour les plantes qui ont des racines courtes ; de sorte qu'il faudrait d'abord arracher toutes les plantes pour les classifier. Comme on pouvait s'y attendre, toutes se dessèchent et meurent au soleil. Quand il revient, le jardinier demande ce qui s'est passé, et les singes lui disent : “nous avons obéi à notre chef, qui est bien plus intelligent que nous” (CE1, 82). C'est une fable qui a peut-être quelque chose à dire sur l'importance des racines, ou sur les rapports entre les humains et la nature, mais en tout cas elle communique un certain

¹⁹ Voir, par exemple, *Lettres à ses amis*, 11, 16 juin 1949, ou *Journal*, 72–3, 2 février 1956. La façon dont il fait allusion au Koran dans *Le Fils du pauvre* est pertinent aussi : “L'un d'eux [les cheikhs] sort un vieux livre en arabe [...] Il lit quelque chose d'incompréhensible” (44–5). J'examine ces questions de plus près dans « Teaching in a Time of Crisis », *Our Civilizing Mission: The Lessons of Colonial Education* (Liverpool : Liverpool University Press, 2019), 85–160.

scepticisme par rapports aux “chefs”. Dans une autre fable, en CE2, extraite de *La Terre et le sang*, un sultan supporte mal la popularité d’un “maître érudit” qui répand sa sagesse aux jeunes, et exige de lui qu’il dispense l’enseignement coranique à un chameau. Il s’agit encore une fois d’un chef bête, dans une histoire qui évoque aussi la relation souvent difficile entre le pouvoir, le dogme et l’éducation.

39 Les singes jardiniers

suite

Compare le jardin à celui de la gravure précédente. Quelles différences remarques-tu ? Pourquoi le jardinier lève-t-il les bras ? Les singes ont-ils raison de continuer à arroser ? Que penses-tu de ces singes ?

1 - Tu as raison, chef, disent les singes en battant des mains. Tu es vraiment le plus intelligent des singes. Mais comment faire pour **distinguer**¹ les légumes aux longues racines des légumes aux courtes racines ?

- C'est facile. Vous allez les arracher un à un, avec précaution, puis vous remettrez en terre, en les groupant carré par carré, les longues racines et les courtes racines. Ensuite, vous compterez bien : deux arrosoirs d'eau pour les uns, un arrosoir pour les autres.

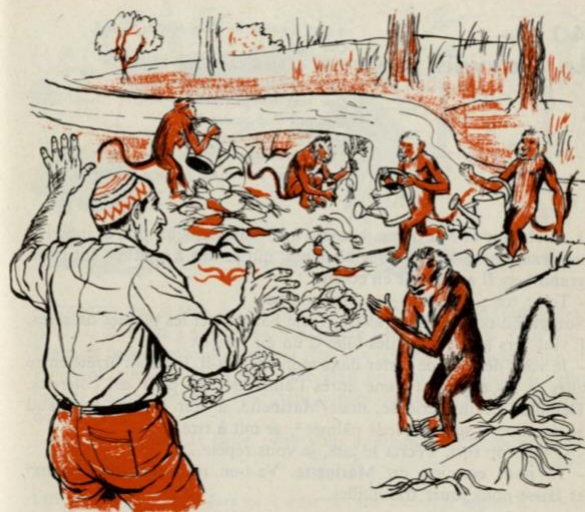
2 Les singes obéissent et se mettent rapidement au travail. Quand tous les légumes sont arrachés, ils en font deux grands tas : longues racines d'un côté, courtes de l'autre. Ils **mèlent**² les carottes et les oignons, les choux et les navets, les radis et les poireaux. Pendant ce temps le soleil monte, chauffe la terre, et dessèche les légumes. Ceux-ci sont repiqués. Mais l'eau que les singes versent dessus ne les fait pas revenir à la vie.

3 Quand le jardinier revient, son jardin n'a plus que des débris de légumes.

- Qu'avez-vous fait, dit-il aux singes ? - Nous avons obéi à notre chef, qui est bien plus intelligent que nous ! Et ils expliquent ce qu'ils avaient fait.

