



ISSN 2110-6126

ISSN en ligne 2261-1061

Histoire et culture dans *Bleu Blanc Vert* de Maïssa BEY

Souhila Ourtirane-Ramdane

Université A. Mira de Béjaia, Algérie

souhila.ramdane@yahoo.fr

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons de cerner les enjeux de la réécriture de certains passages de l'Histoire de l'Algérie post-indépendante à partir de la « lecture » de la culture spécifique du texte de *Bleu Blanc Vert* de Maïssa BEY. Nous fondons notre analyse sur le concept de la liminalité tel qu'exploité par la démarche ethnocritique parce qu'il nous permet de mettre en évidence l'ambivalence culturelle des narrateurs/héros Ali et Lilas. Nous situons cette liminalité au niveau de deux passages, le premier est celui de l'indépendance de l'Algérie, et le deuxième est l'avènement de l'école algérienne juste après l'indépendance que nous interprétons en termes de rites initiatiques non accomplis. Nous concluons sur le constat que la culture du texte donne une autre lecture de l'Histoire en ce qu'elle révèle les non-dits et les occultations des discours idéologiques.

Mots-clés : culture, histoire, rite de passage, rite d'institution, Maïssa Bey

History and culture in *Green white blue* of Maïssa BEY

Abstract

Throughout this article, we are suggesting to depict the overview of the drawbacks in the rewriting of some passages of the Algerian post-independence History from the *Green White Blue* text reading of the culture of Maïssa Bey. Our analysis is based on the perceptibility concept as exploited by the ethno criticism initiative and approach which enabled us to highlight the cultural ambivalence of the narrators/heroes Ali and Lilas. We therefore place this perceptibility at the level of two passages: the first concerns the Algerian Independence; whereas the second presents the succession of the post Algerian independence school which we interpret in terms of unperformed initiation rates. We however conclude on the report that the culture of the text under study gives another reading and understanding of the history. In fact, it reveals to a certain extent unspoken and eclipses of the ideological speeches.

Keywords: culture, history, institution's rite, Maïssa Bey, passage's rite

Édité en 2006, le roman *Bleu Blanc Vert* de Maïssa Bey intègre l'une des tendances de la littérature postmoderne, mettre en scène des histoires individuelles dans leur relation avec des événements collectifs qui, souvent, tirent leur origine de l'Histoire. En effet, le roman raconte l'histoire de deux personnages, Ali et Lilas, de l'enfance à l'âge adulte, en l'inscrivant dans la succession de trois phases majeures de l'histoire de l'Algérie : « l'indépendance » (14), « la construction de l'Algérie nouvelle » (112), « la montée de l'islamisme » (226). Toutefois, ce qui nous interpelle sans cesse à la lecture de ce roman n'est pas le récit direct de quelques événements historiques mais il s'agit des voies détournées qu'emprunte le discours pour dire les non-dits et les occultations des discours idéologiques : l'ambiguïté culturelle de toute une génération, celle scolarisée d'abord à l'école française, avant l'indépendance, ensuite à l'école algérienne, après l'indépendance. Le symbole de cette ambiguïté est le parcours narratif d'Ali et Lilas qui est marqué par la prise en tenaille des deux personnages entre la culture algérienne, assez traditionaliste, fondée sur le respect strict des rôles culturels des femmes et des hommes, et la culture française, occidentale, héritée des colonisateurs. L'état problématique des deux personnages nous mène à questionner le récit sur à la fois les enjeux de réécriture de l'Histoire et réemploi des données culturelles pour la signification du texte. Nous estimons que quelques éléments de réponse pourraient nous être fournis par l'exploitation du concept de la liminalité qui traite de l'état de figement des personnages sur les seuils. En effet, dans sa tentative de lire la littérature en termes de réappropriation des données du culturel, l'ethnocritique définit la liminalité dans les tensions entre la cosmologie d'un groupe social, entendue par le philosophe V. Descombes comme la théorie collective du monde¹, et les processus d'individuation et de singularisation de certains personnages. Il s'agit de la catégorie nommée par M. Scarpa « *personnages liminaires* » (2009), ceux qui ne passent pas d'une cosmologie à l'autre, ils « *restent sur les frontières, dans un entre-deux mondes* » (2013 : 16). Ces personnages, explique l'ethnocriticienne, demeurent ainsi dans la « phase de marge » qui revêt selon les anthropologues une importance particulière en ce qu'elle assure l'accomplissement du processus de passage de l'individu d'un état à l'autre. Dans la « séquentiation tripartite » des rites de passage que propose Van Gennep, « la phase de marge » est la phase médiane, transitoire entre la « séparation » de l'individu avec son état antérieur et son « agrégation » à un nouveau groupe, avec un nouveau statut. Elle marquerait ainsi l'un *des moments critiques dans les temps individuels ou sociaux*². « Les personnages liminaires », qui ne dépassent pas cette phase, rajoute M. Scarpa (2009 : 28), sont pour ainsi dire ambivalents dans la cosmologie romanesque, ils ne sont définissables ni par leur statut antérieur ni par le statut qui les attend.

