

La différence dans la crise identitaire dans quelques récits féminins et masculins de  
la colonisation et de la décolonisation du Maghreb

Par Mikaela Harris

Conseillé par Dr. Alioune Sow

# Table des matières

<b>L'Introduction</b>	<b>1</b>
<i>Le contexte historique</i>	3
<i>Le contexte littéraire</i>	6
<b>Les écrivains</b>	<b>9</b>
<i>Une comparaison entre les écrivains féminins et leurs expériences</i>	10
Le code féminin	10
La capacité d'agir	14
L'implication de la langue et l'éducation en langue française	17
Conclusion	21
<i>Une comparaison entre les écrivains masculins et leurs expériences</i>	23
L'éducation	24
La figure du père	28
Le contraste entre la fierté et la honte	31
Conclusion	34
<b>Conclusion</b>	<b>35</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>39</b>

## **L'Introduction**

J'ai pris mon premier cours de littérature francophone quand j'étudiais à Paris à la New York University. En plus de la lecture et l'étude des récits par des écrivains francophones, nous avons visité des musées sur la colonisation française et j'ai ainsi appris des aspects de l'histoire française que je ne connaissais pas. Je n'en revenais pas que pendant mes années d'école et d'université personne ne m'avait enseigné cela, même mes professeurs de français. Je connaissais Victor Hugo, Honoré de Balzac, Gustave Flaubert et même Albert Camus, mais personne ne m'avait expliqué que Camus était considéré comme un écrivain français, alors que d'autres pensent qu'il était un auteur francophone ou algérien. Je ne comprenais pas la différence entre être écrivain français et écrivain francophone. Après la lecture de quelques récits d'enfance francophones, j'ai décidé de rédiger ma thèse sur ce sujet.

J'ai remarqué que dans la majorité de ces histoires d'enfance, de ces récits d'apprentissage il existe une crise d'identité. Les écrivains francophones ont grandi pendant la colonisation de leur pays par la France. Ils ont appris la langue française et la culture française ce qui ont contrasté avec la culture de leurs parents et avec leur langue maternelle. Les récits montrent qu'ils avaient le sentiment d'être piégés entre deux cultures et que ceux qui ont grandi pendant la colonisation et pendant la décolonisation ne savaient pas à quelle culture ils appartenaient. De plus, cela était présent et illustré autant dans les récits d'enfance féminins que dans les récits masculins. J'ai voulu savoir s'il y avait une différence dans la façon dont cette crise identitaire se manifeste dans les récits de formation féminins et masculins.

Même s'il y a une nouvelle génération d'écrivains francophones, la génération qui m'intéresse est la première, celle-ci a commencé à écrire et à publier dans les années cinquante. Je me suis intéressée à eux à cause des implications de leurs récits dans le monde actuel. Cette recherche sur les enfances peut aider à la compréhension des problèmes auxquels sont confrontés les immigrants. Même si la majorité de ces enfants sont restés dans leur pays d'origine, la culture a changé. Les Français ont apporté le christianisme et l'idée de la laïcité. Pour une culture où la majorité de l'éducation était religieuse, cela a tout changé. Il me semble que ce changement est très similaire à celui auquel les immigrants sont aujourd'hui confrontés.

La raison pour laquelle l'immigration est très difficile est qu'on a besoin de trouver un équilibre entre deux cultures et d'apprendre une nouvelle langue. Idem pour les enfants du colonialisme et de la décolonisation. Il était nécessaire qu'ils apprennent la culture française et la langue française aussi. Ces enfants étaient forcés de trouver un équilibre entre la culture française et leur culture maternelle. Cette situation est comme les épreuves auxquelles les immigrants sont toujours confrontés. C'est donc possible d'utiliser cette information pour prendre conscience des luttes des immigrants aujourd'hui.

L'objet de cette recherche est d'identifier comment la colonisation a affecté la formation des filles et des garçons de façon différente. Cette expérience était unique pour les filles et les garçons à cause des attentes distinctes entre les différentes cultures. Dans la culture maghrébine, le rôle des femmes était d'habitude restreint au domaine privé. C'était très rare d'avoir une autre option. Toutefois la culture

française à cette époque avait déjà commencé à permettre l'ouverture et l'entrée des femmes dans le monde du travail comme l'exemple de la femme soldat dans *Rêves de femmes* par Fatima Mernissi. Le fait de voir les femmes françaises qui ont immigré dans les colonies inculquait l'idée aux filles maghrébines qu'il y avait peut-être une possibilité de faire quelque chose de différent avec leur vie au lieu d'être seulement mères. Pour les garçons, le changement était plus abrupt. Au lieu d'aller à une école coranique, ils étaient envoyés aux écoles laïques françaises ou aux deux : coranique et laïque. Pas tous les garçons, mais ceux qui avaient du potentiel. Ces garçons là avaient une obligation très importante : ils devaient obtenir l'accès au monde français, mais sans jamais oublier leurs origines. Toutefois, cela était plus difficile que présumé.

Mon analyse montrera que même si les filles et les garçons ont eu une expérience de la colonisation différente, les récits d'enfance des écrivains maghrébins reposent sur des sujets similaires, et la même chose s'applique aux récits de formation des auteurs masculins qu'aux récits féminins. Comme les récits d'apprentissage par les femmes et par les hommes présentent des épreuves communes, je compare les périodes d'enfance féminines et masculines au Maghreb.

### **Le contexte historique**

Les trois pays francophones du nord de l'Afrique qui ont été colonisés par les Français entre le dix-neuvième siècle et le vingtième siècle, étaient l'Algérie<sup>1</sup>, le

---

<sup>1</sup> La colonisation de l'Algérie a commencé en 1830 avec la conquête de l'Alger.

Maroc<sup>2</sup> et la Tunisie<sup>3</sup> (Ganniage 91, 282, 379). Toutefois, le processus de colonisation fut différent parce que l'Algérie était la seule colonie de peuplement alors que le Maroc et la Tunisie étaient des protectorats. La différence entre les deux repose sur la question de l'autonomie : un protectorat est un régime politique dans lequel un pays a la protection d'un autre pays plus fort et une colonie est sous l'autorité d'un autre pays.

La Tunisie et le Maroc étaient, pour la plupart du temps, des pays indépendants avec leur propre gouvernement. C'est-à-dire que l'influence française en Tunisie et au Maroc était sans violence. La Tunisie a été colonisée en 1881 quand le pouvoir Ottoman fut affaibli à cause de la dette et de la discorde (Djerbi 102). Après cela, la régence de Tunis est devenue un protectorat français avec un gouvernement français, mais avec le prête-nom du roi tunisien (Djerbi 102). Les Français sont arrivés au Maroc en 1912 (Djerbi 103). Le territoire est devenu un protectorat français pour le protéger des ambitions de l'Allemagne et de l'Espagne (Djerbi 103). Puisque la société marocaine était si organisée, les Français ont décidé de permettre que le sultan garde l'aspect d'avoir le pouvoir, mais le vrai pouvoir était celui de la France (Djerbi 103).

Après la deuxième guerre mondiale, il y a eu l'émergence des mouvements pour l'indépendance en Tunisie et au Maroc. Il y a eu des manifestations, mais ce n'était pas un processus violent. Finalement, en 1956 les deux pays ont obtenu leur indépendance (Ganniage 563, 575).

---

<sup>2</sup> Le projet de coloniser Maroc a commencé en 1900 dans un accord secret entre la France et l'Italie. Toutefois avant 1912, le Maroc était presque indépendant. Cette année-là il est devenu un protectorat français.

<sup>3</sup> La Tunisie est devenue un protectorat en 1881.

La colonisation française de l'Algérie a commencé en 1830 avec la conquête de l'Alger après une guerre de dix-sept ans (Ganiage 88). On a divisé l'Algérie entre départements pour intégrer les peuples locaux dans le système français (Djerbi 102). En Algérie, la France avait « une mission civilisatrice » qui consistait à remplacer la culture locale par la culture française. Ainsi, la langue arabe fut reléguée comme langue étrangère et la langue française est devenue plus importante (Djerbi 102). D'ailleurs, les colons ont apporté la religion chrétienne, la culture populaire française y compris la mode vestimentaire et l'appréciation des écrivains français, et leur système d'éducation en Algérie. Donc, les Arabes en Algérie étaient forcés de se façonner à la norme française (Behr 280). Leur culture et leur histoire ont été confisquées par la colonisation française (Behr 280). En plus, beaucoup de citoyens français qui ont émigré de la France vers l'Algérie ont apporté avec eux une culture et des opinions coloniales. Cette population en est venue à être appelée les « pieds noirs », un terme péjoratif pour une population blanche de la classe sociale basse (Behr 281). Cette partie de la population de l'Algérie croyait que l'Algérie devait rester une partie de la France, comme le récit de Leïla Sebbar « Les jeunes filles de la colonie » montre, mais en même temps, ils croyaient qu'ils étaient supérieurs aux Arabes (Behr 282). Ainsi, les pieds noirs étaient opposés à toute hausse du pouvoir des Arabes (Behr 282). Puisque les Arabes n'avaient aucun pouvoir, ils ont voulu récupérer leur propre pays (Behr 283). Pour réaliser leur autonomie, les Arabes ont formé des groupes militants auxquels la France a réagi en augmentant la présence de l'armée française en Algérie. C'était à cause de

l'expansion de ces deux types de forces militantes que la guerre algérienne a éclaté en 1954 (Ganiage 617).

