

# 從卡繆致恩師書信探阿爾及利亞殖民時期法語文學

## 中之小學教師形象

徐佳華\*

### 摘要

甫獲諾貝爾文學獎，卡繆即致信其小學教師路易·傑爾曼先生表達對恩師由衷感激之意，直言他是獲獎時所想到的僅次於母親的人，間接地將此榮耀歸於他的小學老師。傑爾曼先生不僅深刻影響了卡繆，亦成為其未完成小說《第一人》中小學教師人物的原型。不止卡繆，阿爾及利亞殖民時期法語文學中有不少作家都在作品中呈現小學教師此類人物，反應出初等教育在法屬阿爾及利亞作家的生命歷程及創作書寫中所佔有之重要性。本研究由這位卡繆筆下介於真實與虛構的小學教師出發，以卡繆(Albert Camus)、屈斐穆斯(Albert Truphémus)、菲拉翁(Mouloud Feraoun)及迪布(Mohammed Dib)四位不同出身之阿爾及利亞作家的作品為主要分析對象，探討法屬阿爾及利亞作家對小學教師的呈現以及圍繞此人物類型的論述，並進一步藉由作品間的比較分析，探討在阿爾及利亞法語文學中不同作家作品處理小學教師主題之相似與相異處以及其間的意義。這些作品對小學老師的描繪，無論該位教師出身歐裔家庭或是「本土」家庭，大多呈現出共通印象：他全心投入學童的啟發教育，對教師身份抱有清楚認知與敬業熱誠，在學童甚至與學童家庭之間更經常存在一種近似父子的密切關係。然而，非歐裔教師身為法國教育體制代言人，更必須面對法國殖民政策兩手態度下的內在矛盾——一方面進行教育同化，傳授人權及自由、平等、博愛等法國精神，另一方面又持續對被殖民者實行壓迫與不平等對待。跨作家作品分析也允許我們觀察到，隨著歷史的進程，小學教師人物們的心態、立場以及教學現場現實情況的演變，和處於殖民系統內在矛盾下教師的希望、懷疑和期許。這些面向正是阿爾及利亞法語文學尤其關切的主題。

關鍵詞：諾貝爾獎、卡繆、小學老師、阿爾及利亞文學、法語文學

---

\* 國立中央大學法文系助理教授  
2015年9月30日投稿 2015年10月29日通過

# **From Albert Camus's Homage to Louis Germain to the Figure of Schoolteacher in Algerian Francophone Literature during the Colonial Period**

Hsu, Chia-Hua \*

## **Abstract**

In the letter he sent to Louis Germain just after being awarded the Nobel Prize in Literature, Albert Camus pays tribute to his schoolteacher who has had a great influence on him and who is the source of inspiration of the character of schoolteacher in his autobiographical novel *The First Man*. Camus is not the only writer of Algeria's French colonial period to show an interest in the schoolteacher figure. Education plays a crucial role in these Francophone writers' personal life as well as in their carrier, despite their different origins or conditions. This study examines the literary figure of primary school teacher in the Algerian literature of French expression under this specific historical and geopolitical context. Works of Albert Camus, Albert Truphémus, Mouloud Feraoun et Mohammed Dib are analyzed and put into perspective with the aim to study their representations of the figure in question and to extricate the diversity and the similarity that lie within them. Devotion to students' intellectual emancipation, keen awareness of their role as well as a filial sentiment in the teacher-student relationship are among others shared characteristics of the schoolteacher as a fictional figure, whilst indigenous writers see themselves even more confronted with contradictions within the colonial educative discourse. The comparison between works of four writers indicates not only an evolution in the situation, the mentality and the position of the figure of schoolteacher according to the different historical periods where the texts are set and written, but also the reality, hopes and doubts of the Algerian school community during the colonial period that figure as an important literary theme in the Algerian Francophone literature.

Key words: Nobel Prize, Albert Camus, Schoolteacher, Algerian Literature, Francophone Literature

---

\* Assistant Professor, French Department, National Central University

## De la reconnaissance d'Albert Camus envers son maître d'école à la figure de l'instituteur dans la littérature francophone de l'Algérie coloniale

Hsu, Chia-Hua\*

### Résumé

Dans une lettre à son maître d'école juste après la remise du prix Nobel de littérature, Albert Camus rend hommage à Louis Germain et à son travail d'instituteur d'école qui a profondément influencé l'écrivain. En s'en inspirant pour son personnage d'instituteur dans *Le Premier homme*, Camus fait partie des écrivains qui attestent l'importance de la figure de l'instituteur dans l'Algérie coloniale où l'enseignement français joue un rôle crucial dans la formation des écrivains de langue française. La présente étude examine la figure de l'instituteur dans la littérature d'expression française dans ce contexte historique et géopolitique spécifique, en se basant sur les œuvres de quatre écrivains de souche et de condition différentes – Albert Camus, Albert Truphémus, Mouloud Feraoun et Mohammed Dib – et les mettant en perspective pour en dégager la diversité et la similitude qui caractérise cette littérature. Un dévouement pour l'émancipation intellectuelle des enfants, une conscience pointue de leur rôle ainsi qu'un rapport filial entre maître et élève sont les quelques traits communs des instituteurs romanesques, tandis que les instituteurs dits « indigènes » sont souvent confrontés à une plus importante contradiction que leurs collègues « blancs » devant la politique scolaire coloniale. Une évolution dans la situation, la mentalité et la prise de position de l'instituteur suivant l'avancement de l'histoire est également discernée à travers la comparaison des œuvres de quatre écrivains, témoignant de la réalité, de l'espoir et du doute lié au milieu scolaire qui se présente comme un sujet privilégié de la littérature francophone algérienne.

