

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master 2 didactique

***Le document authentique pour l'enseignement de
l'oral et de l'écrit en classe de français 3^{ème} A.S***

Présenté par :

M^{elle} SELLAH Asma
M^{elle} HASSANI Dihya

Le jury :

Dr. KERBOUB Nassim, président
Dr. MAKHLOUFI Nacima, directeur
Dr. BELKESSA Lahlou, examinateur

Remerciements

Au terme de ce travail, je remercie Dieu de nous avoir accordé le courage et la volonté pour mener à bien ce mémoire.

Nous tenons à remercier notre directrice de recherche Dr. Makhloufi Nacima d'avoir relu et corrigé notre mémoire, pour son aide, sa patience et ses orientations tout au long de l'année.

Nos vifs remerciements vont également aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nous adressons aussi nos remerciements pour tous les enseignants et les professeurs qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé nos réflexions et qui ont accepté de nous rencontrer et de répondre à nos questions durant nos recherches.

Nous remercions aussi Mr. Lalileche Nadir pour son aide et ses orientations concernant le choix du thème de ce mémoire.

Nous remercions par ailleurs toute personne qui nous a fait découvrir et aimé la branche de didactique du FLE.

Nous remercions enfin ceux dont le nom ne figure pas sur cette page et qui nous ont apporté leur aide à la réalisation de ce mémoire.

Dédicaces

Je dédie ce travail :

À ma chère mère et ma grande mère pour leurs encouragements et leur soutien durant tout mon parcours d'étude, je leur témoigne ma profonde gratitude.

Que Dieu les protège.

À mes deux chères sœurs : Nour et Chaima

À toute personne chère à mon cœur sans oublier mes amie(e)s : Anis, Asma, Rania et Hakima.

Asma Sellah

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

A la mémoire de mon père Tarik

A ma mère Saida pour sa patience, son amour et son soutien moral.

A mes chers frères Rafik & Messipssa

A mes proches et toutes les personnes qui ont contribué à ma réussite que ce soit de près ou de loin.

Dihya Hassani

Table des matières

Introduction générale.....	7
Chapitre I : Le document authentique oral /écrit en classe de FLE : cadrage théorique.....	10
1. Définition de l’oral et de l’écrit	11
2. Qu'est-ce qu'un document authentique ?	11
3. Le document fabriqué et le document authentique.....	13
4. Le document authentique : Types et genres	14
4.1 Les documents authentiques écrits.....	14
4.2 Les supports authentiques iconiques.....	15
4.3 Les supports oraux	15
4.4 Les supports audio-visuels	15
5. Le document authentique en classe de FLE	15
5.1 L'intérêt didactique du document authentique en classe de langue	16
5.2 Comment exploiter un document authentique en classe de langue ?.....	17
Chapitre II :Le document authentique en classe de 3 ^{ème} A.S.....	19
1. Présentation de l’enquête.....	20
2. Présentation des corpus	20
2.1 Présentation du manuel	21
2.2 Présentation du questionnaire	22
3. Place du document authentique en classe de 3 ^{ème} A.S.....	23
4. Les représentations des enseignants concernant le document authentique en classe de français 3 ^{ème} A.S.....	25
5. La mise en œuvre du document authentique en classe de français 3 ^{ème} A.S.....	26
5.1 Sources des documents authentiques	26
5.2 Nature et genre des documents authentiques en classe de 3 ^{ème} A.S	27
5.3 Les documents authentiques en classe de 3 ^{ème} A.S : contenus et activités d'apprentissage	29
5.3.1 L’analyse des supports dans les quatre projets.....	29
5.3.2 Activités proposées à partir des documents authentiques	31
6. Exploitation du document authentique : suggestions didactiques	32
Conclusion générale	34
Références Bibliographiques.....	37
Annexes.....	1

Introduction générale

Notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE porte sur le document authentique pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit en classe de français et plus précisément en troisième année secondaire désormais 3^{ème} AS.

Le but essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas seulement l'acquisition du savoir mais aussi le savoir-faire, savoir parler, écrire et communiquer avec les autres, ce qui va permettre aux apprenants d'améliorer leurs créativité et de s'ouvrir au monde. L'enseignement et l'apprentissage du FLE se fait à travers divers supports pédagogiques, parmi ces dernier « le document authentique ».

Selon Cuq « *L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 70 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV* » (2003 : 29). L'usage de ces documents en classe de langue étrangère s'est développé à travers l'approche communicative. Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq définit le document authentique comme suit : « *La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée au « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe* » (2003 : 29).

Les documents authentiques sont des documents écrits, audio, iconiques ou encore audiovisuels qui ne sont pas destinés à être utilisés en classe de langue mais que l'enseignant exploite dans des activités qu'il va suggérer. On les appelle aussi des documents originaux parce qu'ils sont présentés tels qu'ils sont. L'usage de ces documents en classe de FLE permet de développer les compétences de communication des apprenants, d'améliorer leurs niveaux linguistiques et de les mettre en contact avec l'usage réel de la langue.

D'une manière générale, le document est dit authentique car il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques, mais à des fins communicatives, il n'appartient pas au monde scolaire mais il fait partie du monde réel.

Comme nous l'avons déjà dit un peu plus haut, il existe différents types et genres de documents authentiques : le genre audio, audio-visuel, textuel et iconique. Différents genres discursifs appartiennent à ces catégories, nous citons : les informations radiophoniques, les articles de presse, les publicités, les annonces, les formulaires administratifs, les emplois du temps, les recettes de cuisine, les caricatures...L'enseignant doit choisir avec soin ces

documents en fonction des objectifs et contenus pédagogiques visés, et également en fonction du niveau, des intérêts et des besoins communicatifs des apprenants.

Nous avons choisi de traiter ce thème qui s'inscrit dans la perspective didactique et qui a pour intitulé : « *Le document authentiques pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit en classe de français 3^{ème} A.S* » pour l'intérêt qu'il peut susciter dans le cadre pédagogique et plus particulièrement le domaine des langues.

Pour notre recherche, nous nous sommes inspirées des didacticiens spécialistes de la langue tel que : Cuq, H. Besse, Bailly, qui évoquent l'importance et le rôle des documents authentique en classe de langue dans leurs ouvrages et articles.

Notre problématique tourne autour du document authentique, en classe de 3^{ème} A.S. Ainsi, à travers ce travail de recherche, nous tenterons de répondre à ces questions :

- Quelles sont les représentations des enseignants concernant le recours au document authentique oral ou écrit en classe de FLE 3^{ème} A.S ?
- Quelle place occupe le document authentique pour l'enseignement du français oral et écrit en classe de 3^{ème} A.S ?
- A quels genres discursifs correspondent ces documents ?
- Comment sont-ils mis en pratique ?

A partir de ces questions de recherches, nous allons proposer quelques hypothèses qui vont nous orienter dans notre tentative à la compréhension de notre sujet de recherche.

Nous supposons que les enseignants ont une représentation plutôt positive au sujet du document authentique oral ou écrit pour l'enseignement du français. C'est pourquoi ils préfèrent le recours à ce genre de supports car ils leur facilitent la tâche d'enseignement.

Tenons compte de notre expérience en tant qu'apprenant au secondaire, nous supposons aussi que le document authentique occupe une place très importante dans l'enseignement et l'apprentissage du français en classe de 3^{ème} A.S, car il permet d'éveiller la curiosité des apprenants puisqu'ils vont découvrir la réalité socioculturelle de la langue et de son usage.

Nous supposons que la nature des documents authentiques proposés dans le manuel scolaire serait divers : écrits, audio, audio-visuels et iconiques, et les genres discursifs les plus courants sont : les articles de journaux, les magazines, les bandes dessinées, les films, etc.

Quant à la mise en pratique de ces documents en classe, nous supposons que l'enseignant choisit un document en fonction des intérêts et des besoins de la leçon, il demande aux apprenants d'écouter s'il s'agit d'une chanson, de lire si c'est un article de journal, de regarder s'il s'agit d'un film puis de répondre aux questions de compréhension. Donc suivant une approche de découverte, les documents authentiques seraient exploités dans le cadre des activités de compréhension orale et écrite.

Pour apporter des éléments de réponses à nos questions et pouvoir réaliser cette étude, nous procéderons, dans un premier lieu, à l'analyse du contenu du manuel scolaire de français de 3^{ème} A.S afin de voir tous les documents authentiques proposés ainsi que la place qu'ils occupent dans ce document pédagogique, dans un deuxième lieu, à la conception de questionnaire destiné au enseignants de français intervenant en classe de 3^{ème} A.S dans le but de déterminer leurs représentations par rapport à l'exploitation du document authentique en classe et également avoir plus de précisions au sujet de la place et la mise en pratique de ce genre de document. Notre mémoire sera divisé en deux chapitres : dans le premier chapitre, nous aborderons le document authentique dans toutes ses dimensions : sa définition, ses types, ses genres et son intérêt en classe de langue. Dans le second chapitre, nous présenterons nos corpus, puis, nous préciserons les représentations des enseignants, la place ainsi que la mise en œuvre du document authentique en classe de FLE.

Chapitre I :

Le document authentique oral /écrit en classe de FLE : cadrage théorique

Dans ce chapitre, nous avons décidé d'aborder la problématique du document authentique pour l'enseignement de l'oral et l'écrit. Nous commencerons par des définitions variées de l'oral, de l'écrit, du document authentique et du document fabriqué de manière à élargir notre recherche, par la suite, nous comparerons le document authentique et le document fabriqué pour voir les points de divergence, puis, nous passerons aux types et genres de documents authentique et enfin, l'intérêt de ce dernier en classe de langue.

1. Définition de l'oral et de l'écrit

Pour apprendre une langue, il est important de travailler ces deux aspects : l'oral et l'écrit.

Selon le dictionnaire électronique le grand Robert, l'oral se définit ainsi : « *Qui se fait par la parole, qui est énoncé de vive voix, qui se transmet de bouche en bouche.* » (2005). L'oral a toujours fait partie des pratiques d'enseignement tel que la lecture à haute voix, les échanges oraux, les jeux de rôles, etc. c'est un moyen utilisé par l'enseignant afin de transmettre des connaissances et des savoir à ses apprenants.

L'écrit est considéré parmi l'une des compétences les plus importantes qui fond l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour cela qu'il est important d'abord de maîtriser cette compétence.

La définition de l'écrit est donnée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* comme suit : « *Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (Cuq, 2003).

Pour travailler l'oral et l'écrit, il est important de faire appel à des documents supports à partir desquels des activités pédagogiques seront conçues. Parmi ces documents, nous citons les documents authentiques.

2. Qu'est-ce qu'un document authentique ?

Les documents authentiques sont des documents écrits, audio, audiovisuel ou iconiques, qui n'ont pas été prévus pour l'enseignement d'une langue mais à des fins communicatives, et que l'enseignant exploite en classe dans différentes activités (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale). Ces documents sont vifs, réels, ils sont présentés aux apprenants tels qu'ils sont, c'est à dire sans modification, comme le précise

si bien Boyer et Al. En ces propos « *Support non fabriqué à des fins pédagogiques [...] et livré tel quel à l'exploitation en classe* » (1990 : 31).

Par ailleurs, Glisson et Coste définissent le document authentique comme

Tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article d'un journal, une page d'un Balzac, un poème, un communiqué de presse, une réclame, un panneau publicitaire- sont des documents authentiques (1967 : 59).

En effet, le document authentique est un outil qui mène à des situations réelles, il permet aux apprenants de développer leurs compétences langagières, culturelles et communicatives en dehors de la classe dans différentes situations de communication et d'acquérir un savoir linguistique et un savoir faire, de devenir de plus en plus autonome à participer à son apprentissage et aux activités proposées par l'enseignant.

Enfin, les documents authentiques « *englobent un ensemble très divers de situations de communications, de messages écrits, oraux, iconiques, et audiovisuel qui se déroulent dans la vie quotidienne, administrative, culturelle, professionnelle* » (Cuq, 2003 : 29).

Il est certain que le caractère artificiel de la langue et des structures utilisées rend le document non authentique différent de tout ce que l'apprenant va rencontrer dans la vie réelle et très souvent, il ne reflète pas la façon dont la langue est réellement utilisée. Il a souvent été argumenté qu'« *en sortant un texte de son contexte d'origine, ce dernier perdrait son authenticité* » (Wallace 1992 : 79). Même si cela pourrait être vrai, l'apprenant est néanmoins toujours exposé à un discours véritable et non pas à une langue artificielle contenue dans un manuel de cours.

D'après Cuq, « *la didactisation est l'opération consistante à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement, ce processus implique généralement une analyse pré didactique, d'essences linguistiques, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner* » (2003 : 71).

La didactisation est donc le processus de transformation de documents authentiques à des fins pédagogiques, selon les besoins et le niveau des apprenants. Par ailleurs, les documents didactisés sont utiles pour apprendre, ils permettent aux apprenants de profiter des documents authentiques mais adaptés à leur niveau.

On utilise les documents authentiques en classe de FLE afin d'offrir du vrai français aux apprenants, (des exemples de registre familier ou encore une image authentique du monde francophone), également pour sortir du manuel (briser la monotonie des cours dépendant du manuel et réanimer les cours et rattraper les lacunes des manuels), mais aussi, pour pousser les apprenants vers l'autonomie (présenter aux apprenants des situations de communication réelle) une consommation du français « *social* » non pas seulement « *scolaire* ».

Le document authentique s'oppose au document fabriqué. Mais quelle est la différence entre ces deux types de documents ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord définir le document fabriqué.

3. Le document fabriqué et le document authentique

Le document fabriqué est un document créé pour des fins pédagogiques, c'est-à-dire qu'il est destiné proprement à l'enseignant et aux apprenants. Selon Henri Besse, le document fabriqué désigne « *tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère* » (2008 : 52). Il s'agit donc d'un document élaboré par l'enseignant pour atteindre des objectifs linguistiques et pédagogiques.

Ainsi, le document authentique se différencie du document pédagogique ou fabriqué qui est « *créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant* ». (Robert, 2002 : 14, cité par Veda, 2010 :1). Il y a plusieurs éléments de distinction entre le document authentique et le document fabriqué. Nous présenterons ci-dessous les plus récurrents.

Le document authentique est présenté, comme nous l'avons déjà dit, dans sa façon originale, sans aucune modification c'est-à-dire qu'il conserve son vocabulaire et sa grammaire d'origine, tandis que le document fabriqué est conçu spécialement par l'enseignant dans lequel il utilise le vocabulaire et les structures syntaxiques qu'il voudrait travailler en classe. Ainsi la langue dans les documents non-authentiques est donc artificielle et peu variée, en se concentrant sur des aspects très précis qui doivent être enseignés et qui contiennent souvent une série « d'indicateurs de faux textes » (Berardo, 2006 : 62).

Le document authentique est créé par des natifs (chanteurs, écrivains, artistes, etc.) pour des fins communicatives, il expose la culture telle qu'elle est, alors que le document fabriqué est créé par l'enseignant pour des fins pédagogiques et linguistiques, le document authentique est

destiné à un public large alors que le document fabriqué est destiné spécifiquement aux apprenants.

4. Le document authentique : Types et genres

Les documents authentiques sont variés et il existe différents types de supports que ce soit écrits, audio, audio-visuels, ou iconique. La source la plus courante de ces documents est l'Internet comme le cite Benito « *le Net permet d'accéder quotidiennement à des sources actuelles, qui sont visuellement stimulantes et qui permettent des activités interactives* » (Benito, 2003 : 615). L'Internet peut donc être considéré comme « *une source intarissable de documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier* » (Cord, 2000 : 240), parce qu'il offre aussi bien des documents authentiques sonores qu'écrits. La grande variété de documents authentiques existants permet une facilité de trouver un média qui va intéresser l'apprenant et qui encourage à la lecture ou à l'écoute.

Cuq et Gruca les classent en : « *documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires train, etc.), documents administratifs (fiche d'inscription, formulaire, etc.), médiatiques écrits, sonores télévisés (articles, bulletins météorologiques, etc.) oraux (interviews, chansons, etc.) ou iconographiques (photos, tableaux, etc.)* » (2003 : 432).