Cette guerre a eu des répercussions et a causé beaucoup de dégâts en Algérie comme en France. Beaucoup de victimes étaient des civils car l'armée française n'a pas respecté la vie des civils locaux (Behr 286). En plus, il y a eu des rapports sur les tortures commises par l'armée française (Behr 287). Par conséquent les forces algériennes ont adopté les méthodes de l'armée française et sont devenues plus violentes (Behr 288). En France aussi les avis sur la guerre s'étaient détériorés. La majorité des Français voulait abandonner l'Algérie. Donc en 1962, l'Algérie est devenue un pays indépendant (Ganiage 617).<sup>4</sup>

Puisque chaque pays a une histoire différente, les gens de chaque pays, y compris les enfants, ont eu des expériences différentes. Toutefois, malgré cela, les quêtes identitaires telles qu'elles sont proposées ont eu assez similaires dans les récits de ceux qui ont grandi dans ces pays.

### **Le contexte littéraire**

Le colonialisme français a créé un type de littérature appelée littérature francophone. Ces écrivains et leurs œuvres ne sont pas considérés exactement français, même si les auteurs écrivent en français. On les appelle écrivains francophones. L'introduction de *Histoire de la littérature du Maghreb* commence en introduisant l'idée que « la littérature maghrébine d'expression française ou francophone est fille de la colonisation » (Bouguerra 3). C'est-à-dire que cette

---

<sup>4</sup> Cette histoire de l'Algérie et les histoires de la Tunisie et du Maroc sont très brèves. J'ai offert un petit résumé pour que le reste de l'analyse sera claire.



littérature est venue du mélange entre la culture arabe et la langue française qui étaient rassemblées par le colonialisme français au Maghreb. La naissance de cette littérature est venue du désir de témoigner de l'inverse de ce que proposait les discours officiels sur le colonialisme : que les Arabes avaient besoin de l'aide française pour améliorer leur société, accéder au monde civilisé, tout cela grâce à l'aide française bienveillante (Bouguerra 7). En réalité, la société arabe du Maghreb a sa propre culture, sa propre littérature, sa propre religion, et sa propre façon de vivre avilies par les Français pour remplacer ces aspects culturels du Maghreb par ceux de France. La littérature francophone a essayé de souligner cela.

Toutefois, malgré cette aversion au colonialisme français, les écrivains ont continué à écrire en français. Ils ont fait cela pour beaucoup de raisons différentes comme pour réaliser une sorte d'universalisme et parce que la langue française était leur langue (Bouguerra 4, 5). La langue française a une amplitude plus large que l'arabe, spécialement en relation à la population que ces écrivains ont voulu toucher. Ils voulaient partager leurs opinions du colonialisme avec les Français et avec les autres colonies françaises pour dire ce qu'était vraiment le colonialisme et pour témoigner de leurs expériences. D'ailleurs comment est-ce possible d'exprimer une chose vécue dans la culture française, dans une langue autre que le français ? Même si c'est possible de traduire entre des langues, quelque chose est manqué lors de la traduction. Les expressions d'émotions sont vraiment différentes dans les différentes langues. C'est impossible de traduire ces expressions.

Les écrivains que j'ai choisis ont grandi entre deux cultures ce qui se traduit dans les récits d'enfance par un conflit d'identité. La majorité de ces écrivains a

décidé de réfléchir à ce conflit d'identité pendant leur enfance dans leur écriture. Donc la tendance générale de ces auteurs a été d'écrire sur leurs expériences pendant l'enfance pour comprendre ce qui s'était passé et c'était aussi la seule expérience de leur vie à ce moment. Ils ont écrit sur leur jeunesse parce qu'ils ont eu besoin de comprendre ce qui avait passé. Les thèmes prédominants de ces récits sont : la mère protectrice et médiatrice ; différents types de pères, quelquefois présents, pour la majorité des temps absents ; les différences entre cérémonies chrétiennes, musulmanes et laïques ; la justice et l'injustice de la société ; et les effets dévastateurs de la prise de conscience pendant l'enfance de la violence nécessaire au processus de la libération de leur pays (Sebbar 7). Ces expériences d'enfants sont émotionnelles pour les lecteurs. L'innocence des victimes ajoute un aspect touchant aux récits.

Ces récits sont des récits de formation. Néanmoins, là où dans la culture occidentale les récits d'apprentissage se focalisent de manière prédominante sur la jeunesse, dans la littérature francophone ces récits se passent dans l'enfance. La formation s'est passée dans l'enfance pour eux qui ont grandi pendant la colonisation et la décolonisation de leur pays d'origine. C'était nécessaire qu'ils aient commencé à prendre conscience des différences entre deux mondes : celui de leurs parents et celui qui était apporté par les colons français. Certains de ces récits sont des Bildungsromans qui montrent le développement du protagoniste quand il devient majeur. Toutefois, d'autres récits sont courts et décrivent seulement une expérience d'enfance qui a eu un grand impact sur l'apprentissage de l'écrivain.

Les thèmes reflètent une exploration de la crise d'identité que ces écrivains ont eu pendant leur jeunesse. On voit l'impact des différents types d'éducation, de l'enseignement maternel, celui des écoles coraniques, et celui des lycées français et comment ces différents types de formation ont eu un effet sur leur identité (Roque 9). Ils ont reçu des leçons conflictuelles concernant leur culture d'origine et la culture française (Roque 7). En plus, leurs parents ne pouvaient pas les aider en offrant des solutions pour résoudre cette crise d'identité (Memmi 14). Danielle Marx-Scouras explique la façon dont ces récits de formation sont aussi une littérature de départ, estimant que les auteurs voyageaient vers une nouvelle compréhension d'eux-mêmes (Marx-Scouras 137). Ces récits d'enfance sont cathartique pour eux parce qu'écrire sur leurs expériences les aidaient à prendre conscience d'eux.

## **Les écrivains**

Les écrivains que j'ai choisis ont grandi dans les différents pays du Maghreb, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. J'utiliserai quatre écrivaines et quatre écrivains qui ont écrit sur leur propre enfance dans une de ces colonies françaises. Les auteurs féminins qui ont raconté dans leurs récits d'enfance l'expérience coloniale sont Fatima Mernissi du Maroc, Hélé Béji de la Tunisie, ainsi que les deux Algériennes Maïssa Bey et Leïla Sebbar. Les récits de formation masculine que j'utiliserai ont été écrits par Driss Chraïbi et Fouad Laroui du Maroc, Albert Memmi de la Tunisie, et Aziz Chouaki de l'Algérie. Chacun de ces auteurs a vécu une expérience différente, mais le sujet prédominant de la crise identitaire dans l'enfance a été similaire pour tous.

J'ai fait une analyse comparative des récits féminins et des récits masculins. Ce qui explique mon choix est que j'ai voulu isoler les aspects communs à chaque genre (gender)<sup>5</sup> pour identifier les similarités entre leurs expériences et les commenter.

### **Une comparaison entre les écrivains féminins et leurs expériences**

Pour mon analyse, j'ai donc utilisé les récits d'apprentissage de quatre écrivaines maghrébines : « Les Jeunes filles de la colonie » par Leïla Sebbar, « C'est quoi un Arabe ? » par Maïssa Bey, *Rêves de femmes* par Fatima Mernissi, et « La Robe blanche à petits pois » par Hélé Béji. La raison pour laquelle j'ai choisi ces auteurs a été que chacune d'entre elles a eu une expérience différente, mais il y a eu beaucoup de thèmes communs entre les récits. Je conduis mon exposé en explorant des éléments particuliers à chaque récit comme le pouvoir du code de conduite féminine qui restreint la liberté de mouvement des femmes, la capacité d'agir, et l'implication de l'apprentissage de la langue française. Ce que je trouve intéressant est que toutes ces auteures racontent une perte de souveraineté sur elles-mêmes à l'âge de la puberté quand elles sont devenues femmes. Cela est montré dans chaque récit, mais c'est le plus évident dans les récits de Mernissi et de Béji. Ce concept faisait partie de deux cultures, française et arabe, à cette époque.

### **Le code féminin**

D'après les récits, ce qui caractérise l'apprentissage féminin est que les filles apprennent les leçons du code féminin dans leur société et perdent la souveraineté sur elles-mêmes. Dans une société patriarcale, comme dans celle des récits, ce code est appliqué par les hommes. Toutefois dans les textes, souvent après que les

---

<sup>5</sup> Mon analyse utilise le mot genre en français pour illustrer la différence entre le masculin et le féminin.

hommes initialisent un code de conduite, ce sont les femmes qui le remettent en vigueur (Jeffrey 765). Selon les récits, ces codes sont différents dans chaque culture. Parce que ces écrivaines ont grandi pendant la colonisation et la décolonisation, il y avait deux cultures, chacune avec ses propres valeurs. Toutes les écrivaines que j'ai étudiées soulignent ce problème dans leurs récits d'enfance.

