



**HAL**  
open science

# L'éducation à la mobilité par la littérature : de l'usage pédagogique des “ romans beur ”

Marion Coste

► **To cite this version:**

Marion Coste. L'éducation à la mobilité par la littérature : de l'usage pédagogique des “ romans beur ”. Identités, inclusion et mobilités en contextes éducatifs et professionnels, Lambert-Lucas, 2023, 978-2-35935-358-7. <hal-04217995>

**HAL Id: hal-04217995**

**<https://hal.science/hal-04217995v1>**

Submitted on 26 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

La spécificité du « roman beur », tel que l'a théorisé Michel Laronde dans *Autour du roman beur – Immigration et Identité*, (1993), est de s'attacher aux problèmes identitaires rencontrés par les enfants dont les parents sont des immigrés maghrébins. La question de la mobilité s'y trouve donc abordée de façon complexe : à la mobilité spatiale des parents répond la mobilité culturelle des enfants. Nous appellerons « mobilité culturelle » la situation de « ceux qui ne possèdent pas d'espace propre, contraints qu'ils sont de se déplacer en permanence, dans une recherche constante, dans leur situation d'exilés ou de migrants, d'un lieu d'appartenance et de reconstruction identitaire. » (Bernd et Dei Cas-Giraldi, 2014 :16). Dans le cas des personnages du roman qui va nous intéresser, cette « mobilité culturelle » n'est pas liée à une mobilité spatiale : les jeunes gens dont il est question sont nés en France et y vivent, mais, du fait que leurs parents ont grandi en Algérie avant de s'installer en France, ils sont porteurs d'une forme de mobilité culturelle. Ils n'ont « pas d'espace propre » puisqu'ils n'ont pas une culture algérienne à part entière – ils n'ont pas vécu en Algérie – mais ne peuvent pas faire leur une culture française qui exclut les référents algériens qui leur viennent de leur famille. Ils cherchent, au fil du roman, des « lieux d'appartenance », des « reconstructions identitaires. » Ce phénomène est amplifié par la façon dont ils sont perçus par leur entourage. En effet, d'après Yves Lacoste, les immigrés d'origine algérienne ainsi que leurs enfants, sont perçus comme des menaces, et ce depuis la guerre d'Algérie :

Hommes & Migrations : L'opinion française serait donc marquée, dans sa relation avec l'immigration algérienne, par l'expérience de la guerre d'Algérie ?

Y. L. : La guerre d'Algérie a touché de façon cruelle toute la société française, toutes les familles dont les garçons ont été envoyés dans les djebels. Un courant d'idées stipule aujourd'hui que la nation française serait dès l'origine au XVIII<sup>e</sup> siècle fondamentalement raciste et colonialiste puisque la traite des esclaves a enrichi les grands ports français. Or la nation a été construite par des citoyens ordinaires et la majorité de la population française n'avait pas d'intérêt direct dans la colonisation qui était le fait de petits groupes d'individus. Par exemple, le peuplement de l'Algérie française relève de Français, mais aussi d'Espagnols, d'Italiens, de Maltais. Cependant, la guerre d'Algérie, cette première expérience coloniale dramatique pour la société française, a touché l'ensemble de cette société, alors que ce n'était pas véritablement une guerre française (dans le sens de « qui s'est jouée sur le sol français »). De la même manière, la conquête de l'Algérie a été la plus longue et la plus difficile de toutes les conquêtes coloniales, la moitié de l'armée française de l'époque étant engagée dans cette entreprise et un grand nombre de soldats français y étant morts, notamment de maladie. (Yves Lacoste, 2012 : 35)

Ainsi, il resterait chez les Français, d'après Yves Lacoste, l'idée que l'immigration algérienne est dangereuse, parce que l'Algérie est associée à une guerre qui a touché chacun dans l'Hexagone alors qu'elle se déroulait au loin, et que la majorité des Français de l'Hexagone ne se sentait pas concernés. En découle un racisme exacerbé à l'égard des personnes d'origines algériennes en France. Cette violence s'applique tout particulièrement aux femmes algériennes, et notamment à travers la question du voile.

Comment des féministes ont-elles pu, au nom du féminisme, adopter des positions et des discours si conformes à la pensée dominante et d'une si grande violence verbale quand l'échange direct (non relayé par les médias) et les nuances étaient essentielles ? Je vais donner un exemple, extrait d'un texte du 10 décembre 2003, signé par « des féministes de la première heure » et paru sur le site de la Marche mondiale des femmes, qui résume les positions de certaines féministes, certainement honnêtement convaincues : « Le

voile est le signe que le patriarcat que l'on croyait bien fatigué, renaît de ses cendres sous sa forme la plus rétrograde et virulente : l'islamisme radical. » En France, le patriarcat n'a pas l'air « bien fatigué » quand on regarde les statistiques des violences faites aux femmes, de l'emploi, du partage des tâches ménagères et de soins aux enfants et aux parents vieillissants, ou lorsqu'on regarde l'image des femmes dans la publicité et leur représentation politique. Un autre extrait, de Gaye Petek Salom, représentante d'une association de femmes immigrées turques, Elele, illustre ces mêmes positions : « Ces voiles ostentatoires sont des armes de destruction du contrat républicain dans les mains d'idéologues radicaux qui veulent empêcher l'émancipation et l'autonomie des jeunes filles. » Faire du voile l'arme de l'invasion par l'islamisme radical, c'est porter une grave accusation contre les jeunes filles qui en revendiquent le port. (Lalami, 2003 : 131-132)

Fériel Lalami dénonce ici le stéréotype de la femme voilée forcément soumise à un islamisme patriarcal féroce, stéréotype qui est loin de rendre compte de la diversité des positions sur le voile islamique, par celles qui le portent. Nous verrons que ce stéréotype se révélera prégnant dans la lecture que font les élèves des textes que nous leur proposons.

*Un homme, ça ne pleure pas* de Faïza Guène<sup>1</sup> met en scène différentes postures, de l'immobilité culturelle à l'extrême mobilité. Une famille niçoise, dont les deux parents sont des immigrés algériens, ont trois enfants, deux filles et un garçon. Djamila, la mère, et Mina, la fille cadette, sont dans une forme d'immobilisme culturel : elles tentent de vivre suivant les habitudes algériennes. Dounia, la fille aînée, rejette tout à fait la culture de ses parents et devient une féministe et femme politique. Le fils, Mourad, qui est aussi le narrateur, trouve une forme d'équilibre : il s'intègre à la société française puisqu'il est professeur de français, mais reste très lié à sa famille et ne rejette pas sa culture algérienne. On ne peut faire l'économie ici d'une réflexion sur le genre. Mourad est un garçon, ce qui semble lui avoir épargné le dilemme du choix entre carrière (le choix de Dounia) et famille (celui de Mina). Nulle part dans ce roman cette alternative est imposée à Mourad. Le fait que l'histoire des deux sœurs soit perçue par Mourad induit une forme de distance : c'est un personnage proche des deux sœurs mais qui ne subit pas les mêmes contraintes sociales que ses sœurs, et qui juge leur comportement depuis un lieu préservé, celui du fils de famille.