Mots clés : Prix Nobel, Albert Camus, instituteur, littérature algérienne, littérature francophone

---

\* Maître de conférences, département de Français, Université Nationale Centrale

## **De la reconnaissance d'Albert Camus envers son maître d'école à la figure de l'instituteur dans la littérature francophone de l'Algérie coloniale**

Hsu, Chia-Hua

### **Introduction**

Le 19 novembre 1957, au lendemain de la remise du prix Nobel de littérature, le lauréat de fraîche date Albert Camus écrit une lettre à Louis Germain, son ancien maître d'école. Toute la reconnaissance et toute la gratitude qu'éprouve l'écrivain pour cet instituteur d'Alger sont exprimées dans cette missive brève et sincère qui s'avère être une véritable dédicace : « quand j'en ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé » (Camus, *Le Premier homme*, 371). En recevant ce prix prestigieux qui couronne sa carrière d'écrivain, le petit écolier pauvre de jadis affirme que, « malgré l'âge, [il] n'a pas cessé d'être [son] reconnaissant élève. » (372)

Tout comme c'est le cas pour Camus, l'enseignement républicain français occupe une place cruciale dans la formation des écrivains de langue française que l'Algérie coloniale a vu naître. L'enseignement qu'ils ont reçu ainsi que le monde de l'école et de ses acteurs laissent des traces dans leurs textes d'inspiration souvent autobiographique dans lesquels les écrivains brossent le tableau de la vie quotidienne en Algérie, chacun selon sa condition ethnique et sociale et s'interrogent sur le thème de l'acculturation proposée par l'administration coloniale. Si tous ces écrivains sont redevables envers l'éducation reçue à l'école française, ils

entretiennent des rapports complexes avec l'idéologie et la pratique de cette institution. D'une manière significative, ceux qui sont issus du milieu scolaire ou écrivent sur ce sujet n'adhèrent généralement pas au discours dominateur du colonisateur et veulent témoigner de la réalité du milieu colonisé tout en refusant la stigmatisation de l'Autre avancé par ce même discours (Henry 17). La figure de l'instituteur est particulièrement significative dans ce contexte car non seulement elle exerce une influence aussi directe qu'importante dans l'émancipation intellectuelle de l'enfant, mais elle assume tout autant le rôle d'agent du projet colonial d'acculturation, ce qui fait que la situation des instituteurs en Algérie de cette époque relève les insolubles problématiques inhérentes à la contradiction interne de la logique du discours d'assimilation.

Parti de la profonde reconnaissance de Camus pour son maître d'école devenu personnage privilégié de son projet de roman, le présent article examinera la figure de l'instituteur telle qu'elle est traitée dans les textes littéraires d'expression française de l'Algérie coloniale. Notre analyse portera sur les œuvres de quatre écrivains de souches et de conditions différentes – Albert Camus, Albert Truphémus, Mouloud Feraoun et Mohammed Dib – en mettant en perspective la figure de l'instituteur sous la plume de chacun tout en interrogeant les nuances et les enjeux que cela souligne pour ne rien négliger de la pluralité qui caractérise l'Algérie de la période coloniale. L'approche comparative de cette étude permettra également de cerner une évolution de la situation et du rôle de l'instituteur dans la littérature algérienne, tel qu'il est interprété par les écrivains, dans ce contexte historique spécifique où à la fois ce dernier assume et mine le projet de l'assimilation tout en étant confronté à des contradictions insolubles.

## 1. M. Bernard-Germain et l'instituteur républicain modèle

Dans le manuscrit du roman inachevé d'Albert Camus, *Le Premier homme*, on trouve un chapitre, numéroté 6 *bis* et titré « l'école », qui relate la vie d'écolier de Jacques Cormery, personnage principal de ce roman à caractère fortement autobiographique. L'instituteur M. Bernard y est le personnage le plus marquant en dehors du héros lui-même, et une tendresse pleine d'affection transparaît dans les passages qui lui sont consacrés. Il s'agit en réalité de Louis Germain et, à ce stade du manuscrit, le nom fictif de ce personnage M. Bernard fait place par endroits au nom réel de son modèle dans un moment de création où se brouillent l'écriture romanesque et le souvenir. Il existe de même une table des matières sur un feuillet intercalé dans le manuscrit qui intitule sans ambiguïté ce chapitre « M. Germain et l'école » (Camus, *OC IV*, 919), Camus utilisant alors directement le nom de son propre maître à qui justement il adresse sa profonde reconnaissance dans la lettre évoquée au début de cet article. Dans le roman comme dans la vie, le rôle et l'influence de l'instituteur sont multiples et pourraient se résumer, quitte à être trop sommaire, en ces trois aspects de M. Germain que son élève Camus mentionne dans cette fameuse lettre : l'affection et la générosité envers l'enfant pauvre, la qualité de l'enseignement et l'exemple de sa personne. Dans une plus grande mesure, l'écrivain rend hommage, dans la perspective de l'élève qu'il était, aux instituteurs et à leur travail à travers ce personnage à la fois fictif et réel.

Tout d'abord, avec le pédagogue qu'est M. Bernard-Germain au début des années vingt,<sup>1</sup> « [la] classe était constamment intéressante pour la simple raison qu'il aimait passionnément son métier » (828). Le soleil a beau briller, l'orage éclater et les mouches tournoyer, les enfants sont à peine distraits devant

---

<sup>1</sup> Dans *Le Premier homme*, M. Bernard est l'instituteur de la classe de certificat d'études de Jacques (Camus, *OC IV*, 823) quand Camus a passé l'année de son certificat d'études avec M. Germain aux environs de 1923-1924 (Camus, *OC I*, LXXI).

l'enseignement « vivant et amusant » (828) de l'instituteur qui sait se servir des méthodes variées afin de susciter la curiosité et capturer l'attention des élèves. M. Bernard cultive en eux « la faim de la découverte » (830), et c'est dans sa classe que « pour la première fois ils sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde. » (830) L'école française d'Algérie suit le même programme que celui mis en place en métropole avec la même mission de promouvoir les valeurs républicaines. Par le biais du personnage de M. Bernard, Camus semble avoir l'intention, selon une note du manuscrit, d'« allonger et faire exaltation de l'école laïque » (830). Comme un « missionnaire laïque » selon Mathieu-Job (Guérin 346), cet instituteur insiste sur la laïcité et encourage l'ouverture d'esprit : il « exposait ses points de vue, non point ses idées, car il était par exemple anticlérical comme beaucoup de ses confrères et n'avait jamais en classe un seul mot contre la religion, ni contre rien de ce qui pouvait être l'objet d'un choix ou d'une conviction » (Camus, *OC IV*, 830-831). Sur ce point, Louis Germain lui-même a clairement expliqué son principe pédagogique dans une lettre à Camus, datant de 1959, qui correspond au portrait de son pendant fictif donné par son élève dans *Le Premier homme* : « Je crois, durant toute ma carrière, avoir respecté ce qu'il y a de plus sacré dans l'enfant : le droit de chercher sa vérité. Je vous ai tous aimés et crois avoir fait tout mon possible pour ne pas manifester mes idées et peser ainsi sur votre jeune intelligence. » (Camus, *Le Premier homme*, 375-376) Ainsi, Mathieu-Job salue en Louis Germain l'instituteur qui a « porté à son plus haut point l'idéal de l'école française de la III<sup>e</sup> République. » (Guérin 346) Mais l'intention de Camus va plus loin que de saluer simplement cet homme qu'il a connu à travers ce personnage en insistant sur son professionnalisme, tout comme l'écriture du *Premier homme* dépasse la candide démarche d'une mémoire ou d'une autobiographie romancée. Cette éloge de la pratique de la laïcité

et de la croyance en les valeurs républicaines laisse transparaître l'appel de l'auteur de *L'Homme révolté* à ne pas oublier les idéaux de la République que la France doit continuer à représenter même et surtout en cette fin des années cinquante au moment où la guerre d'Algérie bat son plein.