À partir de cette citation, nous pouvons distinguer plusieurs types de documents authentiques et nous mentionnons : les documents authentiques écrits ; les documents authentiques iconiques ; les documents authentiques oraux ; les documents authentiques audio-visuel, chaque type présente une variété de genres discursifs.

4.1 Les documents authentiques écrits

Pour ce qui est de cette première catégorie de documents, il a été estimé que la « *gamme des documents authentique écrits est si vaste qu'elle constitue un réservoir inépuisable d'outils d'enseignement.* » (Cuq et Gruca, 2003 : 394).

Les documents authentiques écrits sont des textes dits fonctionnels de la vie de tous les jours. Ils peuvent être une recette de cuisine, un imprimé administratif, un article de journal, un chèque, un fait divers, un horaire de bus, un passeport, etc.

4.2 Les supports authentiques iconiques

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, il s'agit des documents authentiques iconiques. Ce sont des représentations d'une personne ou d'un objet grâce aux beaux arts : une photo, un tableau de peinture, des dessins, des caricatures, un schéma, etc.

4.3 Les supports oraux

Concernant la troisième catégorie, il est question des supports audio qui sont tirés de l'oral spontané tel que les conversations, les interviews, les débats et les échanges quotidiens... Ces supports offrent un contenu linguistique bien varié par rapport aux normes socioculturelles de la langue parlée.

4.4 Les supports audio-visuels

Pour ce qui est de la quatrième catégorie, nous citons les documents audio-visuels. Cuq déclare que l'audiovisuel, « *était construit à partir des dialogues enregistrés associé à des séquences d'images fixes destinée à faciliter la perception et la compréhension, dans le meilleur cas à illustrer les diverses composantes de la situation d'énonciation* » (2006 :28). A travers cette définition, nous trouvons que l'audio-visuel dans l'enseignement est un facilitateur de la compréhension et la perception.

Les supports audio-visuels sont les plus attrayants pour les apprenants, par le son et l'image, cette catégorie de document facilite la tâche des enseignants d'une part, et motive les apprenants à la compréhension orale d'autre part et surtout à la prise de parole, on mentionne : un clip vidéo, un documentaire, une émission télévisée, un film, une publicité, une bande dessinée, etc.

5. Le document authentique en classe de FLE

De nos jours, l'usage de différents types de documents authentiques au sein d'une classe de langue étrangère (documents audiovisuel, enregistrements audio, supports iconiques, etc.) est efficace car ils aident à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de cette dernière et à créer des situations d'interaction qui se produisent dans un milieu naturel.

A ce sujet, Widdowson a déclaré qu'« *il a été traditionnellement supposé que la langue présentée aux étudiants devrait être simplifiée en quelques sortes pour l'accès et l'acquisition facile. Aujourd'hui il existe des recommandations affirmant que la langue présentée doit être authentique* » (1990 : 67).

Avant les enseignants utilisaient des documents fabriqués qui sont devenus inutiles pour les apprenants, c'est pour ces raisons que les documents authentiques avec la variété des genres ont apparus. Il semble donc que le document authentique devrait être privilégié en classe de langue et qu'il s'est peu à peu imposé face à deux autres types de textes (Lherete, 2010 : 2) qui sont :

- Le texte littéraire, jugé inadapté en particulier pour l'enseignement de la communication orale ;
- Le document fabriqué est considéré trop souvent réducteur et coupé d'un ancrage dans la culture autre.

5.1 L'intérêt didactique du document authentique en classe de langue

Les documents authentiques occupent une place de plus en plus importante dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. On utilise ces derniers en classe de langue dans le but d'offrir un vrai français aux apprenants. A ce sujet, Hedaywa et Sourak précisent que :

Les documents authentiques fournissent non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-vivre et être. Nous utilisons ces documents parce qu'ils donnent des apports linguistiques complétés par un environnement sonore particulier. Ainsi l'apprenant peut construire et formuler des hypothèses, valider ces hypothèses et/ou, repérer des données. Par exemple dans un document sonore, l'apprenant a recours à des sons, à des bruits, à l'intonation de la voix (2013 : 259).

L'utilisation du matériel authentique en classe de langue présente de nombreux avantages (aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant) que nous présentons ci-dessous :

- Les documents authentiques sont multiples, cette multiplicité des documents mène à une très grande variété des activités en classe (à l'oral comme à l'écrit) ;
- ils facilitent et améliorent les tâches d'enseignement et d'apprentissage dans toutes leurs dimensions ;
- ils assurent la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ;
- Les documents authentiques aident les apprenants à apprendre la grammaire et les structures de la langue spontanément dans un cadre contextualisé ;
- Ils permettent aux apprenants de bien comprendre et apprendre une langue étrangère facilement, de s'exprimer oralement en classe et en dehors de la classe ;
- Ces documents motivent les apprenants et les rendent plus autonomes dans leur apprentissage

et leurs offrent des situations plus réelles ;

- A travers ces documents les apprenants découvrent la culture de l'autre.

Cependant le plus important dans la classe de langue n'est pas seulement les outils pédagogiques utilisés mais aussi la relation qui existe entre les élèves et les enseignants, et les élèves entre eux. Ainsi, elle constitue comme « *le lieu privilégié des interactions entre professeurs et élèves et entre élèves, la classe crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoirs et de savoir-faire. Elle est le lieu par excellence de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la Co-construction du savoir* » (Cuq, 2003 : 42).

Donc la classe de langue n'est pas un lieu d'apprentissage seulement mais un endroit d'interaction entre l'enseignant et les apprenants, suscités par les divers supports utilisés (jeu de rôle, débats ... dans le but de faire pratiquer la langue.

Aslim –Yetis Veda (2010 : 3) a cité plusieurs raisons qui incitent à faire usage aux documents authentique en classe de langue, qui sont comme suit :

- Offrir du français véritable : la langue française comme toutes les langues, possède des règles linguistiques, syntaxiques et les manuels du FLE les présentent de façon la plus conforme que possible au français standard ;
- Compléter la leçon avec un document présentant une situation de communication réelle tout en répondant aux objectifs de la leçon ;
- Offrir une image authentique et riche du monde extérieur et contribuer ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangère.

Pour conclure ce point, Danielle Bailly confirme que : « *les documents authentiques sont précieux en classe : ils peuvent servir de points de départ pour susciter des réactions d'élèves, de point d'appui à la réflexion la discussion, au jeu de rôle organisé* » (cité par Hedaywa et Sourak, 2013 : 20).

5.2 Comment exploiter un document authentique en classe de langue ?

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'exploitation du document authentique en classe de langue. Toutefois, avant d'aborder ce point, il convient de citer les critères du choix d'un document authentique. Pour exploiter un document authentique en classe, il est nécessaire que le document :

- soit adapté au niveau des apprenants et leur âge ;
- doit prendre en considération les besoins et les centres d'intérêts des apprenants ;

- doit avoir des éléments non verbaux qui facilitent la compréhension, tels que des sources connues, des auteurs célèbres, des titres parlants, etc.

Le document authentique doit aussi répondre aux exigences et aux besoins du cours. Toutefois, son exploitation présente certaines difficultés comme le signale Gilmore (2007 : 108) « *Les textes authentiques peuvent inclure du vocabulaire compliqué, des expressions idiomatiques, des styles textuels particulier et des aspects culturels qui ne sont pas accessibles à l'apprenant et par conséquent la compréhension de la langue est rendu difficile* ».

Néanmoins, il semblerait que le principal problème que l'on puisse rencontrer est que le vocabulaire peut ne pas être adapté aux besoins de l'apprenant, amenant par conséquent à un effet inverse. Plutôt que de motiver l'apprenant, la difficulté et la complexité du texte pourrait le démoraliser.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les documents authentiques représentent donc une source et un outil importants pour l'apprentissage d'une langue étrangère car ils permettent aux apprenants d'interagir avec la langue réelle. En outre,

Les documents authentiques donnent au lecteur la possibilité d'obtenir des informations réelles qui permettent de découvrir ce qui se passe dans un contexte qui diffère de celui de l'apprenant. Il est aussi vrai que le matériel authentique produit un sentiment d'accomplissement important car l'interaction d'informations réelles à partir d'un texte authentique dans une langue nouvelle à partir d'un texte authentique dans une langue nouvelle peut être extrêmement motivante augmente la motivation des apprenants envers l'apprentissage (Guariento et Morley, 2001 : 348-349).

Les apprenants ont donc le sentiment qu'ils sont en train d'apprendre une langue cible qui est la même de celle utilisée en dehors de leur classe. Hors du milieu d'apprentissage de la langue « contrôlée », l'apprenant ne rencontrera plus cette langue artificielle, mais la langue comme elle est réellement utilisée. Le rôle de l'enseignant est donc celui de préparer et de transmettre les connaissances et les compétences nécessaires aux apprenants pour qu'ils puissent comprendre comment la langue étrangère est effectivement utilisée.

Chapitre II :

Le document authentique en classe de

3^{ème} A.S

L'apprentissage d'une langue étrangère exige une bonne formation de l'enseignant, pour assurer la transmission des informations aux apprenants, il doit bien maîtriser la langue, gérer sa classe et être capable de produire diverses situations de communications avec ses apprenants, comme le déclare Marie J. Myers (2004 :08) « *L'apprentissage doit être examiné sous une lumière différente* » c'est-à-dire s'appuyer sur des documents intéressants et utiles pour former des individus capables de communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit en classe et en dehors de celle-ci.

Dans ce chapitre, nous allons mettre l'accent sur la place, la nature et la mise en œuvre des documents authentiques en classe de français 3^{ème} A.S. Par ailleurs nous allons analyser le contenu du manuel scolaire de 3^{ème} A.S afin de vérifier les points cités ci-dessus, ensuite nous allons mener une enquête par questionnaire pour voir les représentations des enseignants vis-à-vis de ce genre de document.

1. Présentation de l'enquête

Dans la seconde partie de ce mémoire, nous présenterons le contexte général de notre enquête. En effet, la majorité des recherches en didactique se font sur le terrain. Celui-ci, est considéré par les chercheurs comme étant un point de départ pour faire des constats et comme un point final pour aboutir à des résultats concrets.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur un corpus constitué de réponses obtenues par le moyen d'un questionnaire soumis aux enseignants de français 3^{ème} A.S et un autre corpus constitué des textes et des activités du manuel scolaire. Notre but est de collecter des éléments de réponses à notre problématique qui consiste à vérifier la place des documents authentiques en classe, les représentations des enseignants concernant l'usage de ces documents authentiques, ainsi que leur mise en pratique en classe de 3^{ème} A.S.

2. Présentation des corpus

Comme nous l'avons déjà précisé, notre premier corpus se compose de l'ensemble des documents authentiques qui figurent dans les différents projets et séquences du manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire. Notre deuxième corpus se compose des réponses des enseignants obtenues à partir d'un questionnaire conçu à cet effet.

2.1 Présentation du manuel

Les définitions du manuel scolaire sont multiples et différentes Choppin, par exemple, le définit dans son livre *Manuels scolaires : histoire et actualités* comme suit :

Quelle que soit la génération à laquelle on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir : ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu (1992 : 5).

Cuq, pour sa part le présente comme étant

Un ouvrage didactique servant de supports sur lequel s'appuie l'enseignant dans le processus d'enseignement. En ajoutant que d'autres outils auxiliaires et accessoires audio ou vidéo (cassettes, CDs audio ou audiovisuels) peuvent accompagner le manuel scolaire, notamment dans l'enseignement des langues vivantes. En outre, l'ensemble des manuels scolaires (le livre de l'élève, le guide du professeur, le cahier d'exercices etc.) ainsi que tous les supports audio et vidéo, et tous les outils pédagogiques accompagnateurs du manuel dans le processus d'enseignement sont regroupés sous le terme de « méthode », lequel a été reconnu depuis la parution de la méthodologie audiovisuelle. (2003 :161)

En bref, le manuel scolaire est l'un des outils pédagogiques les plus intéressants. Il sert principalement à transmettre des connaissances, des informations et des savoirs. Il représente une source riche pour les apprenants, qui les accompagne durant leurs parcours d'apprentissage en classe notamment à la maison, il leur permet d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses.

Le manuel actuel du français de 3^{ème} A.S est composé de quatre projets dont chacun se compose de deux à trois séquences et à la fin de chaque projet nous avons rencontré des évaluations certificatives et des travaux ou des rédactions à faire, que nous citerons ci-dessous :

Projet 1 : « texte et document d'histoire », il se compose de trois séquences :

- Informer d'un fait d'histoire ;
- Introduire un témoignage dans un fait d'histoire ;
- Analyser et commenter un fait d'histoire.

Projet 2 : « le débat d'idées », celui-ci comporte deux séquences :

- S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.
- Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

Projet 3 : « l'appel », il se compose de deux séquences :

- Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer ;
- Inciter son interlocuteur à agir.

Projet 4 : « la nouvelle fantastique », il regroupe trois séquences :

- Introduire le fantastique dans un cadre réaliste ;
- Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique ;
- Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Le manuel scolaire propose plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer la compréhension et l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Il propose aussi différents types d'évaluation, nous citons l'évaluation diagnostique qui se situe au début de chaque projet sous forme des activités de compréhension ou de production, elle permet au professeur de vérifier les « prés-requis » des apprenants, puis l'évaluation formative qui a pour but de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner sur les acquis des apprenants à la fin de chaque séquence et enfin intervient l'évaluation certificative qui se situe à la fin du processus d'apprentissage, elle a pour fonction de vérifier que les apprentissages visés par la formation sont évidemment acquis.

2.2 Présentation du questionnaire

Le questionnaire que nous avons réalisé est destiné essentiellement aux enseignants de français 3^{ème} A.S. Ces derniers travaillent au niveau de la wilaya de Bejaïa, dans différentes circonscriptions et dans différentes régions (citadines et rurales) : les deux lycées chouhada chikhounne (les oliviers) et Chouhada Annani de Bejaïa, lycée Chouhada Bouderyas Laarbi d'Oued Ghir, les deux lycées Chabane Amer et Amara Ali d'Aokas, lycée Krim Belkacem de Souk el Tenine, lycée Khaled Messaoud de Derguina, lycée Kadi Athman de Baccaro, et lycée Soumani Mahmoud de Kherrata. La majorité de nos enquêtés, à savoir 66% d'entre eux, sont des enseignantes tandis que 33% sont des enseignants, concernant leur expérience, elle varie entre 3 et 30 ans.

Le questionnaire (cf. annexe n°1, pp.2-4) est composé de 9 questions. Nous avons opté pour des questions ouvertes, fermés et à choix multiples afin de faciliter la tâche aux enquêtés. Ces

items sont répartis en différents axes d'analyse qui sont : la place des documents authentiques dans les pratiques enseignement-apprentissage de français langue étrangère (FLE), les types et genres de ces documents, leur mise en pratique, ainsi que les représentations des enseignants à

2.3 Les modalités d'enquête

Nous avons commencé notre travail à partir du mois de mai 2022. Nous avons distribué trente questionnaires aux enseignants de français des différents lycées déjà cités et nous n'avons récupéré que vingt. La majorité des enquêtés ont répondu sur place par contre quelques uns ont pris un peu plus de temps.

3. Place du document authentique en classe de 3^{ème} A.S

Dans cette partie, nous nous intéressons à la place du document authentique dans le manuel scolaire en classe de 3^{ème} A.S. Pour cela nous procéderons, dans un premier temps, à l'analyse du manuel pour cerner la place qu'occupe le document authentique dans ce dernier. Dans un deuxième temps, nous traiterons les questions qui sont posées dans le questionnaire à cet effet.

Suite à l'analyse du manuel scolaire de français 3^{ème} A.S, nous avons recensé 71 textes supports dont 56 sont des documents authentiques et 15 sont fabriqués.

Les cinquante documents authentiques sont répartis comme suit :

- Dix-neuf documents dans le projet un, qui porte sur le genre texte d'histoire : sept dans la séquence une, six dans la séquence deux et neuf dans la séquence trois ;
- Huit documents dans le deuxième projet qui porte sur le genre débat : trois dans la première séquence et six dans la deuxième séquence ;
- Onze documents dans le troisième projet qui est le genre appel : dans la première séquence on trouve trois et dans la deuxième séquence on en a dix ;
- Dix documents dans le quatrième projet qui est bien le dernier qui correspond au genre nouvelle : cinq dans la première séquence, deux dans la deuxième séquence et trois dans la troisième séquence.