La plupart des élèves cibles ne sont pas issus d'un milieu biculturel. Le passage par la question beur nous semble pertinente dans le cadre d'une éducation globale à l'altérité dans le sens où ils vivent dans une région (les Yvelines, dans l'Île-de-France) dans laquelle l'immigration maghrébine est forte et rendue très largement visible dans les médias, avec un point de vue souvent caricatural : pour n'en donner qu'un exemple, on pourrait citer la polémique autour du « burkini », interdit à Nice en 2016, qui confirme largement les dires de Fériel Lalami. Nous nous demanderons dans quelle mesure l'étude littéraire d'extraits de ce roman en classe de troisième peut aider les élèves à comprendre ce qu'est la mobilité culturelle des personnes issues de l'immigration algérienne, dans le but de les aider à dépasser la perception biaisée que les Français ont parfois de ces personnes, comme l'ont montré Gilles Lacoste et Fériel Lalami cités plus haut.

Ici, une meilleure compréhension des personnages de Mina et Dounia nous permettrait susceptible d'aider les élèves à passer d'une « conception républicaine » à une « citoyenneté

---

<sup>1</sup> Faïza Guène, *Un homme, ça ne pleure pas*, Paris, Fayard, 2014.

libérale et culturelle » (Lenoir, Xypas, Jamet, 2006 : 22), plus à même de générer une société multiculturelle pacifiée. Yves Lenoir oppose la « conception républicaine » française et la « citoyenneté libérale et culturelle » québécoise :

Si les deux modèles reposent sur le même postulat de base, celui d'appartenance, la citoyenneté républicaine fonde cette appartenance sur l'acculturation première à la communauté politique nationale (le peuple) qui repose sur une représentation universaliste de valeurs et de normes sociales, alors que la citoyenneté libérale et culturelle fonde l'appartenance sur la communauté entendue comme association libre et instrumentale d'êtres humains partageant les mêmes valeurs et les mêmes finalités (Lenoir, Xypas, Jamet, 2006 : 22).

Dans le même ouvrage, Constantin Xypas montre que le modèle universaliste français est en échec depuis les années 1980, lorsque les enfants des immigrants issus de l'ex-empire colonial sont arrivés à l'école :

Notre hypothèse est que les enfants des familles modestes originaires de l'ex-empire colonial considèrent que l'École a triplement failli à leur égard. D'abord, ils ne croient pas à l'égalité de traitement dans l'espace scolaire où ils échouent massivement (présent), pas plus qu'ils ne se croient convenablement préparés à affronter le marché de l'emploi (futur). Du fait de leurs origines (passé), ils se perçoivent plus fortement discriminés que les Français d'origine européenne de même catégorie sociale. Pire encore, ils ont l'impression que la population française les méprise. L'École leur fait ressentir leur exclusion de la communauté nationale et leur relégation à des communautés méprisées : arabo-islamique et négro-africaine. Aussi éprouvent-ils de la colère et ressentent-ils de la honte. De tels sentiments négatifs les empêcheraient d'adhérer tant à une idéologie nationale qui prône les valeurs qui ne s'appliquent pas à eux, qu'à une mémoire historique où ils ne figurent qu'au titre peu glorieux de descendants de colonisés ou d'esclaves (Lenoir, Xypas, Jamet, 2006 : 225, 226).

Nous partons du principe que ce sentiment de rejet n'est pas uniquement le fait d'une intériorisation d'un racisme passé (colonial) par ces jeunes : il se nourrit de la « conception républicaine » décrite par Lenoir selon laquelle les personnes issues de l'immigration ont un devoir d'acculturation, conception qui s'appuie sur le racisme décrit par Lacoste et Lalami. Nous faisons l'hypothèse que l'étude de textes traitant des questions de la biculturalité peut aider les élèves à prendre conscience des stéréotypes racistes qu'ils ont intériorisés et les aider à les déconstruire. Nous espérons *in fine* que cette déconstruction les aidera à assumer ce que Lenoir appelle une « citoyenneté libérale et culturelle », modèle de citoyenneté qui semble plus à même d'aider à la construction d'une société accueillante pour les personnes issues de l'immigration. Cette lecture de *Un homme, ça ne pleure pas*, rejoint d'ailleurs le projet littéraire et pédagogique de Faïza Guène, qui est de rappeler la diversité de la présence maghrébine en France et de lutter contre les stéréotypes qui pèsent sur cette communauté, comme elle l'explique dans l'article de Médiapart du 12 janvier 2018 intitulé « Faïza Guène: "Le système ne produit pas de gens comme moi" » (Perraud et Zerouala, 2018).

Je m'appuierai sur la conception des stéréotypes par Jean-Louis Dufaÿs : pour lui, lire consiste à convoquer des stéréotypes et à les enrichir. Par exemple, lire un conte de fée nécessite de convoquer le stéréotype de la princesse, du chevalier, de la sorcière, et de les enrichir en fonction des particularités de chaque conte (Dufaÿs, 2001). Pour Dufaÿs, il ne s'agit pas de contredire les stéréotypes des élèves mais plutôt de les enrichir pour les affiner : pour lui, « enseigner la lecture revient à éveiller à la conscience des stéréotypes » (Dufaÿs, 2001, p.2). Cependant, si cette conception nous est apparue valable pour analyser le personnage de Dounia,

elle s'est révélée inadéquate pour comprendre le personnage de Mina, qui a généré de nombreux contre-sens : dans ce cas, le travail de l'enseignante consistait plutôt à déconstruire le stéréotype de la femme arabo-musulmane soumise.

Mon hypothèse est que l'étude de ces textes doit se faire à plusieurs et en deux temps afin de permettre aux élèves de prendre conscience, de corriger ou d'enrichir les stéréotypes par lesquels ils comprennent les personnes issues de l'immigration. Dans un premier temps, il s'agit de les aider à relever des procédés littéraires des extraits (sarcasme dans les deux premiers, exagération dans le deuxième, chaîne des références désignant le personnage Jalil, le mari de Mina, dans le troisième) : cela induit une lecture distanciée, qui libère la parole sur les sujets du racisme et de la biculturalité parce qu'elle ne mobilise pas la subjectivité des élèves. Ensuite, le passage de ce relevé technique à une construction du sens, pourrait se faire à condition de travailler à plusieurs et avec la caution morale de l'enseignante, pour amener les élèves à travailler sur les stéréotypes par lesquels ils appréhendent les personnages de femmes d'origine algérienne.

Nous avons donc essayé de mesurer l'écart entre ce que les élèves comprenaient des problèmes de mobilité culturelle après une simple lecture et quelques explications rudimentaires de vocabulaire, et ce qu'ils comprenaient après une étude en classe entière de plusieurs procédés littéraires (ironie, sarcasme, périphrases multiples pour désigner un personnage, exagération).

Nous avons fourni à une enseignante de troisième du collège Martin Luther King à Buc (Yvelines) des extraits d'*Un homme, ça ne pleure pas*. Un extrait présente Mina. Dans un autre, Dounia explique à son frère pourquoi elle a coupé les ponts avec sa famille. Dans le troisième Dounia juge Mina avec des arguments subtilement racistes. Les extraits, tels qu'ils ont été proposés aux élèves, se trouvent en annexe.

Après avoir présenté notre matériel et notre méthode, nous présenterons nos résultats et nous les discuterons.

## **1. Matériel et méthode.**

La séance a commencé par une lecture à haute voix, qui a donné lieu à l'explication de quelques mots de vocabulaire. Les élèves ont ensuite eu un temps de réflexion à l'écrit, puis une étude en classe entière, et un nouveau temps de lecture à l'écrit, afin de pouvoir mesurer en quoi l'étude en classe entière les a aidés à se défaire ou à enrichir les stéréotypes par lesquels ils perçoivent Mina et Dounia.