Non seulement M. Bernard-Germain personnifie les valeurs fondamentales de l'école républicaine, mais son sens du civisme fait aussi de lui un citoyen modèle. Au lieu de contes de fées, il raconte et lit aux enfants des histoires de la Grande Guerre – à laquelle il a lui-même participé – et « des souffrances des soldats, de leur courage, de leur patience et du bonheur de l'armistice » (Camus, *OC IV*, 831). En plus, son affection paternelle – non pas paternaliste – envers ses élèves dépasse le cadre des matières à enseigner : « leur maître ne se vouait pas seulement à leur apprendre ce qu'il était payé pour leur enseigner, il les accueillait avec simplicité dans sa vie personnelle, il la vivait avec eux » (830). Il défend le petit Jacques, orphelin de la guerre, devant les enfants injustes : « Moi, j'ai fait la guerre avec leurs pères et je suis vivant. J'essaie de remplacer ici au moins mes camarades morts. » (834) Sa compassion pour les enfants les plus démunis se manifeste dans son attention envers le petit Jacques et ses camarades à qui il donne des cours de soutien gratuits pour qu'ils passent le concours pour obtenir la bourse leur permettant d'entrer au lycée, sans laquelle ces écoliers trop pauvres auraient dû abandonner leur études et l'un d'eux n'aurait jamais obtenu un jour un prix Nobel. Cette présence paternelle est d'autant plus significative pour Jacques-Camus qui voit dans M. Bernard-Germain une figure assumant le rôle de son père absent tué pendant cette même guerre. Son besoin d'un père présent se projette et trouve une réponse dans le personnage de M. Bernard-Germain et ce fait renforce au demeurant l'image patriarcale de l'instituteur ainsi que le rapport filial existant entre l'instituteur et l'élève dans cette œuvre articulée depuis le regard d'un *petit-blanc* de l'Algérie



coloniale.

D'autres enfants d'Algérie comme ceux-ci ont pu bénéficier de l'enseignement républicain et du dévouement d'instituteurs similaires. Dans le cas de Jacques Cormery, depuis l'idée du mot « patrie » seulement appris à l'école, le sens du devoir envers cette patrie qu'est la France, et jusqu'à l'image de ce pays exotique qui est si différent de l'Algérie et que l'enfant ne connaît qu'à travers les manuels scolaires, tout cela s'apprend à l'école, en dehors de sa famille illettrée et avec un instituteur remplaçant son père biologique. D'ailleurs, la scolarisation, dans le cas où l'on peut se la permettre, rend possible l'ascension sociale, mais elle entraîne presque inévitablement le sentiment d'arrachement et d'étrangeté au sein du milieu social et culturel d'origine. Pour les enfants arabes et kabyles, tel que nous allons le constater dans les œuvres analysées plus loin, le dilemme est encore plus important car le décalage s'opère non seulement aux niveaux social et intellectuel mais également aux niveaux linguistique et identitaire. Le rôle de l'instituteur dans tout cela n'en est que plus décisif.

## **2. Ferhat, instituteur indigène et l'entre-deux fatal**

S'il n'est question que de l'instituteur et des élèves « blancs » dans *Le Premier homme*, l'œuvre d'Albert Truphémus offre une étude de la réalité de l'éducation coloniale en milieu dit indigène en critiquant avec véhémence la politique de ségrégation exercée sur les autochtones et l'assimilation sur fond de discrimination. Sa fonction d'inspecteur de l'enseignement primaire en milieu européen puis en milieu indigène en Algérie pendant presque vingt ans permet à Truphémus de connaître les misères et les injustices subies par les colonisés ainsi que la difficulté et la contradiction de l'école française dans le « bled » (*Algérie* 992). L'histoire du

roman *Ferhat, instituteur indigène*<sup>2</sup> se passe en 1919, seulement quelques années plus tôt que la scène d'école du *Premier homme*, dans un milieu cette fois-ci indigène et rural. Le roman relate l'histoire d'un jeune homme, Ferhat qui, après avoir été pris sous les ailes d'un couple d'instituteurs français, Mme et M. Cellier, comme domestique et pupille, devient lui-même un maître d'école consciencieux, respecté et qualifié, « le mieux noté des instituteurs de la région[,] le mieux diplômé aussi, [ayant obtenu] tous les titres d'un instituteur français, et d'éclatants services de guerre<sup>3</sup> » (187). Néanmoins, son amour pour la fille des Cellier, Odette, qui choisit pour mari le fils d'un gros colon, pousse ce brillant instituteur indigène au suicide. Aux yeux de Ferhat, Odette se confond avec la France et son amour pour elle ne se sépare pas de son admiration pour ce pays. Le choix d'Odette signifie quant à lui à la fois la poursuite des intérêts coloniaux comme préoccupation première de l'administration française et son refus d'admettre de plein cœur les autochtones comme les siens. Ce roman est alors une dénonciation de l'exclusion des colonisés par le système colonial d'inégalité mis en place et un exposé de la désillusion de ces derniers même s'ils sont parfaitement francisés et deviennent à leur tour héritiers et transmetteurs de la culture française.

Ce qui est accusé sous ce cadre tragique, c'est l'inconséquence de la mission civilisatrice de la III<sup>e</sup> République. Kadri formule clairement ce « piège » dans lequel la politique scolaire coloniale s'est pris : « scolariser, c'est acculturer mais c'est aussi éveiller les consciences et courir le risque de mettre en cause le rapport colonial. » (20) Cette contradiction est d'autant plus grande qu'« insurmontable », comme décrit Kadri, que la France se vante d'être le pays des droits de l'homme et que l'universalité, la justice et la fraternité sont célébrées en tant que valeurs

<sup>2</sup> Albert Truphémus, *Ferhat, instituteur du bled*, in *Algérie : un rêve de fraternité*, textes choisis et présentés par Guy Dugas, Paris, Omnibus, 1997, p. 155-297.