Dans la culture arabe, il y a un code de conduite pour les femmes très rigide. Ce code est censé protéger la virginité des femmes. Jusqu'à la puberté, elles ont beaucoup de liberté et elles peuvent traverser les frontières entre le monde des femmes et celui des hommes. Dans *Rêves de femmes : une enfance au harem*, un personnage essaie d'expliquer à Fatima, l'héroïne, que même si « male and female did not matter in childhood, they dominate the lives of adults »<sup>6</sup> (Jeffrey 765). À l'âge de douze ou treize ans, le mouvement des femmes est restreint à la sphère des femmes puisque il a été à cet âge de la puberté qu'elles sont devenues des femmes. Cela est souligné par « les codes vestimentaires ». Il est obligatoire de s'habiller de façon très modeste et de se couvrir. Cependant, il y a toujours des femmes qui résistent au code. Néanmoins les jeunes filles de ces récits qui ont grandi avec des familles qui obéissent aux règles de la société ont eu des restrictions sur leur liberté. Donc on peut dire que le conflit a été posé par le contraste qui a surgi entre le code féminin arabe et le code féminin français. Le code français a permis un style de vie différent reflété par des vêtements moins modestes et moins couverts, spécialement sans foulard.

---

<sup>6</sup> Mâle et femelle n'importe pas dans l'enfance ... ils dominent les vies d'adultes

La relation au code vestimentaire et à la mode dans le texte « Les jeunes filles de la colonie » par Leïla Sebbar illustre cela. Elle et ses sœurs portaient des « robes trop courtes, jambes nues, socquettes blanches, [et] rubans écossais dans les cheveux » ; elles s’habillaient dans le style français (Sebbar 192). Elles semblaient être françaises par leurs vêtements, mais en même temps elles avaient un père arabe et une mère française. À cause de la mode et de leurs vêtements en Algérie, les garçons algériens les appelaient bigarrées. Les garçons ont identifié la mode de Sebbar et ses sœurs comme une représentation du code français, pas le code arabe.

Maïssa Bey contraste les différents codes de la mode française avec les codes arabes en une comparaison entre son père et ses oncles et sa mère et ses tantes. Elle a réfléchi « [aux] robes longues, amples et unies [et] sur leur tête, des foulards de soie bariolée » (Bey 28). À l’opposé, sa mère « portait des robes courtes et fleuries, serrées à la taille qu’elle a si fine [et] elle ne se couvre pas la tête » (Bey 30). En plus, sa mère « n’a pas de tatouage sur le visage » comme ses tantes (Bey 30). Sa famille nucléaire essayait de se comporter dans le mode plus français que le reste de sa famille, même si la famille était arabe ; la seule interaction entre sa famille et la culture française était que son père enseignait au lycée français dans la ville. Donc elle était exposée aux différences entre ses parents et le reste de sa famille élargie. Toutefois, elle n’a pas pris conscience de la raison par laquelle ils étaient différents.

Bey a appris une leçon un peu différent que Bey et Sebbar. Bey a pris conscience des sphères différentes des femmes et des hommes comme enfant. Sa première compréhension de ces sphères différentes a eu lieu quand les militaires français sont venus chez elle. Son père était avec eux « dans le salon. [En revanche]

sa mère [était] dans la chambre à coucher » avec les enfants (Bey 39). Cela montre que le rôle du père ou des hommes était dans la sphère publique. La mère qui dans le récit représente les femmes était restreinte à la zone privée avec les bébés. Même si, dans cette situation-là, c'était une bonne chose qu'elle n'a pas été avec les militaires, cela illustre que le rôle des femmes était restreint à la scène privée.

Fatima Mernissi montre la même compréhension des sphères différentes pour les femmes et les hommes qui a été illustrée par le souvenir de Bey dans son récit *Rêves de femmes*. Son récit met en scène différents types de femmes, des femmes plus traditionnelles aux plus progressives. Au delà de la question vestimentaire, Mernissi parle des frontières entre les hommes et les femmes et la séparation entre les rôles. Le salon était réservé aux « discussions politiques » des hommes et « la terrasse était le territoire des femmes » (Mernissi 81, 182). Toutefois, comme enfants, Fatima et son cousin Samir pouvaient circuler librement entre les deux groupes. En grandissant, ils ont été séparés selon leurs genres différents. Samir « était devenu tellement sérieux » parce qu'il croyait qu'un homme doit être sérieux tandis que Fatima a développé une « soudaine obsession de devenir une femme fatale » inspirée par ses exemples féminins (Mernissi 179, 189). À l'âge de la puberté la différence entre les deux genres illustre par les différents rôles que Samir et Fatima assument déjà à ce moment de leur vie. Le code social a séparé les deux amis.

Comme elle entrait dans la sphère féminine, elle a découvert deux factions qui représentaient le côté libéral et le conservateur des femmes dans le harem. Il y avait sa grand-mère Lalla Mani et sa tante Lalla Radia et à l'opposé, sa mère, sa

cousine Chama, et sa tante Habiba. Lalla Mani et Lalla Radia essayaient de maintenir l'ordre. Ce qu'elle découvre c'est que sa mère, Chama, et Habiba voulaient changer leur façon de vivre. Elle a vu les batailles entre les deux factions comme celles qui ont concerné le type de broderie – des motifs traditionnels ou des compositions nouvelles, ce qui ont représenté l'indépendance des femmes des rôles traditionnels – et le désir de sa mère d'avoir une famille nucléaire au lieu d'être une famille élargie (Booth 419). Ces exemples de femmes fortes, les femmes qui se sont battues contre le code, contre la société patriarcale, lui ont enseigné comment on peut se battre contre un certain mode de vie pour obtenir sa liberté.

### **La capacité d'agir**

Ce que ces récits montrent est que dans la culture arabe, les femmes n'ont pas le même droit à l'action que dans la société française. Elles sont reléguées à la maison comme mères ou filles. Par contre, les petites filles sont autorisées à circuler entre le monde des femmes et celui des hommes jusqu'à la puberté. C'est à la puberté qu'elles perdent leur capacité d'action. En devenant femmes, il a fallu qu'elles quittent le monde des hommes et qu'elles entrent dans celui des femmes. Le changement dans cette capacité de mouvement était quelque chose très compliqué que ces filles ne pouvaient pas comprendre. Le code français a donné aux femmes plus de liberté pour prendre leurs propres décisions de leur vie en comparaison avec le code arabe comme les écrivains Mernissi, Sebbar, Bey et Béji, racontent dans leurs récits *Rêves de femmes*, « Les Jeunes filles de la colonie », « C'est quoi un Arabe ? », et « La Robe blanche à petits pois » respectivement. Dans la société française, la majorité des femmes restait chez elles et est devenue des



épouses et des mères. Toutefois, il y avait la possibilité de faire d'autres choses comme l'exemple de la femme soldat française dans le récit de Mernissi. D'ailleurs, il y avait une grande différence entre la permission de se comporter comme fille, et la capacité de faire la même chose comme femme. En grandissant, les règles ont changé et c'était nécessaire qu'on a suivi le code de comportement pour le propre genre.

Comme petite fille Fatima Mernissi a vu sa mère se battre pour se séparer de la mère de son père. Elle a entendu aussi les histoires de sa tante divorcée qui focalisaient sur l'idée de liberté féminine. En plus, il y avait leurs actions : « listening to the forbidden radio, creating a theater of contrasting images of womanhood, embroidering, going to the hammam, preparing for the feast day », <sup>7</sup> mais il y avait toujours le souvenir des frontières (Booth 419). En conséquence, Fatima a vu ces choses et elle a voulu une vie libre des restrictions du harem. Elle a voulu se libérer des restrictions du harem. Au même moment, elle a réalisé que dans la ferme de sa grand-mère, la liberté existait en apparence. Même s'il n'y avait pas de murs, il y avait le même isolement. Pendant sa jeunesse, *Rêves de femmes* montre que Fatima a fait des choses pour déclarer son indépendance, comme monter la tour du harem par elle-même sans permission et essayer de s'échapper avec son cousin pour s'amuser. Samir, son cousin, a pris Fatima avec lui dans ses aventures. Toutefois, quand les deux ont grandi, ils se sont séparés parce que Samir est devenu un homme et Fatima est devenue une femme. À ce moment-là, elle a perdu sa capacité de

---

<sup>7</sup> écouter de la radio interdite, la création d'un théâtre d'images contrastées de la féminité, de la broderie, aller au hammam, se préparant pour un jour de fête

mouvement entre la sphère féminine et celle masculine ; elle était restreinte à celle des femmes.