### **1.1 La lecture : intérêt des élèves pour les marques de biculturalité (10mn)**

Lors de la lecture par les élèves en classe entière, nous avons pu mesurer l'intérêt et la gêne que suscitait la biculturalité dans ces textes :

- Lorsqu'une élève a demandé le sens du mot « tajine », une autre a décrit le plat sans mentionner qu'il était typique du Maghreb, ce qui est pourtant le seul élément sémantique nécessaire à la compréhension du texte. C'est l'enseignante qui a dû demander à l'élève de quel pays le tajine était originaire.

- Lorsqu'un élève a lu le mot « Hamdoulilah », les autres ont éclaté de rire.
- Un élève a demandé pourquoi « bakr » s'écrivait de cette manière.
- Une élève a transformé, durant la lecture à voix haute, l'expression « les mêmes références » en « les mêmes différences ». On peut interpréter ce lapsus comme le fait qu'elle avait compris que le thème commun à ces trois extraits était celui de la différence culturelle.
- Une élève a demandé ce qu'était la « baraka », l'enseignante a répondu que c'était la chance, et un élève a demandé si ce n'était pas « ce truc qu'on met sur la tête ». La professeure a répondu « La burka ? non, ce n'est pas la même chose. » La confusion entre les deux termes vient sans doute du fait que l'élève était surtout concentré sur l'évocation de la culture maghrébine dans ce texte.
- Une élève a demandé le sens de « Hamdoulilah », ce qui montre que ce mot suscitait la curiosité. En effet, le sens de ce mot n'est pas nécessaire pour comprendre le texte, il sert surtout de ponctuation phatique : si l'élève a demandé son sens, ce n'était pas pour comprendre le texte mais par curiosité envers ce mot, curiosité qui tient peut-être au fait que ce mot est un emprunt à la langue arabe.

La professeure a en outre expliqué l'allusion aux FARC et à Ingrid Bettencourt : ces mots, que les élèves ont reconnu ne pas connaître, n'avaient pas suscité de questions spontanées alors que les comprendre est nécessaire pour comprendre le texte, ce qui peut laisser penser que l'attention des élèves étaient mobilisée par les références à la culture maghrébine.

Ces quelques remarques nous permettent d'affirmer que la dimension biculturelle du texte n'a pas échappé aux élèves, et qu'elle a suscité leur curiosité ou leur gêne.

## 1.2 La première question (10mn)

Les élèves ont alors eu à répondre à l'écrit à une question, en dix minutes :

- Laquelle des deux sœurs, d'après vous, fait le meilleur choix de vie, et pourquoi ?

Nous avons choisi cette question parce qu'elle pousse les élèves à se pencher sur le cas de ces deux personnages, dont les choix sont diamétralement opposés : Mina reste fortement attachée à la culture de ses parents quand Dounia est un modèle d'acculturation. Voici un passage de l'extrait 1, qui présente Mina :

« A 20 ans, Mina a rencontré Jalil, un aide-soignant de la maison de retraite, qui n'a pas traîné pour venir demander sa main.

Pour l'occasion, il avait amené ses frères, ses parents, sa sœur, la voisine de sa mère qui l'allaitait quand il était nourrisson, son cousin par alliance et d'autres personnes dont je ne me souviens pas. D'ailleurs, on aurait pu faire entrer les Rolling Stones dans notre salon sans leur prêter la moindre attention. Il y avait un tas de voitures garées devant notre portail. Ça ressemblait au défilé militaire du 14 juillet. Presque autant de monde et de protocole.

[...]

Le moins que l'on puisse dire au sujet de Mina, c'est qu'elle avait choisi d'emprunter une route différente de celle de Dounia. On croirait qu'elle s'était juré de faire tout le contraire. Je la soupçonne d'avoir vécu avec la crainte de décevoir nos parents à son tour. Pour elle, la famille, c'est sacré.

Je revois le jour où l'imam a procédé à son union religieuse. Aujourd'hui, ils ont trois enfants. Une fille et deux garçons : Khadija, Mohamed et Abou Bakr<sup>2</sup>. »

Mina fait passer « la famille » avant tout, et cette famille est fortement marquée par l'attachement à la culture algérienne : le nom de ses enfants, le mariage avec un imam, le nom de son compagnon sont des indices qui signalent cet attachement. L'humour de Mourad, notamment à travers l'évocation des Rolling Stones, montre que le personnage prend ses distances avec le comportement de sa sœur et la version familiale des traditions algériennes. Au contraire, le personnage de Dounia a coupé les ponts très jeune avec sa famille pour faire une brillante carrière politique : cela avait été expliqué par l'enseignante avant l'étude des textes.

Le roman tend, en quelque sorte, un piège à son lecteur : à première vue, Dounia réussit mieux que Mina, puisqu'elle est connue et fait une brillante carrière. Cependant, de nombreux indices invitent à penser que Mina est plus heureuse que Dounia, qui a coupé tous liens avec sa famille, notamment cette phrase acerbe qui conclut notre dernier extrait, discours intérieur de Mourad après que Dounia lui a expliqué que le fait qu'elle soit en couple avec un homme qui n'a aucune connaissance de la culture algérienne était une forme « d'enrichissement » : « En tout cas, si claquer la porte au nez de ses parents et se couper de ses racines, ça menait vers l'*enrichissement*, on l'aurait su<sup>3</sup>. »

Au-delà du choix de l'une des deux sœurs, nous voulions voir, par cette question, si les élèves parvenaient à comprendre que Mina était heureuse, ce qui impliquerait qu'ils se détachent du stéréotype de la femme arabo-musulmane opprimée et malheureuse, et que Dounia souffrait de son acculturation. Ils ont eu une dizaine de minutes pour répondre.

### 1.3 L'étude littéraire (15mn)

L'enseignante a proposé aux élèves d'étudier des passages particuliers afin de les aider à voir en quoi les situations de Mina et de Dounia ne correspondaient pas aux stéréotypes de la femme soumise à sa culture familiale ou de la femme libérée.

L'étude en classe entière a d'abord consisté en un relevé technique des procédés humoristiques. Nous espérons que cette recherche induit une lecture distanciée qui permet aux élèves de dépasser leur gêne, sensible lors de la lecture, face à la question de la biculturalité franco-algérienne. L'étude des figures de style les ramène, en quelque sorte, en terrain connu, et les rassure quant à leur capacité d'analyse, parce qu'ils peuvent nommer les phénomènes et cerner une dimension palpable du travail de l'écrivain. Etudions un passage de l'échange :

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 29-32.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 142.

Enseignante : Enseignante : est-ce que vous percevez de l'humour ? Je sais que oui, je l'ai entendu pendant que vous lisiez. C'est un signe important, le fait qu'il y ait de l'humour. Où en voyez-vous ? [...]

Regardez le texte 2 :

- Elève 2: « j'ose même pas imaginer le nombre de boîte de médicaments. »

Enseignante : c'est un humour un peu plus sombre, mais c'est de l'humour aussi. Oui, et dans la réponse du frère ?

- Elève 5 : « ça fait récit post-libération d'otage. »

Enseignante : quelle figure de style il utilise ?

- Elève 5 : Il exagère.

