

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**La trace algérienne dans les films français
(et son intégration dans les contenus de
l'enseignement en FLE)**

Ivana Kutáčová

Plzeň 2014

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

**La trace algérienne dans les films français
(et son intégration dans les contenus de
l'enseignement en FLE)**

Ivana Kutáčová

Vedoucí práce:

Mgr. Veronika Černíková

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2014

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2014

.....

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce Mgr. Veronice Černíkové za inspiraci, konzultace, rady a odbornou pomoc.

LA TABLE DES MATIÈRES

1 L'INTRODUCTION	1
2 L'IMMIGRATION ALGÉRIENNE EN FRANCE	3
2.1 L'introduction à la problématique	3
2.1.1 La terminologie	8
2.2 Les générations des Pieds-noirs en France après 1962	9
3 LA TRACE ALGÉRIENNE DANS LA CINÉMATOGRAPHIE FRANÇAISE	11
3.1 <i>Le Thé au harem d'Archimède</i> (1985)	12
3.1.1 Mehdi Charef	13
3.1.2 Le synopsis	15
3.1.3 L'analyse du film	16
3.2 <i>Indigènes</i> (2006)	19
3.2.1 Rachid Bouchareb	20
3.2.2 Le synopsis	22
3.2.3 L'analyse du film	24
3.3 <i>Hors-la-loi</i> (2010)	26
3.3.1 Le synopsis	28
3.3.2 L'analyse du film	29
3.4 Les résultats des analyses	33

4 L'IMMIGRATION ALGÉRIENNE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE	33
4.1 La notion de culture dans l'enseignement du FLE	34
4.2 L'application des films dans l'enseignement du FLE	36
4.3 <i>Le Thé au harem d'Archimède</i>.....	37
4.3.1 L'activité 1.....	38
4.3.2 L'activité 2.....	40
4.3.3 L'activité 3.....	43
4.3.4 L'activité 4.....	46
4.3.5 L'activité 5.....	50
4.4 <i>Indigènes</i>	53
4.4.1 L'activité 1.....	54
4.4.2 L'activité 2.....	55
4.4.3 L'activité 3.....	58
4.4.4 L'activité 4.....	61
4.4.5 L'activité 5.....	63
4.5 <i>Hors-la-loi</i>	66
4.5.1 L'activité 1.....	67
4.5.2 L'activité 2.....	68
4.5.3 L'activité 3.....	72
4.5.4 L'activité 4.....	77
5 LES RÉSULTATS DE LA MISE EN PRATIQUE	80
5.1 La réflexion.....	82

6 LA CONCLUSION	84
7 LA BIBLIOGRAPHIE.....	87
7.1 La bibliographie.....	87
7.2 La filmographie	88
7.3 La sitographie	89
8 LE RÉSUMÉ EN TCHÈQUE.....	93
9 LE RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	94
10 LES ANNEXES	95

1 L'INTRODUCTION

L'immigration algérienne est une des problématiques actuelles et assez discutées dans la société française contemporaine. L'Algérie et la France partagent une longue histoire commune, marquée de nombreux combats violents. Même si les conflits ont officiellement terminé dans les années 1960, le sujet reste délicat jusqu'au présent. Sa spécificité consiste dans le fait que les attitudes divergent énormément et il n'est pas facile de parvenir à un point de vue unique, ce qui est démontré entre autres dans les documents variés portant sur les relations franco-algériennes.

Bien que l'immigration algérienne appartienne à la culture française, peu de lycéens tchèques s'en rendent compte. L'enseignement du FLE est orienté plutôt sur la langue et les aspects culturels ne sont touchés que superficiellement. En plus, il s'agit généralement des stéréotypes qui ne décrivent qu'un côté de la France actuelle. Néanmoins, il existe également d'autres traits typiques pour le pays et les élèves devraient en avoir au moins des notions. L'objectif du présent mémoire est justement de dévoiler aux élèves l'immigration algérienne en France à l'aide des documents authentiques, concrètement de trois films réalisés par les auteurs d'origine algérienne.

L'usage des films en classe des langues permet de rompre la routine, souvent présente pendant les cours aux lycées. Son atout le plus important consiste en image visuelle, qui facilite la compréhension ainsi que la mémorisation des sujets concernés. Les documents vidéo peuvent motiver également les apprenants, puisqu'ils représentent une sorte d'assaisonnement. Du coup, les films peuvent devenir un outil convenable pour familiariser les élèves avec les aspects culturels de la France. Grâce à ce matériel authentique, les étudiants entrent en contact avec l'immigration algérienne et ils créent leur propre opinion là-dessus. D'ailleurs, ils développent davantage leurs compétences linguistiques, car il s'agit toujours des documents français.

Les films concernés comprennent « *Thé au harem d'Archimède* » (1985) de Mehdi Charef, « *Indigènes* » (2006) et « *Hors-la-loi* » (2010) de Rachid

Bouchareb. Ces oeuvres ont été sélectionnées d'après les critères évaluant l'origine des réalisateurs, les sujets des films et les idées qu'ils désirent faire parvenir aux spectateurs. Chaque document a servi d'une base, à partir de laquelle un grand nombre d'activités et exercices ont été élaborés. Les enseignants, visant à présenter l'immigration algérienne en classe, ont donc une possibilité de choisir ceux qui correspondent à leurs intentions, ainsi qu'aux besoins de leurs apprenants.

Premièrement, le présent mémoire éclaire la situation de l'immigration algérienne en France et les films concrets. Deuxièmement, il se concentre sur la manière pratique d'esquisser aux lycéens le sujet, de sorte que la forme soit attractive et que le contenu linguistique ne soit pas omis.

Comme, la problématique donnée est assez spécifique, les activités sont conçues pour le niveau B1-B2 et elles sont destinées surtout aux lycéens tchèques des dernières années des lycées généraux ou linguistiques spécialisés. Pour évaluer le concept des exercices et avertir des obstacles éventuels, la mise en pratique a été effectuée dans une école des langues à Pilsen. Ses résultats aboutissent à une réflexion sur les points forts et faibles de différents types d'exercices.

2 L'IMMIGRATION ALGÉRIENNE EN FRANCE

Avant d'examiner les films français choisis et leur application dans les cours de FLE, il est nécessaire de décrire d'abord brièvement la notion de l'immigration algérienne en France. Comme mentionné dans l'introduction, ce chapitre ne vise pas à fournir des informations complètes sur la problématique. Il s'agit plutôt de présenter d'une manière générale le contexte qui est indispensable à la compréhension de la matière. Étant donné que ce travail se concentre principalement sur l'enseignement du français, il ne serait pas pertinent d'analyser tous les aspects de l'immigration d'une manière plus détaillée.

Comme les élèves concernés fréquentent un établissement secondaire, cette partie traite les données de base liées aux films utilisés dans le présent mémoire et au contenu des cours au lycée. En ce cas concret, l'attention sera portée sur les vagues de l'immigration au XX^e siècle, la position des immigrés pendant la Seconde Guerre mondiale et le déroulement de la Guerre d'Algérie. Certains termes dont « *Pieds-noirs* », « *Harkis* » et « *Beurs* » seront expliqués, car il s'agit des mots fréquemment utilisés dans ce mémoire. Le tableau introductif sera complété par la description de la situation des nouveaux arrivés en France et son changement au cours du temps, par l'observation des générations des Pieds-noirs après 1962 et leurs attitudes envers les Français.

2.1 L'introduction à la problématique

« *Ils venaient d'Algérie, ils ont voulu l'indépendance, ils sont restés en France, ils y vivent aujourd'hui. Eux aussi ont construit ce pays. Compliquée et douloureuse, prosaïque ou passionnée, tendre et violente, voici leur histoire,...* ». (Stora ; 2009, p.9) Cette citation prononcée par Benjamin Stora sert d'une excellente introduction à la problématique des Algériens en France, car elle la montre parfaitement dans toute sa complexité. L'immigration algérienne a influencé les deux pays d'une manière différente : l'Algérie, dont un grand nombre d'habitants sont partis en France pour y trouver l'emploi ; et la France,

qui a subi un changement considérable à tous les niveaux : « *démographique, social, politique, militaire et culturel* ». (Simon ; 2000, p.10)

Même si la guerre d'Algérie (1954-1962) – et surtout sa fin – peut être considérée comme l'une des sources principales de l'immigration algérienne en France, la présence des Algériens dans ce pays date d'une période beaucoup plus ancienne. La naissance des relations franco-algériennes aussi spécifiques a eu lieu déjà au XIX^e siècle. C'est en 1830, que les Français ont commencé à coloniser l'Algérie. Cette colonisation a duré quinze années pleines de violence, après lesquelles la France a annoncé sa victoire (Marseille, Walter ; 2002, p.12-43). Cependant, la tension entre ces deux nations n'était pas terminée et, d'après les mots d'Alexis de Tocqueville prononcés en 1840, elle ne le serait pas pour longtemps : Ces deux sociétés avec deux religions différentes n'ont rien en commun. « *Elles forment deux corps juxtaposés, mais complètement séparés. La fusion de ces deux populations est une chimère.* » (Marseille, Walter ; 2002, p.5)

C'est plusieurs décennies plus tard, qu'on a remarqué le début de l'afflux énorme des Algériens en France. La première vague importante des immigrés a débarqué après la fin de la Première Guerre mondiale – dans les années 1920.¹ Elle consistait pour la plupart des paysans, qui ont été choisis par leur village avec l'objectif de gagner de l'argent, dont une partie serait envoyée à leur famille. C'était une période difficile pour l'économie algérienne, qui souffrait d'une part des effets dévastateurs de la guerre, d'autre part des mauvaises récoltes. Les immigrés sont donc venus en France où ils ont trouvé l'emploi surtout dans le secteur de l'industrie. (Stora ; 2009, p.3-16)

La deuxième vague des Algériens est arrivée dans les années 1940 et 1950 – c'est-à-dire entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et le début de la guerre d'Algérie. C'est à cette période-là qu'on remarque, pour la première fois, un grand nombre de familles entières qui s'installent en France. Le pays devient donc une sorte de « *l'exil algérien* ». En comparaison avec la première vague, la formation et qualification des immigrés sont plus élevées, ce qui est surtout le cas des ouvriers. D'ailleurs, la plupart d'entre eux s'engagent dans la vie politique.

¹ Certaines sources indiquent déjà les années 1890. (Simon ; 2000, p.10)

Ce deuxième fait sera très important pour le déroulement des années suivantes en France. (Stora ; 2009, p.4-5)

Enfin, la troisième vague est venue après la fin de la guerre d'Algérie (1962) où l'exode immense a commencé « *comme si un barrage s'était rompu* ». (Gonin ; Le Figaro). Les gens ont quitté leurs domiciles et propriétés ; souvent, ils n'ont pris qu'une ou deux valises par personne. Certains ont même détruit leurs biens pour qu'ils ne soient pas tombés entre les mains de leurs persécuteurs. (Décugis, Labbé, Recasens ; Le Point). Des témoins, qui ont éprouvé cette situation, proclament que cette période était très douloureuse pour eux. (Sallon ; Le Monde)

En observant les trois afflux de l'immigration, le lecteur peut remarquer qu'ils ne s'enchaînent pas directement l'un à l'autre. Ce sont justement deux événements cruciaux dans l'histoire franco-algérienne qui interviennent pendant ces périodes omises. Cela concerne évidemment la Seconde Guerre mondiale (1939 – 1945) et la Guerre d'Algérie (1954 – 1962). Comme leur statut est assez particulier et qu'il s'agit des époques autour desquelles se déroulent les films choisis, il est nécessaire de les examiner un peu plus en détail.