Dans notre article, nous nous proposons, d'abord, de considérer la trajectoire de la liminalité des deux protagonistes, Ali et Lilas, au fil de leur parcours narratif interprété en tant qu' « initiation », définie par M. Scarpa (2009 : 27) comme le « *processus de socialisation des individus en termes d'apprentissage des différences de sexe et d'état* », ensuite, nous tenterons d'expliquer cette liminalité en remontant à son origine, l'école algérienne en tant que dépositaire d' une identité institutionnelle exclusivement arabo-musulmane à laquelle les protagonistes n'adhéreront jamais.

La liminalité d'Ali et Lilas ou l'indépendance manquée

Dans le texte, l'indépendance de l'Algérie est bien une « séparation ». Elle marque pour les Algériens la rupture avec leur statut de colonisé et leur accession au statut d' « hommes » libres. C'est dans les premières lignes du roman que ce changement d'état est inscrit. Il est actualisé par la parole rapportée de l'instituteur à la jeune génération :

Il dit qu'on était libres maintenant. Libres depuis quatre mois. Après cent trente-deux ans de colonisation. Sept ans et demi de guerre. Un million et demi de martyrs. Et il a écrit tous les chiffres au tableau. Avec de la craie rouge. Il a dit qu'on devait maintenant oublier la France. (p.13-14).

Cette liberté « dite » dans le langage des chiffres et qui est devenue le nouvel état de l'Algérie n'est pas vécue pleinement par les deux protagonistes Ali et Lilas qui ne savent pas s'ils doivent l'interpréter en termes de fin ou de commencement, ou encore de naissance ou de mort (31). Ce flou que « vivent » les personnages rejaillit sur leur discours par la récurrence du syntagme « La Révolution continue » qui est l'indice d'une indépendance manquée. Lilas, personnage rêveur et inquiet (217), n'intègre pas la division sexuée des tâches que le groupe a élaborée en refusant de ressembler à sa mère et de se contenter d' « *un bonheur qui devait se satisfaire des désirs des autres* » (66). Elle s'est fixé alors un but : « *Réussir. Pour ne pas avoir à dépendre des autres. Etre libre et indépendante* » (67).

Ali doit apprendre la « langue nationale », l'Arabe académique qui s'avère un exercice difficile et en dépit de sa préférence pour le Français parce que « *l'arabe qu'on apprend à l'école n'est pas exactement le même que celui qu'on parle à la maison* » (48). Il se sent différent de son père et de son frère qui s'accommodent plus facilement de la reconversion linguistique de l'Algérie. Il exprime sa situation en termes de mal être, « *il y a trop d'images qui se mélangent dans ma tête. Trop de questions sans réponse. Trop d'envies. J'ai l'impression que tout est embrouillé et qu'il y a un grand désordre dans mon cerveau.* » (51). La « révolution » dont il

est question dans leur discours n'est dès lors que culturelle. Elle les place de fait à contre-courant des règles collectives et fait d'eux dans la société romanesque des « personnages problématiques ». En effet, au fil de leur parcours narratif, les deux personnages se démarquent de leur groupe social par les contradictions fondamentales dont ils sont porteurs : ils n'adhèrent pas au système axiologique dominant lequel est thématiqué dans les rapports de voisinage dans l'immeuble où ils grandissent. Cet univers figuratif manifeste les conditions de l'existence sociale, il est comparé à la grande maison, *Dar Sbitar* de Mohammed Dib (54) où les coutumes et leurs rites sont farouchement préservés. Lilas et Ali en ressentent le poids à leur mariage en ce que leur initiation à leur nouvelle « vie » est jalonnée d'épreuves qu'ils ne réussissent pas, du moins aux yeux des autres, les voisins. Leur premier échec consiste en l'absence de la « preuve » visible de la virginité de Lilas à l'épreuve de « la nuit de nocé » qui éclabousse fâcheusement la réputation du couple tant que la curiosité des voisines tire sa légitimité du principe que le groupe pose et maintient : pureté de la femme avant le mariage. Lilas décrit l'attitude étouffante de son entourage envers elle en ces termes :