Ainsi, nous pouvons dire que le document authentique occupe une place importante dans le manuel. Mais, qu'en est-il de leurs places effectives en classe de 3^{ème} A.S, en sachant que les enseignants peuvent faire appel à d'autres documents authentiques tirés d'autres sources ?

Pour répondre à cette question, nous avons interrogé les enseignants comme suit :

La première question : « Faites-vous appel aux documents authentiques en classe de 3^{ème} A.S ? ». Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Question 3	Nombre des enseignants	Le pourcentage
Oui	17	80,95%
Non	4	19,04%

Tableau n°1 : le recours au document authentique

A partir ces données, nous pouvons dire que la majorité des enseignants, à savoir 80,95%, fait appel aux documents authentiques en classe tandis, qu'une minorité d'entre eux (19%) ne le fait pas.

La deuxième question posée à cet effet est la suivante : Si c'est oui, à quelle fréquence ?

Question 4	Nombre des enseignants	Le Pourcentage
Rarement	1	4,77
Parfois	4	19,04
Souvent	10	47,61
Toujours	6	28,57

Tableau n°2 : La fréquence du recours au document authentique

Les pourcentages obtenus montrent que beaucoup d'enseignants de français, à savoir 47,61%, utilisent « souvent » les documents authentiques tandis que 28,57% d'entre eux les utilisent « toujours ». Seulement 19,04% l'exploitent « parfois », et 4,77% les utilisent rarement.

Suite à ces analyses (manuel et questionnaire), nous confirmons que les documents authentiques occupent une place très importante dans l'enseignement /apprentissage du FLE, un grand nombre d'enseignant font appel à ces documents et les favorisent car leur usage correspond à un enseignement basé sur la vie réelle et l'actualité, ils offrent aux apprenants des situations réelles pour bien maîtriser une langue en classe et en dehors de celle-ci comme le confirme Kawecky (2004 :31-32) en ces propos :

Les documents authentiques permettent d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle. Vivants, souvent ludique, ils sont sources de divertissement pour les étudiants et stimulent leur motivation (...) les documents authentiques exposent nos étudiants à une

langue, la vraie, celle de la rue, de la télévision ou des journaux. Ils donnent la possibilité de mieux coller aux réalités du terrain et aux aléas de la l'actualité, ils peuvent nous permettre d'être plus proches des intérêts des apprenants, de leur vie quotidienne.

4. Les représentations des enseignants concernant le document authentique en classe de français 3^{ème} A.S

Dans cette partie, nous allons aborder les représentations des enseignants quant à l'usage des documents authentiques en classe de français 3^{ème} A.S.

Parmi les questions posées au sujet des représentations, nous avons : « Que pensez-vous des documents authentiques pour l'enseignement du français en classe de 3^{ème} A.S »

Le traitement des réponses obtenues révèle que 60% des enseignants ont une représentation positive au sujet du document authentique et qu'ils favorisent son usage en classe de FLE, parce qu'il leur facilite la tâche d'enseignement/apprentissage de la langue cible, d'autres (40%) signalent que ces documents sont inutiles et déclassés parce qu'ils ne répondent pas aux objectifs tracés en classe.

Pour ce qui est de la première catégorie, elle pense que les documents authentiques sont très importants dans l'apprentissage du FLE, elle préfère réaliser ses cours en présentant une situation réelle tout en répondant aux objectifs de la leçon. En effet, l'entrée des documents authentiques dans la classe de langue répond aux besoins des apprenants, ils mettent ces derniers en contact direct avec la langue.

Poursuivant la réflexion au sujet des représentations des enseignants par rapport aux documents authentiques, nous avons posé la question suivante : « Estimez-vous que le recours aux documents authentiques dans cette classe doit être... »

Les réponses enregistrées à cette question sont données dans le tableau ci-dessous :

Question 2	Nombre d'enseignants	Le pourcentage
Important	15	71,42
Secondaire	4	19,04
Inutile	2	9,52

Tableau n°3 : les perceptions des enseignants

Les résultats montrent que le recours aux documents authentique est important pour 71,42% des enquêtés, car ils sont enrichissants en données culturelles et communicatives, alors que 19,04% d'entres eux estiment que le recours aux documents authentiques est secondaire, face à 9,52% qui les trouvent inutiles.

Une autre question leur a été posée pour savoir leur préférence par rapport au choix du type de document : authentique ou fabriqué. Les réponses sont comme suit :

Question 5	Nombre des enseignants	Le pourcentage
Uniquement aux documents authentiques	4	19,04
Uniquement aux documents fabriqués	2	9,52
Aux deux types de documents	15	71,42

Tableau n°4 : Choix et préférence des documents

D'après les chiffres, nous constatons que 71,42% des enseignants préfèrent recourir aux deux types de documents authentiques et fabriqués. Tandis que 19,04% choisissent uniquement le recours aux documents authentiques du manuel scolaire et pour 9,52% d'entre eux le choix revient seulement aux documents fabriqués.

A partir de cela, nous constatons que la majorité des enseignants porte un regard plutôt positif à l'égard du document authentique. Ainsi, ce dernier doit garder une place considérable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

5. La mise en œuvre du document authentique en classe de français 3^{ème} A.S

5.1 Sources des documents authentiques

« Exploitez-vous uniquement les documents authentiques du manuel scolaire ou bien proposez-vous d'autres ? » est la question posée aux enseignants dans le but de savoir s'ils se réfèrent uniquement aux documents authentiques du manuel scolaire ou bien ils recourent à d'autres sources pour obtenir des documents supports.

A cet effet, les enseignants ont répondu comme suit :

Question 7	Nombres des enseignants	Le pourcentage
J'exploite uniquement les documents authentiques du manuel scolaire	0	0%
Je propose d'autres documents authentiques (tirés d'autres sources)	14	66,66%
J'exploite certains documents du manuel et j'ajoute d'autres	9	42,85%

Tableau n° 5 : Sources des documents authentiques

Nous remarquons que tous les enseignants ne se contentent pas des documents du manuel, ce tableau présume que 66,66% des enquêtés ont recours à d'autres documents authentiques tirés d'autres sources (internet, méthodes de français, etc.). 42% d'entre eux préfèrent exploiter certains documents du manuel et ajoutent d'autres. En revanche nul (0%) n'utilise uniquement les documents authentiques du manuel scolaire.

5.2 Nature et genre des documents authentiques en classe de 3^{ème} A.S

Dans cette partie, nous nous intéressons à la nature des documents authentiques exploités en classe de 3^{ème} A.S.

Pour ce qui est des documents du manuel qui sont particulièrement nombreux et variés, il s'est révélé qu'ils sont en grande partie des supports textuels (50 documents authentiques textuels) et en nombre très limité iconographiques (trois images pour le genre texte historique ; deux images pour le genre appel et une caricature pour le genre débat) qui sont en relation avec les objets d'étude inscrits au programme.

Pour ce qui est des documents authentiques proposés par les enseignants, l'analyse des réponses obtenues à partir des questions 6 et 8 du questionnaire (données ci-dessous) révèle que les supports les plus utilisés en classe de 3^{ème} A.S sont de différentes natures : écrit, audio-visuel, audio et iconique et aussi de différents genres : articles de presse, débats, appel...

En effet, en répondant à la question : « quelle est la nature de ces documents ? », nous parvenons à ces résultats :

Question 6	Nombre des enseignants	Le Pourcentage
Ecrits	17	80,95%
Audio	10	47,61%
Audiovisuel	17	80,95%
Iconique	10	47,61%

Tableau n° 6 : Nature des documents authentique

80,95% des enseignants utilisent les documents écrits et le même pourcentage pour l'audiovisuel, tandis que 47,61% utilisent les documents audios et aussi le même résultat pour les documents iconiques.

Concernant les genres, nous avons posé la question suivante : « Quels sont les genres discursifs que vous travaillez en classe de 3^{ème} A.S ?

Question8	Le nombre des enseignants	Le pourcentage
Article de presse	16	79,19%
Romans	8	38,09%
Débats	17	80,95%
Nouvelle	10	47,26%
Chanson	7	33,33%
Autres	7	33,33%

Tableau n° 7 : Les genres discursifs

Comme c'est mentionné ci-dessus, 80,95% des enquêtés travaillent le genre débat, et soit de 79% abordent les articles de presses. 47% d'entres eux travaillent le genre nouveau. 38% des enseignants choisissent de travailler le genre roman et 33,33% le genre chanson. Nous notons aussi que 33,33% des enseignants font appel à d'autres genres discursifs (films, documentaires, reportages).

Pour finir, nous pouvons dire que la diversité des supports authentiques (nature et genre) dans la classe de langue offre aux apprenants des possibilités de contact direct avec la culture et la civilisation française et également une variété d'exploitation.

5.3 Les documents authentiques en classe de 3^{ème} A.S : contenus et activités d'apprentissage

Dans cette partie, nous allons nous procéder à l'analyse des documents authentiques qui se trouvent dans chacun des quatre projets du manuel scolaire afin de mettre l'accent sur les contenus et les approches d'enseignement à travers ces supports authentiques. Toutefois, nous tenons à préciser que nous limiterons notre analyse à deux documents dans chaque projet vu que le nombre total des documents est très élevé.

5.3.1 L'analyse des supports dans les quatre projets

Projet 1 : « texte et document d'histoire » il existe dix huit documents de lecture / compréhension de l'écrit dans le projet 1

Texte page 12

C'est un document authentique écrit intitulé « **Histoire Des arabes : l'Islam et les conquêtes** » écrit par **Dominique SOURDEL**, « Histoire des Arabes, tiré des Presses Universitaires de France, 1980 ». C'est un texte qui semble un peu long, quant au thème traité il est important mais son lexique demande plus d'explication des mots en contexte global tels que : isthme, révoqué, visigotique... concernant les questions posées en dessous nous soulignons qu'elles sont suffisantes et complètes pour permettre aux apprenants de comprendre les évènements historiques dans le cadre d'une activité de compréhension écrite.

Texte page 59

C'est un document authentique intitulé « **L'évasion** » écrit par **M. YOUSFI** extrait de *L'Algérie en marche*, Ed. ENAL, 1985. C'est un texte historique un peu long qui sert à travailler l'évaluation certificative. Ce support est pertinent et intéressant, de plus l'auteur a utilisé un lexique simple et facile qui est en adéquation avec le niveau des apprenants. Le texte est suivi d'une compréhension et production écrite accompagné d'une image qui représente la prison Barberousse d'Alger à l'époque coloniale. Afin de produire le même genre vers la fin de ce projet.

Projet 2 : Le débat d'idées**Texte page 77 et 78**

Ce texte support est un extrait d'un roman, il est intitulé « **Hamid Serradj réunit les fellahs** ». Ecrit par **Mohamed DIB** dans son livre *L'incendie* édition Le seuil, 1954. C'est un texte un peu long contenant des séquences argumentatives, mais il ne correspond au genre visé à savoir le débat car ce dernier appartient à la catégorie des genres oraux. Le texte est facile à comprendre car l'auteur n'a pas utilisé un lexique assez compliqué. Quant aux tâches proposées en dessous, elles sont variées : observation, lecture analytique, expression orale et écrite

Texte page 86 et 87

Ce texte s'intitule « **Comment reconnaître le racisme ?** » écrit par **Tahar BEN JELLOUN**, extrait du roman *le racisme expliqué à ma fille*. C'est un support authentique écrit car il contient tous les éléments para-textuels et également des séquences argumentatives. Il est un peu long mais à la portée des apprenants car le lexique utilisé par l'auteur n'est pas complexe. Concernant les questions posées en dessous, elles sont variées et complètes.

Ainsi, nous pouvons dire que les documents authentiques choisis pour aborder le genre débat ne sont pas pertinents car ils correspondent à d'autres genres (roman, dissertation argumentative, etc.) que celui qui est visé.

Projet 3 : l'appel**Texte page 147**

Le texte est intitulé « **Pour la sauvegarde de notre planète** » est un document authentique écrit, il s'agit d'un appel extrait de Lucien Mathieu, terre Opération Survie, 1975, les questions proposées travaillent la compréhension du texte. Il est court et convient aux niveaux des apprenants.

Texte page 153

Ce texte est un support iconique une affiche qui représente un appel à la solidarité, à travers ce support les apprenants vont présenter oralement un appel à la solidarité.

Texte Page 154

Ce texte intitulé « **l'appel du 31 octobre 2000** » est un texte authentique écrit extrait du journal de « l'humanité », c'est un texte exhortatif qui travaille la compétence d'expression écrite, le genre à produire correspond au texte proposé.

Projet 4 : la nouvelle fantastique**Texte page 180**

Il s'agit d'un récit fantastique qui s'intitule « **Le nez** », de **N. Gogol** c'est un document authentique écrit, il vise les deux compétences d'expressions écrite et orale, ce récit est abordable et les apprenants peuvent accéder facilement au sens.

Texte page 182, 184, 187, et 191

Il s'agit d'un seul texte intitulé « **La main** » de **Guy De Maupassant**, c'est un document authentique écrit, il est devisé en quatre parties, les compétences visées sont l'expression orale et écrite, les extraits proposés sont longs et un peu compliqué par rapport au niveau des apprenants.

Suite à cette étude, nous constatons que le choix des documents authentiques n'est pas souvent pertinent car certains de ces supports ne correspondent pas au genre ciblé à l'exemple d'une lettre de motivation proposées pour travailler le genre appel et aussi les textes/supports proposés pour le débat.

5.3.2 Activités proposées à partir des documents authentiques

En poursuivant la réflexion au sujet des activités proposées et qui sont conçues à partir des supports authentiques exploités en classe de 3^{ème} A.S, nous avons interrogé les enseignants par le moyen de cette question : « Les documents authentiques que vous exploitez sont travaillés dans le cadre des activités de... » :

Question 9	Le nombre d'enseignants	Le pourcentage
Compréhension écrite	14	66,66%
Compréhension orale	15	71,42%
Production écrite	5	23,80%
Production orale	6	28,57%
Langue (vocabulaire, morphosyntaxe, conjugaison, phonétique, etc.)	8	38,09%
Autres	2	9,52%

Tableau n° 8 : Les activités d'apprentissage

D'après ce tableau, la majorité des enseignants à savoir 71,42% et 66% d'entre eux exploite les documents authentiques pour travailler respectivement les activités de compréhension orale et écrite. Une minorité les exploite pour travailler la production orale (28,57%) et écrite (23,80%). 38,09% des enseignants déclarent les exploiter pour des activités de fonctionnement de la langue. Et 9,52% conçoivent d'autres activités à partir de ces documents authentiques : lecture récréative, activités d'évaluation...

Exploiter des documents authentiques avec des élèves est important et efficace, d'après la réponses enregistrées, beaucoup d'enseignants font appel à ces documents pour travailler les deux compétences de compréhension orale et écrite, cependant l'enseignant doit prendre ses précautions pour faciliter l'acquisition et pour avoir de meilleurs résultats avec ses apprenants. Il convient de choisir soigneusement les documents qu'il aimerait exploiter en classe pour compléter les activités pédagogiques. Avant l'exploitation du document choisi, il est nécessaire de s'informer sur sa source et sa qualité, le choix du document doit prendre en considération les objectifs, les intérêts et les besoins des apprenants. L'enseignant doit choisir un document qui présente un niveau de langue convenable au niveau des apprenants pour que ces derniers puissent comprendre le contenu du document.

6. Exploitation du document authentique : suggestions didactiques

A travers l'analyse des documents du manuel scolaire de 3^{ème} A.S et les données du questionnaire, nous constatons que les documents authentiques qui figurent dans le manuel sont dans l'ensemble intéressants et variés et conviennent aux apprenants de ce niveau.