En comparaison avec le récit de Mernissi, Sebbar propose un autre exemple du pouvoir d'agir des femmes. Pendant la guerre d'Algérie, Leïla Sebbar a été interrogée par la police locale pour déterminer sa loyauté envers la France ou l'Algérie. Même si elle avait une mère française et parlait français, elle n'a eu aucune réponse parce qu'elle ne pouvait pas choisir entre sa mère et son père. Pour s'occuper de cette interrogation, elle a rappelé les mots des philosophes russes comme Fyodor Dostoyevsky. Son protagoniste principal dans l'histoire *Crime et Châtiment* Raskolnikov« dit : 'J'ai un projet, devenir fou' » (Sebbar 196). Elle a adopté cette phrase, même la conjugaison masculine. Faire cela l'a séparée de la situation. Ensuite, elle a arrêté de parler. Puisque comme petite fille elle ne connaissait pas la réponse, Sebbar a décidé de ne plus parler. La seule façon d'agir qu'elle avait, était la décision d'arrêter de parler.

Contrairement à Sebbar qui a choisi de ne pas répondre aux questions, Maïssa Bey dans « C'est quoi un Arabe ? » avait seulement le pouvoir de poser des questions. Ses premiers interrogatifs qui étaient qu'est-ce que qu'un Arabe et le demande de si elle pouvait « continuer à jouer avec Annie, Françoise et Pauline », elle n'a jamais arrêté de poser des questions si elle ne comprenait pas (Bey 38). Enfant, Bey pouvait poser des questions. Toutefois elle ne pouvait pas vraiment agir parce qu'elle n'a pas eu de pouvoir sur la réponse. Quand les hommes sont venus chez elle et « puis ils sont partis, emmenant son père », les femmes de la maison ne pouvaient rien faire (Bey 29). La mère est restée dans l'autre pièce avec les enfants

et pleurait. Les soldats ont laissé la mère puisque comme femme, elle n'avait aucun pouvoir.

Hélé Béji ne pouvait pas non plus agir physiquement, elle a donc choisi de le faire dans ses rêves. Même « les lois physiques » ne pouvaient pas la restreindre (Béji 12). Elle a pris contrôle de sa vie dans ses rêves. Dans ses rêves, elle volait, « [elle se transportait] dans les airs avec une merveilleuse assurance » (Béji 11). Elle a eu le pouvoir dans ses rêves ; c'était son moyen de choisir son destin. Cependant, avec « le réalisme de l'âge » elle a perdu le pouvoir de voler (Béji 13). Comme elle grandissait, elle a perdu sa propre souveraineté parce qu'elle est devenue une femme.

### **L'implication de la langue et l'éducation en langue française**

La langue a beaucoup d'importance dans la société. Un mot peut avoir des connotations différentes selon le contexte. La capacité de comprendre les différentes utilisations d'un mot dans une langue spécifique fait une partie de la formation identitaire. En grandissant, le vocabulaire augmente aussi pour aider dans la compréhension. Puisque ces écrivaines étaient très jeunes au moment où se déroulent les récits, elles ne comprenaient pas beaucoup de mots français ou arabes. Les questions qui sont posées dans les récits sur les mots comme « bigarré », « colonie », « arabe », « harem » et « hudud » illustrent l'incompréhension de ces jeunes protagonistes. Cette incompréhension a joué un grand rôle dans leur crise d'identité.

Leïla Sebbar a appris les mots : « bigarré » et « colonie », mais sans comprendre. Pour Maïssa Bey c'était le mot « arabe ». Fatima Mernissi ne pouvait

pas comprendre le sens du « harem » ou ce qui était « hudud ». Sebbar, en entendant pour la première fois le mot « bigarré » quand les garçons arabes l'ont appelé, elle et ses sœurs, bigarrées, était désorientée. En lisant, elle a appris que ce mot « désigne ainsi ce qui est singulier, on dirait bizarre, étrange » (Sebbar 191). Toutefois, elle ne pouvait pas se considérer comme bigarrée. En fait, elle ne s'est pas considérée comme « une étrangère [puisque l'Algérie était] la terre de [sa] jeune vie, [sa] terre » (Sebbar 193). Malgré l'explication était trouvée dans le dictionnaire, elle ne pouvait pas comprendre ce mot à cause de son innocence et sa naïveté. Sebbar a eu la même incompréhension du mot « colonie ». Elle ne pouvait pas comprendre comment « un pays qui n'était pas la France, et qui était dans la France » en même temps (Sebbar 194). Le mot « colonie » comme le mot « bigarré » illustrent des concepts trop complexes pour la compréhension d'un enfant.

Bey et Mernissi avaient une difficulté similaire. Bey était désorientée par le mot « arabe ». Elle a demandé à un adulte la définition du mot « arabe », mais elle n'en a reçu aucune. Dans *Rêves de femmes*, c'est le mot « harem » qui a désorientée Mernissi parce que les adultes ne lui ont pas expliqué l'existence de différents harems. Un autre mot pour lequel les adultes n'ont pas offert une définition était le mot « hudud ». La réponse qu'elle a reçue était qu'elle devait écouter son institutrice et c'était tout. Elle a essayé de comprendre comment les différents types de « hududs » sont reliés à ceux qui existaient pendant « the French occupation [of Morocco,] the accounts of the treatment of Jews in Nazi Germany, and racial

segregation in the U.S. forces »<sup>8</sup> (Jeffrey 765). En réalité, aucune des filles n'a reçu une interprétation qui les a aidées à comprendre ces mots confus.

Ce ne sont pas seulement les mots qui ont augmenté le conflit d'identité. C'était aussi l'apprentissage de la langue qui a joué un rôle dans ce conflit. Par exemple, Sebbar voyait que l'arabe était la langue de son père et le français était celle de sa mère. Carine Bourget interprète le conflit dont Sebbar s'est occupée était causé par le conflit entre les langues arabe et française. Même si elle se souvient de la beauté du « rire de [son] père, le rire de sa langue maternelle, l'arabe, beau, sonore, un rire qui roule généreux », elle a aussi des souvenirs négatifs (Sebbar 191). Elle a déjà entendu le rire arabe quand les garçons les ont insultées elle et ses sœurs, « dans la langue de [son] père » (Sebbar 192). Cependant elle ne dit pas que c'était sa langue. Elle a vécu son enfance comme une séparation de la partie d'elle-même qui était arabe. Puisque la langue arabe était la langue de son père, pas sa langue, c'est possible d'en déduire qu'elle a considéré que la langue française était sa langue. Elle s'est identifiée avec la langue française; toutefois, son nom est resté arabe (Bourget 124). On peut donc voir que même si elle habitait en Algérie elle s'est considérée comme française plus qu'arabe.

Bey qui aimait bien son éducation aussi a vécu la même situation avec son grand-père. Elle « a découvert ... des mondes si vastes » dans les pages de ses livres (Bey 29). Son éducation à l'école a changé beaucoup de choses et a créé vide entre elle et son grand-père. Elle a essayé de partager ce qu'elle apprenait avec lui, mais l'essai a échoué. Quand son grand-père est allé à l'école, « il a eu d'autres livres

---

<sup>8</sup> L'occupation française [au Maroc], le traitement des Juifs en Allemagne, et la ségrégation raciale dans l'armée des Etats-Unis

pleins de signes différents qu'elle ne saurait pas déchiffrer » (Bey 29). Alors qu'il ne pouvait pas lire le français, elle ne connaissait pas non plus son héritage. On ne lui avait pas enseigné à lire les textes de sa culture arabe. Donc, elle perdait une partie de son héritage.

En revanche, Fatima Mernissi a reçu une éducation traditionnelle. « À l'âge de trois ans [elle a été envoyée à l'école coranique avec ses] dix cousins et cousines » (Mernissi 7). À l'école coranique, elle a appris la partie de son héritage culturel et religieux. Toutefois, elle n'a pas compris les leçons de cette école comme l'explication du mot « hudud » parce qu'il y avait de pression d'apprendre les leçons sans les comprendre. En plus de cette éducation formelle, elle a appris des choses dans la ferme de sa grand-mère, de ses aventures avec son cousin Samir, et des fables que sa mère, sa tante et les autres femmes indépendantes lui ont racontées. Les leçons de l'école coranique, de la ferme, et ce qu'elle a appris avec Samir étaient similaires. Cependant les fables lui ont enseigné d'autres mondes, d'autres cultures et d'autres attentes pour les femmes. Elle a remarqué l'obsession des femmes par « le monde qui existait au-delà du portail. Elles fantasmaient à longueur de journée, se pavanaient dans des rues imaginaires » (Mernissi 6). Même s'il y avait un contraste avec les différentes leçons qu'elle a apprises, sa mère et sa cousine l'ont aidée pour qu'elle puisse prendre conscience, et découvrir son identité.

L'éducation de Hélé Béji était une expérience différente. Dans ce récit elle raconte son essai d'éduquer son chat et de changer sa nature. Ceci est une métaphore qui explique que l'éducation française dans la colonie a essayé de changer l'esprit des peuples locaux, de les civiliser. Elle a dit : « Je voulais que mon

chat fût vertueux, qu'il renonçât à ses appétits pervers, et qu'il se souvînt de sa détresse de chaton abandonné quand il ressemblait à un oisillon dans sa boule de duvet. Mais ce noble projet fut voué à l'échec » (Béji 19). Elle a décidé que c'était impossible de changer la nature parce que c'est Dieu qui fait tout. Elle était arabe, pas française.