- Si votre chef est plus intelligent que vous, leur dit le jardinier, quelle doit être alors votre **sottise**³ !

82



LES MOTS

1 Comment faire la différence entre les uns et les autres, comment les **distinguer** ? **2** Ils mettent les uns parmi les autres, de telle sorte qu'on ne peut plus les distinguer; ils en font un **mélange**, ils les **mèlent**. **3** **Sot** est le contraire d'intelligent; la **sottise** est le contraire de l'intelligence.

EXPRESSION ÉCRITE

Dans chaque réponse, j'indique 2 noms de légumes. Quels légumes sème-t-on ? Quels légumes repique-t-on ? Quels légumes verts connais-tu ? Connais-tu deux légumes rouges ?

Je complète : Quand le jardinier est parti, les singes... - Quand la sécheresse arrive, il faut... - Quand les légumes ne sont pas arrosés... - Quand le jardinier revient de voyage...

83

Le dernier texte qu'écrit Feraoun spécifiquement pour *L'Ami fidèle*, "Le Vœu du philosophe" ("d'après un conte kabyle"), qui est publié en 1962 en CM1, semble aussi refléter certaines inquiétudes. C'est l'histoire d'un philosophe qui voyage avec deux disciples, un chien et un singe, et qui "oubliait la vaine agitation des peuples, leur égoïsme et leur méchanceté. Il dédaignait leurs richesses et se moquait de leurs calculs" (CM1, 111). Mais un jour, tandis que le philosophe dort, le singe et le chien profitent de la nuit du Destin pour formuler des vœux que le destin exauce. Le singe souhaite devenir roi dans son propre royaume, puis le chien s'accorde le poste de premier ministre. Ils décident alors de réveiller leur (ancien) maître, "pour qu'il profite, lui aussi, de l'heure propice". Sa réaction ? "O Destin, [...] évite-moi d'assister au règne du singe et du chien son ministre", dit-il, en se recouchant. Il ne se réveillera plus jamais. Dans le manuel, le premier exercice qui suit ce texte, sous le titre "Les Idées", ordonne aux écoliers de "Montre[r] (premier paragraphe) que ce philosophe était vraiment un homme sage." Dans une certaine mesure, on peut trouver le même ton mélancolique dans le tout dernier exercice de la collection entière (qui a été publiée, rappelons-le, juste après l'indépendance) ; l'un des buts du dernier volume, selon l'Avant-propos des auteurs, était de "commencer à élargir les perspectives de l'écolier vers l'universel, comme il se doit à l'ère cosmique dans laquelle entre l'humanité", et il se termine donc sur "quelques extraits relatifs à l'astronautique" (CM2, 2) ; mais les toutes dernières questions ne coïncident pas avec cette vision optimiste de la nouvelle ère :

5. **L'avenir de la science** : Conditions nécessaires pour que la science assure le progrès de l'humanité.

6. **Application écrite** : Vous rêvez que vous allez faire un voyage dans la Lune. Racontez. Le réveil. Regrets. (CM2, Livre du Maître, 192)

Quelles que soient les dimensions politiques de certains textes, ce qui est frappant à de tels moments, c'est le niveau d'exigence requis par *L'Ami fidèle*. Dans la lettre qu'il envoie à Combelles le 19 juillet 1960, Feraoun reconnaît que "certains prétendent que le livre est difficile" (*Lettres à ses amis*, 171). Si, effectivement, les auteurs se montraient exigeants, il s'agissait peut-être, encore une fois, d'une tentative de "non-adaptation" fondamentale. Mais paradoxalement, cela reflétait aussi le fait que pour la plupart des écoliers, la conclusion de *L'Ami fidèle* marquait également la fin de leurs études scolaires. Pour cette raison, Feraoun et ses collègues ont introduit dans les deux derniers volumes, sous le titre "Ouvertures sur la vie", une nouvelle gamme d'exercices qui étaient censés aider les écoliers à s'orienter dans la vie d'"adulte" qui serait bientôt la leur. Ils expliquent :