Cependant nous tenons à signaler qu'il y a quelques supports qui ne répondent pas exactement aux compétences visées et qui ne correspondent pas aux genres ciblés. Nous remarquons aussi que la grande partie est accordée aux supports écrits alors que les autres types de documents sont écartés : audio, audio visuel. Ainsi, nous suggérons de remplacer ces documents inappropriés par d'autres plus adaptés aux genres visés, plus motivants et qui peuvent aussi susciter la curiosité des apprenants, Nous rajoutons aussi que les technologies d'information jouent aujourd'hui un rôle dans l'enseignement apprentissage et ils sont indispensables dans un cours de langue car ils facilitent la compréhension des informations chez les apprenants. Ainsi, nous proposons de revaloriser et d'organiser cet enseignement avec un matériel plus approprié surtout pour travailler les genres oraux. En effet, il est important d'exploiter d'autres documents hors du manuel tels que les supports audio et audio-visuel pour faciliter et développer la compréhension orale.

Ainsi, nous soulignons que le meilleur support qui convient le plus dans le projet 2 qui s'intitule « le débat d'idées » c'est les documents sonores audio-visuel car ils permettront de mieux présenter un vrai débat. Alors, adopter des stratégies orales serait un idéal, puisqu'en réalité la compétence orale vient au second rond devant l'écrit qui constitue la matière la plus valorisée.

En guise de conclusion, nous dirons que l'usage des documents authentiques en classe de FLE a un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE, ces documents sont considérés comme un moyen intéressant pour motiver les apprenants en classe de 3^{ème} A.S, ils leur offrent la capacité de développer plusieurs compétences et d'améliorer leur niveau à travers la bonne utilisation et le bon choix des documents. En effet ces derniers peuvent exposer les apprenants à des situations de communication réelles et concrètes telle qu'elles sont dans la vie quotidienne, et les apprenants par la suite reprennent ce qu'ils ont appris en classe dans d'autres situations de communication en dehors de la classe.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au cours de notre travail de recherche réalisé dans le domaine de la didactique du FLE, et qui porte sur « Les documents authentiques pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit pour la classe de français 3^{ème} A.S », nous sommes arrivées à vérifier et à confirmer nos hypothèses émises au départ de notre mémoire à travers les données que nous ont fournies l'analyse du manuel scolaire et le questionnaire et elles nous ont permis de mettre en évidence l'enseignement de l'oral et de l'écrit par le moyen des documents authentiques en classe de 3^{ème} A.S.

Notre objectif à travers cette recherche est d'identifier la place qu'occupent les documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} A.S ; préciser les genres discursifs qui correspondent à ces documents ; déterminer les représentations des enseignants par rapport à ces derniers dans l'enseignement de l'oral et de l'écrit ; mettre en évidence la mise en pratique de ces documents en classe de français.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons consulté plusieurs ressources didactiques afin de définir les concepts clés qui sont en rapport avec notre sujet de recherche. Suite à ce cadrage théorique, nous confirmons que les documents authentiques sont des outils utiles et indispensables pour l'enseignement/apprentissages d'une langue étrangère et que l'enseignant doit les intégrer dans son cours pour travailler les différentes compétences communicatives. L'usage de divers types des documents authentiques en classe de langue étrangère aide à l'apprentissage et à la motivation des apprenants, ils leurs permettent de recevoir le maximum d'informations et d'être autonome et leur permet de construire leurs propres connaissances.

Les résultats d'enquête confirment aussi notre première hypothèse qui dit que les enseignants ont une représentation plutôt positive au sujet du document authentique oral ou écrit pour l'enseignement du français. C'est pourquoi, on leur a réservé une place importante aussi bien dans le manuel scolaire de 3^{ème} A.S que dans les pratiques de classe. De là, nous confirmons aussi notre deuxième hypothèse. Les différents genres ciblés sont variés : texte d'histoire, débat, appel, nouvelle. Ils sont mis en pratique particulièrement dans le cadre des activités de compréhension écrite, production écrite et orale. Ceci nous permet aussi de confirmer notre troisième et quatrième hypothèse.

A travers cette recherche nous finirons par dire que les documents authentiques sont des supports efficaces et indispensables dans l'enseignement/apprentissages du FLE, donc nous invitons tous les enseignants à les utiliser en classe et de travailler avec de différents types

Conclusion générale

dans le but d'aider les apprenants à améliorer leur niveau et de bien maîtriser la langue française en tant que langue étrangère.

Références Bibliographiques

Références bibliographiques

- Aydin E. (2019), Les documents authentiques dans l'enseignement du FLE. Mémoire de master, Hacettepe university, Ankara, Turquie.
- Besse H. (2008), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, Didier.
- Benito M-J.A. (2003), « La lecture et le document authentique en classe de FLE » In I.I.Las Heras et M.J.S cascante (éds.), *El texto como encrucijada : estudios franceses y francófonos* (pp.607-616). La rioja: université de La Rioja.
- Berardo S-A . (2006), The use of authentic materials in teaching of reading. *The Reading matrix*, 6(2), 60-69.
- Boyer H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*. Paris : Clé International.
- Cord. M-B. (2000), « Analyse du site POLAR FLE. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication », 3, (2) 239-254.
- Silva. K. (2015). « Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE », *Revista letras Raras*, 4(01), P.05
- Cuq J-P. (dir.) (2003/2006), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq J-p et Gruca I. (2003), *Cours de didactique du française langue étrangère et seconde*, France, presse universitaire de Gronobole ; 2003, P.394.
- Choppin A. (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education.
- Myers J. (2004), *Modalité d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, édition de boeck.duculot.
- Robert. P. (2005) *Dictionnaire Electronique*, « Le Grand Robert de la langue française », 2 e Edition dirigé par Alain Rey, version 2.0, 2005
- Hedaywa J. et Sourak S. (2013), « Le rôle des documents authentiques dans l'apprentissage du française langue étrangère », *Tishreen university journal for research and scientific studies*, Arts and Humanities Series,

Références bibliographiques

Gilmore A. (2007). "Authentic materials and authenticity in foreign language learning», *Language teaching*, pp 40, 97-118.

Guariento W et Morley. J (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom *ELT journal*, 55(4), 347-353.

Veda. A. (2010), « Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE », in *Synergies Canada*, n (02), p 1.

Lherete A. (2010). Le document authentique en classe de langue.

Widdowson H. (1990). *Aspects of language teaching oxford*: oxford university presse.

Wallace C. (1992) *Reading oxford*: oxford university presse.

Kawecki R. (2004) « De l'utilité des documents authentiques », *Français dans le monde*, N.331, Janvier-Février 2004, P.31-32.

Deluigi.P et Roggo N. (2016), L'emploi de la presse dans l'enseignement de l'anglais à l'école professionnelle, mémoire professionnel en didactique de l'anglais, haute école pédagogique Vaud.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire

Ce questionnaire est destiné à être exploité lors d'une enquête pour un travail de recherche de fin d'études qui a pour thème : « Les documents authentiques pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit en classe de français 3^{ème} A.S ». Nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions.

Sexe : Féminin **Masculin**

Lieu de travail :.....

Année d'expérience :.....

1-Que pensez-vous des documents authentiques pour l'enseignement du français en classe de 3^{ème} A.S ?

.....
.....
.....

2-Estimez-vous que le recours aux documents authentiques dans cette classe doit être :

Important

Secondaire

Inutile

Justifiez votre réponse

.....
.....
.....

3-Faites-vous appel aux documents authentiques en classe de 3^{ème} A.S ?

Oui

Non

4-Si c'est oui, à quelle fréquence ? Dites pourquoi.

Annexes

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

.....
.....
.....

5-Préférez-vous le recours :

•uniquement aux documents authentiques

•uniquement aux documents fabriqués

•aux deux types de documents

6-Quelle est la nature de ces documents ?

-Ecrits

-Audio

-Audiovisuel

-Iconique (dessins, images, caricatures ...)

7-Exploitez-vous uniquement les documents authentiques du manuel scolaire ou bien proposez-vous d'autres ?

-J'exploite uniquement les documents authentiques du manuel scolaire

-Je propose d'autres documents authentiques (tirés d'autres sources)

-J'exploite certains documents et j'ajoute d'autres

Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....

Annexes

8-Quels sont les genres discursifs que vous travaillez en classe de 3ème A.S ?

-Article de presse

-Romans

-Débat

-Nouvelle

-Chanson

-Autres

Lesquels ?

.....
.....
.....

9-Les documents authentiques que vous exploitez sont travaillés dans le cadre des activités de :

-Compréhension écrite

-Compréhension orale

-Production écrite

-Production orale

-Langue (vocabulaire, morphosyntaxe, conjugaison, phonétique, etc.)

-Autres

Lesquelles ?

.....

Merci pour votre collaboration

Annexe 2 :

Histoire de la Coupe du Monde

- 1904. Création de la FIFA.
- 1930. L'Uruguay remporte la première coupe du monde.
- 1934. L'Italie remporte la coupe du monde à domicile.
- 1938. Le Brésil est battu en demi-finale.
- 1950. L'Angleterre décide de participer pour la 1ère fois à la coupe du monde.
- 1950. L'Uruguay remporte la coupe du monde.
- 1954. Le trophée est remporté par l'équipe allemande.
- 1958. Le Brésil et Pelé champions du monde.
- 1958. Just Fontaine, meilleur buteur de l'histoire de la Coupe du monde avec 13 buts inscrits en six matchs.
- 1969. Pelé marque son 1000ème but.
- 1970. Le match du siècle oppose l'Italie à l'Allemagne.
- 1970. Le Brésil vainqueur de la coupe du monde.
- 1977. Pelé fait ses adieux au football en marquant son 1281ème but.

L'internaute Magazine, Histoire du football.



Brève histoire de l'informatique

1947. Trois ingénieurs américains des laboratoires Bell, John Bardeen, Walter Brattain et William Shockley présentent leur nouvelle invention : le transistor.

1951. UNIVAC (Universal Automatic Computer) est le premier ordinateur commercialisé. L'UNIVAC occupe une superficie au sol de 25 m² et sa mémoire interne a une capacité de 1000 mots. 56 exemplaires seront vendus.

1968. Invention de la souris.

1971. Mise en vente du premier microprocesseur.

1974. Roland Moreno invente la carte à puce.

1981. IBM lance son PC : la «micro» devient familiale.

1995. Microsoft lance Windows 95.

L'Internaute Magazine, Histoire de l'Informatique.



Histoire de la guerre d'Algérie

8 mai 1945. Massacres de Sétif, Guelma et Kherrata, près de 45.000 morts.

1946. Ferhat Abbas crée l'Union Démocratique du Manifeste Algérien (UDMA), El-Hadj Messali crée le Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (MTLD).

1947. El-Hadj Messali crée l'Organisation Spéciale.

1^{er} novembre 1954. Déclenchement de la révolution algérienne.

20 août 1956. Congrès de la Soummam et instauration du C.N.R.A. et du C.C.E.

20 septembre 1957. La question algérienne est inscrite à l'ordre du jour de l'O.N.U.

19 SEPTEMBRE 1958. Création du Gouvernement Provisoire de la République Algérienne (G.P.R.A.) présidé par Ferhat Abbas.

09 août 1961. Ben-Youssef Ben-Khedda préside le 3^{ème} G.P.R.A.

18 Mars 1962. Signature des accords d'Evian.

19 mars 1962. Proclamation du cessez-le-feu.

Avril 1962. Mise en place de l'Exécutif Provisoire à Rocher Noir (Boumerdès).

01 juillet 1962. Référendum sur l'autodétermination (99,7% en faveur de l'indépendance).

05 juillet 1962. Proclamation de l'indépendance de l'Algérie.

Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie,
Site Internet el-mouradia.dz

Observation

- Observez ces trois textes : qu'ont-ils de commun ?
- D'après les titres, quel est le thème abordé par chacun d'eux ?

Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes

Alors que la conquête de la Syrie n'était pas achevée, des troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Égypte pour mettre la main sur le « grenier du monde » que constituait le delta du Nil. Leur chef, du nom de 'Amr, prit sans difficulté Péluse, puis marcha en direction de Babylone et se heurta, à Héliopolis, à une armée byzantine, mal préparée, qui fut rapidement dispersée (juillet 640). Peu après, la forteresse de Babylone, à l'emplacement du Caire actuel, capitula, de même qu'Alexandrie, si bien qu'à la fin de 642 la basse Égypte toute entière appartenait aux conquérants dont le chef s'installa en amont du delta du fleuve et près de l'ancienne forteresse byzantine, dans une ville-camp, qui reçut le nom d'Al-Fustat (du grec fossaton « camp »).

Très rapidement les troupes arabes voulurent exploiter leur victoire en continuant leur marche vers l'ouest. 'Amr s'emparait de Barka, en Tripolitaine, quand il fut rappelé et révoqué. Il fut remplacé par son neveu 'Okba qui, dès 647, pénétra en Afrique du Nord où la domination byzantine était chancelante et vainquit, à Suffetula ou Sbeitla, l'armée du patrice Grégoire qui venait de se faire proclamer empereur et qui fut tué lors de l'engagement. Les opérations, arrêtées lors des troubles qui suivirent l'assassinat du calife 'Othmân, reprirent vers 665. Ce fut alors que 'Okba fonda en Afrique une ville-camp qui prit le nom d'Al Kayrawan (Kairouan) et qui allait servir de base de départ pour les expéditions postérieures. De là, 'Okba put lancer des raids qui atteignirent la côte atlantique ; ce fut la fameuse « course à l'océan », dont le résultat fut de déclencher une révolte parmi les populations berbères du Maghreb. Le gouvernement central n'ayant pas à ce moment les moyens de réagir, l'Afrique du Nord dut être pratiquement évacuée. Mais dès 688, le nouveau calife 'Abd Al-Malik organisait des expéditions qui permirent de réoccuper progressivement, puis de pacifier le Maghreb. Les derniers noyaux de résistance byzantine furent éliminés et, malgré la révolte menée par une femme appelée Al-Kâhina, « la devineresse », dans les montagnes de l'Aurès, l'intérieur du pays fut définitivement soumis à la domination arabe vers 709.

A cette date, les Berbères avaient cessé de s'opposer aux conquérants et avaient même commencé à participer avec eux à l'administration de la nouvelle province musulmane d'Afrique. Le gouverneur arabe Mûsa ibn Nusayr avait ainsi pris comme lieutenant un chef berbère du nom de Târik Ibn Ziyâd. Ce

La société européenne d'Algérie

La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques.

En janvier 1840, le nombre des Européens s'élevait à 25000, installés principalement dans les grandes villes, mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on chercha par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-Est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. L'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée.[...]

Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimentait un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988.

Observation

- Observez le titre et la source du texte : quel est le thème abordé ?

Lecture analytique

- La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? De quel type de discours s'agit-il ?
- Relevez les dates mentionnées dans le texte : selon quel ordre apparaissent-elles ?
- Quel est le temps dominant dans le texte ?
- Quel rapport établissez-vous entre l'utilisation de ce temps, l'ordre de l'énoncé des dates, le type de texte et la visée communicative de l'auteur ?
- Quatre indications chiffrées sont données (en plus des dates). A quoi renvoient-elles ?

La population urbaine en Algérie dans les années 1920

La poussée démographique pour importante qu'elle était à l'époque, n'inquiétait pas encore sérieusement les Européens. Les Musulmans étaient encore dans leur grande majorité cantonnés dans leur bled. Dans les villes, la colonisation européenne facilitée par la naturalisation, se renforçait de plus en plus. Seuls les rachats des terres par les Indigènes et la misère, « mère du banditisme », inquiétaient les Européens qui craignaient de voir les masses rurales constituer une force révolutionnaire dangereuse.

La population musulmane atteignait au recensement de 1921 le chiffre de 4.923.186, en augmentation de 182.660 sur celui de 1911. Les progrès avaient été faibles au cours de cette décennie, la guerre qui avait éloigné un grand nombre de jeunes hommes et la crise de 1920 expliquent ce faible accroissement. De son côté, la population européenne avait augmenté de 35.804, avec un taux de croissance (4,87%) supérieur à celui des Musulmans.(1)

Le succès relatif de la naturalisation des étrangers était encore un autre élément rassurant pour les Européens.(2) Le rapport était de 1 Musulman pour 10 Européens. Il y avait une masse de musulmans qui risquait de noyer les Européens; le « danger » était réel, mais les perspectives démographiques étaient rassurantes : les Indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies.