Au cours de la Seconde Guerre mondiale, les Algériens (aussi bien que les autres habitants de l'Afrique du nord) ont joué un rôle très important, surtout dans l'armée. Notamment, un tiers des Forces françaises libres était composé des « *Musulmans nord-africains* ». Un nombre énorme de soldats de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie sont morts dans les luttes en France. Ce chiffre s'élève vers « *plusieurs dizaines de milliers* ». Ces combattants apparaissent sur le territoire européen surtout à partir de 1943 pour lutter contre les Allemands. Un grand nombre d'entre eux comprenait des fusiliers. Ces troupes contribuaient énormément à la défaite des nazis. (Stora ; 2009, p. 75-83)

Les « *coloniaux* » n'ont pas seulement figuré dans le milieu militaire en France, mais aussi comme la main-d'œuvre pour substituer les travailleurs français partis au front. Cependant, il faut préciser que - en comparaison avec les époques précédentes - cette fois-ci, un grand nombre d'immigrés sont recrutés plutôt par force. Il existe plusieurs raisons pour ce manque de la volonté de

partir. Une fois en France, les immigrés touchent, en théorie, le même salaire comme les travailleurs européens exerçant des activités pareilles. Pourtant, en réalité, sous déduction des frais², il ne leur reste qu'une somme assez réduite. D'ailleurs, la majorité comprend les vingtenaires ou trentenaires qui sont presque tous avec les charges de famille et souhaitent rester plus proches d'elle. Il faut aussi mentionner que les travailleurs doivent partir en « *convois organisés (...) groupés en formation paramilitaire* »³, ce qui ne sont pas des conditions désirables. Non en dernier lieu, les immigrés craignent le risque du bombardement des usines et des « *épouvantables conditions de travail dans les poudreries et les industries chimiques* », dont ils se souviennent de la Première Guerre mondiale. Néanmoins, les départs des Algériens en France ne durèrent pas toute la guerre. En 1942, l'émigration algérienne a été arrêtée dû au « *débarquement allié en Afrique du Nord* ». Cette suspension n'est terminée qu'à la fin de la guerre – en 1945. (Stora ; 2009, p.76-79)

Le deuxième événement qu'il faut décrire est la Guerre d'Algérie (1954-1962), ce qui reste jusqu'à présent un thème délicat parmi les Français et les Algériens. Même le terme « guerre » n'a été officiellement adopté qu'en 1999. Avant, le conflit était appelé « événements », ce qui démontre la sensibilité de ce sujet. (Afrique express)

L'Algérie avait toujours un statut spécifique pour les Français. Quant à la décolonisation dans les années 60, il s'agissait de la « *seule ex-colonie française* » des pays africains « *à avoir dû s'affranchir avec violence de la tutelle de Paris* » (Rtl). C'est le 1^{er} novembre 1954 qui est considéré comme le déclenchement de la guerre. Cette date marque la création du FLN (Front de libération nationale), le parti qui luttait pour l'indépendance algérienne. Il organisait des attentats au nom de la « *restauration de l'État algérien souverain, démocratique et social dans le cadre des principes islamiques* », qui ont frappé beaucoup de civils (Marseille, Walter ; 2002, p. 209). Un des attentats les plus

² « *Des frais de transport, d'habillement, de logement et de nourriture* ». (Stora ; 2009, p.78)

³ « *Compagnie de 500 hommes encadrés par des officiers, sous-officiers ou fonctionnaires de rang équivalent.* » (Stora, 77-78)

violents était la Toussaint rouge, dont le nom indique sa brutalité. Les attaques en Algérie ont été suivies par les grèves des travailleurs algériens en France en 1956. Les Français ont répondu par des « *opérations militaires* » dont les moyens comprenaient des tortures et des renforts des soldats. En 1957, la situation s'est aggravée par la bataille d'Alger. Ce conflit d'environ neuf mois est lié au nom de Jacques Massu. (Marseille, Walter ; 2002, p. 208 - 222) Ce général français a reçu les « *pouvoirs* » pour accomplir sa tâche de « *briser les réseaux urbains du FLN par 'tous les moyens'* », ce qui avait des conséquences fatales (Marseille, Walter ; 2002, p. 222).

En 1958, la France s'est retrouvée dans une position difficile. Cette année est témoin de la fin de la IV^e République et du retour de Charles de Gaulle au pouvoir. Au début, le général avait le rôle du « *sauveur de l'Algérie française* ». (Marseille, Walter ; 2002, p. 229) Mais après avoir pris la connaissance avec tous les détails de la situation, il a compris que la seule démarche possible était celle visée à la séparation des deux pays. Le référendum sur l'autodétermination en Algérie a eu lieu le 8 janvier 1961 et la majorité des Français s'est prononcée pour l'indépendance. Suite à ces votes, malgré les tentatives de putsch du côté des généraux français, les accords d'Évian ont été signés le 18 mars. (Marseille, Walter ; 2002, p. 229 - 248)

L'un des points importants des accords d'Évian comprenait l'ordre de « *cessez-le-feu* » pour le 19 mars (Marseille, Walter ; 2002, p. 248). Pourtant, cet ordre n'a pas été respecté et les attaques continuaient en Algérie aussi qu'en France. C'était entre autres l'Organisation de l'armée secrète (OAS), une organisation clandestine composée des extrémistes français, qui ne cessait pas à se battre contre « *l'abandon de l'Algérie* ». (Marseille, Walter ; 2002, p. 245) Suite à leurs actions, les pieds-noirs, qui forment 10% de la population en Algérie, s'échappent en France. La situation des harkis, « *supplétifs de l'armée française* », est encore pire. Ceux qui ne pouvaient pas quitter l'Algérie ont été tués. Ce destin a affecté des « *milliers* » d'entre eux. (Rtl)

Ce conflit extrêmement brutal de sept ans et demi a fini par le référendum des Algériens, qui se sont prononcés pour l'indépendance le 1^{er} juillet 1962. La

République algérienne a été reconnue officiellement le 3 juillet 1962. (Marseille, Walter ; 2002, p. 248) La guerre franco-algérienne reste un « *paradoxe central dans l'histoire de la décolonisation* ». Son effet sur l'immigration algérienne a été bien contraire de celui qui avait été attendu. Au lieu d'être arrêtée, elle a continué à augmenter. (Bernard ; 2004, p.323)

Le XX^e siècle a été témoin d'un changement total de la position des Algériens en France. Elle a évolué du « *statut colonial de Français sans droits* », aux citoyens disposant d'une nationalité française « *pleine et entière attribuée à leurs enfants nés en France depuis le 1^{er} janvier 1963* ». (Bernard ; 2004, p.326-327)

2.1.1 La terminologie

La fin de la guerre a donné naissance à deux termes liés aux « *Français nés en Algérie* ». Le premier est celui des « *pieds-noirs* ». Généralement, il ne s'agit pas d'un terme populaire parmi eux. On leur a attribué ce nom en 1955, même si son origine est plus ancienne. Le mot « *pied-noir* » a apparu pour la première fois en 1901, où il indiquait le « *matelot chauffeur sur un bateau à charbon* ». En 1917, il est devenu un « *surnom donné jadis aux Algériens* ». (Cnrtl)

Leur position était très spécifique en 1962 dû aux raisons suivantes : même si leur pays natal était l'Algérie, pour les Algériens, il ne s'agissait que des Français qui devraient s'en aller. D'ailleurs, comme les pieds-noirs ont révélé plus tard, les Français ont aussi adopté une attitude hostile envers eux. Ces « *rapatriés* » ont été regardés comme des « *riches colons* » qui représentaient une certaine menace pour les Français. (Décugis, Labbé, Recasens ; Le Point)

Le deuxième mot qu'il faut expliquer est celui des « *harkis* ». Initialement, il désignait un « *soldat d'Afrique du Nord qui servait dans une harka⁴* » (Cnrtl). Après la guerre d'Algérie, il est devenu « *un terme générique désignant l'ensemble des Français rapatriés musulmans ou d'origine musulmane* » qui se

⁴ « *Troupe de milice levée par une autorité politique ou religieuse* ». (Cnrtl)

sont engagés « *du côté français pendant la guerre d'Algérie* ». ⁵ (Jordi in Gladieu, Kerchouche ; 2003, p.7)

Pour compléter l'explication des termes, celui des « *Beurs* » ne doit pas être omis. Ce mot est un peu spécifique, car il a été inventé par les Beurs, eux-mêmes (Bernard ; 2004, p. 14). Son origine provient du mot « *Arabe* » transformé en verlan. « *On inverse les syllabes, on dit 'Rebeu'. Et de « Rebeu » au « Beur », il n'y a qu'un pas.* » Le terme « *Beurs* » s'est répandu assez rapidement surtout après 1983. (Stora ; 2009, p.436)

2.2 Les générations des Pieds-noirs en France après 1962

Depuis 1962, les descendants des « *premiers militants algériens* » ont été confrontés avec la société française. Benjamin Stora décrit cette société comme celle qui est « *frappée d'amnésie à l'égard de ce qu'on n'osait pas encore appeler une guerre* ». Cette génération des années 1960 et 1970, appelée aussi « *les enfants de l'immigration* », gardait encore l'idée du « *retour* » en Algérie. Néanmoins, certains sont devenus très actifs dans la politique française – notamment dans les manifestations étudiantes en 1968, 1973 ou 1976. Ils luttait contre le racisme et pour les droits civiques égaux. (Stora ; 2009, p.6-7)

Les pensées des années soixante et soixante-dix ont évolué et en 1983 - pendant la « *marche des beurs* » - l'idée de « *retour* » a été définitivement abandonnée. Ces nouveaux habitants de la France ont été déterminés à rester dans le pays et s'engager dans les discussions et « *combats* » sur le territoire français. (Stora ; 2009, p.6-7)

Quant à la génération contemporaine, son point de vue a changé encore davantage au cours du temps. « *L'immigration, le temps du grand passage, n'est qu'un souvenir pour leur famille* ». Cependant, d'après Philippe Bernard, la France garde cette image d'une « *entité collective* » qui représente une nouvelle

⁵ Les attitudes envers cette appellation varient considérablement. Les « *harkis* » se réfèrent aux « *collaborateurs pour les uns, traîtres pour certains, loyalistes et légalistes pour les autres* ». Toutefois, il s'agit toujours d'un terme « *presque tabou* ». (Jordi in Gladieu, Kerchouche ; 2003, p.7)

sorte de « *classe dangereuse* ». D'ailleurs, les enfants des immigrés continuent à figurer – au moins de façon sous-entendue - dans les « *grands 'débats de société'* », notamment la délinquance ou le terrorisme. Tous les enfants des immigrés – ensemble avec les enfants des Pieds-noirs - sont classés dans une seule catégorie. D'après Bernard, cette « *cécité* » de la société est un fait vraiment décevant. (Bernard ; 2004, p.14-19)