### **Conclusion**

Ces femmes ont écrit les récits de leurs propres apprentissages. Elles ont raconté leurs expériences d'enfance comme pour montrer le trauma de l'expérience coloniale et du processus de la décolonisation. Les expériences individuelles de chaque écrivain montrent les complications qui ont surgi à cause de la formation entre deux mondes conflictuels. Elles se sont battues contre les attentes différentes de deux cultures et les différentes façons de vivre dans chacune. Ensuite cela a compliqué le conflit qui existait entre deux cultures qui avaient chacune leur propre langue.

Leïla Sebbar et Maïssa Bey, les deux écrivaines qui ont grandi en Algérie, ont eu, selon moi, le plus grand conflit identitaire. Sebbar a appris des colons que :

Alors, je sais que je suis bigarrée et que c'est mal.  
C'est mal de ne pas dire que l'Algérie est française,  
C'est mal de ne pas aller à la messe,  
C'est mal de ne pas avoir une robe de communion,  
C'est mal d'avoir un père arabe,  
C'est mal qu'une Française épouse un Arabe,  
C'est mal de s'appeler Leïla Sebbar, un prénom et un  
nom arabes, quand on a une mère française, même si  
elle est française de France ... C'est de la haute trahison.  
- Sebbar 194

En fait, elle a appris par les colons qu'être ce qu'elle était, était mal. Même porter son nom était quelque chose de mauvais. Comment une fille peut-elle avoir confiance en elle-même avec cette perspective d'elle-même? C'est impossible. D'ailleurs, c'est impossible d'éviter un conflit d'identité. Elle a appris cela des colons, mais elle a déjà entendu des garçons arabes qu'elle était bigarrée. Sebbar était « l'entre-deux » parce qu'elle n'était considérée française ni arabe. Bey aussi a eu une expérience similaire, mais en même temps très différente. On lui a appris que son père, un « homme si fort, si juste, craint de tous ses élèves, respecté par ses collègues, [devait être] un homme humilié » parce qu'il était arabe (Bey 37). Être arabe signifiait qu'on était plus bas que les Français. Même si ses parents ont accepté la culture française et ont essayé d'être comme les Français, cela n'a pas marché. Ils n'étaient pas acceptés par les Français. Sa famille était encore considérée comme arabe. À la fin, elle a perdu son père et ses oncles parce qu'ils étaient Arabes qui luttait pour l'indépendance algérienne. La guerre algérienne, à mon avis, a causé une crise d'identité plus grande pour elles.

Fatima Mernissi et Hélé Béji ont eu des enfances conflictuelles, mais à un niveau différent. Le conflit pour Mernissi était causé par la différence entre la perspective de sa grand-mère, la mère de son père, et sa mère. Donc c'était plus facile pour elle de décider de suivre sa mère. La crise de Béji était causée par l'innocence de l'enfance : elle voulait que tous les animaux qu'elle aimait vivent en paix. Elle voulait que son chat n'assassine pas les oiseaux, mais ce n'était pas sa nature. Donc elle a affronté « l'abîme, l'obscurité, les doutes » qui étaient posés pour cela (Béji 21). Toutefois, comme Mernissi, cette leçon n'était pas forcée sur elle.



Mernissi et Béji, ont toutes deux vu les différences entre deux idées. Néanmoins, elles pouvaient accepter la vérité sans une perte de l'innocence comme cette perte que Sebbar et Bey ont eue en Algérie.

### **Une comparaison entre les écrivains masculins et leurs expériences**

J'examine maintenant les expériences des garçons qui ont grandi pendant la décolonisation de leur pays au Maghreb. Ces récits de formation se concentrent sur leur éducation, les émotions et comment ils ont surmonté le traumatisme de la décolonisation. Chez ces auteurs, cette épreuve était traumatisante car ils ont dû choisir entre deux côtés : leur culture originelle et la culture française. Même si certains de ces écrivains ont écrit sur leur enfance et leur jeunesse, j'ai focalisé ma recherche sur leur enfance. Par exemple Driss Chraïbi et Albert Memmi ont écrit des autobiographies d'enfance et de jeunesse alors que Fouad Laroui et Aziz Chouaki ont choisi seulement un épisode de leur enfance. Les deux types de récit sont donc très différents. La critique Adele King croit que les « récits autobiographiques classiques », plus longs, sont plus adéquats parce que dans les récits courts, il n'y pas beaucoup d'information (King 201). Néanmoins, je préfère le deuxième format car on sait que le moment choisi a eu un impact très important pour l'identité de l'écrivain comme le texte de Fouad Laroui, « Le jour où le nain cessa de parler », qui se focalise sur un nain de jardin et ses conversations avec celui-ci. Il a choisi d'écrire sur cette expérience à cause de son effet dans sa vie. En plus, ce type de récit est efficace et précis. Toutefois, il faut reconnaître que les « autobiographies classiques » racontent des expériences dans une forme beaucoup plus complète. *La Statue de sel* par Albert Memmi et *Le passé simple* par Driss

Chraïbi sont des exemples de Bildungsromans. En réalité, il est possible d'apprendre beaucoup de ces deux types de récits. Les récits que j'ai choisis se focalisent principalement sur l'éducation des enfants, la figure du père, et les tensions entre les sentiments de fierté et de honte.

### **L'éducation**

Dans chaque récit, la langue et les mots ont beaucoup d'importance. Toutefois, la langue elle-même n'est pas une source de conflit. C'est de l'éducation que le conflit a surgi (King 201). Tous les garçons ont été envoyés dans une école où ils ont reçu une éducation formelle. Ils ont reçu différents types d'éducation, mais les conflits auxquels ils étaient confrontés étaient similaires. Ils ont appris des choses conflictuelles entre l'école et l'enseignement reçu chez eux. Cela était très difficile pour eux en tant qu'enfants.

Quand Chraïbi avait quatre ans, il a été envoyé avec son frère dans une école coranique. Voici comment il décrit l'impression de son école:

L'école en question est tout simplement une boutique en général sombre, à sol de terre battue et recouvert de nattes. Des enfants de quatre à douze ans, parfois même des adolescents, sont assis là en tailleur, toute la journée, avec leur planche sur les genoux, nasillant, ânonnant, serrant le poing à chaque défaut de mémoire. Ce brouhaha se teinte parfois de souffrance, de faim, de larmes silencieuses et de résignations.

- Chraïbi 39

Cette description montre une grande souffrance. La description de la rigueur de l'école coranique paraît dure et choquante. En plus, cette description d'éducation suggère un type d'hypocrisie : il était attendu qu'ils acceptent les informations

enseignées sans aucune explication. Les petits garçons devaient apprendre avec privation et dureté comme l'école coranique le leur dictait.

Il ne parle pas du tout de ses expériences passées entre l'école et son examen du baccalauréat. Toutefois, son éducation dans le système français s'est traduite par la découverte d'un différend entre deux sociétés incompatibles : l'occidental et l'arabe (Marx-Scouras 132). La poursuite de son éducation au lycée l'a exposé à un autre système de valeurs qui lui a permis de pouvoir reconnaître « l'hypocrisie, la corruption, et l'injustice de sa propre société »<sup>9</sup> (Marx-Scouras 132). Il a accepté les nouvelles valeurs culturelles transmises par l'école française et en faisant cela, il a rejeté celles de sa famille (Marx-Scouras 132). Il s'est réconcilié avec son père uniquement pour obtenir la permission du Sultan d'aller étudier dans une université française en France. Son père et le Sultan pensaient que « [leurs] jeunes universitaires [seraient leurs] armes de demain » (Chraïbi 270). Toutefois, Chraïbi a abandonné le système éducatif religieux sans explication.

Dans cette éducation pendant la colonisation, d'autres éléments sont importants. Memmi est allé à l'école à sept ans. Il était nerveux parce que sa « langue maternelle est le patois tunisois », une forme de langage plus proche du langage arabe que de celui des Juifs (Memmi 43). Il a donc eu peur d'être rejeté par les deux communautés : par les Juifs puisqu'il ne parlait pas leur langue et par les Arabes car la langue n'était pas la même malgré une prononciation similaire. Le plus effrayant pour lui était que son « maître ne parlait que français » (Memmi 43). Il ne connaissait pas du tout le français, la langue d'instruction. Par conséquent, son

---

<sup>9</sup> The hypocrisy, corruption, and injustice of his own society

expérience scolaire était au début difficile en raison de cette incompréhension de l'instruction en plus de sa peur de ne pas avoir d'amis, mais rapidement son avis a changé. Il a développé un amour pour l'éducation car il l'a perçue comme une garantie de succès. En même temps, les conflits qui sont venus avec cet amour pour l'éducation n'ont fait qu'augmenter. Il a eu besoin d'apprendre « à distinguer plus nettement les us et coutumes de l'école de ceux de la maison, à l'avantage indiscuté de l'école. [Il a] pris l'habitude de parler le moins possible à [ses] parents de [ses] occupations scolaires » (Memmi 80). Son éducation a causé une rupture avec les points de vue de ses parents. Il a appris des choses qui contredisaient certains éléments de sa culture comme la superstition que la chouette tuait les petits enfants. Son instructeur avait dit que « la chouette ne tuait pas les petits enfants, que les petits enfants mouraient faute de soins. L'oiseau de mort ne tuait personne ; mieux, il était utile » (Memmi 80). Il a choisi de croire ces nouvelles choses, mais il était déchiré entre ces choses-là et son passé.