- Elève 6 : Hyperbole !

Enseignante : C'est un type d'humour un peu grinçant. Comment ça s'appelle ?

- Elève 5 : Humour noir.

- Elève 7 : C'est cynique.

- Elève 8 : C'est du sarcasme.

Enseignante : Très bien, c'est de l'humour noir, c'est cynique, c'est du sarcasme. Et ça sert à quoi le sarcasme ? Pourquoi Mourad fait ça ?

- Elève 5 : Pour pas lui donner trop raison non plus.

L'enseignante pousse les élèves à mobiliser leurs connaissances sur les types d'humour, précédemment étudiés pendant l'année, en s'appuyant sur un ressenti spontané, leur rire pendant la lecture. Les élèves sont alors capables de repérer les extraits humoristiques. Elle les amène ensuite à repérer une hyperbole : on peut penser que cette lecture distanciée les aide à s'approprier le texte, à prendre confiance en leur interprétation. En effet, à la suite de l'analyse de l'hyperbole, l'élève 5 devient capable de proposer une interprétation, « pour pas lui donner trop raison non plus », qui permet de nuancer l'idée que Dounia a parfaitement réussi et a eu raison de couper les ponts avec ses parents.

Cette étude littéraire visait, par la mise au jour des procédés relevant de l'humour, à montrer que chacune des deux sœurs a une position excessive, qui touche en cela au ridicule. Il s'agissait ensuite de souligner le racisme de Dounia, principalement dans le troisième extrait, où elle discute avec Mourad du mari de Mina, Jalil :

« Je sais pas, moi, ça m'angoisse, ces parcours tracés d'avance. Pourquoi mener une vie monolithique, marcher dans les pas de maman ? Travailler à la maison de retraite, épouser un blédard...

- Personne n'a dit que c'était un blédard ! il est né ici, comme nous ! Et puis, c'est un mec très sympa, Jalil.
- Ah bon ? J'espère que c'est pas un hystérique qui va la coincer à la maison, la forcer à porter le voile, macho et compagnie !
- Pas du tout ! Arrête avec ça ! Quel est le rapport ? Et puis tu sais très bien que personne n'obligerait Mina à quoi que ce soit. [...]
- - Je sais pas... Je pourrais pas, perso.
- Tu pourrais pas quoi ?
- Me mettre en couple avec un mec... qui soit comme moi. Quelqu'un qui me ressemble trop.
- C'est pas parce que Jalil est un Arabe qu'il ressemble à Mina. Toi-même, sa propre sœur, t'es tout le contraire d'elle<sup>4</sup>. »

Mourad relève systématiquement la dimension raciste de la présentation que fait Dounia de Jalil, qu'elle n'a jamais rencontrée. Elle multiplie à son propos les stéréotypes racistes (« blédard », « un hystérique qui va la coincer à la maison, la forcer à porter le voile, macho et compagnie », et finalement l'amalgame qui voudrait que tous les Arabes se « ressembl[ent] trop ».) L'enseignante a pu s'appuyer, pour l'étude de cet extrait, sur le propos d'un élève qui a senti d'entrée de jeu la dimension raciste du propos de Dounia :

Enseignante : Regardez le troisième texte maintenant.

- Elève 5 : Au départ on croit qu'elle est raciste, Dounia.

A partir de cela, elle demande aux autres élèves de trouver précisément dans le texte les passages permettant de justifier cette interprétation, afin d'aider l'ensemble de la classe à s'approprier cette interprétation du texte :

Enseignante : oui. Regardez les mots, pourquoi A... a eu cette impression ?

- Elève 10 : Il y a le mot « Blédard », c'est raciste.

*Léger brouhaha à ce moment. Un élève prononce « la schlag » un peu plus fort et se met à rire.*

- Elève 4 : il y a aussi « Hystérique » et « Macho. »

Enseignante. Oui, et aussi « la forcer à porter le voile. » Donc, c'est un discours raciste. Mais ça vient de Dounia, qui est d'origine algérienne. Qu'est-ce qui est particulier dans sa position ?

- Elève 3 : c'est la même origine qu'elle. Elle est « autoraciste ».
- Elève 4 : elle rejette ses origines.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 142.

L'enseignante n'a pas relevé le propos de l'élève qui a dit « la schlag », référence à un propos raciste fortement médiatisé de Marine Le Pen durant cette période. Nous avons pu en discuter avec elle après le cours, et elle nous a dit qu'elle n'avait pas réagi parce qu'elle n'avait pas identifié l'élève ayant dit cela et parce qu'elle avait jugé que cette réaction était due au malaise éprouvé par l'élève au sujet du racisme. Elle analysait de même le brouhaha qui a eu lieu durant cette partie de l'échange.

L'enseignante, dans cet échange, a amené les élèves à voir que Dounia s'appuie ici sur des stéréotypes racistes, qui sont de l'ordre de ceux que Jean-Louis Dufaÿs appelle stéréotypes « au second degré » parce qu'ils sont mis à distance par le texte, (Dufaÿs, 2001 : 5).

Par manque de temps, l'enseignante n'a pas approfondi l'analyse du personnage de Mourad. Celle-ci aurait cependant pu être bénéfique, parce qu'elle aurait donné à lire une position intermédiaire de mobilité culturelle, ni immobilisme ni acculturation, qui aurait aidé à nuancer la position des deux sœurs.

#### **1.4 La deuxième question (tableau) (10mn)**

Les élèves ont ensuite eu à faire un tableau de quatre colonnes : dans les deux premières colonnes, ils ont mis les bons côtés et les mauvais côtés du choix de vie de Dounia ; dans les deux colonnes suivantes, ils ont fait de même pour Mina. Notre objectif était d'évaluer l'impact de l'étude en classe entière et de voir si les élèves avaient corrigés leur vision stéréotypée des personnages.

### **2. Résultats**

Nous allons ici analyser plus précisément les réponses données par les élèves, avant et après l'échange oral.

#### **2.1 Analyse de la première question :**

L'analyse de cette première question permettra de mesurer la prise en compte par les élèves de la biculturalité et de la mobilité culturelle, avant l'intervention de l'enseignante et l'étude en classe entière.

##### **2.1.1 La biculturalité franco-algérienne est un tabou.**

La question de la biculturalité franco-algérienne est un tabou : seulement sept élèves sur vingt-huit mentionnent le fait que les réactions de Dounia et de Mina sont en lien avec leur biculturalité. Pour dix-neuf élèves (je ne mentionne pas les deux élèves qui ont refusé de répondre), ce sont des femmes qui choisissent de rester près de leurs parents ou de s'en éloigner. Le peu de mentions de la biculturalité algérienne est sans aucun doute dû à un tabou. Ainsi, les quelques élèves qui la mentionne le font par le biais de périphrases pour ne pas désigner directement la culture algérienne : un élève écrit que Dounia fait le meilleur choix car elle évite « les problèmes de sa famille » ; un autre explique que « Dounia ne veut pas accepter les traditions », ce qu'il considère comme un bon choix de sa part ; enfin, une troisième, ayant elle aussi trouvé que Dounia faisait le meilleur choix, explique que « [Dounia] est plus ouverte ».

Ce tabou permet de voir que lorsque la culture algérienne des jeunes femmes est évoquée, à mots couverts, c'est toujours comme quelque chose qui interdit l'épanouissement. Les élèves reprennent ainsi un racisme anti-algérien qui habite la société française, d'après Yves Lacoste et Fériel Lalami, que nous avons cités en introduction.