Les regards et les allusions ont commencé tout de suite après le mariage. D'abord pour vérifier si les soupçons étaient fondés. Le scandale d'une nuit de nocés passée dans notre chambre, loin de la fête et sans présentation publique de la preuve ensanglantée de notre bonne conduite, a eu de très larges répercussions dans l'immeuble. A présent, on souhaiterait nous voir présenter une autre preuve, celle de procréer. Ou du moins la mienne à être fécondée et porter un enfant. (p.165-166).

En fait l'absence de « la preuve ensanglantée » n'est pas inhérente à l'impuissance de Ali le soir de son mariage. Il s'agit d'un choix délibéré des deux personnages de déroger au principe de la collectivité dans la mesure où ils bâtissent leur relation sur le sentiment d' « Amour » qui ne semble pas relever du « processus de socialisation des jeunes gens »³ dans leur société, algérienne. L'apprentissage à la différence des sexes exclut tout rapport amoureux, avant et après le mariage au point où Ali en est à remettre en cause sa société :

Je me demande ce que peut être une vie sans amour [...]. Mais tous semblaient et semblent encore s'en accommoder. Comment toute une société peut-elle fonctionner et s'organiser en faisant totalement l'impasse sur un sentiment aussi essentiel, aussi beau que l'amour ? Mariages arrangés et stricte séparation des sexes étaient, et sont encore souvent, les fondements de l'organisation sociale et de la morale. (p.120).

De prime à bord, la société romanesque fonde toutes ses valeurs sur la « séparation des sexes » que même le mariage ne réunit pas en ce que ce dernier engage tout le groupe et non pas deux personnes. La femme assume dans cette cosmologie le rôle du « patient » et non celui d' « agent », pour user de la terminologie des rôles narratifs définis par Cl. Bremond⁴, elle subit tous les principes du groupe. Pour Lilas, il n'en est pas le cas puisqu'en connivence avec Ali, elle conçoit sa destinée comme elle l'entend à l'écart de son groupe social. Elle ne respecte pas la « tradition » de la préservation de la virginité avant le mariage (121) et décide d'apporter la « preuve » de sa capacité à procréer plusieurs mois après ses noces au mépris des attentes des voisines. Et bien d'autres choix qu'elle évoque en termes d'exception :

Je pouvais clamer que moi, j'avais pu décider librement, lucidement. Aux moments où il fallait choisir, je l'ai pu. J'ai eu cette chance encore rare, de choisir mes études, de choisir un mari, de choisir le moment d'avoir un enfant et un seul. (p. 217).

Le cas de Lilas est rare dans une société où l'exception ne fait pas la règle. La destinée singulière d'Ali et Lilas ne croisant pas celle collective constitue une « anomalie » dans la cosmologie de leur groupe d'origine, lequel la rejette de fait. Il s'agit d'une société radicale dans ses interdits, elle « *nie, condamne et réprime farouchement toute différence, toute déviance* » (232). Cette règle collective est contextualisée dans la phase islamiste que l'Algérie a traversé entre « 1982 à 1992 » (183) et durant laquelle le couple protagoniste est confronté à l'agressivité des voisins qui ne les reconnaissent plus comme des leurs. Malédiction, injure, mépris est le lot quotidien des deux personnages qui résistent en maintenant leur mode vie souvent comparé à celui des « Français » (166) et considéré comme opposé à celui des aïeux :

Il ne se passe pas de jour sans que j'entende [...] dans l'immeuble précisément, des exhortations plus ou moins vigoureuses pour me pousser à accomplir l'une des obligations majeures de tout croyant [...]. Lilas doit aussi, supporter la même pression, simplement parce qu'elle continue à sortir tête et jambes nues, quand elle n'est pas en pantalon. (p. 246).

Ce conflit diégétique réveille la mémoire du texte qui par des récits « analeptiques » tente de justifier la singularité des deux personnages. S'inscrivant dans les dernières pages du roman, ces récits sont ceux de l'enfance d'Ali et de Lilas qui remonte dans le temps diégétique à l'indépendance de l'Algérie c'est-à-dire à l'incipit du roman.