C'est un peu les mêmes problèmes que l'éducation de Chouaki pose dans son texte « Confitures et bobos ». L'éducation de Chouaki a commencé chez lui. Contrairement à Chraïbi, ce a été à la maison que le conflit d'identité a commencé. « [Sa] mère [lui] lit des contes de Perrault, [mais sa] grand-mère [a raconté] des contes kabyles » (Chouaki 61). Chez lui, il apprenait beaucoup sur la culture française et kabyle, et non arabe. Il a étudié dans une école communale où il a développé un intérêt pour le monde de « l'outremer ». La culture « maternelle [lui a enseigné] des œufs en chocolat, à Pâques, avec du papier brillant autour, et on fêtait Noël, doux Jésus » (Chouaki 63).

Après la décolonisation, il y a eu l'arabisation dans son pays : « au lycée, l'arabisation avance gravement d'habitude [avec] les profs [qui ne comprennent] pas notre arabe » (Chouaki 70). C'est à cette époque qu'il a appris ce qu'était un Arabe. Cette incertitude sur son identité en plus de « l'âge des lectures [comme] Camus, Pascal, Descartes, Flaubert » l'a forcé à commencer à penser avec son cœur au lieu de son cerveau (Chouaki 70). Il a affronté son conflit d'identité et qui il était à cause de sa perte de foi et sa découverte de [l'] « égide de Platon » (Chouaki 70).

Dans le texte « Le Jour où le nain cessa de parler » par Fouad Laroui, nous découvrons un autre sentiment et une autre réaction à l'éducation. Même si Laroui est allé à l'école, quand la maîtresse lui parlait, il refusait de répondre. La maîtresse « était si inquiète qu'un jour elle fit venir une sorte de docteur, » mais il ne répondait rien (Laroui 146). En fait, le texte montre que l'enfant se réfugiait dans une relation particulière avec son ami « le nain ». Le nain était son ami imaginaire dans son jardin. Dans cette relation, le nain ne donnait pas vraiment de réponse, mais cela suffisait. Quand Laroui « lui [posait] une question, il réfléchissait longtemps ... puis il disait ... :

- Parce que c'est comme ça.
- Ou bien :
- Peut-être que oui, peut-être que non.
- Ou encore :
- Il faudrait essayer.

- Laroui 148

Mais ses réponses lui donnaient confiance en ses actions. Finalement, la nécessité de répondre aux questions qu'il se posait a fait qu'il est parvenu à surmonter sa peur de parler avec les adultes. Même s'ils « étaient trop grands [et] parlaient trop vite », l'enfant avait besoin de réponses (Laroui 151). Donc, il a commencé à questionner

son père. Quand il a commencé à parler, il parlait « sans cesse. On ne pouvait plus l'arrêter » (Laroui 156). Ses parents lui ont alors donné « un stylo et du papier ... C'est ainsi que [il s'est] mis à écrire » sans arrêt (Laroui 156). Il n'a pas reçu éducation de l'école mais de la vie.

### **La figure du père**

En plus des tensions à l'école, les garçons doivent aussi affronter les pères. Dans les textes, on répète toujours aux garçons qu'ils doivent être des hommes. D'après les textes, cela ne diffère pas selon la culture, n'importe pas si elle est française, juive, arabe ou kabyle. La seule différence entre les cultures est l'attente que l'on a des hommes. Les attentes de ce qu'est un homme viennent de l'exemple du père ou dans quelque cas la figure du père. Tous ces écrivains se sont battus avec cette envie d'être un homme comme leur père, de ressembler à leur père.

Je l'ai dit, enfant, Fouad Laroui ne parlait pas. Il raconte dans « Le Jour où le nain cessa de parler » qu'il était comme son « père [qui] était très silencieux » aussi (Laroui 146). L'idée d'être comme son père était une inspiration. Il a déclaré son indépendance en allant à l'école sans pleurer le premier jour. En fait, « c'était [sa mère] qui pleurait », mais pleurer était quelque chose que les femmes faisaient (Laroui 146). Quand il avait une question, il s'approchait de son père. Même lorsqu'il voulait attraper un oiseau, il ne savait pas comment faire, au début, il « cherchait tout seul la solution » (Laroui 153). Cependant, quand il a échoué il a décidé « de poser la question à [son] père » (Laroui 154). Il admirait son père et son intelligence donc il voulait être comme lui. Il a vu qu'être un homme était être

silencieux et intelligent comme son père. Toutefois, quand il a commencé à parler, il ne pouvait pas s'arrêter. Pour s'arrêter de parler autant, il a commencé à écrire.

Dans la relation avec le père, Driss Chraïbi a eu une expérience très différente de celle de Laroui. *Le Passé simple* est « a classic tale of revolt against the father »<sup>10</sup> (Marx-Scouras 135). Marx-Scouras explique que la rébellion de Driss est plus à cause de son amour pour sa mère que sa haine pour son père (Marx-Scouras 134). Cependant, le résultat final de ces deux hypothèses est la même : il a essayé de s'opposer à son père. Il le haïssait et le fuyait. Cette rébellion se termine par le retour vers son père parce que « the occidental door refused to open in front of him »<sup>11</sup> (Marx-Scouras 132). Quand il est revenu, « [il l'avait] proprement possédé » (Chraïbi 266). Son père lui a dit qu'il allait « être brutal : il est grand temps que tu sois un homme ... sans faiblesse » (Chraïbi 266). En fait, son père pensait qu'il avait la mainmise sur son fils où en réalité, Chraïbi croyait qu'il était en charge de la situation; c'était seulement l'apparence de pouvoir que son père a eu. Il « [a sacrifié] sa reine [pour] le faire échec et mat » (Chraïbi 272). C'est à dire, il a trompé son père pour qu'il ait confiance en lui. Son père croyait que son fils était déjà « passé dans le camp ennemi [donc] il en reviendra » (Chraïbi 271). Toutefois, il a seulement utilisé sa relation arrangée avec son père pour l'échapper. Il a voulu fuir la culture qui avait créé un homme comme son père.

Contrairement à Chraïbi, Aziz Chouaki n'a jamais connu son père ; il était « déjà absent, toujours absent, à jamais absent [donc il devenait son] propre père » (Chouaki 62). Il n'a pas vraiment eu d'exemple de père pour lui montrer ce qu'est

---

<sup>10</sup> Un récit classique de révolte contre le père

<sup>11</sup> La porte du monde occidental a refusé de s'ouvrir devant lui

un homme. Donc, il a regardé les autres pour avoir des exemples. Son « labeur permanent [était] de tisser des virtualités paternelles, les oncles [et] les habiles et forts grands cousins » qu'il pouvait émuler (Chouaki 62). À six ans, il a reçu d'autres exemples de ce que signifie être un homme. Son oncle l'a inscrit « chez les scouts, le groupe 'El Ikdam,' du quartier » (Chouaki 65). Au sein de ce groupe, il a découvert « la Nation et son rituel, chants patriotiques, » et des façons différentes pour être considéré comme un homme (Chouaki 64). Finalement il est passé par la circoncision comme rite pour entrer dans la société adulte. Il raconte qu'« il y [avait] un monde fou dans la maison, des tantes, des oncles, des enfants, [et] les youyous » (Chouaki 66). C'est à ce moment de la célébration qu'il a appris qu'un homme doit être le centre de l'attention, même s'il n'a pas eu de père comme exemple.

C'étaient les mêmes attentes pour Albert Memmi. Il savait depuis qu'il avait dix ans qu'être « le garçon, surtout unique, [était] un véritable privilégié » (Memmi 60). Il a exercé son pouvoir sur sa sœur quand ils jouaient. Il raconte que « comme chez les grands, je bénéficiais des privilèges virils » (Memmi 21). Son identification en tant qu'homme était renforcée par ses relations avec son père. Il lui était permis de partager l'alcool avec « les hommes [quand ils] buvaient des petits verres d'araki » (Memmi 26). En plus, il lui était permis de partager dans la « toilette exceptionnelle [de son père] quelque gouttes d'eau de Cologne » (Memmi 27). Enfant, il avait les mêmes privilèges qu'un homme donc il se voyait déjà comme un homme. Toutefois, il a appris qu'il y avait des attentes différentes pour les garçons dans la culture française. Par exemple, il est allé en colonies de vacances militaires



françaises pendant un été. Là il a découvert une autre réalité. Tous les matins les garçons avaient besoin de faire leur propre lit. Avant, il pensait que « c'était un travail de femme » (Memmi 60). Cette leçon était choquante pour lui. L'expérience de cette colonie de vacances lui a appris, pour la première fois, qu'il existait des attentes différentes pour les garçons dans cultures différentes.