Cependant, l'historien ajoute que la réalité ne peut pas être décrite d'une façon si simple, comme il n'est pas possible de généraliser les destins divers des individus. Elle n'est donc ni parfaite ni « *déliquescence* ». Les réussites des immigrés sont aussi nombreuses que les échecs. Pourtant, les journaux et d'autres médias ne sont pas, en principe, très intéressés aux histoires de la réussite. Ils se concentrent avant tout sur les problèmes, conflits et insuccès. Pour cette raison, l'image de la situation des immigrés est assez déformée. (Bernard ; 2004, p.14-21)

L'intégration est une question complexe qui comprend plusieurs facteurs. Il s'agit d'un « *processus dynamique* » qui évolue et sa situation ne cesse pas de changer. D'un côté, l'intégration des immigrés en France progresse constamment. Néanmoins, de l'autre côté, il existe encore le processus « *d'identification* » qui est plus compliqué et dépend de chaque individu. Bernard indique qu'il existe plusieurs façons de « *se sentir français* ». La notion des appartenances identitaires est devenue plus compliquée, ce qui rend le processus d'intégration encore plus illisible. (Bernard ; 2004, p.21-23)

En ce qui concerne les enfants des immigrés, leur intégration en France a été influencée par les conditions de leur naissance ou de leur « *atterrissage* » dans le pays. Ceux provenant d'un « *environnement mixte* » se voient être avantagés. Ceux grandis dans un milieu composé uniquement des immigrés se sentent plus handicapés et affirment avoir dû compenser ce désavantage par des « *aptitudes particulières ou des rencontres extérieures magnifiques* ». (Bernard ; 2004, p.319)

En général, les enfants des immigrés se trouvent dans une situation tout à fait différente de celle de leurs parents. Ils étaient élevés en France et - dans la

plupart des cas - ils ont la citoyenneté française. Ils en sont conscients, « *ils en utilisent et en revendiquent les droits et les libertés* ». En plus, cette génération dispose de plus grand nombre de possibilités de s'exprimer. Pourtant, cela ne signifie pas que leur position est sans difficultés. Le problème repose surtout sur la pression qui est faite sur eux. « *La règle du jeu républicain à la française veut qu'une intégration réussie se 'paie' par un effacement des particularités identitaires.* » (Bernard ; 2004, p.23-24)

3 LA TRACE ALGÉRIENNE DANS LA CINÉMATOGRAPHIE FRANÇAISE

Les films français portant sur l'immigration algérienne ne sont pas nombreux, puisque ce sujet reste toujours épineux parmi les habitants de la France ainsi que de l'Algérie. D'ailleurs, les documents sur la problématique varient l'un de l'autre, ce qui la rend plus difficile à objectiver. Le présent mémoire propose de transmettre aux élèves les notions de l'immigration algérienne en France par l'intermédiaire des trois films choisis.

La sélection a été effectuée d'après plusieurs critères, dont les plus importants concernaient la nationalité des metteurs en scène, l'histoire des films et le message sur l'immigration qu'ils veulent transmettre au public. Les trois oeuvres qui ont rempli tous ces critères étaient justement « *Le Thé au harem d'Archimède* »⁶, « *Indigènes* » et « *Hors-la-loi* ». Les films ont été réalisés par les auteurs d'origine algérienne habitant en France. Chaque oeuvre observe l'immigration dans une période différente et traite les thèmes divers.

En raison du caractère des matériels choisis, leur usage en classe permet aux élèves non seulement d'apercevoir la problématique de l'immigration en France, mais aussi de créer leur propre opinion. Les analyses sont accompagnées parfois des commentaires proclamés par les auteurs ou les protagonistes, eux-mêmes, ce qui pourrait enrichir cette observation. C'est surtout le cas des parties concernant les « *Indigènes* » et « *Hors-la-loi* ». Les descriptions et analyses des

⁶ « *Le Thé au harem d'Archimède* » est le premier film de ce type (Passek ; 2001, p. 239).

trois films ont pour but de montrer la variété de leurs sujets et les points de vue des réalisateurs.

3.1 *Le Thé au harem d'Archimède* (1985)

Le film « *Le Thé au harem d'Archimède* » a été réalisé par Mehdi Charef d'après son livre éponyme, dont la rédaction était assez compliquée. L'auteur l'a commencé à l'âge adolescent et il s'est arrêté plusieurs fois en l'écrivant. Le livre n'est sorti que dix ans plus tard – en 1984. Le but original de Charef était de se « *distraindre* » - de raconter tout simplement des histoires sur la vie dans les banlieues à Paris, inspirées soit par ses propres expériences, soit par celles des gens autour de lui. Ensuite il a décidé de reprendre cette histoire et de la modifier. La raison pour ce changement était la colère ressentie par Charef vers l'année 1978. Il a été choqué par la façon dont la presse et les Français regardaient les immigrés, y compris lui-même. D'après Charef, cette manière était « *déshonorante* », avant tout pour sa famille. Dès ce moment-là, son oeuvre a visé à réagir à cette image présentée par la presse. Son objectif est devenu de présenter la situation des immigrés en France dans les années 1970 et 1980 et de « *transcrire l'image des cités* » de son point de vue. Il souhaitait de démontrer un autre côté de cette image – celui de la « *tendresse*. » (Charef in Fluctuat ; 2002)⁷

Le film « *Le Thé au harem d'Archimède* », basé sur le roman éponyme, est sorti une année plus tard. Il s'agissait à l'époque du « *premier film authentique sur les banlieues* » (Passek ; 2001, p. 239). Comme Mehdi Charef l'a réalisé lui-même⁸, il pourrait garder tous les aspects clés et importants et du coup assurer l'authenticité de cette version cinématographique par rapport à son prédécesseur en papier. Le film a été récompensé par le Prix Jean Vigo et il est « *devenu un film culte* » pour le public français (*Le Thé au harem d'Archimède*, DVD emballage ; 1985).

⁷ L'entretien avec Mehdi Charef provenant de mars 2002. Le site indiqué dans la sitographie n'est plus disponible. Pour l'entretien voir Annexe 1.

⁸ Avec son producteur Costa-Gavras (Passek ; 2001, p. 239 – 240).

3.1.1 Mehdi Charef

Sous le nom de Mehdi Charef se trouvent les professions d'écrivain, réalisateur et scénariste (AlloCiné). Il a été né en Algérie en 1954, l'année des premiers conflits de la Guerre d'Algérie. Après la fin de la guerre, sa famille s'est installée en France où elle est venue rejoindre le père de Charef. Les souvenirs de son pays natal n'étaient donc pas nombreux et ils concernaient uniquement la période des combats. Il décrit son enfance en Algérie comme le temps d'une peur constante. (Charef in Fluctuat ; 2002)

Néanmoins, l'attitude de Charef envers la France n'était pas simple non plus. Pendant son adolescence, il ne s'y sentait pas heureux. Ses impressions n'ont changé que beaucoup plus tard, quand il a commencé à comprendre son père et ses motifs de vivre en France. Il a compris que quitter l'Algérie à l'époque signifiait la possibilité pour les enfants d'obtenir une éducation et ensuite un métier. (Charef in Fluctuat ; 2002)

Mehdi Charef a vécu plusieurs moments émotifs qui ont influencé sa vie aussi bien que ses oeuvres. Un de ces moments s'est produit pendant la période de « *l'intégration* » dans les années 1980, où un garçon de 14 ans a été tué « *parce qu'il était immigré* ». D'après Charef, « *l'intégration a débuté avec cette mort* ». Il est d'avis que l'agressivité des Français a commencé quand ceux-ci se sont rendus compte que les immigrés ne visaient pas à repartir en Algérie après avoir gagné une certaine somme d'argent. Cette époque a aussi donné naissance aux partis politiques d'extrême droite qui luttent contre les immigrés. En plus, il existait encore un problème intérieur des Algériens. Même s'ils se sentaient intégrés, ils craignaient de le dire « *par culpabilité vis-à-vis de l'Algérie* ». Ils avaient peur d'y « *perdre quelque chose, leur identité dans le mélange* ». (Charef in Fluctuat ; 2002)

Dans ses oeuvres littéraires et cinématographiques, Charef se concentre sur les personnages « *singuliers* ». D'après lui, il ne s'agit pas des gens « *marginiaux* » qui « *refusent la société* ». Ce sont plutôt ceux qui en ont été « *virés* ». Leur désir est d'y rentrer, mais il existe toujours des obstacles qui les

empêchent. Charef a exprimé leur situation par l'expression idiomatique suivante : « *Ils sont à la rue* ». D'ailleurs, « *la rue* », dans son propre sens, a aussi une grande signification dans ses oeuvres. Le fait de « *vivre dans la rue* » s'y trouve assez souvent, puisqu'il s'agit du souvenir de son enfance. À cette époque, les enfants passaient une grande partie de leurs journées dehors et leurs activités à l'intérieur étaient très limitées. (Charef in Fluctuat ; 2002)

Le rapport de Charef au cinéma était toujours très subjectif et émotionnel. Pendant son enfance, le cinéma était un moyen de « *s'évader* », d'oublier la peur qu'il avait et de s'en « *libérer* ». À partir de ce temps-là, les films l'ont accompagné toute sa vie. (Charef in Fluctuat ; 2002) Comme le metteur en scène, il a réalisé dix films, dont le plus connu est justement celui du « *Thé au harem d'Archimède* » (AlloCiné), suivi par d'autres, comme « *Miss Mona* » (1986), « *Camomille* » (1988), « *Au pays des Juliets* » (1992) etc. (Passek ; 2001, p. 239 - 240). Un des points communs qui lie ce film aux autres est justement le choix des personnages principaux, comme mentionné plus haut. Qu'il s'agisse d'un travesti dans « *Miss Mona* » ou d'un adolescent « *affreux* » dans « *Camomille* », tous les deux ont été rejetés par la société. (Charef in Fluctuat ; 2002)

Une partie des films est aussi destinée aux femmes. Ce type de films veut percevoir la réalité de leur point de vue. Charef y aspire à réunir les femmes de « *différents horizons* » et introduire la question de la « *nouvelle immigration issue de l'est* ». Il veut ensuite observer la manière de la coexistence des immigrées maghrébines et de celles de l'est. (Charef in Fluctuat ; 2002) Un des exemples de ce type de films portant sur les femmes peut être celui d'« *Au pays des Juliets* » qui examine le milieu des « *femmes délinquantes emprisonnées* ». (Passek ; 2001, p. 239 – 240)

Certaines oeuvres ont aussi une dimension très méditative, ce qui est montré par exemple dans « *La Fille de Keltoum* » ou « *Le désert* ». La première porte sur l'origine de Charef et le « *retour au source* ». « *Le désert* » montre la « *fascination* » de l'auteur par les individus qui vivent dans le désert. Il y trouve deux côtés contraires : il s'agit d'un endroit « *rude et invivable* », mais qui a toujours « *une beauté extraordinaire* ». (Charef in Fluctuat ; 2002)

3.1.2 Le synopsis

Le « *Thé au harem d'Archimède* » avec Kader Boukhanef et Rémi Martin (AlloCiné) est une « *chronique vivace et tendre de la vie des adolescents de banlieue* » (Passek ; 2001, p. 239). Il se déroule dans un bidonville de la banlieue parisienne qui est habité surtout par les immigrés et la classe ouvrière. Le film observe la vie d'un grand nombre de personnages, mais il se concentre avant tout sur Pat et Madjid, deux garçons qui passent leurs journées d'une façon très similaire. Madjid est un fils des immigrés, tandis que Pat est un Français de souche. Cependant, malgré leur provenance différente, on trouve beaucoup de traits communs entre eux. Ils sont tous les deux au chômage, sans qualification, ils traversent les rues ensemble, n'ayant aucune idée de ce qu'ils veulent faire. Ils passent leur temps en commettant de petites délinquances, ce qui semble être ordinaire dans cette partie de Paris. Madjid est amoureux de la soeur de Pat, Chantal, qui l'ignore dès le moment où elle a trouvé le travail comme de secrétaire. Cette ligne est assez importante, surtout à la fin du film.