On reproche souvent à notre enseignement d'être trop théorique et abstrait, et de tenir l'école à l'écart de la vie réelle. Ce reproche est au moins excessif. Mais nous avons voulu aider le maître à préparer l'entrée de l'enfant dans le monde des hommes en prévoyant, chaque semaine, un thème d'exercices essentiellement pratiques, quoique se prêtant à des applications pédagogiques. Tous les instituteurs savent combien ces sortes d'exercices plaisent aux écoliers. Ils exigent cependant une adaptation au milieu et à ses coutumes. Sur notre canevas très général, le maître brodera des détails précis convenant au pays, au village, à la société et à la famille. (CM1, 11).

Ces remarques semblent traduire une certaine hésitation : on dirait que les auteurs répondent à contrecœur à des reproches "au moins excessifs", et qu'ils ne sont pas entièrement satisfaits de leur "canevas très général". D'ailleurs, la logique de certaines propositions – "quoique se prêtant à des applications pédagogiques" ou "Ils exigent cependant une adaptation" – reste floue. C'est justement la question de l'adaptation qui

resurgit ici et qui paraît les troubler : c'est comme si Feraoun et ses collègues avaient peur que les manuels ne soient plus à la hauteur de la tâche, qui, en ce qui concerne les débouchés pour leurs élèves, dépassait de loin le cadre scolaire.

Par moments, il est vrai, les manuels continuent à s'adresser au contexte maghrébin, par exemple en parlant de "L'élevage" : "Rappel de l'importance de l'élevage pour l'ensemble du pays. Les principales espèces : ovine, bovine, caprine, cameline, porcine" (CM2, Livre du maître, 93). Il ne s'agit clairement pas de la France. À d'autres moments, dans une collection qui a fait quelques pas vers l'égalité des sexes (et qui a incorporé des textes non seulement de Bardin, Eberhardt et Taos Amrouche mais d'Andrée Chedid, Colette, Mary O'Hara, Pearl Buck, et Mme de Sévigné), les différences de genre font surface de façon maladroite, par exemple quand il s'agit de "Mettre et débarrasser la table" ("Remarques préliminaires. Quoique ce sujet intéresse, par priorité, les fillettes, les garçons ne doivent pas l'ignorer car il arrive qu'ils aient eux-mêmes à aider leurs parents" (CM2, Livre du maître, 83)), ou de la chasse : "Quand vous serez homme, aimeriez-vous aller à la chasse ou non ? Indiquez vos raisons" (CM2, 90). Dans d'autres cas, les auteurs reconnaissent explicitement – là aussi, avec une certaine maladresse – que certains thèmes n'auront pas de rapport immédiat avec la réalité quotidienne des élèves : lorsqu'il s'agit par exemple d'un cours sur l'électricité, ils notent que l'approche de certains professeurs sera forcément théorique. (C'était longtemps le cas de Feraoun lui-même, qui écrit en 1949 à René Nouelle : "Tu t'imagines, parler de kW et compteur à des gens qui n'ont en fait d'ampoules jamais vu autre chose que celles des lampes de poche !" (*Lettres à ses amis*, 10, 12 avril 1949).) Et on peut se demander comment les jeunes Algériens – et leurs profs – ont réagi quand le Livre du maître, après avoir fait allusion à "l'enchaînement des métiers depuis le

cultivateur jusqu'au consommateur", les invitait à "[d]égager de ces observations la grande loi de solidarité qui unit les efforts des hommes" (CM2, Livre du maître, 53). Surtout quand il s'agit du monde des bureaux, des loisirs, et des voyages en train ou à l'étranger, un fossé se creuse entre, d'une part, "le monde des hommes" qu'imaginent les manuels, lequel est fortement imprégné de normes européennes, bourgeoises et masculines, et d'autre part le vécu des écoliers, surtout les fils et les filles de pauvre.