Le passage narratif de la scolarité d'Alya, fille d'Ali et Lilas, rappelle celle de ses parents et de tous les enfants de leur génération face à l'ambiguïté de l'apprentissage simultané des deux langues, Arabe et Français, dès la première année :

A cette époque-là [juste après l'indépendance], les parents se plaignaient des difficultés qu'avaient leurs enfants dans l'apprentissage, parce que le matin, en cours d'arabe, on leur demandait d'écrire de droite à gauche et le soir, pour l'apprentissage du français, ils devaient écrire de gauche à droite. Beaucoup d'enfants ne s'y retrouvaient plus ! Alya a, elle aussi, été désorientée [...]. L'arabe que parle la maîtresse d'école n'est pas tout à fait le même que celui qu'elle parle couramment. (p. 224).

L'entre-deux langues de la fille actualise celui des parents parce que les difficultés scolaires d'Alya à comprendre l'Arabe académique réinscrivent en abîme celles de Lilas, qui préférait à l'école, d'après l'indépendance, le Français à l'Arabe, celui différent de la langue dite dialectale (54). Le père aussi, Ali, a rencontré les mêmes difficultés à maîtriser cette forme soutenue de la langue par rapport à celle française (145). Difficultés mises en exergue dans la scène de la plaidoirie à la cour qui réactualise non seulement la scolarité d'Ali mais plus encore l'intransigeance du groupe quant à la transgression de ses lois :

J'ai même été traité de renégat par l'un de mes jeunes confrères, parce que je m'insurgeais contre l'obligation de plaider en arabe classique sur injonction d'un juge arabophone qui ne supportait pas mon intervention dans une langue qu'il a qualifié d'arabe francisé [...]. Le magistrat m'a menacé de poursuites pour outrage parce que j'ai aussitôt répondu que je n'étais pour rien dans la colonisation française. Tout se passe aujourd'hui comme si nous devons payer le prix de cette colonisation dont nous représentons, bien malgré nous, une séquelle. Quand je suis entré à l'école, l'arabe y était totalement prohibé [...]. Nos maîtres étaient pourtant tous nés dans le pays et côtoyaient depuis toujours cette autre catégorie de la population, très proche mais souvent tenue à l'écart. Moi-même je n'ai commencé à apprendre à lire et à écrire l'arabe qu'au moment de mon admission au collège, juste après l'indépendance. (p. 224).

Le passage « analeptique » crée une tension sémantique en déplaçant le sens du lexème « outrage » de la dimension juridique dans laquelle il s'inscrit à la dimension culturelle qu'il présuppose. En fait, l' « outrage » pour lequel Ali risque d'être sanctionné est le fait d'être marqué, bien malgré lui, d'une ambivalence culturelle (Algérienne vs Française) qui ne cesse de rappeler le passé dégradant⁵ de l'Algérie colonisée et dont l'héritage direct est cet idiome « arabe francisé » que parlent Ali et les individus de sa génération. Donc Ali et Lilas sont des personnages liminaires

parce qu'ils sont des mal-initiés. Ils sont placés dans le système des normes culturelles du côté du pôle le moins positif et le plus problématique, pour reprendre les termes de la définition de M. Scarpa (2009 : 29) de cette catégorie de personnage. L'écart par rapport à leur groupe trouve sa pleine réalisation dans la symbolique du départ de l'immeuble. Ils quittent l'univers syncrétique de la cosmologie du groupe vers une maison, « une maison coloniale » (266) qu'ils ont meublée de « *vieilleseries* » achetées chez un « *antiquaire* » que Lilas perçoit comme « *le concentré d'une histoire encore vivante* » (269). Nous lisons les unités narratives du départ en termes de volonté des deux personnages liminaires de rattraper le temps de leur enfance en plantant un décor de l'époque où ils n'étaient pas indexés pour leur différence. Ils remonteraient ainsi au commencement de leur histoire, 1962, année de l'indépendance de l'Algérie, phase identifiée comme celle de la « séparation ».