<sup>3</sup> Il s'agit de la Première Guerre mondiale à laquelle le père de Jacques-Camus et l'instituteur M. Bernard-Germain ont tous deux participé.

fondamentales de l'école républicaine. Camus fustige également la politique scolaire française en illustrant cette hypocrisie comme tenant « la Déclaration des droits de l'homme dans la main gauche et, dans la main droite, le gourdin de la répression. » (*OC III* 1107) Or, pour Truphémus qui a été inspecteur de l'enseignement indigène, cette hypocrisie de l'idéologie colonialiste n'empêche pourtant pas la qualité et la bonne volonté de beaucoup d'instituteurs bien qu'ils soient incapables de combattre l'inégalité et le racisme ambiant. Les trois instituteurs français du roman, l'inspecteur M. Mus, Mme et M. Cellier, sont dépeints comme les instituteurs républicains idéaux. Tout comme M. Bernard-Germain de Camus, ils sont affectueux, généreux, sérieux dans leur travail et dotés d'une passion d'éducateur devant les élèves musulmans. Ils forment une image positive de la France civilisatrice, et, affirme Chalaye, la plupart des instituteurs de la III<sup>e</sup> République croit réellement « à la valeur et à la grandeur de leur mission » (171). Si deux positions se distinguent envers l'école républicaine, l'une la prenant comme un « luxe inutilement offert à une population inéducable », l'autre la considérant comme « le meilleur espace d'une possible et nécessaire intégration » d'après l'expression de Dugas (*Algérie* 993), les instituteurs chez Truphémus appartiennent sans conteste à la seconde catégorie regroupant ceux qui croient à la force émancipatrice de l'instruction et qui assument le rôle d'instituteur de la République avec une intention noble.

La figure paternelle de l'instituteur que l'on a constatée dans *Le Premier homme* n'apparaît que plus clairement dans ce roman où est accentué le lien presque familial entre ces personnages éducateurs. A propos de Ferhat, l'inspecteur Mus « aime ce jeune instituteur, pour ses qualités d'abord, mais aussi parce que Ferhat, élève de Cellier, lui-même élève de M. Mus, est un peu le petit-fils spirituel de l'Inspecteur. Dans l'enseignement, mille liens subtils se tissent entre le maître et le

pupille ; ils constituent, à la longue, ce qu'il y a de plus pur et de plus solide dans l'affection paternelle et l'amour filial, et ce capital d'affection est réversible sur les enfants et les élèves de nos pupilles. » (*Algérie* 180-181) Plus que conscient des défauts du programme d'acculturation coloniale, M. Mus garde cependant la foi dans le rapport tissé dans le milieu de l'école, rapport innocent, confiant et affectif malgré la différence d'origines et de milieux sociaux, qui constitue une véritable *patrie* où se passe de génération en génération l'héritage d'un patrimoine professionnel et communautaire. Inversement, Ferhat éprouve aussi une piété filiale envers les Cellier qui l'ont éduqué et pratiquement élevé. Même le père de Ferhat s'exprime de la sorte en confiant son fils à l'instituteur : « Tu es son père [...] ; tu es notre père à tous, dans la mechta. [...] Tu tapes bôcop [*sic.*] sur lui, s'il travaille [*sic.*] pas : tu es son père... » (260-261) D'ailleurs, tout le village respecte le maître d'école qui s'occupe de ses enfants et leur garantit un avenir plus lumineux, tel une figure paternelle. D'un autre côté, la reconnaissance de l'élève indigène envers le maître français s'étend de surcroît pour devenir un sentiment filial plus vaste pour la France. À propos d'un voyage en France dirigé par M. Mus, Ferhat explique : « Pour la plupart d'entre nous, c'était un pèlerinage filial vers notre patrie d'adoption. » (268) Et comme M. Bernard-Germain, encore une fois, M. Mus et Ferhat ont fait preuve de citoyenneté pendant la Grande Guerre en servant cette patrie, qui, cependant, déçoit le premier et trahit le second dans sa mission ambiguë de civilisateur. Ironiquement, c'est bien au détriment du lien culturel et identitaire avec la famille d'origine que se réalise l'adhésion à cette même patrie d'adoption qui les exclut pourtant : « Pour nous autres, Indigènes élevés à la française, notre évocation de l'islam nous exile totalement des nôtres. C'est cruel. [...] Le pire... oui, c'est bien le pire à mes yeux... c'est que, moralement chassés de notre milieu par les nôtres, nous ne sommes jamais franchement accueillis par les Français » (211-212). Le sentiment d'arrachement à

son milieu d'origine, s'il est plutôt d'ordre social et intellectuel chez Camus, touche encore plus profondément les élites autochtones du fait qu'elles se séparent des leurs sans pour autant être reconnues et accueillies par le milieu d'adoption. La mort de Ferhat témoigne pertinemment de l'intensité de cette souffrance d'entre-deux et d'apatride.

Toutefois, il faudrait lire dans la position de Truphémus dans l'écriture de son roman le parti pris d'un inspecteur français mettant en cause la politique coloniale. Si Camus brosse un portrait de l'instituteur à partir du point de vue d'un ancien élève dans *Le Premier homme*, Truphémus, lui, donne une description d'une famille d'instituteurs depuis l'intimité de cette communauté dont il a la vision privilégiée d'un homme du milieu. Le point de vue adopté dans *Ferhat, instituteur indigène* se situe ainsi principalement du côté de l'instituteur, ou, plus précisément, de l'inspecteur militant, et non de celui de l'élève. Bien que Ferhat soit à la fois élève et maître d'école, il faut lire, dans sa vie scolaire d'élève indigène, sa reconnaissance envers ses prédécesseurs, son sentiment filial envers sa « patrie d'adoption » ou encore son désir d'être reconnu comme membre intégrant de la société des Français, plus l'avertissement voire même l'accusation de la part de Truphémus sur l'injustice ambiante régnant dans l'Algérie coloniale qu'un simple portrait du milieu éducatif en question.

On peut se demander si les inspecteurs tels que M. Mus sont nombreux à cette époque à exercer leur influence sur le terrain. Auprès du chef de commune qui voit dans l'instruction en masse des Indigènes une menace aux intérêts de la France, M. Mus insiste : « Nous sommes un peuple *civilisateur* : donc, nous sommes tenus à multiplier les écoles en faveur des Indigènes. » (198) M. Mus donne de même son soutien aux deux maîtres musulmans qui inquiètent l'administration, car ils s'abonnent à un journal musulman qui, selon le chef de commune, « espionne toutes

les administrations françaises, dénonce [leurs] fautes et dénature les faits » (198). On imagine que M. Mus serait le porte-parole de l'inspecteur de l'enseignement Truphémus lui-même, qui lance un véritable avertissement à travers son œuvre. Plus tard, ces instituteurs indigènes à la fois fruit et agent du projet éducatif colonial, inspirés par l'esprit républicain et dont les administrateurs craignent l'esprit libre, apporteront des changements au rouage de l'enseignement colonial. Mais pour l'heure, Ferhat n'ose que narrer son impuissance face à ce « mensonge colonial » (198) dans des cahiers de classe qu'il envoie à son « grand-maître » M. Mus. Le cri de M. Mus et surtout de Ferhat sonne encore dans ce roman de 1935 comme un cri perdu dans le désert.