Le portrait que j'ai voulu dresser ici de *L'Ami fidèle*, en tenant compte de tout ce qui nous éloigne aujourd'hui de son contexte colonial et pédagogique, est globalement positif. D'un côté, dans la mesure où le programme reste "non adapté", cela reflète (entre autres) une ambition intellectuelle admirable, notamment dans le contexte hostile d'une culture coloniale qui prônait une formation pratique rudimentaire pour les élèves "indigènes". D'un autre côté, également positif, l'objectif de la collection est d'être "adaptée" aux élèves maghrébins, surtout kabyles et algériens, au sens où elle représente et valorise leur culture d'origine et leurs expériences quotidiennes, dont leurs expériences scolaires. En même temps, quoique de façon modeste, elle offre aux élèves des aperçus de cultures différentes ; le monde littéraire dans lequel ils se plongent est vaste, et bien qu'il s'agisse toujours d'un cours de français, *L'Ami fidèle* s'écarte – mais plus dans son choix de textes que dans leur encadrement pédagogique – d'une tradition culturelle qui voit en la littérature (française) un site privilégié de "francité", tradition qui à travers les institutions scolaires et autres – en France et ailleurs – cherche à en faire un pilier de l'"identité" nationale. En outre, j'ai voulu démontrer que l'on peut déceler dans certains textes des traces éventuelles du point de vue politique de Feraoun.

Et si, effectivement, on trouve dans les manuels l'expression indirecte d'un certain scepticisme quant aux chefs du FLN, cela peut également être considéré d'un œil positif ; mais on pourrait cependant souligner le côté réactionnaire, dans son contexte, de son pessimisme à propos de l'avenir qui était promis au peuple algérien. D'ailleurs, tout en parlant d'une "adaptation" souvent positive et apparemment réussie, il faut reconnaître – comme l'indiquerait la notion même d'"adaptation" – que ce projet est limité, est ne peut se débarrasser entièrement de sa portée assimilationniste.

Autrement dit, le bilan est mitigé ; mais en fin de compte, c'est surtout la coexistence, dans ces manuels et autour d'eux, de valeurs politiques différentes, qui nous éclaire sur la conception de Feraoun de la pédagogie ainsi que de la littérature. Dans la lettre où il déclare à Combelles qu'il peut "découvrir tout de suite 100 textes nord africains", Feraoun ajoute que pour les manuels plus avancés la tâche devient plus ardue, non seulement parce que "nous sommes diablement concurrencés dans ce domaine", mais aussi parce que "la couleur locale y importe beaucoup moins que dans les C.E. Et on a beau rire, en fin de compte, les écrivains du cru ne valent que ce qu'ils valent. Rien de plus" (*Lettres à ses amis*, 171, 19 juillet 1960). Ces propos soulèvent des questions épineuses concernant les préjugés contre les écrivains dits "francophones" (et contre les écrivaines) : la notion de valeur qui est en jeu est peut-être d'abord esthétique, et se le veut peut-être même exclusivement, mais dans ces jugements on démêle difficilement les critères esthétiques, toujours en évolution, des critères thématiques, voire biographiques. Il n'en reste pas moins important que Feraoun paraît affirmer l'existence d'un lien entre les valeurs pédagogiques et les valeurs littéraires. Dans cette optique, au fur et à mesure que les élèves avancent, le "cadre connu" devient moins important (qu'il s'agisse d'élèves maghrébins ou autres) ;

c'est le *dépaysement* qui importe de plus en plus, et Feraoun semble convaincu que c'est justement ce qu'offrent les textes littéraires en tant que tels.