Si ce retour au passé ne pas s'effectuer dans le temps de la diégèse en ce qu'il est référentiel, il se produira, cependant, dans le temps de la narration qui de par la manœuvre de l'« analepse » projette les personnages liminaires tout au début du roman, les premiers mois de l'indépendance. A l'excipit, Lilas raconte ses adieux à l'immeuble en ces termes :

Je me revois enfant, en cet été 1962, dévalant les escaliers de l'immeuble, parcourant les appartements vides, restés ouverts après le départ de leur occupants (les Français). Attentive seulement aux traces de vie qui y subsistaient. J'ai été la dernière à quitter l'appartement. J'ai parcouru une dernière fois toutes les pièces vides où rôdaient encore une multitude d'éclats qui captaient la lumière du Soleil, une poussière d'or qui bientôt allait se déposer et disparaître pour être remplacée par d'autres éclats. [...]. En descendant les marches pour rejoindre Ali qui m'attendait, j'ai croisé, comme à l'accoutumée, des enfants qui se bouscuaient en poussant des cris de guerre. Je suis passée devant les graffitis réapparus depuis quelques moi. Tous appellent à la guerre sainte. (p. 282-283).

En revenant sur lui-même le texte boucle le parcours narratif des deux personnages sur, à la fois, leur rupture avec leur groupe dont ils ont transgressé les lois et sur leur retour symbolique à l'univers initial, colonial, qu'ils sont censés avoir quitté à la phase de séparation. Ali et Lilas manquent par là même la dernière phase du rite : leur agrégation à un monde nouveau et avec un statut nouveau. Pourquoi Ali et Lilas ne se sont-ils pas vraiment séparés de l'univers colonial français à l'Indépendance ?

A l'origine de la liminalité : l'école algérienne

Dans le texte, née au lendemain de l'Indépendance, l'école algérienne intervient en faveur d'un brouillage des repères culturels en ce qu'elle maintient, d'une part, le lien avec la culture française, celle de l'univers initial, et contraire, d'autre part, la culture d'origine par l'imposition d'une identité « institutionnelle ».

En fait, nous lisons le passage d'Ali et de Lilas, et les enfants de leur génération, de l'école française à l'école algérienne en termes de rite de passage/rite d'institution⁶ parce qu'elle assume la même fonction : poser et mettre en exergue la frontière entre un avant et un après et légitimer sa transgression, pour le cas de l'école, au nom de la révolution et de l'Indépendance. Il n'en demeure pas moins que nous le considérerons dans sa logique d'accomplissement selon les trois phases du modèle van gennepien (séparation, marge, agrégation). Lesquelles restent inachevées du fait que ce rituel ne réussira pas à faire transformer aux « consacrés », les enfants algériens, les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, c'est-à-dire des « Algériens francisants ». S'intéressant à la fonction sociale du rituel, Pierre Bourdieu⁷ définit le rite d'institution en ces termes :

Parler de rite d'institution, c'est indiquer que tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire ; ou ce qui revient au même, à opérer solennellement, c'est-à-dire de manière licite et extra-ordinaire une transgression des limites constitutives de l'ordre social et de l'ordre mental qu'il s'agit de sauvegarder à tout prix [...]. Le rite attire l'attention de l'observateur vers le passage (d'où l'expression rite de passage) (1982 : 58).

S'il est dans la fonction du rite de légitimer la transgression des frontières en rendant perceptible le passage, il est dans les objectifs de l'école algérienne d'attirer l'attention des enfants, dès le premier jour de leur scolarisation, sur la rupture avec les principes de l'école française ainsi avec l'identité qu'elle prône. Seulement, la brutalité du discours qui a soutenu cette rupture a escamoté la première phase du rite, la « séparation » : les enfants qui, quelques mois avant l'Indépendance, étaient scolarisés à l'école française, n'ont pas compris ce basculement abrupte présenté sur le ton de la menace. C'est la raison pour laquelle Ali ne considère pas son retour à l'école après l'été de l'Indépendance en tant que « vraie rentrée scolaire » et ses enseignants en tant que « vrais professeurs » (15). En effet, ces derniers sont pour la plupart des Révolutionnaires ayant quitté leurs études pour participer à la guerre de libération. Le roman s'ouvre sur le discours de l'un de ces « professeurs » qui prêche la guerre contre les symboles de la France, notamment, les couleurs du drapeau français :