La mère de Madjid, Malika, est une femme algérienne qui est seule à élever ses nombreux enfants. Le film esquisse que sa situation s'est aggravée quand son mari a eu un accident et qu'il est devenu incapable. Malika est donc obligée de prendre soin de toute la famille et de gagner de l'argent pour la nourrir. En plus elle est malheureuse quand elle est obligée de regarder son fils aîné, Madj⁹, flâner sans l'aider.

Malika a encore un autre rôle dans cette histoire. Elle garde le fils de Josette, une Française divorcée qui se trouve au chômage au début du film. Au fur et à mesure, cette mère devient de plus en plus désespérée de sa situation, apparemment sans issue, qu'elle finit par la tentative de suicide. Heureusement, elle est sauvée par Malika et Madj, qui la persuadent de ne pas résigner à la vie.

Pat et Madj sont souvent entourés par un groupe d'amis qui participent aux délinquances diverses, y compris les vols, le vandalisme ou la vente illicite des films. Les deux garçons s'engagent aussi dans les activités concernant les

⁹ Cette appellation est un équivalent de « Madjid ».

prostituées. Souvent ils trouvent une femme désespérée qui a besoin de l'argent pour nourrir son enfant et ils l'amènent ensuite dans la zone occupée par les immigrées qui paient pour elle. Enfin, ils partagent la somme gagnée avec la prostituée. Malgré ces délinquances, le comportement des jeunes et les conflits entre les personnages, le film montre que la banlieue est néanmoins un endroit solidaire (voir ci-dessous).

Le titre du film prend son origine dans une scène consacrée au personnage de Balou. En tant qu'élève, il a quitté l'école après avoir été chicané, entre autres pour avoir transcrit au tableau « *té au arem d'archimed* », à la place de « *Théorème d'Archimède* ». Un soir il apparaît devant ses amis d'autrefois comme un jeune homme riche qui possède une voiture formidable et qui peut avoir tout ce qu'il souhaite. Ce jeu de mots est un « *véritable souvenir d'école de Mehdi Charef* » (Milleliri in Critikat). L'histoire de Balou peut évoquer chez les spectateurs l'opinion que son départ de la banlieue a influencé son prochain destin. Toutefois, il ne s'agit que d'une supposition, car Balou apparaît uniquement dans ladite partie du film.

À la fin du film, Madjid révèle que la profession de Chantal n'est pas celle de secrétaire, mais qu'elle est devenue prostituée comme tant d'autres filles en manque d'argent. Madj est choqué, ou même paralysé par ce fait et il paraît que Madj perd tout le sens de la vie. Il se laisse persuader facilement par ses copains de voler une voiture et partir à la mer. Le matin suivant, les hommes de police arrivent et arrêtent Madj, comme c'est le seul de la bande qui ne s'enfuit pas. Le film termine par la scène où Pat se présente devant le véhicule des gendarmes et se laisse arrêter avec son ami. Il s'agit d'un dernier exemple de la solidarité.

3.1.3 L'analyse du film

Dans le « *Thé au harem d'Archimède* », Charef tentait de montrer que le type de problèmes, auxquels les enfants des immigrés ont été confrontés, avait le caractère similaire à celui des enfants français. Pour cette raison, les personnages viennent de toutes sortes de milieux – on y trouve des Français, des Beurs et

aussi des descendants des familles mixtes. Chacun d'entre eux a ses propres histoires et situations auxquelles ils doivent faire face. (Charef in Fluctuat, 2002).

Mehdi Charef a créé une oeuvre très intéressante qui montre la réalité et les habitants des bidonvilles des deux points de vue. D'un côté, on voit des jeunes immigrés qui commettent des crimes pour s'amuser, se présentant parfois comme des gens sans égards qui se laissent aller, ne réfléchissant pas sur les conséquences éventuelles. De l'autre côté, on remarque aussi plusieurs injustices envers les enfants des immigrés, comme par exemple le fait qu'un Algérien est un des premiers suspects en cas de vol dans un métro, ou qu'il peut se heurter à la discrimination en cherchant du travail à l'ANPE.¹⁰

Par cette dualité, Charef peut ensuite aborder une question sur l'influence de l'hérédité, du milieu et des circonstances sur le comportement des jeunes. La France à l'époque est un endroit avec le taux de chômage très élevé et beaucoup de gens se trouvent donc sans travail et sans argent. Du coup, cela peut mener certains à exercer des activités illicites. D'ailleurs, les situations dans les familles sont parfois assez difficiles. Le film décrit plusieurs cas concrets : le père de Pat a quitté la famille pour une voisine, Madjid doit régulièrement aller chercher son père qui ne perçoit plus ce qui se passe autour de lui. Les personnes concernées peuvent souvent être influencées par leur voisinage. Par exemple les enfants de Malika témoignent de la violence domestique de leur voisin qui bat sa femme après avoir bu trop d'alcool. Le calme de Malika fait comprendre que ce type d'incident se passe assez souvent et qu'il ne s'agit pas d'un fait inattendu.

Un autre motif très intéressant abordé dans le film est celui de l'origine et de l'appartenance à une certaine nationalité. Il peut être observé entre autres sur la famille de Madjid. Sa mère, Malika, est une Algérienne qui essaie de garder les traditions de son pays. On la voit prier régulièrement sur un tapis dans sa chambre. Une fois on l'observe, faisant sa prière accompagnée de Stéphane, le fils de Josette, qui l'imité. Cette image est sans doute étonnante, puisqu'elle

¹⁰ Néanmoins, la situation de travail est ambiguë, car quand Pat et Madj réussissent à obtenir un métier, Pat commence à s'ennuyer très tôt et il finit par le quitter.

montre une situation un peu paradoxale, mais elle démontre très bien la vie dans les banlieues et sa diversité des nationalités.

D'ailleurs, Malika est persuadée que son fils devrait être conscient de son origine et continuer à porter son héritage algérien. Cela signifie qu'il est impensable pour la mère que Madjid soit amoureux d'une fille Française, car il devrait marier une fille algérienne. Pour la même raison elle n'autorise pas son fils à obtenir la nationalité française, même si cela pourrait faciliter sa recherche de travail. Cependant, Madjid semble être incertain au sujet de son appartenance. Quand sa mère parle avec lui en arabe, il lui répond qu'il « *ne comprend pas* », même s'il s'agit bien évidemment d'un mensonge.

Un autre motif qui apparaît dans le film à plusieurs reprises est celui de la solidarité mentionnée plus haut. L'auteur voulait montrer le côté lumineux du monde des immigrés. En effet, les banlieusards ont l'habitude de s'entraider. Premièrement, les groupes de jeunes qui s'affrontent fréquemment dans les rues se réunissent dès qu'ils entrent en contact avec la police ou un autre adversaire. Une telle scène se déroule au cinéma où une bande protège Madj, Pat et leurs amis contre les gendarmes. Dans ce type de situation, les jeunes ne pensent plus aux conflits entre eux. (Charef in Fluctuat ; 2002)

Deuxièmement, une sorte de solidarité bizarre peut être remarquée dans la scène où trois jeunes adolescents attaquent Mado, une fille simple d'esprit, pour la violer. Pat et Madj viennent les arrêter, même si ces derniers étaient les premiers de l'avoir violé dans le passé. Cependant, pour eux, il ne s'agit pas d'un cas pareil, car ils proclament d'avoir été plus attentifs et gentils avec elle. Mado regarde Madjid et Pat comme ceux qui l'ont sauvé et elle finit par s'offrir, elle-même, à ses deux 'protecteurs'.

Le troisième exemple de solidarité concerne Josette et son désespoir après avoir perdu son emploi. Au cours du film, elle paraît être de plus en plus persuadée qu'il n'y existe d'autre solution que commettre un suicide. Quand elle passe par-dessus de son balcon et elle est prête à sauter, c'est Malika qui l'arrête. On voit ici la réaction immédiate de Madjid qui se met à courir pour amener Stéphane et le montrer à sa mère. Dans cette scène, Madj n'est pas présenté

comme un flâneur, mais un rôle complètement différent lui est attribué. Pourtant quand Josette change son intention de se suicider et elle rentre finalement à l'intérieur, Madjid se tourne et part, comme s'il n'avait jamais fait partie de cet incident.

La dernière démonstration de la solidarité, qui est analysée dans ce mémoire, a lieu dans la dernière scène du film. Quand la police arrive sur la plage, toute la bande se met à s'enfuir, à l'exception de Madj qui reste assis sur le sable et il est arrêté par les gendarmes. Pat se retourne plusieurs fois, mais il continue à courir. La fin du film peut alors être un peu surprenante quand les spectateurs aperçoivent Pat de nouveau – cette fois-ci quand il attend le véhicule de police et qu'il se laisse retenir lui aussi. Il paraît qu'il doit honorer sa dette de la période où Madj s'est montré solidaire avec lui en quittant à son tour le travail que Pat avait quitté plus tôt. Que cette action soit menée par la confraternité, l'amitié ou un autre motif, il s'agit d'une preuve de la suprême solidarité qui rend la fin très émouvante.