Mahfoud KADDACHE, *Histoire du nationalisme algérien*,
SNED, Alger, 1981.

(1)-(2): Voir tableaux page suivante.

EVALUATION FORMATIVE

Das
d'écriture

Mathématiques et Astronomie

«Chiffre» : l'histoire du mot mérite d'être racontée.

En empruntant aux Indiens leur système de numérotation et d'écriture de position des nombres (qui facilite grandement les opérations arithmétiques), les Arabes désignèrent le 0 : es-sifr, littéralement, le vide. Le mot fut latinisé en cephirum ; en Italie, il devint zefero puis zéro. En France, il devint chiffre – pour désigner l'ensemble des caractères numériques – et pour lever l'équivoque on emprunta à l'italien le zéro pour désigner la valeur nulle qui à proprement parler devrait avoir l'exclusivité de s'appeler chiffre. ➤

L'histoire des mathématiques regorge des inventions arabes. Le mot «algorithme» vient du nom du grand mathématicien Al Khawarizmi, qui est le père de l'algèbre et l'auteur de Kitab al Jabr (de jabara, réduire).

C'est aux Arabes encore que l'on doit la désignation des inconnues par la lettre x (Xay en espagnol, déformation de chay : la chose).

Même si elles sont le fait d'érudit, comme le poète O. Khayyam qui fournit la solution des équations du troisième degré, ces recherches mathématiques ont des finalités pratiques et visent à résoudre des problèmes quotidiens (calcul de surface, aménagement urbain...).

L'astronomie est, elle aussi, étudiée à des fins pratiques : la prédiction. Sur la base de l'astrologie persane, de nombreux savants établissent le calcul des longitudes, réforment le calendrier et avant Copernic (qui eut connaissance de leurs travaux) critiquent Ptolémée et construisent un modèle planétaire centré autour du Soleil.

LE MONDE ARABE, *L'apport des Arabes à la Civilisation*,
Institut du Monde Arabe, Paris.

Delphine pour mémoire

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers¹. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux². Puis Charonne³, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle »³, une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des

faits-divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné:

Bélaid Archal, pour mémoire

Achour Bousouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987.

¹ Aubervilliers : quartier de Paris.

² André Malraux : écrivain et homme politique français.

³ Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

Observation

• A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

Lecture analytique

- L'auteur se manifeste-t-il dans le texte ? A quoi le voyez-vous ?
- Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
- Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
- Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (Aidez-vous de la distribution des temps).

Histoire du 8 mai 1945

Répression sanglante dans le Nord-Constantinois

Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A.¹ à travers tout le pays, l'Algérie revendicatrice défila en scandant dignement : «A bas le colonialisme !» «Vive l'Algérie indépendante !» «Libérez Messali !» «Libérez les détenus politiques».

A l'exemple du 1er mai, les manifestations eurent un caractère pacifique, et partout où les forces de police ne s'interposaient pas, tout se déroula dans l'ordre et le calme absolu.

Puis, ce fut la provocation, l'éclatement : «C'est à la suite de l'intervention des policiers et des soldats dans les villes de garnisons que les bagarres commencèrent.» avoua Henri Benzet. Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois.

c'était F. Abbas *était* témoigna de Sétif, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour là, entre cinq et quinze mille fellahs et commerçants venus des régions les plus éloignées...».

Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités à son départ de la mosquée, parvint sans incident jusqu'au niveau du café de France. Là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir. L'inspecteur Laffont (habillé en civil), assis à la terrasse de l'établissement, se leva, bondit et tenta d'arracher la pancarte portant l'inscription : «A bas l'impérialisme ! Vive la victoire des Alliés !». Le porteur de la pancarte résista, mais l'inspecteur lui tira trois balles de pistolet dans le ventre. Les policiers qui encadraient le cortège se regroupèrent rapidement face aux manifestants. Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. L'émeute gagna Sétif. La loi martiale fut proclamée; nul ne put circuler, s'il n'était porteur d'un brassard délivré par les autorités. Tout autre Algérien était abattu, impitoyablement. La répression s'étendit à la périphérie : d'abord

le petit centre de Périgot-Ville, puis Chevreuil. Les troupes françaises quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié.

A Chevreuil, les légionnaires du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires, sous le vocable éloquent d'opération de nettoyage. Des expéditions « punitives » furent organisées. On tirait sur tout, partout : fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, ENAL Ed. 1983.

¹ P.P.A. : Parti du Peuple Algérien, Parti nationaliste fondé par Messali Hadj.

Observation

- Observez le titre et les références du texte. Que pouvez-vous dire à propos du thème ?

Lecture analytique

- «Ce jour du 8 mai, des manifestations furent organisées...» : A partir de l'analyse des éléments de cette phrase (temps verbaux, pronoms personnels, indicateurs de temps et de lieu) dites à quel type appartient ce texte.
- «L'Algérie revendicatrice» : expliquez cette expression et relevez, dans le texte, les mots ou expressions qui en reprennent le sens.
- Trouvez dans le 3^{ème} paragraphe, le terme qui s'oppose à «dignement»
- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Dans les 3^{ème} et le 4^{ème} paragraphes, l'auteur introduit des «dires» : à qui appartient chacun de ces dire ? Situez ces personnes dans les groupes que vous avez établis.
- «Henri Benzet avoua».. «Ferhat Abbès témoigna» : cherchez le sens des deux verbes soulignés et expliquez leur emploi par l'auteur.

Femmes algériennes dans les camps

(Récit d'une ancienne détenue qui, dans un rapport adressé au F.L.N., a relaté les souffrances et le courage des femmes algériennes dans les camps. Ce document nous a été transmis par Meradi Mehadji. (Note de l'auteur)

Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. Nous avions aussi nos bons moments... Avec L., belle nomade, nous voyagions... Elle dansait et chantait et nous battions des mains. T. nous apprit bon nombre de chansons patriotiques, et c'est la vieille H., boiteuse énigmatique, qui avant de nous endormir, nous racontait le plus de légendes, d'une voix grave, un peu pour nous bercer.

Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches... Mais notre grande terreur, c'était «Bouchkara» (l'homme à la cagoule). Lorsque l'une d'entre nous l'apercevait au loin descendant d'une jeep, elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer. Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir qu'une partie du visage. « L'homme à la cagoule » s'approchait, encadré de deux paras ; le visage et le buste cachés par un sac troué à l'endroit des yeux. Souvent, il se traînait, soutenu par les paras, visiblement amené d'une séance de torture, mains liées derrière le dos. A sa vue, les hommes aussi se retiraient des fenêtres. La peur s'emparait de nous tous. Cet homme venait dénoncer un complice: il cachait son visage pour qu'on ne le reconnaisse pas. On le faisait entrer dans chacune des chambrées où les détenues, debout, attendaient dans l'anxiété d'être « passées en revue ». Impressionnées par sa cagoule, plusieurs d'entre nous s'évanouissaient. Notre état physique et cette peur quotidienne ne nous permettaient plus de supporter de tels spectacles. Nous savions qu'il arrivait à « l'homme au sac » de dénoncer n'importe qui pour gagner du temps ou pour abréger ses souffrances ; ou bien il indiquait une personne de sa connaissance par animosité ou jalousie. Nous avions ainsi toutes les raisons de le craindre. L'homme dénoncé redescendait avec lui en jeep. Parfois «Bouchkara» s'en retournait seul, n'ayant reconnu personne. Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour.

Dans la gueule du loup

Après une perquisition de la D.S.T. dans ma chambre, j'avais quitté Paris pour Milan, puis j'étais allé à Tunis. Les manifestations du 11 décembre 1960 à Alger m'avaient inspiré un tableau de «La femme sauvage» publié par «ElMoudjahid» clandestin, N°81, du 4 juin 1961 :

Choeur:

Présents et absents
Par-dessus les murs
Parmi les cadavres
Présents et absents
En tant de charniers
Présents et absents
Partageons nos pertes
Nos seules richesses

Lakhdar:

Présents et absents
Restent les vieux murs qui chantent
Sur des poings d'enfants
Reste Barberousse
Reste la prison
Et les cris des femmes
Sur des poings d'enfants.

Chœur :

C'est l'école du soir
A.L.N. F.L.N.
Tel est notre alphabet
Toutes les lettres sont majuscules
Sur tous les murs où sont écrites
D'inébranlables volontés.

Kateb Yacine.

EVALUATION FORMATIVE

Au XVe siècle, pendant leurs expéditions de découverte, les Portugais longent la côte ouest de l'Afrique. Pour financer leurs voyages, ils font risonniers des Noirs qu'ils revendent comme esclaves.

[...] D'abord peu nombreux, ces esclaves vont devenir la principale «marchandise» et permettre la mise en valeur de l'Amérique: leur travail coûte en effet moins cher que celui d'un Blanc libre.

C'est la naissance d'un nouveau type d'esclavage et le début de la traite des Noirs et de la fortune des négriers. Ainsi commença l'un des plus importants déplacements de population de l'histoire de l'humanité: la déportation de quelque douze millions d'hommes et de femmes.

Au XVIe siècle, les Espagnols et les Portugais, grâce à leurs voyages de découvertes, ont acquis un véritable empire colonial. Puis se sera la Hollande, la Grande-Bretagne, la France...

En quelques années, les plantations de canne à sucre des Canaries espagnoles, de Madère et des Açores voient arriver une dizaine de milliers d'esclaves en provenance du Sénégal, de Mauritanie et du Golfe de Guinée.

Puis le phénomène gagne les îles portugaises de Guinée: Sao Tomé, Fernando Po, l'île au Prince deviennent pour un temps, les principaux producteurs sucriers du monde. En un siècle, elles font venir plus de 75 000 Noirs des côtes africaines toutes proches.

Au début du XVIIe siècle, 300 000 esclaves venant d'Afrique sont «livrés » en Amérique.

J.Meyer, *Esclaves et négriers*, coll. Découvertes, Gallimard.

Une guerre sans merci

L'affaire du coup d'éventail – le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé – racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830. Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie ; enfin les ambitions des théoriciens capitalistes pour qui ce « sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre ».

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des Algériens tenus pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. Ne pouvant vaincre le peuple, Bugeaud chercha à le contraindre par la ruine et la famine. Lamoricière, fit de la razzia la base de sa tactique: attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens. La razzia dégénéra en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes. Montagnac écrivit en mars 1842: «On tue, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde.» Et Saint-Arnaud, en avril 1842: «Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes.» [...] En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéahs: «...Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent.» En 1845, Péliissier fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les Ouled Riah ; près de cinq cents, peut-être mille cadavres furent trouvés. Au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec des pierres.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, dans *ALGERIE*, Editions Nathan-Enal, 1988

direct

Le bras de fer avec l'ordre impérial

«L'utopie» du 1er novembre a «pris». Les conditions internationales s'y prêtaient. Du Caire à Casablanca, c'était déjà le bras de fer avec un ordre impérial qui acceptait mal son déclin. Le roi Mohamed V fut déposé tandis que Nasser, à l'autre bout du monde arabe, tentait d'insuffler aux masses devenues terriblement réceptives, les idées de dignité, d'indépendance vraie. Jusqu'à la toute proche Tunisie où les maquisards firent leur apparition. A ce branle-bas, les échos de Diên Biên Phu achevèrent de donner une tonalité particulière. L'Algérie ne pouvait demeurer en reste.

D'autant plus qu'à ces corrélations internationales correspondait une situation interne propice. La solidité de l'action entreprise par le F.L.N. résida dans le fait que les masses populaires s'y taillèrent la part du lion. Ecrasées, émiettées, n'attendant plus grand-chose du pouvoir colonial, un contre-pouvoir de leur cru allait enfin les ressouder en nation dans l'acception moderne du terme.

[...] Au bout de deux longues années au cours desquelles la lutte armée atteignit son point de non-retour, plus précisément après l'offensive du 20 août 1955, le F.L.N. fut assez mûr pour capitaliser son expérience. Au congrès de la Soummam, en août 1956, il précisa ses stratégies et se donna un visage : C.N.R.A (Conseil National de la Révolution), C.C.E (Comité de Coordination et d'Exécution) qui deviendra G.P.R.A (Gouvernement Provisoire de la République Algérienne) le 19 septembre 1958. Ce qui frappe dans ces assises, c'est l'esprit d'ouverture : il se traduit par l'entrée dans les instances dirigeantes d'éléments issus d'anciennes tendances – U.D.M.A., oulémas – dissoutes à l'appel du F.L.N.. Absence du sectarisme qui ne modifia en rien la dominante populaire de la révolution, mais contribua à hâter la fusion des énergies nationales. Même les élus «administratifs» rejoignirent le F.L.N., ou du moins la plupart d'entre eux, et mirent fin à leurs accointances avec l'autorité coloniale. C'est que le F.L.N. loin d'être un simple courant d'opinion, s'affirmait de plus en plus comme le garant de la volonté populaire et l'instrument de sa réalisation. D'avoir

L'espoir des peuples colonisés

A l'approche du 8 mai, la paix dans la victoire se dessinait sur le front d'Europe. La chute des positions allemandes causée à l'Est par l'offensive de l'armée rouge, l'encerclement des nazis par les Alliés à l'Ouest, entraînèrent la retraite de la Wehrmacht. En Asie, les bombes atomiques larguées sur Hiroshima et Nagasaki par les Américains précipitèrent la capitulation du Japon. La reddition de l'Italie, la pendaison de Mussolini par les résistants et le suicide d'Hitler annoncèrent la fin de la deuxième guerre mondiale. A l'exemple des autres nations ennemies du nazisme, les Algériens, qui avaient aussi versé leur part du sang, célébrèrent cet événement avec d'autant plus de joie qu'ils avaient bel et bien apporté leur quote-part de sacrifices. Aussi, leur espoir était-il à la mesure de leur contribution dans le conflit : celui de voir disparaître le régime colonial français qui les avait opprimés depuis 115 ans. Leur souhait était d'accéder au rang des peuples libres.

Une fois de plus le droit s'inscrivait dans l'histoire. Les meilleurs fils de l'Algérie avaient été acheminés vers l'Europe pour mourir sur les bords du Rhin. Chair à canon, ils furent sacrifiés à «titre indigène». C'est-à-dire en étrangers, sur une terre étrangère, pour une cause étrangère.

M. YOUSFI, *L'Algérie en Marche*, Tome 1, ENAL, 1985.

Observation

- Observer le titre et les références du texte. Quelle(s) hypothèse(s) de sens suggèrent-ils?

Lecture analytique

- Qui narre dans ce texte ? Se manifeste-t-il explicitement ?
- Quelle date l'auteur cite-t-il dans le texte ? De quelle année s'agit-il ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.
- Quelle est l'étendue géographique concernée ?
- Que représente le 8 mai 1945 dans le monde ? En Algérie ?
- Que veut nous dire l'auteur en mettant en relation les événements qui ont eu lieu en Algérie et dans le monde à la même période ?

- Pouvez-vous justifier l'emploi du conditionnel dans le 3^{ème} paragraphe? A-t-il valeur de temps ou de mode ?
- L'auteur est-il témoin d'un fait ou défend-il la femme algérienne ? Justifiez votre réponse.
- Comparez la 1^{ère} et la dernière phrase du texte et montrez par quel procédé le regard sur le passé est en rapport avec la projection sur l'avenir.

Faire le point

Le fait ou l'événement historique a un impact sur l'évolution d'un peuple, d'une nation. Il justifie les changements qui s'y opèrent et sert d'argument à la revendication de droits, de nouveaux statuts des groupes sociaux.

Expression écrite

La situation de la femme, dans de nombreux pays, a connu une évolution. La femme participe, de nos jours et dans tous les domaines, à l'essor de son pays. Elle a «conquis» une place entière dans la société. Justifiez cette affirmation par des exemples montrant la participation de la femme à des événements historiques.

Expression orale

Voici deux photos témoignant du rôle de la femme algérienne durant la guerre de libération nationale. Commentez-les et échangez les informations que vous avez sur le sujet.



Infirmière de l'A.L.N. soignant un Djoundi.