### **Le contraste entre la fierté et la honte**

Dans ces textes, les garçons ont grandi avec une autre tension, celle du contraste entre la fierté et la honte. Ils ont vu leurs pères comme des figures d'orgueil et ils désiraient être une source de fierté pour eux. Ils ont raconté les moments où ils étaient fiers et ceux où ils avaient honte. Ces émotions ont marqué leurs souvenirs d'enfance.

Aziz Chouaki était fier du succès de sa famille. Sans honte, il dit qu'il est un « pied noir musulman » (Chouaki 72). De plus, il a continué son histoire avec une description de son grand-père comme « un des premiers normaliens musulmans, brillant instituteur, grand récitant de Hugo » (Chouaki 62). Il est évident que Chouaki était impressionné par lui. La seule autre fois où il parle de sa fierté est quand il pouvait aider sa famille. C'était son rôle dans sa famille pour qu'elle soit fière de lui. Cependant, il n'est pas devenu orgueilleux pour autant. Toutefois, dans la fierté qu'il avait pour son grand-père on peut reconnaître une certaine confusion : son grand-père, un musulman, enseignait la littérature française. Cela contraste avec l'arabisation de son lycée, sa participation chez les scouts, et les idées de patriotisme. Même si son grand-père pouvait concilier les deux cultures, étant enfant Chouaki n'a pas pu le faire. Il ne pouvait pas concilier « les lectures [de]

Pascal, Descartes, [et] Flaubert » et la conception de la loyauté envers son pays (Chouaki 70).

Dans le cas de Fouad Laroui le sentiment de honte est né lors d'un épisode particulier en famille. Pendant son enfance, ses parents lui permettaient de faire ce qu'il voulait. Il ne voulait pas parler, donc il ne disait rien comme je l'ai montré. Cependant, au milieu du récit, l'auteur précise qu'une de ses tantes l'a humilié en parlant de sa décision de ne pas parler aux personnes et de seulement parler au nain. En lui posant des questions sur son choix particulier et devant son refus de répondre à sa question, elle lui a dit :

De toute façon, il ne peut pas te comprendre. Tu lui parles en quelle langue ? Celle de ton papa, de ta maman ? Celle de la maîtresse ? En marocain ? En français ? Mais lui, regarde, c'est un vieux paysan tout racorni. C'est un fellah. Tu sais ce que c'est, un fellah ? Ça veut dire paysan. Ne te fatigue pas à lui parler, il ne te comprend pas.

- Laroui 150

D'une façon différente de ses parents, sa tante en le corrigeant l'accuse et l'humilie. Pourtant elle pensait l'aider, et, il découvrira qu'en effet, cette expérience l'a aidé à mûrir. C'est à cause de cette humiliation qu'il a commencé à parler avec son père au lieu du nain.

De la même façon Albert Memmi a lui aussi éprouvé des sentiments d'orgueil et de honte. Il raconte sa « mâle dignité » à cause de la fierté « dans [la] voix [de son père] » (Memmi 31). Toutefois, rapidement dans l'histoire, il s'est rendu compte que son orgueil était fou parce que sa famille était pauvre. À son avis, dans *La statue de sel*, être pauvre était une raison d'avoir honte. Cela est montré par sa conduite envers un petit garçon à qui sa mère donnait ses vieux vêtements. En voyant que ce

petit garçon « à qui [ils ont donné] à manger, qui portait [ses] vêtements » essayait d'être le roi de son Impasse, son « orgueil et [sa] juste colère tombèrent subitement, [il a senti son] œsophage bouché » (Memmi 39). Il s'est senti fier de sa position et il pensait que l'autre garçon devait avoir honte de ses vêtements d'occasion. Son avis n'a pas changé quand il a appris que ses propres vêtements étaient d'occasion aussi. En fait, il a dit que « Fraji avait payé de sa honte et si nous étions pauvres, je payerais de la mienne » (Memmi 42). Même si sa mère a essayé d'expliquer que « ce n'est pas une honte d'être pauvre », il ne pouvait pas comprendre cela (Memmi 42). Son sentiment de honte à cause de sa pauvreté s'est transformé en colère lors de son amitié avec le fils d'un riche négociant. Ils sont devenus amis à l'école. Au début, quand le fils lui a demandé son argent pour acheter un chocolat, il était « vaguement et stupidement fier » que le garçon riche ait eu besoin de son argent (Memmi 52). Cependant, plus tard, Memmi a eu « l'impression d'avoir été trompé » parce qu'il n'avait jamais eu d'argent pour s'acheter une barre de chocolat (Memmi 53). À cause de cette nouvelle impression d'être trompé par son riche ami, il est devenu haineux envers les riches. Ces émotions conflictuelles ont continué à grandir quand il a vu « la solitude de [ses] parents, intimidés et silencieux ... gauches et honteux d'eux-mêmes » avec les autres parents (Memmi 59). La même chose s'est passée quand il est allé à l'église chrétienne, et il a fait une comparaison entre « ses richesses [et] la pauvre nudité de la synagogue, les vêtements chamarrés du prêtre au familier sordide du rabbin » (Memmi 66). Faire des comparaisons entre des choses différentes a rendu les choses familières moins importantes que les choses inconnues. Il était impressionné par l'idée d'être supérieur aux autres.

Dans son texte, Driss Chraïbi n'écrit jamais les mots « orgueil » ou « honte ». Il raconte son enfance sans jugement. Par conséquent, ce sont les réactions d'orgueil ou de honte de son père à propos des actions d'enfant qu'il décrit. Parce que son « nom y figurait » sur « la liste des candidats admissibles », sa famille a été fière (Chraïbi 213). Son père lui a dit que ses « joues, [Chraïbi] les a fait rougir d'honneur » (Chraïbi 225). Il lui a été permis de retourner chez son père grâce à l'honneur qu'il a apporté. Même s'il parle de sa révolte comme « pauvre, mesquin fétu qu'un taleb<sup>12</sup> eût écrasé », c'était une fausse honte de ses actions. Il a fait semblant d'avoir honte pour obtenir la confiance de son père. Le but était d'être envoyé en « France ... le bordel du monde » (Chraïbi 271). Il était fier de sa capacité à faire semblant d'avoir honte pour sa révolte.

### **Conclusion**

Comme les filles, tous ces garçons ont eu une expérience similaire, mais, en même temps, unique. Pendant leurs années de formation, deux types d'identité étaient posés pour ces garçons. Ils ont pris conscience de deux façons de vivre, et ils ont ressenti la nécessité de choisir entre les deux : leur culture d'origine et la culture française.

La décision était plus facile pour Driss Chraïbi. Il détestait son père, donc pour lui, c'était simple de choisir d'échapper à la culture qui l'avait créé. Par conséquent, il a choisi la culture française à cause de cette haine. Toutefois, il a fait semblant d'accepter la culture de son père pour « le rouler ». En lisant le texte de Fouad Laroui on peut dire que son expérience était aussi facile que celle de Chraïbi.

---

<sup>12</sup> Un savant

Pendant son enfance, ses parents ne l'ont pas forcé à choisir. En fait, ils lui ont permis de suivre ses envies. Donc, son conflit d'identité n'était pas aussi prononcé que les autres.

À mon avis, Albert Memmi et Aziz Chouaki se sont le plus battus avec leur identité. Même si Memmi était de Tunisie, et l'indépendance tunisienne était vraiment pacifiste, il s'est efforcé de vivre avec les différences entre la culture locale et la culture française. Il a vu l'isolement de ses parents et la distance entre lui et eux augmenter au fur et à mesure qu'il grandissait. Pour Chouaki, comme pour les filles algériennes rencontrées dans les textes de Sebbar « Les Jeunes filles de la colonie » et Bey « C'est quoi un Arabe ? », les contrecoups de la guerre algérienne comme joindre les scouts et l'arabisation au lycée ont augmenté sa crise d'identité.

## **Conclusion**

Il est clair que tous ces écrivains qui ont grandi pendant la colonisation et dans le moment de la décolonisation de leur pays ont souffert d'une crise d'identité. Le contraste entre la culture française et la culture arabe a fait surgir des idées conflictuelles sur la façon de grandir et de devenir adulte. C'était très difficile pour les filles comme pour les garçons d'accepter les deux cultures.

J'ai étudié quelques concepts spécifiques à chaque groupe d'écrivains comme le pouvoir d'un code féminin, la capacité d'agir et l'implication de la langue et l'éducation de la langue française dans les récits de formation féminins et l'éducation, la figure du père et le contraste entre la fierté et la honte dans les récits masculins. Ma comparaison entre les expériences vécues par les femmes écrivains et les auteurs masculins a révélé que tous ces récits d'apprentissage féminins et

masculins ont beaucoup de similarités comme l'importance de l'éducation et la prise de conscience des sphères féminines et masculines. Pour conclure je voudrais revenir sur les expériences d'enfance de tous les écrivains parce que malgré les différentes perspectives à propos de l'enfance entre les filles et les garçons, il y a des thèmes similaires entre les expériences des deux.