3.2 *Indigènes* (2006)

« *Indigènes* » est le premier de deux oeuvres de Rachid Bouchareb qui portent sur les relations franco-algériennes. Il est sorti en 2006, même si le scénario a été créé beaucoup plus tôt. Son but est d'amener les spectateurs à « *réfléchir(...) sur l'immigration* ». Le début des relations franco-algériennes date depuis plus d'un siècle et Bouchareb considère son film comme un des moyens pour participer à la lutte de « *l'Histoire et du point de vue* » du public. Le film observe l'engagement des combattants coloniaux dans les opérations de la Résistance française pendant la Seconde guerre mondiale. D'après l'auteur, « *cela n'a jamais été dit* » et c'est justement ce « *point de vue* » dont il parle. (Bouchareb in Cinergie)

La réalisation a été précédée par une documentation très détaillée. En raison du taux de matériel récupéré par l'équipe, aussi bien que de l'étendu du sujet choisi par Bouchareb, le film ne pouvait pas raconter l'histoire « *d'un seul*

personnage ». L'auteur a visé à se concentrer sur plusieurs éléments à la fois. Les « *Indigènes* » contiennent beaucoup de scènes consacrées à la guerre. Cependant, ce n'est pas ce type de scènes qui a rendu le film aussi célèbre. La vraie valeur se trouve dans l'analyse des personnages et de leurs sentiments. (Bouchareb in Cinergie)

Néanmoins, l'auteur n'essaie pas de créer un « *documentaire* ». Malgré toutes ses recherches, « *Indigènes* » sont un « *film* ». Bouchareb pense surtout à son public et il tente donc à « *dépasser le contexte historique* » pour se concentrer sur les gens. L'équipe a même tourné plus que deux dizaines de versions pour réussir à atteindre cet objectif fixé. (Bouchareb in CNDP)

3.2.1 Rachid Bouchareb

Rachid Bouchareb est né dans les années 1950 près de Paris dans une famille immigrée. Contrairement à Mehdi Charef, il n'a pas eu d'expériences avec la guerre d'Algérie et l'ambiance qui y était présente à l'époque. Après avoir terminé ses études de la mécanique, il a été admis dans « *le Centre d'Étude et de Recherche de l'Image et du Son* ». Aujourd'hui, il est réalisateur, scénariste et producteur célèbre. (AlloCiné) Rachid Bouchareb est, à côté de Mehdi Charef, un autre cinéaste qui a « *su dépasser le simple statut de Beur-témoin* » pour avoir réalisé les oeuvres plus complexes (Passek ; 2001, p. 519).

Quant à sa relation avec le cinéma, elle a commencé assez tôt. Il peut être étonnant que ses premiers intérêts appartenassent aux westerns et aux « *films de Joselito* », chanteur et acteur des films musicaux. D'après Bouchareb, ces genres différents peuvent être remarqués dans ses films - dans le fait qu'ils « *ne sont jamais complètement dans l'âge adulte* ». En ce qui concerne les westerns, l'auteur admire avant tout le « *goût de l'espace* », comme le milieu des « *road-movie* » en Amérique, le désert en Afrique, etc. (Bouchareb in Libération)

Les films de Bouchareb portent sur les origines et l'appartenance nationale, la société et la famille. Bouchareb observe les personnes des milieux divers qui entrent en contact l'un avec l'autre. D'après l'auteur, ces rencontres

visent à montrer que même si nous ne venons pas des mondes similaires, nous ne différons pas si considérablement, parce que « *nos pensées, nos sentiments, nos peurs, nos joies, nos espoirs et nos soucis (...) sont les mêmes.* » (Bouchareb in Arte.tv).

Le premier film de long métrage, que Bouchareb a réalisé, s'appelle « *Bâton Rouge* » (1985) et il se déroule en Amérique (AlloCiné). Cet endroit apparaît aussi dans ses autres films, par exemple « *Little Senegal* » (2000) ou « *Belleville's Cop* » (2011). L'auteur admet que ce milieu l'attire, car il y voit un exemple d'un pays touché énormément par l'immigration. Même s'il y existe aussi le racisme, il est d'avis que la situation diffère de celle en France. Il décrit les relations afro-américaines sur un exemple suivant : « *Vous prenez un taxi, le chauffeur parle anglais avec un accent incroyable, cependant il n'a pas peur de dire qu'il est américain au bout de 5 ans. Ça ne pose pas de problème* ». Les relations franco-algériennes n'ont pas un caractère pareil. Cependant Bouchareb croit que la France et sa société arriveront à ce stade dans le futur. (Bouchareb in Afrik).

Avant 2006, l'auteur a remporté du succès avec son film « *Poussières de vie* » (1994), qui a été « *nommé à l'Oscar du Meilleur film étranger en 1996* ». Nonobstant, c'est surtout la réalisation des « *Indigènes* » (2006) et de certains films qui l'ont suivi (« *London River* » ou « *Hors-la-loi* ») qui l'a rendu célèbre. « *Indigènes* » peuvent se faire honneur d'avoir obtenu 6 prix et 18 nominations, où figurent par exemple « *César pour le meilleur scénario original de 2007* » ou la « *nomination pour Oscar du meilleur film étranger de 2007* ». (AlloCiné).

Quand au style de Bouchareb et sa préparation avant de réaliser les films, il faut préciser qu'il varie d'un film à l'autre. Comme mentionné plus haut, chez « *Indigènes* » et « *Hors-la-loi* », la documentation est un acte clé. Toutefois, cet acte ne précédait pas tous ses films. C'est le cas de « *London River* », dont le concept est beaucoup plus libre et se limite aux personnages. (Bouchareb in Arte.tv)

En tout cas, le but qu'il aspire à atteindre dans chaque son oeuvre est aussi de provoquer des sentiments. Il proclame que le film doit toujours « *faire*

ressentir quelque chose ». (Bouchareb in Arte.tv) Dans « *Indigènes* » et « *Hors-la-loi* » il essaie de le réaliser à l'aide du choix des données et la façon de leur présentation. Les deux films veulent transmettre aux habitants de la France ainsi que des anciennes colonies des informations sur leur histoire. L'intention de Bouchareb est de donner aux spectateurs l'envie de commencer à faire leur propre recherche sur les faits historiques. Toutefois, comme ses films abordent les sujets assez délicats, il suit toujours son principe de « *confronter les mémoires dans le respect de chacun* ». (Bouchareb in Algérie Artist)

3.2.2 Le synopsis

L'histoire date de 1943, l'année où les « *indigènes* » de l'Algérie et du Maroc entrent dans l'armée française pour libérer le pays du nazisme allemand. Le film suit le chemin du 7^e rang qui passe à travers l'Italie en 1944 vers la France. Après avoir libéré l'Italie, les soldats traversent la Provence, la vallée du Rhône pour terminer leur trajet à Vosges en hiver 1944.

Comme mentionné supra, ce film ne s'intéresse pas tellement aux conflits, mais il observe plutôt les personnages et leurs destins. « *Indigènes* » parlent des soldats qui viennent aider la France, même s'ils ne l'avaient pas encore vue. Cependant, il montre aussi que ce pays et ses habitants les regardent parfois avec mépris.

Les personnages principaux portent les noms de Saïd, Yassir, Abdelkader, et Messaoud, et il s'agit de quatre « *tirailleurs* » de l'Afrique. Ils entrent dans le 7^e rang en 1943 pour élargir le nombre des soldats français. L'appellation « *indigènes* » leur a été donnée par les autorités françaises, qui s'adressent à eux en proclamant même qu'ils vont « *laver le drapeau français avec [leur] sang* ». Les soldats ne sont presque pas entraînés et le film montre qu'ils sont parfois épouvantés par la terreur de la guerre. Ils se trouvent sous la conduite du sergent Martinez, qui a aussi un rôle important dans le film. Tous les quatre hommes ont des motivations très diverses, ce qui était peut être un des objectifs de réalisateur.

Par cette hétérogénéité, il peut étudier la situation au seins de l'armée de plusieurs points de vue différents.

L'armée française poursuit et libère les zones occupées par les Nazis. Après avoir libéré l'Italie, les soldats viennent en Provence pour célébrer leur victoire. Le peuple les salue avec respect et reconnaissance. Messaoud rencontre Irène, une Française dont il tombe amoureux. Bouchareb y montre l'injustice, entre autres sur la censure des lettres ou le permis de voyage accordé aux soldats français beaucoup plus souvent qu'à ceux des colonies. L'injustice est un des sujets principaux dans ce film et pour cette raison elle est analysée un peu plus en détail dans la partie suivante.

La fin du film est précédée par un passage long dont l'action se déroule à Vosges. Les soldats passent par une zone très dangereuse où la majorité d'entre eux meurt. Ce ne sont que les quatre héros qui survivent ensemble avec leur sergent qui est gravement blessé. Ils se déplacent dans un village presque vide habité par plusieurs civils. Ils restent là pour les protéger et pour attendre les autres troupes français. Ils sont attaqués par les Allemands et après une longue scène des combats, ce n'est qu'Abdelkader qui survit.

« *Indigènes* » terminent par un événement qui a lieu 60 ans après la fin de la guerre. Les spectateurs suivent Abdelkader au cimetière où sont enterrés tous les soldats morts. On peut observer la douleur qui est toujours présente sur son visage. La dernière scène du film présente un texte qui prouve l'intention du Bouchareb d'inclure des faits réels dans son oeuvre. La fin est donc représentée par les phrases suivantes qui devraient illustrer la problématique des vétérans « *indigènes* » ou même l'injustice elle-même :

« *En 1959, une loi a été votée pour geler les pensions des tirailleurs des pays de l'empire colonial Français qui accédaient à l'indépendance. En janvier 2002, après de longs procès, le Conseil d'État a sommé le gouvernement français de payer ces pensions intégralement. Mais les gouvernements successifs ont repoussé cette échéance.* »

3.2.3 L'analyse du film

L'ambiance du film est apparente déjà de l'emballage de son DVD, où les quatre personnages principaux sont présentés [voir Annexe 2]. Tout le style de l'image essaie de faire entrer les spectateurs dans l'époque concernée. Plus concrètement, il s'agit par exemple de la « *couleur sépia* » ou le fait que même l'écriture sur l'emballage ressemble à celle des « *machines à écrire de l'époque* ». Bouchareb ne visait pas à créer une image dramatique des soldats. La photo ne montre que les tirailleurs portant les uniformes typiques qui ne posent pas et qui n'esquissent aucun geste d'action. Tout simplement, ils « *sont là* ». (Cndp)

Un des traits caractéristiques pour ce film, aussi bien que pour sa suite « *Hors-la-loi* », est une préparation assidue du réalisateur et son équipe. C'était surtout la documentation et l'enquête menée par Rachid Bouchareb. Cette vaste recherche effectuée avant le tournage, vise à assurer l'authenticité des faits et des événements du film. Il s'agissait par exemple des entretiens avec les témoins ou l'analyse des rapports militaires qui contenaient les instructions à propos des combattants des colonies. (Algérie artist) Elles disaient littéralement qu'« *il faudrait faire attention aux soldats des colonies qui seraient difficiles à ramener à leur situation de départ quand ils rentreraient au pays* ». C'était aussi pendant cette recherche que Bouchareb a révélé la problématique de la « *censure du courrier* ». (Bouchareb in Cinergie)

En ce qui concerne les sujets principaux des « *Indigènes* », il faut mentionner en premier lieu « *l'injustice* ». Elle est présente en différentes formes dès le début jusqu'à la fin. Cette inégalité à laquelle les soldats sont exposés, est démontrée par exemple dans la scène à la cantine où les tomates ne sont distribuées qu'aux Français. Les spectateurs peuvent la trouver aussi dans les instructions des autorités à propos du comportement des soldats. Il est autorisé de piller sur le territoire africain, mais une fois venus en France, il est interdit de commettre ce type de délits. L'injustice est présente aussi en question de la promotion ou la censure militaire.

Comme mentionné plus haut, « *Indigènes* » observent les personnalités des gens, leurs émotions et leurs croyances. On peut comparer les attitudes et les points de vue qui diffèrent d'un homme à l'autre. Une démonstration très expressive est la réaction des soldats de même que des autorités militaires après avoir vu les cadavres des combattants. Pour les officiers, il s'agit des victimes qui ont servi à la victoire de la France, tandis que les soldats y voient des hommes morts qui avaient des familles.