Femmes algériennes ravitaillant des Djounouds de l'A.L.N. pendant la guerre de libération nationale.

Les détenus des camps et des prisons reprenaient espoir. Les maquisards surtout étaient réconfortés, satisfaits que les Pieds-noirs n'aient pas renouveler leurs journées de barricades, heureux de voir toujours populaires les mots d'ordre du FLN et certains de la victoire finale.

Les Pieds-noirs furent ulcérés de constater que les musulmans qu'ils croyaient acquis à la fraternisation d'un certain 13 mai, manifestaient en faveur du FLN. Les drapeaux des fellaghas les avaient nargués, le fossé entre eux et les musulmans s'était encore approfondi. Un officier français confia alors au Monde qu'il s'agissait « d'un véritable Dien Bien Phu qui serait suivi par une nouvelle Saint Barthélemy ».

De Gaulle tire une conclusion : « Tous les musulmans sont nationalistes et regardent avec sympathie le FLN... Nous assistons à la gestation d'une Algérie nouvelle, elle se fait, elle va naître, elle est en pleine gestation psychologique et politique. »

Des messages sont envoyés par le GPRA aux gouvernements amis qui réagissent très vite. Celui de Chou en Lai exprime « une indignation extrême », Tito soutient « les aspirations justifiées du peuple algérien », Nasser dénonce « une odieuse agression », le roi du Maroc affirme « sa solidarité avec l'Algérie sœur ».

A New York, où se prépare la quinzième session de l'ONU, les délégués algériens qui menaient une bataille pour faire admettre le principe d'un référendum sous le contrôle de l'organisation internationale voient leur mission facilitée par les manifestations de décembre. Krim Belkacem veut « faire retentir dans l'enceinte de Manhattan la clameur de Belcourt ». Succès diplomatique réel, l'ONU exprime pour la première fois son appui à la cause algérienne, admet l'existence de deux parties dans le conflit d'une part et, d'autre part, le droit du peuple algérien à l'autodétermination, à l'unité et l'intégrité de son territoire.

M. KADDAÛCHE *Et l'Algérie se libéra*,
Edif 2000, pp 181-182

EVALUATION CERTTIFICATIVE

Fati

L'évasion

Le groupe décida d'opérer de 19 h à 22 h à la faveur de soirées de chants et prières, tolérées en salle, mais non autorisées.

Dans l'obscurité, le glissement de la lime allait et venait, subtil et menaçant, vite absorbé par la houle des incantations religieuses et des hymnes patriotiques. Les clameurs nocturnes ne troublaient déjà plus la garde.

La nuit du 15 au 16 mars 1952 fut la nuit de la grande fraternité militante : Arab Mohamed et Bouda Abdelkader (ce dernier tomba au champ d'honneur dans la région de Boudouaou - Alma), se relayèrent au limage du barreau. L'émotion fut grande lors de l'arrachement soudain du barreau central après une heure de travail. *Object*

La victoire fut partagée intensément en silence. Mais l'espoir, le doute, les craintes mêlés tourbillonnaient dans les esprits. Il fallait y aller et agir avec audace, demeurer soi-même le plus longtemps possible. *subject*

Il était 02 heures du matin, entre deux rondes, Ben Bella et Mahsas se glissèrent par la fenêtre. *object*

Ils avancèrent prudemment dans la douce fraîcheur de la nuit. 02 heures 05, les deux fugitifs commencèrent à escalader leur premier mur : courbés, la silhouette ronde, bondissant à saute-mouton. Mais le mur semblait plus haut que prévu, sans doute un effet d'appréhension ou d'impatience. *subject*

Après le premier obstacle, Ben Bella reprit son souffle, puis fixa le repère et lança la corde qui retomba mollement dans l'anfractuosité du créneau. Il avait suffi d'une fois !  tait-ce possible ? Une chance ! La corde se tendit peu à peu.   02 heures 20, l'homme attendu était au rendez-vous. La corde s'agita. La liaison confirma la réception. Pour les compères, la volonté et le courage de la rude  cole de l'O.S. firent le reste. L'un après l'autre et geste après geste, chacun se hissa, émergea et bascula à l'extérieur.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, Ed. ENAL, 1985.

Compréhension

- Y a-t-il, dans le texte, des indices qui renvoient à l'auteur?
- Relevez, dans le texte, ce qui relève de l'action et ce qui relève de la prise de position de l'auteur.

Passages du texte	L'action, le fait, l'événement (le discours objectivé)	Manifestation de l'auteur (les marques de la subjectivité)

Production

L'histoire de la guerre de libération nationale regorge de faits héroïques. Racontez-en un dont vous avez eu connaissance (par un film, un documentaire, le récit d'un moudjahid, etc.) en exprimant (explicitement ou implicitement) votre admiration pour le (les) héros de ce fait.



La prison Barberousse d'Alger à l'époque coloniale

Hamid Serradj réunit les fellahs

Nous sommes à Tlemcen en 1939 Hamid Serradj, un citoyen instruit, invite les fellahs de Beni-Boublen à se réunir pour réfléchir et discuter de leur condition misérable.

- Nous sommes ici pour discuter ensemble, fit Hamid Serradj. Il ne s'agit pas que l'un de nous fasse de beaux discours et que les autres l'écoutent. Chacun participera à la discussion et donnera son avis.

- Ce serait une idée parfaite ! s'écria Ba Dedouche. Mais est-ce que tout le monde est capable de formuler une opinion? Si tu parles des anciens, oui: ils ont la sagesse et l'expérience ! Mais les autres... les autres... qu'est-ce qu'ils sont ?

Ba Dedouche fronça les sourcils de défi tout en dévisageant l'assistance.

- Ouvrons la discussion déclarèrent quelques-uns. Nous n'avons que trop tardé !

- Alors je donne mon avis, proclama Ba Dedouche, ignorant délibérément ce qui venait d'être dit. Si les citoyens et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible. Mais c'est irréalisable! Nous savons ce qu'on attend de nous, s'écria-t-il encore avec force. C'est nous qui régénérons cette terre ! Une voix profonde me dit que nous sommes désignés pour réaliser ce grand dessein.

Ba Dedouche se tut et s'abîma dans une austère réflexion.

- Oserais-je poser une question ? fit d'une voix douce Slimane.

Jusqu'alors, il avait observé une attitude pleine de réserve.

- Je serais heureux, très heureux de savoir si nous sommes en séance ou s'il s'agit d'une simple rencontre entre fellahs, réunis ici pour bavarder de choses et d'autres. Que l'assemblée remarque bien que je ne fais que poser une question. Je n'aurai pas l'indigne prétention de faire allusion à quoi que ce soit.

- Je propose simplement d'ouvrir la séance, dit Hamid Serradj, il faudrait alors un raïs ! Il donnera la parole à chacun d'entre-nous, qui estime avoir quelque chose à dire.

- Un raïs ? qu'est-ce qu'un raïs vient faire dans une réunion de fellahs? demanda quelqu'un.

- Mais moi, je n'ai pas besoin d'un raïs pour prendre la parole ! protesta Ba Dedouche. Je peux la prendre tout seul !

- Voilà, répondit Hamid Serradj. Nous nous sommes réunis pour discuter de choses qui nous tiennent à cœur. Nous serons donc plusieurs à vouloir parler. Mais si nous parlons en même temps, celui qui est à l'Est n'entendra pas celui qui est à l'Ouest. Le désordre et la confusion s'empareront de nos propos malgré toute la bonne volonté. Si les choses dont nous voulons discuter nous tiennent donc à cœur, il est indispensable qu'un raïs préside la séance, donne la parole à celui qui la demandera et veille à ce que rien ne dérange notre réunion.

- Tu parles bien, frère !

- Bénis soient tes aïeux !

- Un raïs ! Un raïs ! qui sera le raïs ?

- Sid Ali ! Sid Ali ! dirent plusieurs personnes.

- Tout le monde est d'accord ? Sid-Ali aussi ? questionna Hamid Serradj. Alors tout va bien.

Mohamed DIB, *L'Incendie*, éd. Le Seuil. 1954.

Observation

- Observez le titre et les références du texte. Renseignent-ils sur le thème?

Lecture analytique

- A qui les propos rapportés par l'auteur appartiennent-ils ?
- Pourquoi ces personnages sont-ils réunis ?
- La 1^{ère} réplique apporte des précisions aux participants : cette mise au point concerne-t-elle le thème de la discussion ou la manière de la mener ?
- «Donner son avis». Trouvez dans le texte l'expression de même sens.

Comment reconnaître le racisme ?

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

- Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira : je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué, ou parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voici ce que pense au fond de lui le raciste : « Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter ». Il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

- Donne-moi des exemples.

- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et malpropres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre.

- Comment les combattre ?

- D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter. L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais, au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture. Je te donne d'autres exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avarés, les Belges pas très malins, les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. Toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire « Les Arabes sont ceci ou cela » ; « les Français sont comme ci ou comme ça... », etc. Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas parti-

culier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste !
- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon, on n'a pas d'humour. L'humour est une force.
- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?
- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

Tahar BEN JELLOUN, *Le Racisme expliqué à ma fille*.
Editions du Seuil, 1998.

Observation

- Observez le titre du texte, le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre ?

Lecture analytique

- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Quel est le sujet de la discussion ?
- Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quel procédé l'auteur appuie-t-il chaque étape ?
- Montrez que le but du père est double : expliquer et éduquer.
- Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?
- Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3^{ème} réplique ?
- Relevez, dans la 3^{ème} réplique la définition que donne l'auteur du «raciste».
- A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?

Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde

Au commencement, la xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le « seuil de tolérance ». En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le « racisme militant », se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'Autre est refoulé sur simple présentation de son visage. Tout l'irrationnel du racisme est là : la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme.

Tahar Ben Djelloun, « *La xénophobie* », Le Monde, « *Dossiers et documents* », 1978.

Observation

- Observez le titre et les références de ce texte. Comparez-les avec le titre et les références du texte précédent: quelles hypothèses de sens pouvez-vous faire?

Lecture analytique

- L'auteur veut-il expliquer une idée, un phénomène ou une notion ?
- A qui s'adresse-t-il ?
- Quelle idée l'auteur rejette-t-il ? Quelle idée défend-il implicitement ?

La crise des certitudes

C'est ici que les choses s'obscurcissent. Votre situation, je vous le dis, sans joie et sans ménagement, est bien plus difficile que fut la nôtre. Votre destin personnel, d'une part ; le destin de la culture, d'autre part, sont aujourd'hui des énigmes plus obscures qu'ils ne le furent jamais.

Les études, jadis, conduisaient assez régulièrement à des carrières où la plupart arrivaient à s'établir. Entreprendre ses études, c'était, en quelque sorte, prendre un train qui menait quelque part (sauf accident). On faisait des classes; on passait, quitte à s'y reprendre, ses examens ou ses concours. On devenait notaire, médecin, avocat ou fonctionnaire, et les perspectives offraient à qui prenait quelque'une de ces voies, déjà bien tracées et jalonnées, un sort à peu près sûr. Les diplômes, en ce temps-là, représentaient une manière de valeur-or. On pouvait compter sur le milieu social, dont les changements étaient lents, et s'effectuaient, d'ailleurs, dans un sens assez facile à pressentir. Il était possible alors, de perdre un peu de temps aux dépens des études ; ce n'était pas toujours du temps perdu pour l'esprit, car l'esprit se nourrit de tout, et même de loisir, pourvu qu'il ait cet appétit où je vois sa vertu principale.

Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. A peine le traitions-nous en esquisse, les traits se brouillent, les idées s'opposent aux idées, et nous nous perdons dans le désordre caractéristique du monde moderne. Vous savez assez que les savants, les plus subtils, ne peuvent rien en dire qu'ils ne se sentent aussitôt tentés de se rétracter ; qu'il n'est de philosophe, ni d'économiste qui puisse se flatter d'assigner à ce chaos un terme dans la durée, et un état final dans l'ordre et la stabilité. Cette phase critique est l'effet composé de l'activité de l'esprit humain : nous avons, en effet, en quelques dizaines d'années, créé et bouleversé tant de choses au dépens du passé - en le réfutant, en le désorganisant, en refaisant les idées, les méthodes, les institutions -, que le présent nous apparaît comme une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue entre des choses qui ne savent pas mourir et des choses qui ne peuvent pas vivre. C'est pourquoi il m'arrive parfois de dire sous forme de paradoxe : que la tradition et le progrès sont les deux grands ennemis du genre humain.

P. VALÉRY, « Discours au collège de Sète »,
Variétés IV, Ed. Gallimard.

Lettres à Madame de Francueil

(J.-J. Rousseau a confié ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés, organisme qui correspond aujourd'hui à l'assistance publique. Il a été pour cela l'objet de multiples attaques.)

À Madame de Francueil, Paris, le 20 avril 1751.

Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants-Trouvés; j'ai chargé de leur entretien l'établissement fait pour cela. Si ma misère et mes maux m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut me plaindre, et non un crime à me reprocher. Je leur dois la subsistance, je la leur ai procurée meilleure ou plus sûre au moins que je n'aurais pu la leur donner moi-même.

Vous connaissez ma situation, je gagne au jour la journée¹ mon pain avec assez de peine; comment nourrirais-je encore une famille ? Et si j'étais contraint de recourir au métier d'auteur, comment les soucis domestiques et les tracasseries des enfants me laisseraient-ils, dans mon grenier, la tranquillité d'esprit nécessaire pour faire un travail lucratif ? Les écrits que dicte la faim ne rapportent guère et cette ressource est bientôt épuisée. Il faudrait donc recourir aux protections, à l'intrigue, au manège, briguer quelque vil emploi; le faire valoir par les moyens ordinaires, autrement il ne me nourrirait pas, et me sera bientôt ôté; enfin, me livrer moi-même à toutes les infamies pour lesquelles je suis pénétré d'une si juste horreur. Nourrir, moi, mes enfants et leur mère, du sang des misérables ! Non, madame, il vaut mieux qu'ils soient orphelins que d'avoir pour père un fripon.

Jean Jacques Rousseau, *Les rêveries d'un promeneur solitaire*,
Bookking International, Paris, 1994.

¹ au jour le jour.

Observation

- Observez les éléments périphériques du texte. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?

La propriété privée, facteur d'inégalité

(Dans son œuvre, l'auteur, philosophe, réfléchit sur l'origine de l'inégalité sociale.)

Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire : Ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs n'eût point épargné au genre humain celui qui, arrachant les pieux ou comblant le fossé, eût crié à ses semblables : «Gardez-vous d'écouter cet imposteur ; vous êtes perdus si vous oubliez que les fruits sont à tous et que la terre n'est à personne!» Mais il y a grande apparence qu'alors les choses en étaient déjà venues au point de ne plus pouvoir durer comme elles étaient car cette idée de propriété, dépendant de beaucoup d'idées antérieures qui n'ont pu naître que successivement, ne se forma pas tout d'un coup dans l'esprit humain : il fallut faire bien des progrès, acquérir bien de l'industrie et des lumières, les transmettre et les augmenter d'âge en âge, avant que d'arriver à ce dernier terme de l'état de nature. [...] La métallurgie et l'agriculture furent les deux arts dont l'invention produisit cette grande révolution. Pour le poète, c'est l'or et l'argent, mais pour le philosophe ce sont le fer et le blé qui ont civilisé les hommes, et perdu le genre humain.

J. J. Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*, 1755.

Observation

- Observer le titre, le chapeau et les références du texte: quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?

Lecture analytique

- L'auteur s'adresse-t-il à un destinataire précis ?
- Quelle thèse développe-t-il ?
- Quels arguments l'auteur présente-t-il ?
- Relevez un terme et une expression qui s'opposent à l'idée de «l'état de nature ».

La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau

Ainsi, selon ce beau philosophe, un voleur, un destructeur aurait été le bienfaiteur du genre humain; et il aurait fallu punir un honnête homme qui aurait dit à ses enfants : «Imitons notre voisin, il a enclos son champ, les bêtes ne viendront plus le ravager ; son terrain deviendra plus fertile; travaillons le nôtre comme il a travaillé le sien, il nous aidera et nous l'aiderons. Chaque famille cultivant son enclos, nous serons mieux nourris, plus sains, plus paisibles, moins malheureux. Nous tâcherons d'établir une justice distributive qui consolera notre pauvre espèce, et nous vaudrons mieux que les renards et les fouines à qui cet extravagant veut nous faire ressembler ».