### 3. Feraoun et l'instituteur du bled de Kabylie

Coïncidence inattendue ou choix voulu, le protagoniste instituteur du roman *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun, lui-même instituteur puis directeur d'école, confie également son histoire dans des cahiers d'écolier qu'il abandonne ensuite à l'état inachevé dans un tiroir du bureau de son école. Dès la première ligne, une timidité voire une frustration vis-à-vis de l'acte d'écrire se fait sentir, accompagnée en même temps d'une nécessité vitale de faire connaître son existence, ses efforts et sa souffrance, et de confirmer sa subjectivité d'enfant et d'instituteur kabyle. Toujours est-il qu'il va falloir l'intervention d'un ami pour reprendre la suite de l'écriture car Fouroulou Menrad décide de « se tai[re] par modestie ou par pudeur » (Feraoun, *Le Fils*, 105). Si, dans le cas de *Ferhat, instituteur indigène*, c'est un écrivain d'origine française qui s'invente la porte-parole d'un instituteur indigène dont le mutisme est souligné par le manuscrit post-mortem qu'il a seulement souhaité ou osé confier à son « grand-père » symbolique, c'est désormais un écrivain kabyle qui dote son personnage de l'ambition, quoique timorée, de prendre

l'initiative pour témoigner de la vie des siens dans *Le Fils du pauvre*. Quelques vingt ans d'intervalle séparent la chronologie du contexte romanesque et quinze ans de distance la publication des deux romans.<sup>4</sup> Une évolution se discerne dans la mentalité des instituteurs indigènes représentés dans la littérature ainsi qu'une participation plus active des écrivains-instituteurs dans le paysage littéraire d'Algérie. D'ailleurs, l'activité littéraire de Feraoun doit, selon lui-même, à sa formation à l'École Normale de Bouzaréah dont l'enseignement ne fait aucun défaut aux grandes valeurs universelles. L'enseignement républicain commence à prodiguer ses fruits en Algérie coloniale à travers ses élèves indigènes dont Feraoun est un cas exemplaire.

Si la figure de l'instituteur ne bénéficie que d'un traitement limité dans *Le Fils du pauvre* – on y note notamment la description de l'apparence de deux maîtres d'école kabyles et l'éloge de leur habit qui est le signe de la mixité culturelle dont ils sont l'exemple : « Ils portaient tous deux des costumes français sous un burnous fin et éclatant de blancheur. Cette tenue m'a paru, pendant longtemps, avoir atteint l'extrême limite du goût, de l'élégance et du luxe » (58) –, c'est dans « L'instituteur du bled », l'un des textes du recueil consacré à la vie quotidienne kabyle, *Jours de Kabylie* (1954), que Feraoun brosse un portrait haut en couleur de l'instituteur de la région rurale et souvent isolée. Lui-même instituteur du bled, son témoignage fait foi en ce qui concerne la réalité des instituteurs « blédard[s] » (Feraoun, *Jours*, 135), qu'ils soient d'origine indigène ou métropolitaine, ou qu'ils soient originaires du pays ou non. Cette image de fraternité et de mixité paraît d'autant plus significative et constructive si l'on la compare avec la situation de Ferhat en 1919 dans les conférences pédagogiques où les instituteurs français et indigènes sont « non pas

<sup>4</sup> Au niveau du contenu, l'histoire de Ferhat se passe en 1919 et c'est en 1939 que Menrad entreprend son projet d'écriture (Feraoun, *Le Fils*, 10). Au niveau de la création, Truphémus conçoit son roman vers 1920 et le publie en 1935 (*Algérie* 296) tandis que Feraoun commence la rédaction de son roman dès 1939 et achève en 1948. Sa première version est publiée en 1950 (Mathieu-Job 9).

mêlés au hasard des arrivés, mais déposés en tranches nettes, comme des liquides de densités différentes », et lors des repas corporatifs, « dans la conversation, devenue générale à la fin des repas, les instituteurs indigènes restaient à la lisière, presque en dehors des propos tenus par leurs collègues européens. » Les instituteurs indigènes subissent « une longue série de rebuffades et de sarcasmes [...] depuis toujours », à tel point qu'ils « n'os[ent] plus bouger, même au milieu de nos collègues. [Ils sont] une façon de refoulés... » (*Algérie* 212) Regroupant les instituteurs de différentes origines et conditions comme appartenant à une communauté unique selon le seul critère qu'ils se donnent à leur profession d'enseignant en Kabylie, Feraoun cherche à surmonter la catégorisation simpliste selon l'ethnie, la géographie et les croyances dans une Algérie qui souffre du binarisme. Qui plus est, il démontre une audace exceptionnelle en s'exprimant malgré et contre ces « rebuffades » et « sarcasmes » auxquels Ferhat n'a pas survécus et que Feraoun, lui, combat désormais avec son écriture et ses actes.

D'après « L'instituteur du bled », les instituteurs pionniers arrivés dans la région au début de l'installation des écoles primaires sont des « apôtres » (130). Outre la mission civilisatrice se dressent devant eux l'hostilité des locaux et des difficultés matérielles. Ils cultivent, dans le sens littéral ainsi que figuré : « Les premiers instituteurs fabriquèrent de la bonne terre dans leur jardin et, dans leur classe, ils cultivèrent les petits esprits éveillés mais absolument sauvages. » (131) Cellier dans *Ferhat, instituteur indigène*, qui doit se trouver parmi les premiers enseignants français d'Algérie à la fin du dix-neuvième siècle,<sup>5</sup> n'entretient-il pas justement « un jardin merveilleux, qui donn[e] les meilleurs légumes et les plus beaux fruits de la région » attirant le regard émerveillé des habitants (*Algérie* 203), et à travers lequel

<sup>5</sup> Kadri rappelle dans « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie » que les décrets du 13 février 1883 et du 18 octobre 1892 rendent applicables à l'Algérie les lois dites « lois Ferry », notamment la loi de 1881 sur la gratuité de l'école, celle de mars 1882 sur l'instruction obligatoire et celle d'octobre 1887 sur l'organisation et la laïcité de l'enseignement primaire en France. (Kadri 19)