Arrêtons-nous sur deux copies, qui refusent absolument de répondre. La première déclare « Je n'ai aucune opinion là-dessus. Chacun fait ce qu'il veut de sa vie. » et la seconde : « Il n'existe pas de réponse à ce genre de question, car en fonction du point de vue, le point de vue de la famille ou le point de vue de la personne en question, le meilleur choix de vie ne sera sûrement pas le même. Dounia trouve qu'elle a fait le bon choix alors que Mourad trouve que ce n'est pas le bon choix. Je terminerai donc avec ceci : le choix de vie est personnel et ne peut être jugé du moment que cela ne nuit pas aux autres. » Remarquons immédiatement que, si la suite du cours a aidé l'un de ces deux élèves à sortir du silence, l'autre a continué à refuser de faire l'exercice et a donné cette réponse à la deuxième question : « Je n'ai pas à juger de la pertinence de leurs choix. Chacune pense que son choix est le meilleur, c'est pourquoi je décide de ne pas remplir ce tableau. » D'après leur professeur, ces deux élèves n'ont pas l'habitude de refuser des exercices.

Il semblerait donc que la biculturalité des textes empêche les élèves de se prononcer, peut-être par peur d'être considéré comme racistes. Cependant, il faut modérer ces propos parce qu'il est possible aussi de penser que la question de l'indépendance par rapport aux parents, plus proche des préoccupations de ces élèves, a saturé leur lecture. Il n'en reste pas moins qu'on peut observer que la biculturalité avait généré des questions juste après la lecture et se trouve évoquée après l'étude littéraire, mais qu'elle disparaît presque dans la réponse à cette première question. L'existence de ce tabou a d'autre part été confirmée par le ressenti de l'enseignante qui nous a expliqué que ses élèves avaient moins participé que d'habitude.

### **2.1.2 Certains stéréotypes sur les enfants d'immigrés sont connus.**

Dounia apparaît comme une femme qui réussit professionnellement et qui est indépendante, ce qui est valorisé par neuf élèves. Ce stéréotype est relié à la biculturalité chez quatre élèves, qui voient que la réussite professionnelle de Dounia est conquise contre sa famille. Parmi les élèves qui valorisent le départ de Dounia, trois élèves regrettent pourtant qu'elle abandonne sa famille. Ce stéréotype ne produit pas de contre-sens : Dounia est bel et bien une femme qui a eu une carrière brillante. Cependant, les élèves ne parviennent pas, à ce stade de lecture, à voir que Dounia, en rejetant sa culture algérienne et sa famille, s'enferme dans une forme de solitude et de fermeture d'esprit néfaste, comme nous l'avons montré en étudiant son point de vue sur Mina et Jalil, évoqué dans le texte 3. Ils ne perçoivent pas l'implicite du discours et l'ironie de Mourad, quand celui-ci compare son livre à celui d'Ingrid Bettencourt (texte 2, voir ci-dessus) et quand il critique sa vision de « l'enrichissement » à la fin du texte 3 (« En tout cas, si claquer la porte au nez de ses parents et se couper de ses racines, ça menait vers l'*enrichissement*, on l'aurait su<sup>5</sup>. »)

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 142.

L'utilisation du stéréotype de la femme musulmane enfermée à la maison, voire mariée de force et maltraitée par son mari, qui apparaît dans cinq copies pour décrire Mina, relève du contre-sens. J'ai analysé ces évocations de la femme musulmane frustrée comme un stéréotype que Jean-Louis Dufaÿs (2001) appelle « paradigmatique », c'est-à-dire issu d'une représentation venue de la réalité (ou plutôt ici de la réalité telle qu'elle est perçue). Il semblerait que l'existence de ce stéréotype paradigmatique, c'est-à-dire prélevé à l'extérieur du texte, dans le discours social ambiant, (Dufaÿs, 2012 : 2) ait poussé les élèves au contre-sens.

Le travail sur les stéréotypes doit donc être différent pour chacune des deux sœurs : pour Dounia, il s'agit d'enrichir le stéréotype en prenant en compte les spécificités du personnage. Par contre, pour Mina, le stéréotype de la femme maghrébine soumise à un patriarcat islamiste virulent doit être déconstruit, puisqu'il a conduit à des contre-sens.

## 2.2 L'étude littéraire en classe entière : libérer la parole

On voit que les élèves n'ont eu aucun mal à trouver les moments humoristiques du texte. On peut penser que cette « chasse aux registres littéraires » a eu un effet rassurant sur eux et leur a permis de participer sans être confronté au tabou de la biculturalité franco-algérienne : l'approche technique n'engageant pas la subjectivité leur a paru sans risque. Va dans le même sens le fait que quand le professeur demande des figures de style ou des noms de registres, plusieurs élèves répondent : dans ces moments-là, il semblait en effet que la classe était plus à l'aise et que plus d'élèves osaient prendre la parole. Analysons la fin de l'échange :

Enseignante : Regardez le troisième texte maintenant.

- Elève 5 : Au départ on croit qu'elle est raciste, Dounia.

Enseignante : oui. Regardez les mots, pourquoi A... a eu cette impression ?

- Elève 10 : Il y a le mot « Blédard », c'est raciste.

*Léger brouhaha à ce moment. Un élève prononce « la schlag » un peu plus fort et se met à rire.*

- Elève 4 : il y a aussi « Hystérique » et « Macho. »

Enseignante. Oui, et aussi « la forcer à porter le voile. » Donc, c'est un discours raciste. Mais ça vient de Dounia, qui est d'origine algérienne. Qu'est-ce qui est particulier dans sa position ?

- Elève 3 : c'est la même origine qu'elle. Elle est « autoraciste ».

- Elève 4 : elle rejette ses origines.

Le mot « racisme » a été prononcé par un élève particulièrement à l'aise à l'oral : « Elève 5 : Au départ on croit qu'elle est raciste, Dounia. » Remarquons pourtant les modalisateurs dans sa réponse : « au départ » et « on dirait ». La spontanéité de sa réponse (qui ne vient pas satisfaire une question de la professeure) montre que l'élève désirait aborder ce sujet, ou était fier d'avoir noté ce racisme, mais les modalisateurs montrent aussi qu'il sait qu'il faut prendre des précautions pour aborder ce thème.

L'enseignante valide l'impression de cet élève (« oui ») et pousse ensuite le reste de la classe à s'approprier cette interprétation en la prouvant par des citations (« Regardez les mots, pourquoi A... a eu cette impression ? ») : elle propose ainsi aux élèves moins à l'aise de revenir à une lecture technique, stylistique (« regardez les mots ») mais guidée cette fois par l'interprétation de leur camarade. Un autre élève reprend alors le mot de « racisme », (Elève 10 : Il y a le mot « Blédard », c'est raciste.), cette fois sans modalisateur : on voit ainsi que cette élève gagne en assurance et assume de mieux en mieux une interprétation qui met en jeu une compréhension fine de la biculturalité. Cette assurance n'est pas encore partagée par tout le groupe classe, puisque cette remarque a amené un court moment de brouhaha, et une remarque raciste (« la schlag »), reprise aux propos de Marine Le Pen lors du débat présidentiel de 2017. Cependant, l'élève 4 parvient lui aussi à poursuivre la réflexion et cite des mots qui ne sont pas raciste en eux-mêmes (« hystérique », « macho »), mais le sont ici en contexte : il semble donc qu'il parvienne à cerner les contours du stéréotype raciste que mobilise Dounia pour décrire Dalil en mari islamiste qui oppresse sa femme. L'enseignante, par manque de temps, complète le travail en donnant un dernier extrait, « la forcer à porter le voile », et réaffirme l'interprétation des élèves (« Donc, c'est raciste »), dans le but d'aider les élèves qui n'arrivent pas encore à dépasser leur gêne à le faire. Elle pousse ensuite les élèves à revenir au personnage de Dounia, et les interprétations des élèves 3 et 4 nuancent le portrait élogieux de Dounia qui transparait dans la plupart des réponses à la première question : « Elève 3 : c'est la même origine qu'elle. Elle est « autoraciste » ; « Elève 4 : elle rejette ses origines ».