Ce discours ne serait-il pas plus sensé et plus honnête que celui du fou sauvage qui voulait détruire le verger du bonhomme ?

Quelle est donc l'espèce de philosophie qui fait dire des choses que le sens commun réprouve du fond de la Chine jusqu'au Canada ? N'est-ce pas celle d'un gueux qui voudrait que tous les riches fussent volés par les pauvres, afin de mieux établir l'union fraternelle entre les hommes ?

Voltaire, Questions sur l'Encyclopédie, 1770.

Observation

- Observer le nom de l'auteur, le titre, les références. A partir de cette observation, quel rapport pouvez-vous établir avec le texte précédent ?

Lecture analytique

- A quel terme du texte de J.J. Rousseau l'expression de Voltaire « honnête homme » s'oppose-t-elle ?
- Quelle thèse Voltaire défend-il ?
- Relevez les termes utilisés pour désigner l'adversaire. L'auteur se contente-t-il de réfuter la thèse de l'adversaire ?

AU PEUPLE ALGERIEN AUX MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE

A vous qui êtes appelés à nous juger, le premier d'une façon générale, les seconds tout particulièrement, notre souci, en diffusant la présente proclamation, est de vous éclairer sur les raisons profondes qui nous ont poussés à agir, en vous exposant notre programme, le sens de notre action, le bien-fondé de nos vues dont le but demeure l'INDEPENDANCE NATIONALE dans le cadre Nord-Africain. Notre désir aussi est de vous éviter la confusion que pourraient entretenir l'impérialisme et ses agents: administratifs et autres politicailleurs véreux. (...)

Le but du mouvement révolutionnaire étant de créer toutes les conditions favorables pour le déclenchement d'une action libératrice, nous estimons que: sur le plan interne, le peuple est uni derrière le mot d'ordre d'indépendance et d'action, et sur le plan externe, le climat de détente est favorable pour le règlement des problèmes mineurs dont le nôtre avec surtout l'appui diplomatique de nos frères Arabes et Musulmans. (...) L'heure est grave.

Une équipe de jeunes responsables et militants conscients, ralliant autour d'elle la majorité des éléments sains et décidés, a jugé le moment venu de sortir le Mouvement National de l'impasse pour le lancer aux côtés des frères Marocains et Tunisiens dans la véritable lutte révolutionnaire. (...) Notre action est dirigée uniquement contre le colonialisme, seul ennemi obstiné et aveugle, qui s'est toujours refusé d'accorder la moindre liberté par des moyens pacifiques. Ce sont là, nous pensons, des raisons suffisantes qui font que notre mouvement de rénovation se présente sous le nom de: FRONT DE LIBERATION NATIONALE, se dégagant ainsi de toutes les compromissions possibles et offrant la possibilité à tous les patriotes algériens de toutes les couches sociales, de tous les partis et mouvements purement algériens de s'intégrer dans la lutte de libération sans aucune autre considération. [...]

Algérien! Nous t'invitons à méditer notre Charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté. Le Front de Libération Nationale est ton front. Sa victoire est la tienne.

Quant à nous, résolu à poursuivre la lutte, sûrs de tes sentiments anti-impérialistes, forts de ton soutien, nous donnons le meilleur de nous-mêmes à la Patrie.

Extrait de de *La guerre d'Algérie*,
sous la direction d'**Henri Alleg**, tome III, p.507

Protégeons notre planète

L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne pas la souiller en y déposant les excréments de ses techniques.

Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi... d'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs.

Je sais, il y a des gens qui disent, enivrés par nos petits bonds dans le cosmos : « Eh bien, quand l'homme aura épuisé le capital nourricier de la planète, quand il aura pillé tous les magasins terrestres, quand il se sera rendu son logis inhabitable avec ses ordures radioactives, avec ses pétroles, avec sa chimie, il émigrera sur un autre globe, qu'il mettra à sac et souillera à son tour. »

N'y comptons pas trop... En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons-nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte.

Locataires consciencieux, ne dégradons pas les lieux où nous respirons. L'humanité n'est pas une passante. Un poète a dit : « naître, vivre et mourir dans la même maison... ». Il y a apparence que le sort de l'homme est de naître, de vivre et de mourir sur la même planète.

Jean ROSTAND, *Inquiétudes d'un biologiste*, éd. Stock, 1967.

Pour la sauvegarde de notre planète

Oui, les hommes peuvent se réconcilier avec eux-mêmes, avec la nature. Chacun d'entre nous doit contribuer à développer autour de lui cette prise de conscience nécessaire : la protection de la nature et l'utilisation rationnelle de ses ressources constitue désormais le plus impératif des devoirs individuels et collectifs.

Elle implique la participation de chaque citoyen : spécialistes et non-spécialistes, hommes de laboratoires et hommes de la rue, ouvriers et paysans, citadins et ruraux, jeunes et vieux devront coopérer avec esprit de responsabilité.

Une immense et passionnante campagne d'éducation écologique mondiale doit être menée sans tarder. Demain, il pourrait être trop tard.

Extrait de Lucien MATHIEU, *Terre Opération Survie*, 1975.

2/Lisez cet extrait et répondez aux questions suivantes :

- Quel est le thème abordé.
- Trouvez des arguments à présenter pour compléter cet appel.
- Rédigez en quelques lignes la partie exhortative qui conviendrait à cet extrait.

Ce passage est extrait d'un appel adopté par le Bureau de la conférence des ONG à Genève, du 20 au 24 janvier 1986.

Nous répétons que la course aux armements constitue le plus grand danger pour la paix et la survie. La course vers une catastrophe nucléaire se poursuit. Comme si la Terre et les océans ne pouvaient plus supporter le poids des armes, on explore l'espace pour les y déposer. Des centaines de personnes sont tuées chaque jour par des armes non nucléaires. La faim fait quotidiennement des milliers de victimes. Des millions d'êtres sont privés de ce qui devrait satisfaire leurs besoins essentiels et leurs droits fondamentaux et c'est par milliers qu'ils ploient sous le joug de la domination et de l'exploitation.

Le courrier de l'UNESCO, juin 1986.

EVALUATION FORMATIVE**POUR LES ENFANTS DU MONDE.**

**A l'attention des chefs d'Etats et de Gouvernements de tous les pays membres de l'Assemblée Générale des Nations-Unies.
(Appel lancé par tous les prix Nobel de la Paix en 2001)**

Aujourd'hui, dans chaque pays du monde, de nombreux enfants souffrent en silence des effets de la violence et de ses conséquences.

Cette violence revêt différentes formes : que ce soit la violence physique, la violence psychologique, socio-économique, la violence quotidienne de leur environnement ou la violence politique. Elle s'exerce entre les enfants eux-mêmes, dans les rues, à l'école, dans la vie de famille et au sein des différentes communautés. Beaucoup d'enfants - trop d'enfants - vivent dans une «culture de la violence».

Nous souhaitons contribuer à diminuer leurs souffrances. Nous croyons que chaque enfant peut découvrir, par lui-même, que la violence n'est pas une fatalité. Nous pouvons offrir de l'espoir, non seulement aux enfants du monde mais à l'humanité toute entière, en créant, puis en construisant, une nouvelle Culture de la Non-Violence.

Pour cette raison, nous adressons cet appel solennel à tous les Chefs d'Etats, de tous les pays membres de l'Assemblée Générale des Nations Unies, afin que l'Assemblée Générale des Nations-unies décide :

- Que la première décennie du nouveau millénaire, les années 2001 à 2010, soit déclarée «Décennie pour une Culture de la Non-violence»;
- Qu'au début de la décennie, l'année 2000 soit déclarée «Année de l'Education à la Non-violence» ;
- Que la non-violence soit enseignée à tous les niveaux dans nos sociétés pendant cette décennie, afin de rendre les enfants conscients

Expression orale



«Ensemble, nous supporterons mieux les aléas de la vie!»

En vous aidant de cette affiche, présentez oralement à vos camarades un appel à la solidarité aux hommes du monde entier. (Utilisez du style oratoire et utilisez l'anaphore).

L'appel du 31 octobre 2000

Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.


Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces

Appel à la paix

QUELQUEPART PARTOUT



AMNESTY INTERNATIONAL

Observation

- Observez cette affiche et dites qui est l'annonceur ? Précisez à l'aide du dictionnaire le rôle de cette organisation.

156

La recherche d'un vaccin contre le sida: une priorité

Plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus du sida dans le monde, et on estime que chaque heure qui s'écoule apporte 600 nouveaux cas d'infection par le VIH.

Les pays les plus touchés par l'épidémie sont ceux en développement qui ont peu accès aux traitements antirétroviraux. En plus de son impact sur la santé et l'avenir des personnes, le sida devient un frein majeur au développement dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne. Dans certaines régions, près de 30% des femmes enceintes consultant dans des maternités sont affectées par le VIH. L'épidémie s'accroît aussi rapidement en Asie, où les pays les plus touchés sont l'Inde, la Thaïlande et le Cambodge.

Le vaccin est le seul moyen possible pour, à terme, parvenir à enrayer l'épidémie. La recherche d'un vaccin préventif contre le sida est une priorité.

De nombreuses équipes dans le monde sont engagées depuis le milieu des années quatre-vingts dans la recherche d'un vaccin contre le sida et plusieurs pistes sont explorées, dont certaines sont aujourd'hui prometteuses. La participation de la France à la recherche d'un vaccin contre le sida est la plus importante au monde après celle des Etats-Unis. L'ANRS est l'organisme public français qui organise et finance cette recherche.

Aujourd'hui, nous franchissons une nouvelle étape. Nous lançons de nouveaux essais de vaccins dont le premier débutera au premier semestre 2007. Pour les mener nous avons besoin de votre concours.

En répondant à l'opération «Volontaires pour un vaccin», l'ANRS vous invite à rejoindre les 724 personnes qui sont engagées dans le réseau des «volontaires» de l'ANRS.

Plus que jamais, pour réussir, la mobilisation de tous est indispensable: les scientifiques, les médecins et les volontaires du réseau.

Tous ensemble il faut y croire.

Pr. Jean-François Delfraissy, Directeur de l'ANRS. 2006.

La langue française : une part ou une tare de notre histoire

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit: « Cette médersa a été ouverte par la volonté de Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.

Apprenez le français, vous en aurez toujours besoin.

Apprenez l'arabe, vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français, vous saurez qui ils sont.

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.

Apprenez l'arabe malgré eux.

Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Appel à l'instruction

Apprends l'ABC, cela ne suffit pas, pourtant
 Apprends-le ! Ne te laisse pas rebuter.
 Apprends, homme à l'hospice !
 Apprends, homme en prison !
 Apprends, femme de cuisine !
 Apprends, vieille de soixante ans !
 Tu dois devenir celle qui dirige.
 Va à l'école, sans-abri !
 Procure-toi le savoir, toi qui a froid !
 Toi qui as faim, jette-toi sur le livre ; c'est une arme.
 Tu dois devenir celui qui dirige.

B. Brecht, *La Mère*, 1957.

II/ Sur le modèle du texte p 151 , lancez un appel aux jeunes pour que cesse la violence dans les rues, les quartiers et aux abords des écoles.

Vous userez du style oratoire et utiliserez les anaphores.

Activité orale

Reprenez le texte page 151 qui est un appel radiodiffusé; réfléchissez, à deux ou trois, à la manière de le présenter oralement (intonation, timbre de la voix, gestes, etc.).

Présentez oralement cet appel.

EVALUATION CERTIFICATIVE

Comprendre / Dossiers / Environnement & Développement durable

Protégeons notre planète

le 05/06/2003



Adaptons notre mode de vie et nos pratiques de consommation au développement durable. Le développement durable, c'est répondre au besoin du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre .aux leurs



Face aux catastrophes écologiques, sanitaires, industrielles auxquelles nous sommes de plus en plus confrontés, le développement durable propose de faire évoluer le comportement et mode d'action de tous les acteurs de la société. Il faut donc apprendre à économiser et à partager de manière équitable les ressources de l'environnement et à tenir compte des facultés limitées de la terre à absorber les déchets et les pollutions : c'est la dimension environnementale du développement durable. Nous n'avons pas de planète Terre de rechange ! Il faut également garantir une croissance économique créatrice d'emploi et d'équité sociale : c'est l'aspect économique et social du développement durable

Exemple d'une lettre de motivation

BELGACEM Latifa
Adresse : 15 Rue de la Liberté, Biskra
Email : belgacemlatifa@yahoo.fr

Biskra, le 11 septembre 2006

A Monsieur le Gérant
de la librairie «Ibn Rochd»
39, Bd des Martyrs, Biskra.

Objet : Réponse à l'annonce parue le 05/09/2006
Référence : 834864M

Monsieur,

C'est avec intérêt que j'ai relevé votre annonce parue aujourd'hui dans divers quotidiens pour un poste de vendeuse dans votre librairie.

Ayant acquis une certaine expérience professionnelle dans divers secteurs d'activités économiques, j'ai pu développer mon sens de l'organisation. J'ai eu, ces deux dernières années, l'opportunité de travailler, à Constantine, en qualité de vendeuse- conseillère- caissière dans une librairie/papeterie/presse qui compte une large clientèle. Dynamique, motivée et ponctuelle, j'ai assumé, souvent seule, la bonne marche de cet établissement. Ce poste me permettrait de m'impliquer pleinement dans un domaine que j'ai pu appréhender et dans lequel j'ai exercé avec efficacité. Je suis capable, en effet, d'établir des bons de commande de livres et autres ouvrages, de gérer le stock en librairie et de dresser l'inventaire annuel en utilisant l'outil informatique.

Disponible, j'aimerais poursuivre cette description de vive voix et répondre à vos éventuelles questions.

Je vous prie de croire, Monsieur, en l'assurance de mes salutations distinguées.

Signature.

Le Nez

Le 25 mars, un événement tout à fait étrange s'est produit à Saint-Pétersbourg. Le barbier Ivan Iakovlévitch, demeurant avenue Voznéssenki (le souvenir de son nom de famille est perdu et son enseigne même ne porte rien de plus que la tête d'un monsieur au visage barbouillé de savon et l'inscription : Ici on pratique aussi la saignée), il s'éveilla d'assez bonne humeur et sentit l'odeur du pain chaud. Se soulevant à demi sur son lit, il vit que son épouse, une dame assez respectable et qui appréciait beaucoup le café, retirait des pains du four.

-Aujourd'hui, Prascovia Ossipovna, je ne prendrai pas de café, dit Ivan Iakovlévitch ; je mangerai plutôt du pain chaud et de l'oignon (Ivan Iakovlévitch se serait volontiers régalé de café et de pain frais, mais il savait qu'il était inutile de demander deux choses à la fois : Prascovia Ossipovna n'admettait pas ces fantaisies).

« Il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile ! songea la dame ; tant mieux pour moi : il me restera plus de café ».

Et elle lança un pain sur la table.

Soucieux des convenances, Ivan Iakovlévitch enfila son habit pardessus sa chemise et s'étant installé à table, il éplucha deux oignons, les saupoudra de sel, prit en main son couteau et, la mine solennelle, se mit en devoir de couper le pain. L'ayant partagé en deux, il aperçut à son grand étonnement une masse blanchâtre dans la mie ; il piqua la chose avec précaution du bout de son couteau, puis la tâta du doigt :

« C'est dur, se dit-il ; qu'est-ce que cela pourrait bien être ? »

Il plongea ses doigts dans la mie et en retira...un nez ! Les bras lui en tombèrent. Il se frotta les yeux et palpa l'objet : oui, c'était bien un nez. Et de plus, un nez qu'il lui semblait connaître. La terreur se peignit sur le visage d'Ivan Iakovlévitch. Mais cette terreur n'était rien auprès de la colère qui s'empara de son épouse.

- Où as-tu coupé ce nez, animal ? s'écria-t-elle furieuse. Canaille ! Ivrogne ! Je vais te livrer à la police, brigand ! J'ai déjà entendu trois clients se plaindre que tu tirais tellement sur leurs nez en leur faisant la barbe que tu as failli le leur arracher.