Quand nous relisons *L'Ami fidèle* aujourd'hui, ce sont surtout les exercices et les "leçons" à caractère moral ou (pseudo-)pratique qui ont l'air désuets. Souvent, les Livres du maître font comme si de telles leçons se dégageaient spontanément et de façon univoque des textes primaires ; mais si c'était vraiment le cas, de tels guides n'existeraient pas. Parfois, pourtant, les exercices du Cours moyen exigent une analyse formelle : par exemple, on demande aux élèves si l'auteur/narrateur d'un texte est impliqué dans l'action, ou s'il ne fait qu'observer (CM2, 113). Cette question ressemble étrangement à celle qu'on posait à Feraoun dans un contexte plus large ; et elle présuppose une opposition entre action et observation qui n'est pas toujours valide, notamment en ce qui concerne les textes littéraires. Dans *Le Fils du pauvre*, non seulement le processus de dépaysement littéraire, qui entrave toute lecture exclusive de type ethnographique ou biographique, commence dès le début, puisque le premier chapitre (en italique, dans la version du Seuil) sépare tout de suite l'auteur et le narrateur, ou, pour être plus précis, divise le narrateur en deux ; de plus, le roman associe ce processus, et ces sentiments de désorientation, à l'enseignement colonial et aux déchirures qu'il provoque autant qu'aux possibilités qu'il crée pour ses élèves. Le roman commence ainsi : "Menrad, modeste instituteur du bled kabyle, vit « au milieu des aveugles ». Mais il ne veut pas se considérer comme roi. [...] Pour aboutir à une opinion aussi désastreuse de lui-même, il lui a fallu plusieurs années" (*Le Fils du Pauvre*, 9). Plus tard, le narrateur externe dit à Fouroulou : "tu as pu t'élever et [...] tu serais tenté de mépriser un peu les autres, ceux qui ne l'ont pas pu. || Tu aurais tort, Fouroulou, car tu n'es qu'un cas particulier et la leçon, ce sont ces gens-là qui la

donnent” (*Le Fils du Pauvre*, 105). Et pourtant, c’est le roman, équivoque, qui nous donne cette leçon.

Il est vrai que dans les extraits qui paraissent dans *L’Ami fidèle*, *Le Fils du pauvre* devient moins déconcertant. Néanmoins, en tant que texte littéraire il apporte cette “présence autre” qu’a décrite Achour ; et il offre une certaine latitude d’interprétation, il mobilise les émotions, et il invite le lecteur à réagir. Même l’épisode du Certificat, qui risque de paraître trop didactique dans le contexte de *L’Ami fidèle*, ne s’intègre pas sans heurts au dispositif autojustifiant de l’enseignement colonial : quand, dans le manuel comme dans le roman, nous lisons à propos de Fouroulou, “Ce n’est plus le même, son maître ne le reconnaîtrait pas”, les implications de cette déclaration sont complexes et ambiguës. Et poser la question du rapport entre le narrateur, ou le personnage, et l’auteur, et donc entre la représentation (fictive) et la réalité, c’était déjà reconnaître une certaine marge d’interprétation, et une certaine distanciation entre la représentation littéraire et les prises de position politiques. Si d’un certain point de vue politique, cela peut se révéler être une limitation, d’un point de vue pédagogique en revanche, il s’agirait plutôt d’un avantage – dans le cas bien sûr où l’objectif serait une pédagogie qui évite au possible le didactisme. Et c’est de ce point de vue-là que le travail de Feraoun, en tant que romancier et en tant qu’enseignant, reste admirable, longtemps après la disparition des écoles algériennes de *L’Ami fidèle*.

Bibliographie

ACHOUR, Christiane, 1986, *Mouloud Feraoun, une voix en contrepoint*, Paris, Silex.