### **2.3 La deuxième question : la parole se libère mais les stéréotypes s'enrichissent peu.**

Etudier les réponses à la deuxième question, qui a eu lieu après le travail en classe entière, permet de voir que le tabou de la biculturalité algérienne et du racisme est dépassé, mais que les stéréotypes qui avaient été mobilisés n'ont que peu été corrigés ou enrichis.

#### **2.3.1 libérer la parole.**

L'analyse du tableau de quatre colonnes – les deux premières pour les bons côtés et les mauvais côtés du choix de vie de Dounia ; les deux suivantes, les bons et les mauvais côtés du choix de Mina – permet de montrer d'abord qu'un peu plus de la moitié des élèves (quinze élèves sur vingt-huit) mentionnent maintenant le problème de la biculturalité. L'étude littéraire avec la professeure a donc permis à une partie des élèves de dépasser le tabou qui semblait peser sur la biculturalité franco-algérienne. Il y a là un effet bénéfique de cette étude en classe entière.

Pourtant, le racisme reste un sujet dérangeant : la plupart des élèves qui ont écrit « racisme » dans le tableau que l'enseignante leur a demandé de réaliser juste après cette étude en classe entière, l'ont écrit entre guillemets, comme pour le mettre à distance.

#### **2.3.2 Enrichir les stéréotypes**

Le fait d'avoir amené la réflexion des élèves, en classe entière, sur les problèmes de racisme et de rejet de ses origines par Dounia pouvait nous laisser espérer que, dans la réponse au tableau, on trouverait des regards plus nuancés sur les deux sœurs, qu'on enrichirait le stéréotype de la femme d'origine maghrébine qui réussit par acculturation et de la femme maghrébine voilée et

soumise à un mari islamiste. L'enseignante a précisé qu'il fallait mettre dans le tableau ce qu'ils pensaient, et non essayer de traduire le point de vue supposée de l'autrice. Il s'agissait de les pousser à penser ces textes comme une base pour une réflexion personnelle. Remarquons que les élèves ont été déstabilisés par cette consigne, peu habitués qu'ils étaient à donner leur avis sur les textes, plus rassurés par l'étude technique des figures de style. Cependant, l'enseignante ayant pris le temps de bien clarifier la consigne, il ne nous semble pas que cet obstacle ait influencé les réponses des élèves.

Parmi ceux qui avaient énoncé le stéréotype de la femme musulmane frustrée (cinq élèves), deux ont nuancé leur propos et compris que cette vision de Mina était due aux propos racistes de Dounia :

- Un élève nuance sa position sur Mina et admet que les arguments de Dounia sont racistes. Il avait écrit à la première question : « Mina, elle, préfère la vie familiale, d'où son choix de vie. Mais si comme le dit Dounia, ce sont ses parents qui ont choisi son mari et non Mina, elle pourrait en devenir malheureuse. » Dans le tableau, on trouve : « [Mina] a un mari qui l'aime et qu'elle aime. » et « [Dounia] a développé un côté raciste envers les gens aux mêmes origines qu'elle ».
- L'élève qui prend pour argent comptant les propos de Dounia, pourtant largement contestés par Mourad dans la première question (« Il l'avait forcé à se marier et après à stopper ses études et à la faire grossir »), revient sur sa réponse dans le tableau et écrit dans la colonne des points négatifs du choix de Dounia : « de dire que c'est un blédard ». Remarquons que cet élève est enfant d'immigrés portugais : peut-être que l'insulte « blédard » lui a permis de faire le lien avec des expériences personnelles de racisme, ce qui expliquerait qu'il se soit concentré sur ce mot, qu'il ait décidé de le réécrire, plutôt que de proposer une réflexion plus construite.

Chez les deux autres cependant, on ne note pas de progression. Ils s'enfoncent dans le contre-sens. Celui qui avait écrit pour la première question « elle s'est mariée trop jeune et a eu des enfants, alors qu'elle ne peut pas travailler, ou du moins trouver du travail, car elle a arrêté les études » écrit dans le tableau : « elle peut se lasser de ne rien faire à part s'occuper des enfants et de la maison. » « Forcée par son mari à arrêter des études. Ne travaille pas. Reste cloîtrée chez elle. Obligée de porter le voile. » Soulignons que les textes précisent que Mina travaille, qu'elle a rencontré son mari après la fin de ses études. De plus, il n'est pas question de son voile : il s'agit bien de contre-sens. Un élève semble même renforcer le stéréotype dans le tableau, où il écrit : « « mauvais épouser un blédard, ça prive d'enrichissement, pas d'échange de culture », reprenant ainsi les mots (« blédard » « enrichissement ») de Dounia, dont la professeure et les autres élèves avaient pourtant mentionné le racisme durant l'étude littéraire.

Enfin, l'un des élèves mentionne ce stéréotype dans le tableau alors qu'il ne l'avait pas fait apparaître dans la réponse à la première question. Il écrit que Mina « ne peut peut-être pas faire tout ce dont elle a envie. » On peut penser que la libération de la parole sur les questions de racisme amène l'élève à énoncer ce qu'il n'avait pas osé dire dans la première question. Cependant, l'étude littéraire n'en reste pas moins un échec pour ces trois élèves, qui continuent à faire un contre-sens en plaquant sur le texte un stéréotype islamophobe.

Parmi les élèves qui avaient choisi Dounia (neuf élèves), cinq ont mentionné comme négatif le fait qu'elle rejette sa culture ou qu'elle fasse preuve de racisme. Le stéréotype de la fille d'immigrée parfaitement intégrée et heureuse a donc été majoritairement enrichi. Quatre élèves ont cependant continué à ne pas considérer le racisme et le rejet de sa famille par Dounia comme un problème pour elle.

### **3. Discussion**

Nous pensons que les élèves, dans l'ensemble bons lecteurs, saisiraient sans difficulté le sens littéral des textes, qui ne présentent pas de difficultés de compréhension majeures, et ne feraient pas de contre-sens. Au contraire, nombreux sont ceux qui n'ont pas compris le personnage de Mina : on peut en conclure que les stéréotypes sur les enfants d'immigrés algériens opacifient le texte et suscitent des contre-sens, y compris chez des élèves bons lecteurs. Malgré le faible niveau de difficulté proprement littéraire posé par ces textes, il est donc nécessaire de construire le sens littéral ensemble. Peut-être qu'un débat interprétatif, permettant de construire le sens littéral à plusieurs, auraient permis d'éviter un certain nombre de contre-sens. On pourrait imaginer de proposer aux élèves de relever dans les textes tout ce qu'ils savent sur chacune des deux sœurs par groupe de quatre personnes, en leur laissant un quart d'heure pour discuter entre eux de ce qu'ils veulent écrire.