Cependant Ivan Iakovlévitch était plus mort que vif : il avait reconnu ce nez, qui n'était autre que le nez de l'assesseur de collègue Kovaliov qu'il rasait chaque mercredi et chaque dimanche.

N.Gogol, *le Nez* (1835),
trad.française, Ed. Flammarion, 1995.

La main

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, assemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim. Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence:

- C'est affreux. Cela touche au «surnaturel». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle:

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot «surnaturel» que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un:

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit:

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot «surnaturel» pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot «inexplicable», cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.

Enfin, voici les faits: [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883.

La main (suite)

[.....] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui l'a faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété.

La main (suite)

[...] Puis je me remis à parler chasse, et il me donna des détails les plus curieux sur la chasse à l'hippopotame, au tigre, à l'éléphant et même la chasse au gorille.

Je dis:

- Tous ces animaux sont redoutables.

Il sourit:

- *Oh! nô, le plus mauvais c'était l'homme.*

Il se mit à rire tout à fait, d'un bon rire de gros Anglais content:

- *J'avé beaucoup chassé l'homme aussi.*

Puis il parla d'armes, et il m'offrit d'entrer chez lui pour me montrer des fusils de divers systèmes.

Son salon était tendu de noir, de soie noire brodée d'or. De grandes fleurs jaunes couraient sur l'étoffe sombre, brillaient comme du feu.

Il annonça:

- *C'était une drap japonaise.*

Mais, au milieu du plus large panneau, une chose étrange me tira l'œil. Sur un carré de velours rouge, un objet noir se détachait. Je m'approchai: c'était une main, une main d'homme. Non pas une main de squelette, blanche et propre, mais une main noire desséchée, avec les ongles jaunes, les muscles à nu et des traces de sang ancien, de sang pareil à une crasse, sur les os coupés net, comme d'un coup de hache, vers le milieu de l'avant bras.

Autour du poignet, une énorme chaîne de fer, rivée, soudée à ce membre malpropre, l'attachait au mur par un anneau assez fort pour tenir un éléphant en laisse.

Je demandai:

- Qu'est-ce que cela?

L'Anglais répondit tranquillement:

- *C'était ma meilleur ennemi. Il vené d'Amérique. Il avé été fendu avec le sabre et arraché la peau avec une caillou coupante, et séché dans le soleil pendant huit jours. Aoh, très bonne pour moi, cette.*

Je touchai ce débris humain qui avait dû appartenir à un colosse. Les doigts, démesurément longs, étaient attachés par des tendons énormes que retenaient des lanières de peau par places. Cette main était affreuse à voir, écorchée ainsi, elle faisait penser naturellement à quelque vengeance de sauvage.

Il se couchait fort tard et s'enfermait avec soin. Il avait toujours des armes à portée de bras. Souvent, la nuit, il parlait haut, comme s'il se fût querellé avec quelqu'un.

Cette nuit-là, par hasard, il n'avait fait aucun bruit, et c'est seulement en venant ouvrir les fenêtres que le serviteur avait trouvé sir John assassiné. Il ne soupçonnait personne.

Je communiquai ce que je savais du mort aux magistrats et aux officiers de la force publique, et on fit dans toute l'île une enquête minutieuse. On ne découvrit rien.

Or, une nuit, trois mois après le crime, j'eus un affreux cauchemar. Il me sembla que je voyais la main, l'horrible main, courir comme un scorpion ou comme une araignée le long de mes rideaux et de mes murs. Trois fois, je me réveillai, trois fois je me rendormis, trois fois je revis le hideux débris galoper autour de ma chambre en remuant les doigts comme des pattes.

Le lendemain, on me l'apporta, trouvé dans le cimetière, sur la tombe de sir John Rowell, enterré là; car on n'avait pu découvrir sa famille. L'index manquait.

Voilà, mesdames, mon histoire. Je ne sais rien de plus.

Les femmes, éperdues, étaient pâles, frissonnantes. Une d'elles s'écria:

- Mais ce n'est pas un dénouement cela, ni une explication! Nous n'allons pas dormir si vous ne nous dites pas ce qui s'était passé, selon vous.

Le magistrat sourit avec sévérité:

- Oh! moi, mesdames, je vais gêner, certes, vos rêves terribles. Je pense tout simplement que le légitime propriétaire de la main n'était pas mort, qu'il est venu la chercher avec celle qui lui restait. Mais je n'ai pu savoir comment il a fait, par exemple. C'est là une sorte de vendetta.

Une des femmes murmura:

- Non, ça ne doit pas être ainsi.

Et le juge d'instruction, souriant toujours, conclut:

- Je vous avais bien dit que mon explication ne vous irait pas.

Guy de Maupassant, La main. 1883.

Une décision hasardeuse

Le narrateur entreprend une promenade, mais le soir venu, le cocher refuse de l'accompagner plus avant : c'est la nuit des morts vivants (Walpurgis Nacht)

Enfin, dans un accès de désespoir, il cria :

- Walpurgis Nacht ! et il désigna la calèche dans laquelle je devais monter.

Tout mon sang anglais ne fit alors qu'un tour, et demeurant en retrait, je lui dis :

- Vous avez peur, Johann, vous avez peur. Retournez chez vous, je rentrerai seul ; la marche me fera du bien.

La portière de la calèche était ouverte. Je pris sur le siège ma canne en chêne que j'emporte toujours dans mes excursions de vacances, fermai la portière, montrai Munich derrière nous, et dis :

- Rentrez chez vous Johann, « Walpurgis Nacht » ne concerne pas les Anglais.

Je m'assis pour me reposer, et commençai à regarder aux alentours. Je fus frappé par le fait qu'il faisait bien plus froid qu'au début de ma promenade, une sorte de léger bruit comme un soupir semblait m'entourer, accompagné, plus en hauteur, d'une sorte de grondement assourdi. Levant la tête, je vis que de gros nuages épais traversaient avec rapidité le ciel du nord vers le sud, à grande altitude. Dans le ciel, à une certaine hauteur, se montraient les signes annonciateurs d'une tempête qui s'approchait. J'avais un peu froid et, pensant que c'était le fait de rester assis après l'exercice de la marche, je repris ma route...

Tandis que je regardais, l'air s'emplissait d'un frémissement froid et la neige commença à tomber. Je songeai aux kilomètres et aux kilomètres de paysage désert que j'avais parcourus; aussi je hâtai le pas pour me mettre à l'abri sous le bois qui était devant moi. Le ciel devenait de plus en plus sombre ; et de plus en plus rapide et de plus en plus épaisse tombait la neige. On ne voyait presque plus la route et après un certain temps je me rendis compte que je devais l'avoir quittée parce que sous mes pieds je ne sentais pas sa surface dure, ceux-ci s'enfonçant plus profondément dans l'herbe et

Etrange créature

(Lors d'une fête organisée par ses amis, le narrateur s'approche d'un cadre doré suspendu au mur et se trouve face à une créature monstrueuse. Il pousse un cri terrifiant qui surprend ses hôtes et les terrorise).

M'approchant de cette arche, je perçus plus nettement cette présence, et finalement, tandis que je poussais mon premier et dernier cri –une ululation spectrale qui me crispa presque autant que la chose horrible qui me la fit pousser- j'aperçus, en pied, effrayante, vivante, l'inconcevable, l'indescriptible, l'innommable monstruosité qui, par sa simple apparition, avait pu transformer une compagnie heureuse en une troupe craintive et terrorisée.

Je ne peux même pas donner l'ombre d'une idée de ce à quoi ressemblait cette chose, car elle était une combinaison horrible de tout ce qui est douteux, inquiétant, importun, anormal et détestable sur cette terre.... Dieu sait que cette chose n'était pas de ce monde -ou n'était plus de ce monde- et pourtant dans mon effroi, je pus reconnaître dans sa matière rongée, rognée, où transparaissaient des os, comme un grotesque et ricanant travesti de la forme humaine. Il y avait, dans cet appareil pourrissant et décomposé, une sorte de qualité innommable qui me glaça encore plus.

J'étais presque figé, mais non incapable d'effectuer un effort pour m'enfuir. Je titubai en arrière, sans pour autant parvenir à rompre le charme sous lequel me tenait ce monstre sans voix et sans nom.

H.P.Lovecraft, *Je suis d'ailleurs*, Ed. Denoël, 1961

Observation

- Observer les éléments périphériques du texte: pouvez-vous anticiper sur le contenu du texte ?

Les masques

[...] Je sentais ma raison sombrer dans l'épouvante ; le surnaturel m'enveloppait ! cette rigidité, le silence de tous ces êtres masqués.

Qui étaient-ils ?

Une minute d'incertitude de plus, c'était la folie. Je n'y tenais plus et, d'une main crispée d'angoisse, m'étant avancé vers un des masques, je soulevai brusquement sa cagoule.

Horreur ! il n'y avait rien. Mes yeux hagards ne rencontraient que le creux du capuchon ; la robe, le camail¹, étaient vides. Cet être qui vivait n'était qu'ombre et néant.

Fou de terreur, j'arrachai la cagoule du masque assis dans la salle voisine : le capuchon de velours vert était vide, vide le capuchon des autres masques assis le long des murs. Tous avaient des faces d'ombre, tous étaient du néant.

Et le gaz flambait plus fort, presque sifflant dans la grande salle, par les vitres cassées des ogives, le clair éblouissant, presque aveuglant ; alors une horreur me prenait au milieu de tous ces êtres creux, aux vaines apparences de spectres, un doute affreux m'étreignit au cœur devant tous ces masques vides.

Si moi aussi j'étais semblable à eux, si moi aussi j'avais cessé d'exister, et si sous mon masque il n'y avait rien, rien que du néant ! Je me précipitai vers une des glaces.

Jean LORRAIN, *Histoires de masques*, Ed. Ch. Pirot, 1987.

¹Camail : armure de tête en tissu maillé.

Qui sait ?

Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire enfin ce qui m'est arrivé ! Mais le pourrai-je ? l'oserai-je ? cela est si bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou !

Si je n'étais sûr de ce que j'ai vu, sûr qu'il n'y a eu, dans mes raisonnements, aucune défaillance, aucune erreur dans mes constatations, pas de lacune dans la suite inflexible de mes observations, je me croirais un simple halluciné, le jouet d'une étrange vision.

Après tout, qui sait ?

Je suis aujourd'hui dans une maison de santé; mais j'y suis entré volontairement, par prudence, par peur ! Un seul être connaît mon histoire. Le médecin d'ici. Je vais l'écrire. Je ne sais trop pourquoi ? Pour m'en débarrasser, car je la sens en moi comme un intolérable cauchemar.

La voici :

J'ai toujours été un solitaire, un rêveur, une sorte de philosophe isolé, bienveillant, content de peu, sans aigreur contre les hommes et sans rancune contre le ciel. J'ai vécu seul, sans cesse, par suite d'une sorte de gêne qu'insinue en moi la présence des autres. Comment expliquer cela ? Je ne le pourrais. Je ne refuse pas de voir le monde, de causer, de dîner avec des amis, mais lorsque je les sens depuis longtemps près de moi, même les plus familiers, ils me lassent, me fatiguent, m'énervent, et j'éprouve une envie grandissante, harcelante, de les voir partir ou de m'en aller, d'être seul.

Cette envie est plus qu'un besoin, c'est une nécessité irrésistible. Et si la présence des gens avec qui je me trouve continuait, si je devais, non pas écouter, mais entendre longtemps encore leurs conversations, il m'arriverait, sans aucun doute, un accident. Lequel ?

Ah ! qui sait ? Peut-être une simple syncope ? oui ! probablement ! J'aime tant être seul que je ne puis même supporter le voisinage d'autres êtres dormant sous mon toit.. Ah ! le sommeil des autres m'est plus pénible encore que leur parole. Et je ne peux jamais me reposer, quand je

EVALUATION CERTTIFICATIVE

L' apparition

Le narrateur, hanté par un être invisible, le Horla, qui le vampirise et le force à dépérir en se nourrissant de son énergie, décide de lui tendre un piège afin de le tuer.

Je le tuerai ! Je l'ai vu ! Je me suis assis hier, à ma table et je fis semblant d'écrire avec une grande attention. Je savais bien qu'il viendrait rôder autour de moi, tout près, si près que je pourrais peut-être le toucher, le saisir ?...

En face de moi, mon lit, un vieux lit de chêne; à droite, ma cheminée ; à gauche ma porte fermée avec soin, après l'avoir laissée longtemps ouverte, afin de l'attirer ; derrière moi, une très haute armoire à glace, qui me servait chaque jour pour me raser, pour m'habiller, et où j'avais coutume de me regarder, de la tête aux pieds, chaque fois que je passais devant.

Donc, je faisais semblant d'écrire, pour le tromper, car il m'épiait lui aussi ; et soudain, je sentis, je fus certain qu'il lisait par-dessus mon épaule, qu'il était là, frôlant mon oreille.

Je me dressai, les mains tendues, en me tournant si vite que je faillis tomber. Eh bien ?... On y voyait comme en plein jour, et je ne me vis pas dans ma glace ! Elle était vide, claire, profonde, pleine de lumière ! Mon image n'était pas dedans... et j'étais en face, moi ! Je voyais le grand verre limpide de haut en bas. Je regardais cela avec des yeux affolés ; et je n'osais plus avancer, je n'osais plus faire un mouvement, sentant bien pourtant qu'il était là, mais qu'il m'échapperait encore, lui dont le corps imperceptible avait dévoré mon reflet.

Comme j'eus peur ! Puis voilà que tout à coup je commençai à m'apercevoir dans une brume, au fond du miroir, dans une brume comme à travers une nappe d'eau ; et il me semblait que cette eau

Résumé

Notre mémoire, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, s'intitule: « Les documents authentiques pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit en classe de français 3^{ème}A.S ». Il a pour objectif de préciser la place et la mise en œuvre de ce genre de document en classe de français chez les 3^{ème} A.S. Ainsi que les représentations qu'ont les enseignants par rapport au document authentique et son rôle dans l'enseignement d'une langue étrangère. Les résultats de notre recherche démontrent et valident l'importance et l'efficacité de travailler avec des documents authentiques en classe de langue. Considérés par les enseignants de FLE comme un support efficace qui leur permet de mettre les apprenants en contact direct avec la langue et la culture cible, en outre ils donnent aux apprenants la possibilité de développer leurs savoir, savoir-faire et savoir-être.

Our memory, who registers in the field of didactics French as a foreign language, is entitled: "Authentic documents for teaching oral and written French in 3rd Y.S". It aims to clarify the place and implementation of this kind of document in French class in 3rd grade. As well as the representations that teachers have of the authentic document and its role in the teaching of a foreign language. The results of our research demonstrate and validate the importance and effectiveness of working with authentic documents in the language classroom. Considered by teachers of French as a foreign language as an effective support that allows them to put learners in direct contact with the target language and culture, in addition they give learners the opportunity to develop their knowledge, know-how and interpersonal skills.

ذاكرتنا، التي تسجل في مجال تعليم الفرنسية كلغة أجنبية، تحمل عنوان: "وثائق أصلية لتدريس اللغة الفرنسية الشفوية والمكتوبة في السنة الثالثة". ويهدف إلى توضيح مكان وتنفيذ هذا النوع من الوثائق في فئة اللغة الفرنسية بالصف الثالث. بالإضافة إلى تمثيلات المعلمين للوثيقة الأصلية ودورها في تدريس لغة أجنبية. تُظهر نتائج بحثنا وتؤكد أهمية وفعالية العمل مع المستندات الأصلية في فصل اللغة. يعتبرها مدرسو اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بمثابة دعم فعال يسمح لهم بوضع المتعلمين في اتصال مباشر مع اللغة والثقافة الأكبر، بالإضافة إلى أنهم يمنحون المتعلمين الفرصة لتطوير معارفهم ومعارفهم ومهاراتهم الشخصية.

Mots clés : Les documents authentiques , l'oral, l'écrit, classe de français 3^{ème} AS, l'enseignement du FLE, les documents audiovisuel, les documents oraux, les documents écrits