Bleu. Blanc. Vert. Dès qu'il a posé son cartable sur le bureau, il a dit : à partir d'aujourd'hui, je ne veux plus voir personne souligner les mots ou les phrases avec un stylo rouge ! Ni sur les cahiers, ni sur les copies. D'abord j'ai pensé que le rouge était sa couleur. Je veux dire, la couleur du professeur [...]. Il a ajouté : maintenant vous ne soulignez plus qu'en vert. Avec un stylo vert. J'ai levé le doigt. Il m'a autorisé à parler. J'ai demandé pourquoi. Pourquoi on ne devait pas utiliser le rouge. Alors il est monté sur l'estrade. Il a expliqué. J'avais tout faux. Il a dit que, si on écrivait avec un stylo bleu sur la feuille blanche et qu'on soulignait en rouge, ça ferait bleu blanc rouge. Les couleurs de la France [...]. Le professeur a ajouté sur un ton menaçant et en agitant un doigt encore plus menaçant sur nous : vous devez respecter l'Algérie indépendante et ses martyrs. Je respecte l'Algérie. Et ses martyrs aussi. Je n'ai pas osé lever le doigt encore une fois pour lui demander si c'était une nouvelle loi. (p.13-14).

Les questions d'Ali au professeur démontrent que la volonté de ce dernier d'instituer une rupture fondamentale entre le monde initial et le monde nouveau, polarisé autour des catégories temporelles (hier vs *aujourd'hui*) et (avant vs *maintenant*), n'a pas eu son effet. Dès lors, la deuxième phase du rite, celle de marge, sera aussi inaccomplie. Ali rate son initiation « aux actes formalisés ». Le passage qui l'atteste est celui où Ali utilise le « stylo noir » à la place du « vert ». Par injonction du « professeur », il détourne certes les motifs chromatiques de leur signifiés référentiels, toutefois, pas vers la symbolique visée :

Mais puisque je suis indépendant, j'ai posé mon stylo bleu et j'ai sorti de ma trousse mon stylo noir. J'ai commencé à écrire. Ça ne fait plus bleu blanc rouge. C'était maintenant noir blanc rouge. Ainsi, je respecte mon professeur et mon pays. Et ma liberté. Quand il est passé dans les rangs et qu'il a vu ma copie, il me la prise. Il l'a déchirée. Puis il a pris mon cahier posé sur la table. Il l'a déchiré aussi. Il avait l'air très en colère. Je n'ai compris pourquoi. Il a dit : ça t'apprendra à obéir. (p.15).

Perçu comme une marque de désobéissance, le recours au « stylo noir » manifeste la mauvaise adhésion d'Ali au principe de ce professeur d'un nouveau genre. Le fossé entre ces deux instances, l'élève et le professeur, se creusera encore plus avec l'arrivée des enseignants coopérants du Moyen-Orient pour aider l'Algérie dans son projet de reconstruction du pays circonscrit dans le texte entre 1962 et 1982. Venus principalement pour l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, ces enseignants qui s'expriment dans un « arabe classique » se sont dotés d'une autre mission, celle de faire réintégrer les enfants algériens le bercail de la « *Oumma Islamiya* » (226). Ali, Lilas et les autres élèves de leur génération ne se reconnaissent pas dans le discours de ces enseignants qu'ils ne comprennent pas facilement (54)

et qu'ils ne prennent pas, d'ailleurs, au sérieux. Ali, se remémorant un passage de sa scolarité à l'école algérienne, évoque le comportement désintéressé des élèves à l'égard de leurs enseignants égyptiens en ces termes :

Des professeurs égyptiens inénarrables, qui passaient eux aussi leur temps à nous reprocher, dans des diatribes que nous laissions filer au-dessus de nos têtes, d'avoir un esprit et des comportements incompatibles avec notre culture arabo-musulmane. Le tout argumenté de prêches dont je retrouve la substance et la violence un peu partout autour de moi. (p. 226).

Quand bien même les élèves veulent rester à l'écart de la mission sacrée de leur enseignant, il n'en demeure pas moins que le discours de leur maître relève d'un « acte d'institution » défini par Pierre Bourdieu (1982) en tant qu'acte « *de communication d'une espèce particulière : il signifie à quelqu'un son identité, mais la lui impose en l'exprimant à la face de tous (Katégoresthaï, à l'origine, accuser publiquement) en lui notifiant avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être* » (58). Cette identité signifiée, fondée exclusivement sur l'arabité et l'islam, Ali et Lilas ne la reconnaissent pas comme leur seule identité. Ils se sentent aussi affiliés à la culture française, de l'univers initial dont ils trouvent le prolongement chez d'autres enseignants coopérants, cette fois-ci, venus de France. Ils les préfèrent à ceux du Moyen-Orient parce qu'ils les comprennent mieux. Lilas privilégie les moments qu'elle passe avec Mireille et Michel en ce qu'ils lui procurent beaucoup de livres de littérature française dont les effets se mesurent par-delà le temps de sa scolarisation. Lors de son voyage à Paris après son mariage avec Ali, Lilas se sent familière de cette ville qu'elle n'a connue qu'enfant. Elle n'en a gardé que de très vagues souvenirs :