Une pratique plus fréquente des textes issus de la littérature migrante aiderait probablement aussi les élèves à ne plus être paralysés par le tabou du racisme ou de la biculturalité et à saisir plus rapidement la spécificité des personnages présentés, en construisant peu à peu des stéréotypes riches et nuancés des personnages ayant plusieurs cultures.

Dans le cas de cette classe de troisième, il semble nécessaire de prolonger le travail afin de corriger les contre-sens. Nous avons suggéré à l'enseignante, dans une séance suivante, de revenir sur le personnage de Mina en montrant que nulle part il n'est question du voile, et qu'elle a un travail, sans forcément insister sur la dimension raciste de la lecture de certains élèves, ce qui nous semblait humiliant et susceptible de déclencher l'agressivité des pairs. Idéalement, afin d'encourager l'empathie à l'égard de ces personnages, il faudrait faire produire aux élèves un récit à la première personne dont Mina ou Dounia serait l'héroïne.

### **Conclusion :**

En faisant produire un écrit aux élèves avant et après l'échange en classe entière avec le professeur, nous avons mesuré l'efficacité d'une telle discussion pour appréhender la biculturalité franco-algérienne en déconstruisant le stéréotype de la femme voilée soumise à un islamisme misogyne et en enrichissant celui de la femme maghrébine qui réussit grâce à une acculturation extrême. Cette étude des stéréotypes s'appuyait à la fois sur le travail de Jean-Louis Dufaÿs, pour qui la lecture littéraire consiste à construire et à enrichir progressivement des stéréotypes, sur le travail de Yves Lacoste pour qui la violence subie par les personnes d'origine algérienne en France découle de la guerre d'Algérie, et de Fériel Lalami qui considère que les femmes voilées en France sont perçues à travers un stéréotype de femme soumise au patriarcat islamiste et que cela ne rend pas compte de leurs réalités multiples.

Mon hypothèse de départ, selon laquelle l'étude en classe entière, qui propose d'abord une lecture distanciée pour analyser les procédés d'humour, puis une lecture plus engagée, dans laquelle les élèves sont amenés à construire ensemble le sens et à comprendre les sous-entendus comme le racisme de Dounia dans le troisième extrait, aiderait les élèves à enrichir le stéréotype de la femme qui réussit par acculturation totale, n'est que partiellement satisfaite : seulement deux élèves sur cinq ont enrichi ce stéréotype. Ce résultat n'invalide pas, à mon avis, l'idée que travailler sur ces textes permet d'enrichir les stéréotypes liés à la biculturalité franco-algérienne, mais invite à un travail plus approfondi.

De plus, nous n'avions pas anticipé le fait que le personnage de Mina donnerait lieu à autant de contre-sens : nous avons, semble-t-il, sous-estimé la prégnance du stéréotype de la femme d'origine algérienne soumise à un islamisme patriarcal extrême. Ce stéréotype a brouillé la compréhension littérale du premier extrait. Il semble donc nécessaire de passer plus de temps que pour d'autres textes sur la compréhension littérale.

Nous pouvons tirer de cette démarche plusieurs conclusions :

- un tabou existe dans cette classe sur la notion de biculturalité franco-algérienne, et l'analyse technique des procédés de l'humour a permis à la majorité des élèves d'assumer cette question dans leur discours, à l'oral et à l'écrit.
- les stéréotypes paradigmatiques racistes de la femme musulmane frustrée et de la femme musulmane acculturée et épanouie empêchent les élèves de comprendre le sens littéral des textes, pourtant d'une difficulté modérée. La littérature beur necessite donc un travail de construction du sens littéral important.
- l'étude en classe entière a permis à une partie des élèves d'enrichir les stéréotypes de la femme musulmane frustrée et de la fille d'immigrés qui réussit en rejetant la culture de ses parents. On peut espérer qu'une meilleure saisie du sens littéral des textes auraient permis à un plus grand nombre d'élèves de prendre conscience de ces stéréotypes et de leur insuffisance.

### **Bibliographie :**

- BERND, Zila, DEI CAS-GIRALDI, 2014, Norah, *Glossaire des mobilités culturelles*, Bruxelles, Peter Lang.
- CULIOLI, Antoine, 2002, *Variations sur la linguistique, Entretiens avec Frédéric Fau*. Paris : Klincksieck.
- DUFAYS, Jean-Louis, 2001, « Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature. », *Marges Linguistiques*, p. 19-30.
- GUENE, Faïza, 2014, *Un Homme, ça ne pleure pas*, Paris, Fayard.
- LACOSTE, Yves, « La situation paradoxale de l'immigration algérienne », *Hommes et migrations*, n°1295, janvier 2012, p. 26-39.
- LALAMI, Fériel, « Les discriminations à l'encontre des femmes maghrébines en France. Entretien avec Ferial Lalami Par Christelle Hamel », dans *Nouvelles questions féministes*, n° 25, 2003, p. 124-134.

- LARONDE, Michel, 1993, dans *Autour du roman beur – Immigration et Identité*, Paris, l’Harmattan.
- LENOIR, Yves, XYPAS, Constantin, JAMET, Christian, 2006, *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin.
- PERRAUD, Antoine, ZEROUALA, Faïza, « Faïza Guène: "Le système ne produit pas de gens comme moi" », *Mediapart*, 12 janvier 2018, en ligne.

## Annexes :

- 1) Extraits étudiés : polycopié distribué aux élèves.

<b>Extraits de <i>Un homme, ça ne pleure pas</i>, écrit par Faïza Guène.</b>
--

*Mourad, le narrateur, est un jeune homme qui a grandi à Nice. Ses deux parents sont des immigrés algériens. Il a deux sœurs, Mina et Dounia. Mina est toujours restée très proche de ses parents, alors que Dounia a claqué la porte à 20 ans, choisissant de couper les ponts avec sa famille à qui elle reproche de l’avoir empêchée de s’épanouir.*

### 1) Mina (chapitre 3)

« Adolescente, elle passait ses mercredis après-midi à jouer au Scrabble à la maison de retraite de la Colline-Fleurie, derrière l’hôtel de ville. De retour à la maison, elle sentait la laque et la friperie.

Elle y travaille désormais et traîne toujours cette odeur avec elle. Les parties de Scrabble sont les mêmes, bien que ses anciens adversaires soient tous morts.

A 20 ans, Mina a rencontré Jalil, un aide-soignant de la maison de retraite, qui n’a pas traîné pour venir demander sa main.

Pour l’occasion, il avait amené ses frères, ses parents, sa sœur, la voisine de sa mère qui l’allaitait quand il était nourrisson, son cousin par alliance et d’autres personnes dont je ne me souviens pas. D’ailleurs, on aurait pu faire entrer les Rolling Stones dans notre salon sans leur prêter la moindre attention. Il y avait un tas de voitures garées devant notre portail. Ça ressemblait au défilé militaire du 14 juillet. Presque autant de monde et de protocole.

[...]

Le moins que l’on puisse dire au sujet de Mina, c’est qu’elle avait choisi d’emprunter une route différente de celle de Dounia. On croirait qu’elle s’était juré de faire tout le contraire. Je la soupçonne d’avoir vécu avec la crainte de décevoir nos parents à son tour. Pour elle, la famille, c’est sacré.