Truphémus fait allusion au travail de l'enseignant ? Ces maîtres doivent également s'inventer infirmier, apaiser les litiges ou prodiguer des conseils et des aides. Encore une fois, on trouve des passages dans le roman de Truphémus qui correspondent parfaitement à la remarque de Feraoun. L'image d'un instituteur apôtre y est également présente : Cellier « conta ses espoirs d'autrefois, son enthousiasme de jeune instituteur, ses années d'apostolat : il s'était institué l'éducateur, l'infirmier, le conseiller, le maître de cultures des Indigènes. » (204-205) Avec ce travail de « missionnaires laïques » (Guérin 346), ces pionniers acquièrent le titre de noblesse de « cheikh »<sup>6</sup> dans lequel on devine l'attente du rôle de l'instituteur de la population locale et sa satisfaction quand cette attente est remplie : « Le cheikh est un homme instruit, il ne saurait ni mentir, ni tromper. [...] Nos anciens réussirent ce prodige de faire de l'école du village un haut lieu où l'on envoie les enfants pour qu'ils deviennent meilleurs, le temple d'une religion nouvelle qui n'exclut pas l'ancienne, car elle s'adresse au cœur et à la raison, se sert du langage humain et enseigne la vérité humaine. [...] ce furent d'honnêtes gens, toujours prêts à rendre service, des savants qui avaient bien vite gagné l'admiration, l'estime et le respect. » (Feraoun, *Jours*, 131-132) D'après cette affirmation, on peut croire que l'idéal républicain, les valeurs universelles, les lumières de la raison et le respect de la culture locale ont été honorés dans leur travail et que le souvenir de leur œuvre est bien ancré dans la mémoire de la population ainsi que des instituteurs des générations suivantes. L'admiration de Feraoun envers ces pairs et pères spirituels qu'il manifeste dans ce texte suppose par ailleurs sa conception des devoirs qu'un instituteur de son temps se doit de remplir, tels un héritage filial à perpétuer.

En revanche, si les anciens sont connus pour leur sévérité et leur exigence de

---

<sup>6</sup> Ce mot signifie « maître », ou selon « le glossaire de mots arabes et berbères » proposé par *Algérie, un rêve de fraternité*, « chef de fraction, de tribu ou de confrérie très respecté dans son clan » (*Algérie* 1004).

discipline légendaires ou leur « réputation d'austérité quasi sacerdotale » (Feraoun, *Jours*, 134), leurs successeurs ont su adapter leur travail à l'époque où ils vivent. L'instituteur qui sait varier ses méthodes est toujours au programme – on se souvient de M. Bernard-Germain et de ses diverses façons d'attirer l'attention des élèves – qui engage les moyens et outils de son temps : les grands élèves « ont leur journal de classe, parfois un journal ronéotypé ou même imprimé. Ils correspondent avec des écoliers de France [...]. Ils animent des coopératives scolaires, travaillent le jardin par équipes, organisent des jeux et constituent une bibliothèque. » (134) Ainsi, l'instituteur du bled se démarque des autres représentants de l'administration par la qualité de son travail et par son dévouement dénué d'intérêt personnel<sup>7</sup> : « Aux yeux de la population il représente le guide éclairé qui n'a rien de commun avec d'autres fonctionnaires » (135). Pour la même raison, un instituteur doit toujours conformer sa conduite à ce rôle d'exemple : « cette confiance, il l'a inspirée uniquement en ayant eu la sagesse de ne pas sortir de son rôle. » (130) Toutefois, ce titre de cheikh reste à conquérir quand il s'agit d'un enfant du pays de retour pour exercer sa fonction dans son propre village. Les locaux apparaissent susceptibles, ils le testent, en doutant qu'un enfant des leurs serait à la hauteur de cette fonction si vénérée. Pour cela, « [o]n l'observe, on l'étudie, on le juge et on parvient toujours à le critiquer. Ensuite on exige de lui ce qu'on n'eût pas osé demander à son prédécesseur » (130). Il doit conquérir la reconnaissance des siens plus ardemment qu'un prédécesseur « étranger » : « Il se sentira à l'aise le jour où tout le monde se sera rendu compte qu'il est instituteur et non plus l'enfant du douar du village. Il est cheikh au même titre que cet étranger qu'il a remplacé. Ce n'est plus Ahmed, fils de

<sup>7</sup> Sur ce point, Ghouati signale dans *École et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages* que « dans le contexte de « l'Algérie française », les instituteurs n'étaient pas vraiment à la bonne distance entre un pouvoir colonial, intéressé par leur instrumentalisation culturelle et même militaire [...] et une société dominée et démunie qui voyait en eux une figure du « maître », une figure salutaire. » (Ghouati 18).

Chabane des Aït-Slimane ! C'est le maître d'école. » (130) Sans doute Feraoun tire-t-il ici la constatation de ses propres expériences. Les villages qui avaient l'habitude des maîtres d'école « étrangers » voient ces postes relayés par l'un des leurs à mesure qu'augmente le nombre d'enfants indigènes ayant accès à l'éducation et devenant instituteur à leur tour. Néanmoins, pour Feraoun, la vocation et l'exigence de l'instituteur restent les mêmes qu'au temps de son prédécesseur. Et on identifie en lui toujours la figure paternelle dont le rapprochement le rendra heureux, comme dans les cas des romans cités plus haut : « si les gens lui avouent [...] qu'ils le considèrent comme le père ou le grand frère de tous les enfants, ce jour-là, il pourra être content lui aussi. » (130)

Malgré les rapprochements que l'on peut établir sur la figure de l'instituteur chez Feraoun et Truphémus, on ne retrouve nullement dans « Instituteur du bled » de critique envers la contradiction dans la politique coloniale de l'enseignement ni envers la position d'entre-deux-chaises de l'instituteur signalé par Truphémus. C'est parce que ce texte, comme son auteur, prône la convergence des peuples présents en Algérie et promeut l'idéal du vivre ensemble à partir du milieu de l'éducation sous un climat de plus en plus hostile. Son idée d'une communauté sans distinction d'origines est en germe dès ses années à l'École Normale de Bouzaréah où les valeurs républicaines l'inspirent profondément. Cette même école publiera entre 1947-1963 le *Journal des instituteurs d'Afrique du Nord* qui propose, dans un geste mettant en défi l'hégémonie de la Métropole, à l'usage des maîtres d'école des matériaux de pédagogie sur le Maghreb français pour combler l'absence de l'histoire locale dans le programme (Falaize 203). Enfin, Feraoun s'engage dans les Centres sociaux éducatifs dans l'objectif de favoriser l'éducation généralisée des enfants d'Algérie, ce qui répond à sa vision d'instituteur du bled qui « doit reprendre l'œuvre du « *cheikh* » (Ghouati 17). Sa lutte s'inscrit dans le sillage de ce même esprit de

vivre ensemble et de fraternité que lui-même, son école et ce journal ont fait comme un « contre-modèle » (Falaize 210) à la réalité coloniale et à la guerre.