Rien de ce que je vois à Paris ne m'est étranger. Chaque place, chaque rue, chaque entrevue évoque un souvenir précis. A chaque pas j'ai l'impression de tourner les pages d'un livre que j'aurais déjà lu [...]. Le pont Mirabeau, la Seine, le boulevard Saint-Michel, le café de Flore, les jardins du Luxembourg, les Halles, tous ces lieux me replongent dans mes lectures [...]. Et c'est guidée par Verlaine, Hugo, Zola, Balzac, Baudelaire, Simone de Beauvoir, Modiano et bien d'autres que je déambule dans la ville. (p.250).

Reconnaissant les lieux de ses lectures de littératures françaises à l'école algérienne, Lilas ne perçoit pas ainsi la frontière instituée par le professeur révolutionnaire, le premier jour de la rentrée scolaire, jour de leur investiture. Ali non plus ne s'est jamais senti séparé de la culture française, donc de la France qu'il considère à l'excipit comme un « *pays qui a fait longtemps partie de [sa] vie* » (248) en raison de son parcours à l'école algérienne qui n'a pas réussi à rompre radicalement avec la culture française malgré sa politique d'arabisation :

Après les lois sur les nationalisations des entreprises publiques et des hydrocarbures, on a voté les lois sur l'arabisation, saluées par les tenants du nouvel ordre algérien. Avec le sentiment si gratifiant de prendre enfin une revanche, non seulement sur l'histoire, ce qui serait légitime, mais surtout sur les milliers de cadres dit « francisants » formés pourtant par l'école algérienne. Et nous faisons quotidiennement les frais de ces tentatives d'exclusion. On m'a appris une langue, le français. On m'a répété que seuls comptais le niveau d'instruction [...]. Des mesures ont été prises, des décrets ont été promulgués pour arabiser et diffuser l'islam, religion d'Etat, à ces enfants nés dans l'Algérie libre. Mais surtout pour rappeler à tous, à chaque instant de la vie, que nous ne devons pas dévier du chemin tracé pour tous. Je suis arabe et musulman, on ne me permet pas de l'oublier. (p.145).

Maintenant le lien avec le passé de l'Algérie pré-indépendante, l'école de l'Algérie post-indépendante ne permettra jamais à Lilas, à Ali et les individus scolarisés en même temps qu'eux, leur agrégation un nouveau statut, arabe et musulman sans toute autre composante identitaire, en dépit de ses objectifs. Certes, ils accéderont grâce à elle à une promotion sociale puisqu'ils sont devenus cadres, elle psychologue et lui avocat, mais ils demeureront marqué par la culture française, de l'univers d'avant : ils portent la désignation de « *cadres francisants* ». Nous identifions cette étiquette des personnages en tant qu' « assignation statuaire » par laquelle le rituelle d'institution, explique P. Bourdieu (1982), produit ses effets les plus « réels », *celui qui est institué se sent sommé d'être conforme à sa définition, à la hauteur de sa fonction* (59), toutefois, dans le texte à l'écart de la communauté. Reconnaisant leur statut, les personnages liminaires ne comprennent pas l'attitude de la communauté à leur égard du fait que, dans cette « Algérie libre », l'étiquette « *cadres francisants* » a le caractère d'une injure qui tente d'enfermer les personnages dans une accusation fonctionnant comme un destin. Lequel destin est problématique en ce qu'il est sanctionné par l'exclusion. En effet, le texte est marqué par les interrogations d'Ali quant à son rejet par la communauté qui est responsable, pourtant, de ce qu'elle les accuse, « *Il y a ceux qui, comme moi et des milliers d'autres, sont restés en Algérie. Qui ont été formés par des enseignants. Français pour la plupart, mais sous tutelle d'un ministère algérien, et conformément aux directives de ce ministère. Où est l'erreur ?* » (145). Ainsi, comme l'explique M. Scarpa en citant V. Descombes, nous constatons que, la destinée de Lilas et Ali est celle du personnage/héro moderne qui « *s'éprouvant comme «un pure individu», tente de se poser « hors de toute identité institutionnelle» et entraine de ce fait même la rupture, le changement dans la, les cosmologies romanesques.* » (2009 : 27). Il s'agit de la catégorie de personnages liminaires « non-initiés sur-initiés » qui en transgressant les frontières, « *fait passer*