Je revois le jour où l’imam a procédé à son union religieuse. Aujourd’hui, ils ont trois enfants. Une fille et deux garçons : Khadija, Mohamed et Abou Bakr.

Ma mère dit qu’ils ont la baraka : « Dieu leur a donné des facilités. Mina est fertile ! »

D’ailleurs, quand Mina lui a annoncé sa troisième grossesse, elle lui a répondu : « Hamdoulillah ! C’est une bonne nouvelle ! Mais, ma fille, dis-moi, qu’est-ce que tu manges ? Du terreau ? »

Ils ont emménagé à deux rues de la maison<sup>6</sup>. »

---

<sup>6</sup>*Ibid.*, p. 29-32.

## 2) Dounia (chapitre 13)

« Mourad, tu étais trop jeune. Tu n'y comprenais rien. Ils ont d'abord eu l'idée de me marier, puis ils voulaient que j'interrompe mes études.

- Pour l'histoire du mariage, j'ai jamais su.
- Je pouvais pas rester et suivre la trajectoire médiocre qu'ils avaient tracée pour moi. Vraiment. Je suis une égoïste à tes yeux, je sais, mais la vérité, c'est que je suis pas juste partie avec un homme. Si je suis partie, c'est à cause de maman. Pour lui faire plaisir, j'aurais pu devenir la fille parfaite, faire le ménage, les lessives, l'accompagner au bled tous les ans. Evidemment, elle aurait continué à m'engraisser à coups de tajines et de gâteaux à la pâte d'amandes jusqu'à ce qu'un jour elle finisse par me trouver un bon petit mari dévoué et pas trop regardant sur le physique. Elle voulait me garder à côté d'elle pour toujours et faire de moi une veille fille obèse et déprimée. [...] Je suis à Paris en ce moment, je dois voir mon éditeur, mon livre sort dans quelques jours. J'ai écrit un récit où j'évoque mon parcours, justement. Ça va s'appeler *Le Prix de la liberté*. »

Je ne lui ai pas donné mon avis là-dessus non plus. Je trouve ça carrément indécent. Ça fait récit post-libération d'otage. On croirait que Dounia a passé quatre ans dans une grotte en Afghanistan ou chez les FARC dans la jungle colombienne. Et encore, même Ingrid Betancourt a choisi un titre plus sobre et plus modeste pour son bouquin. Si maman apprend ça, j'ose même pas imaginer le nombre de boîtes de médicaments qui s'ajouteront à sa collection<sup>7</sup>. »

## 3) Dounia parle de Mina (chapitre 16) :

« Je sais pas, moi, ça m'angoisse, ces parcours tracés d'avance. Pourquoi mener une vie monolithique, marcher dans les pas de maman ? Travailler à la maison de retraite, épouser un blédard...

- Personne n'a dit que c'était un blédard ! il est né ici, comme nous ! Et puis, c'est un mec très sympa, Jalil.
- Ah bon ? J'espère que c'est pas un hystérique qui va la coincer à la maison, la forcer à porter le voile, macho et compagnie !
- Pas du tout ! Arrête avec ça ! Quel est le rapport ? Et puis tu sais très bien que personne n'obligerait Mina à quoi que ce soit. [...]
- - Je sais pas... Je pourrais pas, perso.
- Tu pourrais pas quoi ?
- Me mettre en couple avec un mec... qui soit comme moi. Quelqu'un qui me ressemble trop.
- C'est pas parce que Jalil est un Arabe qu'il ressemble à Mina. Toi-même, sa propre sœur, t'es tout le contraire d'elle.
- Ça n'a rien à voir. Je veux dire, il lui a quand même fait trois gamins ! Et puis, se caser avec un mec de la même origine que toi, avec les mêmes références, les mêmes codes, la même éducation, dans un couple, ça prive de beaucoup d'enrichissement.
- Ou pas. Ça prive peut-être de beaucoup d'emmerdements. » [...]

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 115-117.

En tout cas, si claquer la porte au nez de ses parents et se couper de ses racines, ça menait vers l'*enrichissement*, on l'aurait su<sup>8</sup>. »

2) Retranscription de l'échange entre l'enseignante et les collégiens (mai 2017):

Enseignante : est-ce que vous percevez de l'humour ? Je sais que oui, je l'ai entendu pendant que vous lisiez. C'est un signe important, le fait qu'il y ait de l'humour. Où en voyez-vous ?

- Elève 1 : « Hamdoulilah ! C'est une bonne nouvelle ! Mais, ma fille, dis-moi, qu'est-ce que tu manges ? Du terreau ? ».

Enseignante : Oui, très bien. Et que signifie l'humour ici ?

- Elève 1 : ça montre que c'est quelque chose de bien, tout le monde est content qu'elle soit fertile.

Enseignante : Très bien. Regardez toujours dans le texte 1, mais au-dessus, au moment du mariage de Mina.

- Elève 2 : il y avait plein de monde.

Enseignante : oui, mais comment l'auteur fait pour le montrer ?

- Elève 3 : « D'ailleurs, on aurait pu faire entrer les Rolling Stones dans notre salon sans leur prêter la moindre attention. Il y avait un tas de voitures garées devant notre portail. »  
- Elève 4 : « ça ressemblait au défilé militaire du 14 juillet ». C'est comme si c'était l'événement le plus important de l'année.

Enseignante : Très bien. L'humour montre donc que les deux familles prêtent une importance excessive à l'événement. Regardez le texte 2 :

- Elève 2 : « j'ose même pas imaginer le nombre de boîte de médicaments. »

Enseignante : c'est un humour un peu plus sombre, mais c'est de l'humour aussi. Oui, et dans la réponse du frère ?

- Elève 5 : « ça fait récit post-libération d'otage. »

Enseignante : quelle figure de style il utilise ?

- Elève 5 : Il exagère.  
- Elève 6 : Hyperbole !

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 142.

Enseignante : C'est un type d'humour un peu grinçant. Comment ça s'appelle ?

- Elève 5 : Humour noir.
- Elève 7 : C'est cynique.
- Elève 8 : C'est du sarcasme.

Enseignante : Très bien, c'est de l'humour noir, c'est cynique, c'est du sarcasme. Et ça sert à quoi le sarcasme ? Pourquoi Mourad fait ça ?

- Elève 5 : Pour pas lui donner trop raison non plus.

Enseignante : Très bien. Le frère a un rôle particulier entre les deux sœurs.

- Elève 9 : il est entre les deux.

Enseignante : oui, il est entre les deux. Regardez le troisième texte maintenant.

- Elève 5 : Au départ on croit qu'elle est raciste, Dounia.

Enseignante : oui. Regardez les mots, pourquoi A... a eu cette impression ?

- Elève 10 : Il y a le mot « Blédard », c'est raciste.

*Léger brouhaha à ce moment. Un élève prononce « la schlag » un peu plus fort et se met à rire.*

- Elève 4 : il y a aussi « Hystérique » et « Macho. »

Enseignante. Oui, et aussi « la forcer à porter le voile. » Donc, c'est un discours raciste. Mais ça vient de Dounia, qui est d'origine algérienne. Qu'est-ce qui est particulier dans sa position ?

- Elève 3 : c'est la même origine qu'elle. Elle est « autoraciste ».
- Elève 4 : elle rejette ses origines.