#### 4. M. Hassan et la leçon de morale

L'effort de Feraoun et du *Journal de l'instituteur de l'Afrique du Nord* consiste à relativiser le contenu de l'enseignement à l'intérieur même du cadre éducatif dans le souhait d'exténuer le décalage identitaire et culturel existant entre la réalité locale et le modèle officiel qui véhicule une vision centrée sur la métropole. Le roman de Mohammed Dib, *La Grand maison* (1952), offre quant à lui un autre type de révolte d'instituteur au sein même de l'école. Dans sa classe même, ce maître d'école attende au discours officiel imposé que son acte a le pouvoir de renverser. Paradoxalement, cette leçon de morale ne sort nullement du programme scolaire et son explication du cours relève d'un esprit libre qui est justement une qualité appréciée de l'éducation émancipatrice dont l'enseignement français se fait la mission. Sa façon d'interpréter la nation comme un signe ouvert correspond au concept de Homi Bhabha selon lequel le pédagogique – en l'occurrence la leçon de morale et le mot « patrie » dans le programme scolaire – est en permanence mis au défi et redéfini par le performatif – le cours de M. Hassan – qui produit un sens ambigu de la narrative officielle et qui la conteste par conséquent (233).

C'est ainsi que lors de la leçon de morale autour du mot « patrie » M. Hassan semble ne plus être en mesure de « mentir ». Déjà, d'après les expériences du petit Omar et de ses camarades de cette école pour enfants musulmans, « celui qui sait le mieux mentir, le mieux arranger son mensonge, est le meilleur de la classe. » (Dib 19) Ces élèves ont comme sujets de rédaction des scènes complètement étrangères à leur vie, comme « la maison de campagne où vous passez vos vacances » ou « Noël », ne peuvent qu'inventer les réponses. Mais lors de la leçon sur la « patrie »,

après avoir donné des explications sur la signification du mot, non seulement M. Hassan « pren[d] des accents solennels qui fai[t] résonner la salle », et, en arabe de surcroît, langue bannie de l'école française, « d'une voix basse, où per[ce] une violence qui intrigu[e] : – Ça n'est pas vrai, [fait]-il, si on vous dit que la France est votre patrie. » (20-21) Jacques Cormery dans *Le Premier homme* a aussi eu la leçon sur la patrie. La patrie telle qu'elle est expliquée dans le programme et par M. Bernard-Germain s'appelle bien la France même si cela reste un concept flou pour les enfants grandi en Algérie. Or, dans la classe de M. Hassan, la réponse apportée par le petit Brahim – « La France est notre mère Patrie » – est catégoriquement reniée en même temps que la réponse officielle qu'Omar sait bien pourtant être « encore un mensonge » (21). M. Hassan n'a finalement pas apporté de solution finale à cette question, mais ce silence installe dans le cœur des élèves musulmans une interrogation qui sort de la leçon standardisée. En outre, l'image d'un instituteur patriote est suggérée en la personne de ce maître d'école. Si le petit Jacques *du Premier homme* voit en son instituteur un exemple de patriote républicain qui risque sa vie pour la France, Omar se demande de son côté si le maître d'école est aussi patriote que Hamid Saraj, indépendantiste souvent recherché par la police, puisque, selon le maître, sont les patriotes ceux « qui aiment particulièrement leur patrie et agissent pour son bien, dans son intérêt » (Dib 20). Les deux scènes de classe sur la leçon de la patrie, l'une dans *Le Premier homme* de Camus et l'autre dans *La Grande maison* de Dib, se rejoignent dans le thème et la situation et pourtant s'opposent dans la position. Elles représentent deux points de vue d'une même réalité algérienne non seulement du milieu scolaire mais aussi de la société en générale.

Tandis que l'autorité et le respect inspirés par la figure de l'instituteur sont les mêmes que dans les cas des autres instituteurs évoqués plus haut, un instituteur

musulman doit vivre quotidiennement le décalage entre le discours nationaliste français qu'il est censé transmettre et ses propres expériences et opinions de la réalité coloniale. L'histoire de *La Grande maison* a pour contexte l'orée de la Première Guerre mondiale où la faim reste la première préoccupation des personnages. Mais sa publication en 1952 reflète comme en ombre chinoise l'ambiance de révolte qui fermente en Algérie en ces débuts des années cinquante et qui aboutira deux ans plus tard à l'éclatement des *événements* qu'est la guerre d'Algérie. Chez Dib, la figure de l'instituteur autochtone n'est plus l'agent inconditionnel du programme national français. Quoi que timidement, il ose objecter, non plus contre la discrimination faite aux maîtres indigènes comme dans *Ferhat, instituteur indigène* où Ferhat aspire à être accepté parmi les Français, mais contre la doctrine idéologique qui s'impose à lui et nie son identité algérienne.

### 5. Daru et l'impossible neutralité

C'est à un autre personnage d'instituteur de Camus, dans la nouvelle « L'hôte » (1957), d'illustrer la neutralité impossible de l'instituteur du bled « blanc » dans le système administratif colonial et notamment à l'heure de la guerre. Daru, l'instituteur du bled qui est du pays, choisit volontairement d'exercer son métier à la porte du désert : il vivait « presque en moine dans cette école perdue, content d'ailleurs du peu qu'il avait, et de cette vie rude, s'était senti un seigneur, avec ses murs crépis, son divan étroit, ses étagères de bois blanc, son puits, et son ravitaillement hebdomadaire en eau et en nourriture. » (*OC IV* 47) Semblablement aux instituteurs pionniers dépeints par Feraoun, Daru s'occupe non seulement du cerveau mais aussi du ventre des enfants : il s'inquiète pour les élèves et leurs familles de peur qu'ils ne souffrent de faim car, à cause du climat hostile, les enfants cessent de venir à l'école où Daru leur distribue quotidiennement une ration de blé.