- 2009, « Mouloud Feraoun, l’instituteur écrivain », in D. Morsly (dir.), *L’enseignement du français en colonies – l’enseignement primaire : expériences inaugurales*, Paris, L’Harmattan : 89–107.
- 2011, « Feraoun, l’écriture émancipée du Journal », écrit pour le Colloque « L’école comme lieu d’émancipation en Algérie », document en ligne, consulté le 22 11 2021 : <https://max-marchand-mouloud-feraoun.fr/articles/mouloud-feraoun-ecriture-emancipee-du-journal>
- AMROUCHE, Marguerite Taos, 1960, *Rue des tambourins*, Paris, La Table Ronde.
- BARDIN, Angéline, 1956, *Angéline, une fille des champs*, Paris, A. Bonne.
- BILLIARD, Albert, 1899, *Politique et organisation coloniales : principes généraux*, Paris, Giard & Brière.
- BOURGEOIS, Paul et BASSET, Léon, 1951, *101 lectures pour Ali et Fatima. Cours élémentaire, Ire année des écoles franco-musulmanes*, Paris, F. Nathan.
- CARDON-QUINT, Clémence, 2010, « L’enseignement du français à l’épreuve de la démocratisation (1959–2001) », in A. R. Sadovnik et S. F. Semel (dir.), *Education and Inequality: Historical and Sociological Approaches to Schooling and Social Stratification*, *Paedagogica historica* 46, 1–2 (février–avril), 133–48.
- CHERVEL, André, 1986, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l’enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, Sorbonne.
- COLONNA, Fanny, 1975, *Instituteurs algériens : 1883–1939*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, et Alger, Office des publications universitaires.
- DUBASCOUX, Jean-Henriette, 1956, *Pour Ahmed, Zohra et leurs amis, livre de lecture courante et de français*, Tours, Barcla.
- DUGAS, Guy, s.d., « Louis Groisard », consulté le 22 11 2021, http://www.memoireafriquedunord.net/biog/biog15_Groisard.htm
- FERAOUN, Mouloud, 1950, *Le fils du pauvre : Menrad, instituteur*, Rodez, Subervie.
- 1954, *Le fils du pauvre*, Paris, Seuil.
- 1998 [1953], *La terre et le sang*, Paris, Seuil.
- 1957, *Les chemins qui montent*, Paris, Seuil.
- 1960, *L’ami fidèle : le français par la lecture et le langage, cours élémentaire 1*, Paris, Hatier.
- 1961, *L’ami fidèle : le français par la lecture et le langage, cours élémentaire 2*, Paris, Hatier.

- 1962, *L'ami fidèle : livre unique de français, cours moyen, 1e année*, Paris, Hatier.
- 1963, *L'ami fidèle : livre unique de français, cours moyen, 2e année*, Paris, Hatier.
- 1962, *Journal*, Paris, Seuil.
- 1991 [1969], *Lettres à ses amis*, 2ème édition, Alger, Bouchène.
- 2020, *Les tueurs et autres inédits*, présentation de Safa Ouled Haddar, Alger, El Kalima.

HARRISON, Nicholas, 2019, *Our Civilizing Mission: The Lessons of Colonial Education*, Liverpool, Liverpool University Press.

KADRI, Aïssa, 2007, « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie », in F. Abécassis et al (dir.), *La France et l'Algérie : de l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique : 19–39.

KATEB, Kamel, 2005, *École, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan.

— 2014, *Le système éducatif dans l'Algérie coloniale : bilan statistique historiographique (1833–1962)*, Alger, Apic.

KHATIBI, Abdelkebir, 1971, *La mémoire tatouée : autobiographie d'un décolonisé*, Paris, Denoël.

LACHERAF, Mostefa, 1965 [1964], « Réflexions sociologiques sur le nationalisme et la culture en Algérie », *L'Algérie: nation et société*, Paris, Maspero : 313–46.

— 1998, *Des noms et des lieux : mémoires d'une Algérie oubliée*, Alger, Casbah.

MEYNIER, Gilbert, 2002, *Histoire intérieure du FLN, 1954–1962*, Paris, Fayard.

SABATIER, Camille, 1881, *Méthode de langage et de lecture à l'usage des écoles de Kabylie*, Alger, A. Jourdan.

TALEB-IBRAHIMI, Ahmed, 1965, *Mémoires d'un Algérien : tome 1 : rêves et épreuves (1932–1965)*, Alger, Casbah.

ZOBEL, Joseph, 1950, *La rue Cases-Nègres*, Paris, J. Froissard.