dans une autre cosmologie » (Scarpa, 2009 : 34), de laquelle la communauté se détourne complètement. Pour conclure, nous dirons que derrière la destinée préétablie de Lilas et Ali, puisque programmée par l'auteur, se profile le projet d'écriture de Maïssa Bey dans *Bleu Blanc Vert*, celui d'une certaine réécriture de l'Histoire de l'Algérie qui trouve, par l'ambivalence structurelle des personnages/héros, Lilas et Ali, la voie privilégiée pour « explorer «la côte mal taillée en quoi consiste le réel», les «vérités négatives» sur lesquelles peuvent se construire les systèmes culturels », pour reprendre les termes de M. Scarpa (2009 : 34-35). Cette liminalité romanesque met l'accent sur la logique du texte dans sa réappropriation des données du culturel pour la conception de sa propre culture marquée par la tension entre deux types de cosmologie, l'une singulière et problématique, l'autre, dominante est extrêmement intransigeante. Ainsi, nous pouvons dire que la culture du texte donne une autre lecture de l'Histoire en ce qu'elle révèle les non-dits et les occultations des discours idéologiques d'Etat : l'incidence des événements historiques sur la construction de l'identité culturelle de la génération de la post-indépendance. Identité fortement marquée par une ambivalence que les institutions qui en sont à l'origine ne reconnaissant pas.

Bibliographie

- Bendjelid, F. 2009. *Compte rendu*. Maïssa Bey, *Bleu blanc vert*. *Synergies Algérie*, n° 7, p. 297-299. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie7/maissa.pdf> [Consulté le 15 mars 2017].
- Bey, M. 2006. *Bleu Blanc Vert*. Barzakh.
- Boualit, F. 2013. « L'école française dans *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun. Rites de passage ou rite d'institution ? ». *Multilinguales*, N° 1, p.31-42.
- Bourdieu, P. 1982. « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 43, p. 58-63.
- Bremond, Cl. 1973. *Logique du récit*. Paris : Seuil.
- Scarpa, M. 2009. *L'Eternelle jeune fille. Une ethnocritique du Rêve* de Zola, Paris : Honoré Champion.
- Scarpa, M. 2013. « L'Ethnocritique de la littérature. Présentation et situation », *Multilinguales*, N° 1, p. 7-17. - « Le personnage liminaire », *Romantisme*, n° 145, 2009/3, p. 25-35.
- Whalen, T. « De la Rhétorique Considérée comme Praxis de la Liminalité ». [En ligne] : http://www.csr-scerc.ca/wp-content/uploads/2012/10/Rhetor1_Whalen-f.pdf [Consulté le 15 mars 2017].

Notes

1. Cité par M. Scarpa dans, « L'ethnocritique de la littérature. Présentation et situation », *Multilinguales*, N° 1, 2013, p. 16.
2. Cité par M. Scarpa, *L'Eternelle jeune fille. Une ethnocritique du Rêve* de Zola, Paris, Honoré Champion, 2009, p.161-162.

3. C'est grâce à ce processus que M. Scarpa définit l'initiation dans son versant anthropologique en termes d'« *apprentissage des différences de sexe et d'état* ». In : *L'Éternelle jeune fille. Une ethnocritique du Rêve de Zola*. Paris, Honoré Champion, 2009, p. 73.
4. Selon Cl. Bremond les rôles narratifs essentiels sont ceux d'agent et de patient autour desquels se groupent d'autres rôles qu'assument les personnages lors de leurs interventions dans le développement d'un processus. *Logique du récit*, Paris, Seuil, 1973.
5. Dans le passage « *Nos maîtres étaient pourtant tous nés dans le pays et côtoyaient depuis toujours cette autre catégorie de la population, très proche mais souvent tenue à l'écart* » nous lisons une hiérarchisation des cultures où celle algérienne est dévalorisée.
6. Nous nous inspirons pour le traitement du passage des personnages par l'école algérienne de la démarche ethnocritique du chercheur F. Boualit dans « *L'école française dans Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun. Rites de passage ou rite d'institution ? », in *Multilinguales*, N° 1, 2013, p.31-42.
7. « *Les rites comme actes d'institution* », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Année 1982, Vol. 43, N° 43, p. 58-63.
[En ligne] : www.persee.fr/web/revues/.../arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159
[Consulté le 15 mars 2017].