Quand je comparais les auteurs féminins, j'ai montré que Leïla Sebbar et Maïssa Bey ont eu des expériences plus traumatisantes que celles de Fatima Mernissi et Hélé Béji. J'ai montré que Sebbar et Bey ont lutté pour découvrir leur identité et la confusion qu'elles ont affrontée dans leurs récits d'enfance. Contrairement à elles, Mernissi avait d'autres exemples à suivre, comme sa mère et sa cousine. C'est sa mère qui s'est battue pour son éducation et pour son indépendance. Béji aussi a pensé à la capacité de changer la nature du chat, et peut-être des gens par l'éducation. Toutefois, elle pouvait remettre à plus tard cette question quand elle ne trouvait pas de réponse.

C'est un processus similaire dans mon analyse des récits d'écrivains masculins. J'ai montré que la résolution du conflit d'identité était plus facile pour Driss Chraïbi et Fouad Laroui que pour Albert Memmi et Aziz Chouaki. Chraïbi a renoncé à des parties de sa culture originelle à cause de son dégoût pour l'hypocrisie de son père alors que Laroui pouvait accepter les deux cultures en même temps. Par contraste, Memmi s'est battu contre l'ignorance de ses parents et son désir d'avoir du succès. Comme les auteures algériennes, Chouaki a vécu beaucoup de conflits à cause de la guerre algérienne tel que le changement entre les langues kabyle, française, et arabe.

Tous ces auteurs ont lutté avec cette crise identitaire parce que les deux cultures, la culture française et leur culture d'origine, apparaissaient incompatibles. Même les langues ont été incompatibles, comme montré dans les textes de majorité de ces écrivains. Cependant, ces écrivains viennent de pays différents. Même si tous sont du Maghreb, il y a beaucoup de différences entre chaque pays, et même dans le même pays, il y a beaucoup de cultures différentes. Par exemple, Memmi était un juif de Tunisie, Chouaki raconte l'influence de la culture kabyle, et Mernissi décrit les différences entre deux types de harems. Toutefois, de la même manière que les expériences féminines et masculines ont des similarités dans différents pays, il y avait des choses en commun entre la formation des deux genres dans les mêmes pays.

Par exemple, Hélé Béji et Albert Memmi sont de Tunisie. Toutefois, Béji a grandi dans une famille musulmane tandis que Memmi est un Juif de Tunisie. Par conséquent, ils ont eu des expériences d'enfance différentes. Béji a grandi avec une culture prédominante dans sa vie : la culture arabe. Cependant, elle se posait encore des questions sur son identité parce qu'elle a pris conscience qu'il existait une autre option que d'être arabe. Memmi a eu un conflit entre la réalité d'être juif tunisien et son désir d'être français parce qu'il a pensé qu'un Juif tunisien ne pouvait pas réussir.

La même chose est montrée dans les récits de Leïla Sebbar, Maïssa Bey, et Aziz Chouaki, auteurs qui sont tous algériens. Sebbar a un père arabe et une mère française alors que Bey a deux parents arabes, mais ils ont suivi la culture française

et Chouaki n'a pas eu de père. Donc même si les trois sont du même pays, ils ont eu des expériences qui ont causé leur propre crise identitaire.

En comparaison avec Fatima Mernissi qui habitait dans un harem avec sa famille élargie, Fouad Laroui a seulement vécu avec ses parents. Donc les expériences au Maroc des deux en tant qu'enfants étaient singulières. Mernissi était tout le temps encerclée par sa grand-mère et ses tantes et les batailles entre le « harem laïc » et « traditionnel ». Cependant, la seule fois où nous avons vu la famille élargie de Laroui cela a entraîné une grande crise d'identité pour lui : sa tante l'a déconcerté quand elle l'a attrapé en parlant au nain. Donc, dans les deux récits, il est possible de prendre conscience du rôle et de l'influence de la famille, spécialement de la famille élargie dans la culture marocaine.

Même si le conflit d'identité est montré de façons différentes, tous ces écrivains ont écrit leurs récits de formation sur ce conflit. Grandir dans un pays colonisé a fait qu'une période déjà compliquée comme l'enfance est devenue encore plus compliquée. La décolonisation a exacerbé la situation car à ce moment, une culture est devenue mauvaise. Par conséquent ils se sont battus avec l'incompatibilité entre les deux parties de leur identité avec l'intention de choisir l'une ou l'autre. Seul Hélé Béji et Fouad Laroui n'ont pas eu besoin de choisir et ont pu réconcilier les deux cultures. Les autres se sont battus contre cette difficulté de choisir, ce qui a augmenté leur crise identitaire.



## Bibliographie

Abdalaoui, M'hamed Alaoui. "The Moroccan Novel in French." *Research in African Literatures*. 23.4 (1992): 9-33. L'Internet. Le 3 septembre 2013.

<<http://www.jstor.org/stable/3820339>>.

Aldrich, Robert. "Imperial mise en valeur and mise en scène: Recent Works on French Colonialism." *Historical Journal*. 45.4 (2002): 917-936. L'Internet. Le 3 septembre 2013. <<http://www.jstor.org/stable/3133534>>.

Behr, Edward. "The Algerian Dilemma." *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944 -)*. 34.3 (1958): 280-290. Royal Institute of International Affairs. Le 3 septembre 2013.

<<http://www.jstor.org/stable/2605111>>.

Booth, Marilyn. "Dreams of Trespass: Tales of a Harem Girlhood by Fatima Mernissi." *World Literature Today*. 69.2 (1995): 419. Board of Regents of the University of Oklahoma. Le 3 novembre 2013.

<<http://www.jstor.org/stable/40151327>>.

Bourget, Carine. "Language, Filiation, and Affiliation in Leïla Sebbar's Autobiographical Narratives." *Research in African Literatures*. 37.4 (2006): 121-135. Indiana University Press. Le 3 novembre 2013.

<<http://www.jstor.org/stable/3821232>>.

Bouguerra, Mohamed Ridha, and Sabiha Bouguerra. *Histoire de la littérature du Maghreb*. Paris: Ellipses Édition Marketing S.A., 2010. Imprimé.

Chraïbi, Driss. *Le passé simple*. Gallimard. Paris: Gallimard Education, 1986.

Imprimé.

Djerbi, Ali and Abdelwahab Safi. "Teaching the History of Architecture in Algeria, Tunisia, and Morocco: Colonialism, Independence, and Globalization." *Journal of the Society of Architectural Historians*. 62.1 (2003): 102-109. University of California Press. Le 3 novembre 2013.  
<<http://www.jstor.org/stable/3655087>>.

Ganiage, Jean. *Histoire contemporaine du Maghreb de 1830 à nos jours*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1994. Imprimé.

Heggoy, Alf Andrew, and Paul J. Zingg. "French Education in Revolutionary North Africa." *International Journal of Middle East Studies*. 7.4 (1976): 571-578. L'Internet. Le 3 septembre 2013. <<http://www.jstor.org/stable/162510>>.

Jeffrey, Patricia. "Dreams of Trespass: Tales of a Harem Childhood by Fatima Mernissi." *Contemporary Sociology*. 24.6 (1995): 764-765. American Sociological Association. Le 3 novembre 2013.  
<<http://www.jstor.org/stable/2076677>>.

King, Adele. "Une enfance Outremer by Leïla Sebbar." *Research in African Literatures*. 33.3 (2002): 201. Indiana University Press. Le 3 novembre 2013.  
<<http://www.jstor.org/stable/3820691>>.

Marx-Scouras, Danielle. "A Literature of Departure: The Cross-Cultural Writing of Driss Chraïbi." *Research in African Literatures*. 23.2 (1992):131-144. Indiana University Press. Le 3 novembre 2013.  
<<http://www.jstor.org/stable/3820400>>.

Memmi, Albert. *La statue de sel*. Paris: Éditions Gallimard, 1966. Imprimé.

Mernissi, Fatima. *Rêves de femmes : Une enfance au harem*. Le Livre de Poche. Paris:

Le Livre de Poche, 1998. Imprimé.

Mezgueldi, Zohra. "Mother-Word and French- Language Moroccan

Writing." *Research in African Literatures*. 27.3 (1996): 1-14. L'Internet. Le 3 septembre 2013. < <http://www.jstor.org/stable/3820305>>.

Roque, Maria-Àngels. *Les cultures du Maghreb*. Paris: Editions L'Harmattan, 1996.

Imprimé.

Sebbar, Leïla. *Une enfance outremer*. Paris: Editions du Seuil, 2001. Imprimé.

Valensi, Lucette. *Le Maghreb avant la prise d'Alger*. New York: Africana Publishing

Company, 1977. Imprimé.

"Femmes du Maghreb." *Clio: Histoire, Femmes et Sociétés*. Toulouse: 1999. Imprimé.