Pour apercevoir encore plus de contrastes, il est très intéressant d'examiner les quatre personnages principaux. Saïd est un Algérien illettré qui désire aider la France et en même temps quitter la misère de son pays. Au cours de l'histoire, il s'attache à son sergent, ce qui lui cause les moqueries des autres soldats. Il semble être le plus faible du rang, ce qui est renversé vers la fin du film. Dans les scènes finales, il montre un courage énorme qui atteste un des effets de la guerre – la transformation d'un garçon à un homme. (Debbouze in Cndp)

Yassir est un Marocain qui s'est engagé avec son frère Larbi surtout pour gagner de l'argent qui lui permettrait de payer le mariage de Larbi. Pour cette raison, les deux se comportent plutôt d'une manière matérielle en vendant les objets des soldats morts, etc. Cet homme a néanmoins des principes très moraux et les spectateurs peuvent admirer le pouvoir de l'amour fraternel entre lui et Larbi. Après la mort de son frère, il s'associe aux autres combattants et il se batte avec eux jusqu'à la fin. (Cndp)

Abdelkader est un caporal bien formé qui croit en égalité parmi les soldats. Il est persuadé que chacun peut avancer dans l'armée sans exclusion d'origine. Cependant il est témoin de nombreuses injustices qui privilégiaient les Français à plusieurs niveaux. Ce croisement avec la réalité l'amène à la rébellion, parce qu'il n'est pas capable de comprendre la différence des droits de différents membres d'une même armée qui se battent « *pour la même cause* ». Toutefois, il montre sa loyauté envers la France et il se batte pour elle jusqu'à la fin. Abdelkader est le seul d'entre les quatre héros qui survit aux combats. (Sami Bouajila in Cndp)

Messaoud est montré comme un homme qui crée une image positive, ou même « *idéalisée* » de la France. Il tombe amoureux d'Irène, une Française qui lui promet de l'attendre. Son désir est de revenir à Marseille après la guerre, se marier et vivre une vie plus heureuse qu'en Algérie. Malheureusement, à cause de la censure, leurs lettres ne sont jamais délivrées, ce qui amène Messaoud à la tentative de désertion et Irène à l'idée de la mort de son aimé. (Roschdy Zem in Cndp)

Enfin, il faut mentionner encore le sergent Martinez, personnage un peu ambigu. Au début de l'histoire cet homme d'origine algérien paraît être sévère envers les soldats qu'il appelle ses « *hommes* ». C'est justement à cause de son origine (qu'il ne veut pas accentuer), qu'il garde une distance entre lui et eux. Cependant il se montre comme quelqu'un qui se préoccupe beaucoup de chacun dans son rang et qui regarde ses subordonnés comme des personnes égales au lieu des combattants anonymes. (Cndp)

« *Indigènes* » est « *un film pour la mémoire et l'honneur* » des héros de la guerre. Il présente des hommes qui – même s'ils ont des motifs différents – luttent pour la liberté de la France. (Nacéry in Cndp) D'un côté, il s'agit d'un film qui espère d'attirer l'attention des spectateurs, mais de l'autre côté, ce « *n'est pas une fiction* » (Zem in Cndp). Ce film ne vise pas à critiquer. « *Il parle simplement, humainement, de quelque chose qui n'est pas dit.* » Pour cette raison, le réalisateur n'a pas créé des héros. Chaque personnage a ses atouts ainsi que ses défauts qui sont tous montrés sans être jugés. L'auteur veut présenter les soldats comme des hommes réels qui éprouvent toutes sortes de sentiments. (Bouajila in Cndp)

3.3 *Hors-la-loi* (2010)

En 2010, Rachid Bouchareb a réalisé un autre film portant sur la problématique des relations franco-algériennes. « *Hors-la-loi* » est la suite des « *Indigènes* » et il s'agit d'une oeuvre qui est parfois même appelée « *un autre coup de poing* ». Il observe trois frères dans le contexte des actions du FLN

visant à libérer l'Algérie de la domination coloniale française. (Bouchareb in Afrik)

Dans « *Hors-la-loi* », les spectateurs rencontrent de nouveau les acteurs déjà familiers comme Jamel Debbouze, Roshdy Zem, Sami Bouajila et Bernard Blancan - c'est-à-dire les protagonistes des « *indigènes* » dans le film du même nom (Bouchareb in Afrik). Bouchareb a expliqué ce choix d'une manière suivante. Au cours du tournage des « *Indigènes* », il a déjà fait des projets sur la réalisation de sa suite. Deux points étaient décidés dès le début : l'époque observée et les acteurs avec lesquels il proclame d'avoir des relations très proches. En ce qui concerne la distribution concrète des rôles, le réalisateur les a déterminés après avoir effectué des recherches et mené les discussions avec les protagonistes. (Bouchareb in Algérie artist)

Comme « *Indigènes* », « *Hors-la-loi* » a été précédé, lui aussi, par une recherche profonde effectuée par l'équipe. Elle a analysé de nombreux films et documents, mais la partie la plus importante de leur recherche consistait dans les entretiens avec les acteurs directs des événements, car selon Bouchareb, « *la mémoire vivante est riche pour la fiction* ». Le réalisateur ne cache pas que sa profession est celle d'un cinéaste et il ne prétend pas être un historien. Quant aux types de personnes qui servaient d'inspiration pour « *Hors-la-loi* », ils étaient reliés par l'idée de la justesse. D'après eux, ils luttèrent toujours pour la « *cause juste* ». (Bouchareb in Algérie artist)

Le souhait que Rachid Bouchareb exprime par son film, c'est d' « *ouvrir des portes* ». Il s'agit d'un mélange des genres qui portent sur la famille, les affaires criminelles et aussi celles de l'amour – soit d'amoureux, soit fraternel. Toutes les scènes se déroulent dans le contexte de la guerre de l'indépendance algérienne. On étudie l'« *histoire commune* » des deux nations liées qui « *n'a pas été suffisamment racontée* », voire même qui, « *est encore en train de s'écrire* ». (Bouchareb in Humanité)

3.3.1 Le synopsis

« *Hors-la-loi* » fixe son attention sur trois frères d'origine algérienne Saïd, Abdelkader et Messaoud. Ces prénoms sont déjà familiers pour les spectateurs, car Bouchareb a utilisé les mêmes comme dans les « *Indigènes* ». Leur but est de se battre pour l'indépendance de l'Algérie et le titre indique que cette lutte se déroule d'une manière clandestine et de plus en plus violente. Au cours de l'histoire, on observe le comportement et les motifs variés des héros et on suit leurs actions qui prouvent jusqu'où les personnages sont capables d'aller pour défendre leurs croyances.

Le film commence en 1925 où il présente les trois héros principaux comme les enfants. Ils sont témoins de « *l'expulsion de leur ferme familiale* » causée par l'administration française. Comme leur père n'a aucun document justifiant sa propriété, la famille est forcée de quitter leur domicile. Après cette scène, « *Hors-la-loi* » montre la France en 1945 au moment de sa libération à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Tandis que le pays célèbre son victoire, la situation en Algérie s'exacerbe de plus en plus. Cette tension énorme mène jusqu'au massacre à Setif, événement extrêmement brutal et sanglant qui cause la mort d'un grand nombre d'habitants se prononçant pour une Algérie libre. (Bouchareb in Humanité)

Les manifestants qui n'étaient pas tués pendant le massacre, ont été emprisonnés par l'armée française. C'est justement un des frères – Abdelkader, qui prend part dans ces combats et qui est mis en prison en France. Après sa remise en 1956, il devient membre de FLN chargé de la région parisienne. Il s'allie ensuite avec son frère, Messaoud, vétéran qui rentre de la guerre d'Indochine.

Saïd, le troisième des frères, ne prend pas part dans cet engagement, car son objectif est surtout de gagner de l'argent dans le domaine de la boxe. Cette activité n'est pas approuvée par ses frères, parce qu'il entraîne des garçons pour devenir les futurs champions représentant la France. Malgré les désaccords à propos de cette affaire, Saïd aide ses frères à financer le fonctionnement de FLN

par l'argent provenant de ses activités illicites dans le cabaret Pigalle. Toutefois, il est évident que Saïd ne se préoccupe pas de la politique. Plutôt que de lutter pour l'indépendance de l'Algérie, il vise à faire du profit.

Abdelkader et Messaoud essaient de rassembler les sympathisants et malgré les obstacles initiaux, ils réussissent à réunir un groupe assez nombreux. Cette organisation entreprend des actions et des opérations pour diminuer le pouvoir des autorités françaises à tout prix, ce qui signifie qu'ils sont prêts à tuer pour atteindre leur objectif. Il faut préciser que ce ne sont pas seulement les Maghrébins qui s'engagent dans la lutte pour libérer l'Algérie. Les frères trouvent l'aide aussi parmi les Français, dont Hélène, femme qui sert de transitaire de l'argent de FLN. Elle développe lentement une relation avec Abdelkader, malgré l'effort de celui-ci de garder une distance entre eux pour la protéger. Malheureusement, c'est justement cet attachement qui cause la mort d'Hélène.

Après une série d'opérations effectuées par le FLN, qui incluent la mort d'un commissaire, les autorités françaises sous la direction du commissaire Faivre établissent, eux-aussi, une organisation clandestine. « *La main rouge* », née à la fin des années 1950, devient donc un organe qui a pour but de détruire le FLN et qui lutte de la même façon que ses adversaires.

Les actions des deux organisations se déroulent d'une manière de plus en plus violente et à la fin du film, des trois héros ce n'est que Saïd qui survit. Pourtant, même si Abdelkader et Messaoud sont morts, le film montre que leur objectif est atteint. Les démonstrations se multiplient déjà de telle façon que la France ne peut plus garder sa position et cette situation mène finalement à la proclamation de l'indépendance algérienne en 1962.

3.3.2 L'analyse du film

La conception du DVD « *Hors-la-loi* » ressemble à celle des « *Indigènes* » [voir annexe 3]. De nouveau, Bouchareb place au centre les personnages principaux car, à son avis, on repère un grand nombre de « *choses* » en observant

les « *destins individuels* ». D'ailleurs, ce n'est pas seulement l'emballage et les prénoms des personnages qui s'apparentent aux « *Indigènes* ». Les sujets traités dans « *Hors-la-loi* » ressemblent aussi à ceux présents dans son antécédent. Il faut mentionner l'injustice qui réapparaît déjà au début du film quand une famille innocente est forcée de quitter sa maison et sa terre. Cette injustice peut expliquer la dimension de détermination éprouvée par les héros. (Bouchareb in Humanité)

Quant au titre du film, il provient d'après Bouchareb de la « *presse française de l'époque* » qui a utilisé l'expression « *Hors-la-loi* » en décrivant la situation actuelle. Il s'agit donc d'un autre exemple de la combinaison des faits réels et fictifs désignés dans le film. Bien évidemment, les spectateurs peuvent découvrir d'autres lignes inspirées par la réalité. Les scènes assez intéressantes sont celles portant sur la boxe. Le réalisateur y montre les vrais procédés de FLN visant à boycotter la France. C'est le cas des sportifs algériens qui étaient « *'cadrés' par le FLN, qui leur interdisait de participer aux compétitions 'nationales' ou internationales sous la bannière de la France* ». (Bouchareb in Afrik et Humanité)

Les personnages se battent pour la liberté de leur pays. Cependant, malgré la nationalité de Bouchareb, il essaie de regarder la situation objectivement. Pour cette raison, les héros ne sont ni positifs, ni tout à fait négatifs. Le film montre que les crimes et la violence sont commis par les deux côtés. Les Français aussi bien que les Algériens n'hésitent pas à tuer si cela sert à leur cause. Tous les deux luttent pour leurs croyances dont ils sont persuadés de la justesse. « *Hors-la-loi* » proclame que chaque personnage est mené par ses propres motifs et il n'est pas possible de voir les événements comme noirs et blancs.