En outre, « tu as faim ? » (53) constitue la première chose qu'il demande au prisonnier arabe qu'il est sommé de livrer en prison. Au grand étonnement de ce dernier, Daru partage le repas avec lui pour la simple raison qu'il a aussi faim. Dans « la vieille communauté du songe et de la fatigue » (55) et de la faim, il n'y a pas de hiérarchie administrative ni de discrimination raciale. La révolte de Daru consiste en deux sujets : « le crime imbécile de cet homme » (56) qu'il désapprouve, et l'obligation qu'on lui dicte, à lui simple instituteur, d'exercer le travail du bourreau. Il y a chez lui une compassion pour les hommes en général et une position prise de neutralité dans son métier vis-à-vis de la force coloniale à laquelle il croit pouvoir échapper en vivant en ermite. Tout en sachant qu'il offense les « siens » par ce faire, l'instituteur-moine laisse l'Arabe être le maître de son destin à l'encontre de l'ordre imposé par l'administration symbolisée par le gendarme Balducci. L'égalité, la liberté et la fraternité n'est plus que la devise de la République même dans cette salle de classe désertée par les élèves.

La situation de Daru met encore une fois en évidence le dilemme où se trouvent les instituteurs pris entre la mission d'acculturation au service du discours colonial et une volonté de fraternité et d'émancipation dépourvue, au moins d'une manière consciente, de préoccupation pour l'intérêt de l'empire. Bien que Daru se positionne délibérément à distance par rapport au pouvoir en place, il ne peut empêcher l'ordre qu'il lui est impossible de décliner de s'imposer à lui. Sa fonction fait de lui contre son gré un représentant de l'institution coloniale dont la réalité est discrètement mais efficacement illustrée par les quatre fleuves de France dessinés sur le tableau de la salle de classe. Par ces grandes eaux françaises à apprendre par cœur sur une terre de sécheresse, Camus fait-il allusion à l'irrigation bienfaitrice de la civilisation française dans le désert algérien ou bien ironise-t-il sur l'énorme distance entre les matières scolaires sur la métropole à étudier et la réalité du peuple de l'Algérie colonisée ? La

décision de Daru de rendre le choix de son propre destin au prisonnier marque une rupture consciente d'avec le pouvoir au service duquel il se place et son désaccord envers ce travail de collaborateur. Entre l'administration que cautionne le rôle d'instituteur et le principe d'égalité, de fraternité et de liberté, le dilemme est vivace, mais son choix semble fait : ni pour la violence, ni pour la domination, et pour cela il doit assumer le fait d'être mal compris des deux parties de la balance, situation que Feraoun doit aussi confronter de son côté.

### **Conclusion**

À travers l'analyse de ces textes se dessinent les portraits de la figure de l'instituteur chez ces écrivains représentatifs de l'Algérie coloniale. Une évolution de la mentalité et de la situation des instituteurs se constate à travers la mise en perspective des diverses figures analysées. Or, plusieurs aspects sont partagés par tous nos échantillons, quelle que soit son époque, son origine ou le lieu de son poste. Les personnages examinés témoignent communément d'un dévouement pour l'émancipation intellectuelle des élèves. Ils assument le rôle paternel et sont considérés comme tel par les enfants et même leurs parents et sont en même temps craints et respectés en raison de leur autorité et de leur sens de la discipline. Ils essaient tant bien que mal d'améliorer la situation des enfants démunis voire de les tirer de la pauvreté par la nourriture qu'ils préparent, les soins qu'ils prodiguent ou encore les cours supplémentaires. Mais la scolarisation arrache inévitablement l'enfant de son milieu d'origine si bien qu'il se voit partagé entre deux positions inconciliables. C'est le cas des élèves pauvres ou indigènes qui ont pu grimper l'échelle sociale (Jacques-Camus) ou devenir instituteur à leur tour (Menrad et Ferhat). C'est aussi le cas de la quasi-totalité des écrivains francophones d'Algérie coloniale. À la fois produits et représentants de l'instruction républicaine et du



système scolaire colonial, ces instituteurs doivent se confronter à la contradiction intrinsèque du projet d'acculturation qui a une mission civilisatrice d'un côté et qui de l'autre maintient en pratique les mesures d'inégalité et d'oppression. À long terme, le travail des instituteurs lance un défi, recherché ou non, au maintien de la politique d'inégalité et d'oppression du fait que l'éducation équipe les enfants avec des outils intellectuels, à travers l'exemple de leurs maîtres et les valeurs des Lumières transmises, qui leur permettent de réfléchir sur leur propre situation.

### **Bibliographie**

*Algérie : un rêve de fraternité.* Textes choisis et présentés par Guy Dugas. Paris, Omnibus, 1997.

Bhabha, Homi K. *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale.* Trad. Françoise Bouillot. Paris, Payot & Rivages, 2007.

Camus, Albert. *Le Premier homme.* Paris, Gallimard, 1994.

–. *Œuvres Complètes*, tome I. Paris, Gallimard, 2006.

–. *Œuvres Complètes*, tome III. Paris, Gallimard, 2008.

–. *Œuvres Complètes*, tome IV. Paris, Gallimard, 2008.

Chalaye, Gérard. « « Ferhat » ou le mensonge algérien selon Albert Truphémus », in *Écrivains français d'Algérie et société coloniale 1900-1950 suivi de Robert Randau.* Textes réunis par Lucienne Martini et Jean-François Durand. *Les Cahiers de la SIELEC*, n° 5. Paris, Éditions Kailash, 2008, p. 159-181.

Dib, Mohammed. *La Grande maison.* Paris, Seuil, 1952.

Falaize, Benoit. « Des hérauts de la colonisation aux héros de la fraternité : l'histoire scolaire dans le *Journal des instituteurs d'Afrique du Nord* », in Frédéric Abécassis, *et. al.* (dir.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial.* Lyon, Institut national de

recherche pédagogique, 2007, p. 201-215.

Feraoun, Mouloud. *Jours de Kabylie*. Paris, Seuil, 1968.

-. *Le Fils du pauvre*. Paris, Seuil, 1954.

Ghouati, Ahmed. *École et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages*. Paris, L'Harmattan, 2009.

Guérin, Jeanyves (dir.) *Dictionnaire Albert Camus*. Robert Laffont, 2009.

Henry, Jean-Robert. « L'Irruption du fait national dans la mise en scène littéraire de l'école coloniale algérienne », in *L'École et la nation : actes du séminaire scientifique international*. Lyon, Barcelone, Paris, 2010 [online]. Lyon : ENS Éditions, 2013. Accessible sur : <http://books.openedition.org/enseditions/2410> (dernière consultation le 16 novembre 2015).

Kadri, Aissa. « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie », in Frédéric Abécassis, et. al. (dir.). *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2007, p. 19-39.

Mathieu-Job, Martine. *Le Fils du pauvre du Mouloud Feraoun ou la fabrique d'un classique*. Paris, L'Harmattan, 2007.