L'objectif de Bouchareb était plutôt de suivre les « *réflexes* » de chaque héros « *face à l'injustice* ». Même si la situation et les circonstances sont pareilles pour les trois frères, leurs réactions sont différentes. Abdelkader et Messaoud s'engagent dans le FLN, alors que Saïd décide de se concentrer sur les aspects matériels à travers lesquels il désire atteindre la satisfaction dans ce monde. Le réalisateur proclame que, ce type de comportement est « *sa réponse personnelle à l'injustice* ». (Bouchareb in Algérie artist)

Tous les trois héros ont tué quelqu'un. Saïd poignarde Caïd qui avait confisqué la terre à sa famille. Abdelkader et Messaoud assassinent un nombre de personnes, persuadés que c'est nécessaire et indispensable pour atteindre le but. Le meurtre est commis toujours « *pour la chose* ». Ils agissent parfois comme les juges qui prononcent une sentence au tribunal. Une fois, ils citent même le jugement en étranglant un membre du MNA, le parti adversaire. Ils condamnent cet homme à la peine de mort, car il s'est élevé contre les actions du FLN.

Ce dévouement absolu à l'objectif est très bien visible dans la scène où Omar, un de leurs partisans, vole les cotisations de FLN pour acheter un frigo pour sa famille. Les deux frères veulent le punir et même s'il s'agit d'un d'entre eux, ils finissent par le tuer. D'abord, Messaoud ne suggère qu'un « *avertissement* », mais Abdelkader est d'avis qu'il leur faut la « *discipline* ». Il pense que c'est leur devoir d'assurer que ce type d'affaire ne se répétera jamais. Toutefois, même si les frères peuvent paraître impassibles, le film montre aussi les sentiments qu'ils éprouvent après avoir commis un crime. Ils ont parfois mal à se ressaisir de ce qu'ils ont fait, mais pourtant la confiance en leur raison les mène toujours à continuer.

Si les spectateurs observent le comportement et l'expression des personnages, ils peuvent parvenir aux plusieurs conclusions à propos de leurs motifs et caractères. Quant au Saïd, il vise à acquérir une fortune. Dans le film, il se fixe des objectifs plutôt personnels qui concernent surtout lui-même. Cependant, il n'est pas égoïste. Il a l'égard à sa famille qu'il aime beaucoup. C'est pourquoi, même s'il ne s'engage pas à assister aux opérations de FLN, il protège ses frères quand ils en ont besoin.

À cause de ce fort attachement à sa famille, Saïd peut être aussi un peu malheureux, car sa mère l'a presque rejeté après avoir découvert ses activités illégales. D'après Jamel Debbouze, le protagoniste de Saïd, c'est aussi pour « *reconquérir le cœur de sa mère* » qu'il « *se consacre totalement à la boxe* ». Il espère que cela puisse être un moyen pour réussir. Néanmoins, il a aussi, bien évidemment, une vision du prestige et du « *respect* » qui peut provenir de ce

sport. Il aspire à « *avoir une vie meilleure* », ce qui est un objectif de beaucoup d'Algériens venus en France. (Debbouze in Algérie artist)

La position de Messaoud semble être spécifique. D'un côté, il s'agit d'un ancien soldat qui a déjà vu la mort pendant la guerre d'Indochine. De l'autre côté, cela signifie aussi qu'il a vécu la terreur de cette guerre, et ses souvenirs lui font obstacle de tuer de nouveau. Cependant, d'après Rochdy Zem, Messaoud est un homme qui « *subit, plutôt que celui qui provoque.* » C'est la situation et les circonstances qui l'amènent à réagir d'une certaine façon, même si cela n'était pas son intention initiale. (Zem in Algérie artist)

Le protagoniste exprime aussi l'avis que l'engagement de Messaoud dans les opérations de FLN est pour lui « *une cause (...) plus noble* ». Après avoir vu les gens se battre pour l'indépendance en Indochine, sa participation à la lutte en France « *lui semble forcément naturel[le]* ». Toutefois, les spectateurs voient que même s'il est persuadé par la noblesse de ses actes, il éprouve toujours un conflit interne avec sa conscience. Après avoir commis un meurtre, il vomit ce qui prouve qu'il ne tue pas avec impassibilité. (Zem in Algérie artist)

Abdelkader est un exemple de la dévotion absolue à la cause. Il est persuadé qu'il ne faut se concentrer qu'à la réussite des opérations de FLN, même si cela signifiait de perdre sa vie personnelle. C'est mentionné dans le dialogue qu'il mène avec son frère Messaoud. Ce dernier se plaint de ne pas avoir le temps pour sa femme et son fils. Abdelkader considère ce fait comme un sacrifice nécessaire qui doit être fait. Cette attitude est encore plus évidente après sa proclamation qu'il est prêt à donner sa vie pour l'indépendance algérienne.

Samy Bouajila ajoute des observations très intéressantes qui pourraient expliquer le comportement d'Abdelkader. Il dit que l'« *intransigeance* » dans ses actes provient de l'idée qu'« *aucun grand leader politique ne pouvait être dans la demi-mesure.* » Abdelkader a pris le rôle d'une « *machine de guerre* ». Pour lui « *la révolution n'est pas une question individuelle, mais une question de masse* ». Une fois commencée elle ne peut plus être empêchée d'avancer. (Bouajila in Algérie Artist)

3.4 Les résultats des analyses

Les analyses ont révélé que « *Le Thé au harem d'Archimède* », « *Indigènes* » et « *Hors-la-loi* » partagent des sujets communs aussi bien que ceux qui sont opposés. Les différences peuvent être remarquées surtout entre « *Le Thé au harem d'Archimède* » de Mehdi Charef et les deux films de Rachid Bouchareb. Charef est persuadé que les problèmes des immigrés ressemblent à ceux des Français, tandis que Bouchareb se concentre sur l'injustice envers les Algériens.

Toutefois, tous les trois films montrent que rien n'est noir et blanc et qu'il existe toujours plusieurs façons de regarder les actions des personnages. Il faut prendre en considération leur situation actuelle, leurs expériences du passé ainsi que les circonstances du moment donné. En outre, les oeuvres s'accordent sur l'importance de l'appartenance à une culture. La famille algérienne maintient un lien étroit à ses racines et elle garde en elle ses traditions et croyances, même si elle n'habite plus dans son pays d'origine.

Les films utilisés comme le matériel pédagogique permettent aux apprenants de faire connaissance avec l'immigration algérienne du point de vue des réalisateurs algériens. Néanmoins, étant donné qu'aucune oeuvre ne propose une seule vérité, les élèves disposent de la possibilité de choix. Ils sont encouragés à créer leurs propres conclusions ou – tout au moins – à réfléchir sur la complexité de la problématique.

4 L'IMMIGRATION ALGÉRIENNE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

L'usage des vidéos dans l'enseignement du FLE est de plus en plus populaire. Ils permettent d'enrichir les cours ainsi que de fournir davantage d'informations. Cet outil peut devenir un excellent moyen pour transmettre aux étudiants des notions sur les aspects culturels de l'immigration en France. La partie pratique du présent mémoire essaie d'appliquer cette stratégie à l'aide des extraits des films concrets.

Plusieurs activités, de forme et contenu différents, sont proposées pour chacun des trois films. Les sujets des extraits choisis aspirent à familiariser les étudiants avec la problématique de l'immigration algérienne en France ; et les exercices ont pour but d'améliorer les compétences linguistiques des élèves. L'objectif du présent mémoire n'est pas d'offrir les conceptions des leçons du français complètes. Il devrait servir aux enseignants plutôt d'un répertoire des exercices possibles parmi lesquels ils choisiraient ceux qui conviennent aux besoins de leurs apprenants.

En raison de la spécificité du sujet, les élèves doivent maîtriser la langue au moins au niveau B1 ou B2 et du coup les activités sont conçues pour les apprenants des dernières années des lycées générales ou des lycées linguistiques spécialisés. Néanmoins, ce mémoire propose aussi plusieurs exercices ludiques du niveau plus bas pour que l'enseignant puisse captiver l'attention des apprenants et les amuser. Pour chaque exercice, le mémoire indique sa durée approximative¹¹, les instructions et le corrigé.

4.1 La notion de culture dans l'enseignement du FLE

Aujourd'hui, on entend de plus en plus fréquemment que l'étude des langues « *élargit les horizons* ». D'après Michaël Byram, cette expression pourrait être encore précisée en disant que c'est « *l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue [qui] élargit les horizons* ». (Byram ; 1992, p. 18) Les aspects linguistiques et culturels d'une langue appartiennent tous au même groupe, ce qui devrait être pris en considération non seulement par les professeurs de langue. (Byram ; 1992, p. 18-19)

Cependant, la réalité n'est pas aussi simple et il ne suffit pas de se rendre compte de l'importance de la notion de culture. Cela signifie que pendant les cours, l'accent est mis surtout sur l'étude des éléments linguistiques¹², ce qui peut sembler logique, car les enseignants se voient être avant tout les « *professeurs de*

¹¹ La durée est mesurée pour un groupe de 12 à 16 élèves. Bien évidemment, l'enseignant devrait prendre en considération le nombre concret de ses apprenants.

¹² Par exemple à cause du temps limité accordé aux cours de langues ou de la conception des manuels.

langue ». (Byram ; 1992, p. 17) Certains supposent même que l'apprentissage du français « *conduira naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels* », qui sont fournis en classe « *incidemment* », ce qui n'est pas du tout évident. (Byram ; 1992, p. 34)

D'ailleurs, la situation est rendue complexe aussi par l'état des manuels. En observant ceux qui sont destinés à la langue française, les élèves sont confrontés avec une conception assez simplifiée et généralisée de la France et de ses habitants. Les livres sont basés sur les « *stéréotypes* » (Beacco ; 2000, p. 119), qui montrent les « *gens des classes moyennes, sans soucis et accueillants* » ; (...) *il n'y a ni Noirs, ni Arabes, ni ouvriers immigrés* » (Byram ; 1992, p. 34-35). Pourtant, il est essentiel de proposer aux apprenants également les traits typiques pour d'autres classes en France. Même s'il s'agit d'une tâche difficile et exigeante, elle n'est pas impossible. Toutefois, d'après Byram, il faut prendre en considération le niveau des élèves ainsi que d'autres facteurs. (Byram ; 1992, p. 129)

En présentant la culture, les enseignants devraient faire connaître aux élèves de « *nouvelles expériences* » et de provoquer chez eux les « *changements dans l'attitude (...) vis-à-vis d'autres cultures.* » (Byram ; 1992, p. 154). Cependant, il est insuffisant de leur montrer ces faits. Les enseignants jouent encore un rôle de conseiller qui propose des informations complémentaires pour faciliter cette rencontre. (Byram ; 1992, p. 154-155) Selon Nathalie Auger, « *l'interculturel* » signifie non seulement de créer une vision de « *l'autre* », mais aussi celle de « *soi* », puisque c'est en entrant en contact avec les autres personnes et cultures, qu'on commence à se rendre compte sur sa propre individualité. (Auger ; 2007, p. 39)

Pour terminer, il faut préciser que même si les élèves forment une nouvelle opinion sur les autres cultures, il est probable qu'ils ne réussiront pas à les comprendre complètement. Sans doute, ils y resteront toujours des « *réserves* » (Byram ; 1992, p. 127), car chacun gardera un certain taux de « *subjectivité* » (Auger ; 2007, p. 13). Pourtant, ce fait ne devrait pas les démotiver.

4.2 L'application des films dans l'enseignement du FLE

L'enseignement du FLE peut s'appuyer sur une variété d'outils. Un des outils assez appréciés à notre époque sont les documents authentiques. Pour préciser la signification concrète de ce terme, il s'agit de « *tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques* » (Robert ; 2002, p. 14). Les apports de l'usage de ce moyen en classe de langue sont nombreux et concernent plusieurs groupes d'apprenants, comme par exemples ceux qui ont des problèmes avec la méthode traditionnelle d'apprentissage ou les « *élèves curieux* » qui peuvent y voir un certain assaisonnement. (Busson, Périchon ; 1998, p. 6)

Les documents authentiques aident à « *l'acquisition* » soit « *des savoirs* », soit des « *savoir-faire* ». Les films en classe développent surtout le « *savoir-faire de compréhension* », une des compétences qui ne peuvent être acquises que par la pratique et la répétition. (Holec in CRDP ; 1991, p. 20-22) Cependant, la compréhension étant suivie fréquemment par d'autres activités, les élèves s'entraînent aussi en production orale ou écrite, selon le caractère des exercices (Bérard ; 1992, p. 56).

Malheureusement, l'usage des films et des vidéos peut se heurter parfois à certains obstacles, comme la disponibilité des documents, l'organisation dans la classe ou le niveau trop élevé des extraits (Bérard ; 1992, p. 52). D'ailleurs, les professeurs doivent se rendre compte que ce type de documents est soumis aux droits d'auteur et il est donc essentiel de s'informer sur le procédé nécessaire avant d'utiliser les extraits en classe (Busson, Périchon ; 1998, p. 6).

Il existe plusieurs « *critères* » concernant le choix des documents qui dépend toujours du professeur et des besoins concrets des apprenants au moment donné. L'enseignant peut décider selon le thème traité, le langage, les « *faits culturels* », les « *images et le son* », etc. (Courtyllonin et Piper in CRDP ; 1991, p. 118-120). Chaque fois, il doit se fixer un objectif, selon lequel il procède dans son travail avec le document. En cas du film, ce travail est un peu spécifique, car il est indispensable de suivre des recommandations liées au traitement de la

vidéo. Parmi ces principes figurent par exemple la longueur de l'extrait qui ne devrait pas dépasser six minutes (Busson, Périchon ; 1998, p. 15) ou la nécessité de montrer un passage plusieurs fois. D'ailleurs, l'enseignant devrait souvent fournir des « *informations préalables* » pour rendre le sujet plus familier aux apprenants. (Bérard ; 1992, p. 55-56)

En classe, il est préférable de montrer aux élèves tout d'abord la version entière du film choisi avant de commencer à regarder les séquences¹³ individuelles. Cependant, en raison du temps limité, cela ne peut pas être assuré dans tous les établissements scolaires. Par contre, il est possible de prévoir plusieurs minutes pour une brève présentation du contexte. Après cette introduction, les élèves obtiennent une fiche qui leur servira de base pour tout le travail. (Schott in CRDP ; 1991, p. 124-125) La forme de la fiche dépend de nouveau de l'enseignant et de sa classe. Pour être effectif, il peut faire une combinaison des exercices linguistiques avec ceux qui s'orientent à la culture. Les films choisis dans le présent mémoire sont assez spécifiques, puisque leur but est de provoquer chez les élèves une réflexion sur l'immigration algérienne en France. Néanmoins, comme les cours du FLE devraient être consacrés aussi à la langue, toutes les activités suggérées dans les parties suivantes respectent cette règle. Quant à l'intégration concrète de ces films en classe du FLE, elle a été réalisée, pour les buts de ce mémoire, à l'école des langues à Pilsen dans plusieurs cours. Les résultats de cette expérience sont décrits à la fin de ce chapitre.

4.3 *Le Thé au harem d'Archimède*

« *Le Thé au harem d'Archimède* » est un film assez dramatique avec des scènes violentes, mais il montre très bien la situation dans les banlieues parisiennes dans les années 1980. Les extraits choisis présentent le langage

¹³ La séquence est définie comme une unité qui « réunit un ensemble de scènes qui constitue un groupe narratif fort et correspond à un mouvement important de l'histoire. » (Busson, Périchon ; 1998, p. 14-15)

familier, la famille algérienne et ses valeurs, le crime des jeunes (immigrés ou français) ainsi que l'injustice envers eux.

Il est recommandé de regarder ce film avec les sous-titres français, d'une part à cause des parties prononcées en arabe, d'autre part à cause des accents et la prononciation française, parfois trop difficiles à comprendre pour les apprenants. En classe, la séquence peut être projetée sans sous-titres pour la première fois et ensuite l'enseignant peut faire passer la version sous-titrée. Par cette pratique, les élèves s'entraînent d'abord en déduction (basée sur la partie visuelle de l'extrait) et ensuite ils vérifient leurs suppositions.

L'enseignant peut traiter les activités et exercices d'une manière variable et il n'est pas obligé de suivre un ordre particulier. Néanmoins, il est conseillé de débiter par l'activité 1, où les élèves font connaissance avec le film, son histoire et ses héros. Quant aux exercices dans les autres activités, leur choix et combinaison dépend également de l'enseignant¹⁴. Toutefois, il est proposé de commencer par les exercices 1, car ils introduisent au sujet de l'extrait.

4.3.1 L'activité 1

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : L'emballage DVD du film « *Le Thé au harem d'Archimède* » [Annexe 4], fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Décrire une image ; faire des hypothèses
- culturel : La présentation des héros et du contexte du film « *Thé au harem d'Archimède* »

Objectifs :

- linguistiques : Être capable de décrire une image ; savoir faire des hypothèses ; s'entraîner en usage du conditionnel présent

¹⁴ Chaque fois, l'enseignant peut déterminer le nombre de projections des extraits ainsi que leurs moments favorables. Par exemple, en cas de certaines combinaisons, il n'est pas nécessaire de faire passer la même séquence de nouveau pour tous les exercices.

- culturels : Faire connaissance avec le film « *Thé au harem d'Archimède* » et son contexte

Compétences développées : Production orale, production écrite

L'activité 1 introduit les élèves au contexte du film. L'enseignant distribue aux apprenants des copies de l'emballage DVD du « *Thé au harem d'Archimède* » [Annexe 4] et la fiche pédagogique. En groupes, les élèves étudient l'image et essaient d'en déduire le plus d'informations possibles. En faisant des hypothèses, ils s'entraînent également en conditionnel présent. Les apprenants discutent ensuite sur leurs opinions. Enfin, l'enseignant termine cette activité par la présentation du film et son contexte.

Exercice 1 – Faites des hypothèses - 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'emballage du DVD. En groupes de deux, faites des hypothèses concernant l'histoire du film, les personnages principaux, le milieu dans lequel il se déroule etc.

Exercice 2 – Discutez - 5 minutes

Consignes pour les élèves : Discutez avec les autres groupes sur vos réponses de l'exercice 1. Justifiez-les.

Exercice 3 – Résumé - 5 minutes

Consignes pour les élèves : Écoutez le résumé formulé par l'enseignant. Posez des questions complémentaires si nécessaire.

Le corrigé – voir annexe 4

4.3.2 L'activité 2

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Le Thé au harem d'Archimède* » 12:50 - 14:41 et 28:15 - 29:27 et 37:30 - 38:55, fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Le français familier, les pronoms
- culturel : Les crimes commis par les jeunes (immigrés et français) ; l'injustice envers les immigrés ; la violence familiale ; le milieu familial des immigrés

Objectifs :

- linguistiques : Apprendre les expressions familières ; savoir identifier les pronoms et être capable de déterminer à quelles personnes ou objets se réfèrent-ils
- culturels : Faire connaissance avec la situation des jeunes (immigrés et français) et réaliser ses deux côtés opposés

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite

L'exercice 1 sert d'introduction à l'activité, puisqu'il familiarise les apprenants avec les extraits. L'exercice 2 mène les élèves à réfléchir sur les jeunes (immigrés ou français) des banlieues et les deux côtés de leur situation. Les apprenants donnent leurs opinions à propos des sujets de l'extrait et ils discutent là-dessus. L'enseignant peut s'appuyer sur le corrigé annexé, mais il ne s'agit que d'une des versions possibles. L'exercice 3 travaille sur les mots familiers présents dans les discours. Enfin, l'exercice 4 vérifie la compréhension de l'extrait quand les élèves identifient les personnes et objets représentés par les pronoms.

Exercice 1 – Entraînez votre mémoire – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits sans le son. Vous obtiendrez ensuite une fiche et vous disposerez de 5 minutes pour la remplir. Travaillez en groupes de deux.

- Énumérez tous les endroits dans lesquels se déroulent les extraits.
- Qu'est-ce qui se passe dans chaque endroit ?

Exercice 2 – Répondez aux questions - 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres) et choisissez les réponses aux questions posées. Ensuite, regardez la séquence (sous-titrée) encore une fois et vérifiez. Dans la partie b discutez sur les réponses.

- a)
- 1) Qui a volé le portefeuille de l'homme dans le métro ?
 - a. Sa femme
 - b. Pat – le garçon français
 - c. Madj – le garçon immigré
 - d. Personne n'a volé son portefeuille
 - 2) Qui a été accusé du vol ?
 - a. Sa femme
 - b. Pat – le garçon français
 - c. Madj – le garçon immigré
 - d. Personne n'a été accusé
 - 3) Quelle était la réaction du père de Madj à l'enlèvement de sa casquette ?
 - a. Il a commencé à rire
 - b. Il a frappé les garçons
 - c. Il n'a rien fait
 - d. Il a eu une crise psychique
 - 4) Qui a empêché l'homme de continuer à battre sa femme ?
 - a. Leurs enfants
 - b. Leur voisine
 - c. Personne ne l'a arrêté

d. L'homme a cessé de la battre

b) Discutez sur vos réponses

(Les questions complémentaires que l'enseignant peut poser oralement :

- Pourquoi l'homme dans le métro a accusé le garçon ? Est-ce que son soupçon était justifié ?
- Pourquoi le père de Madj a réagi de telle façon ? Pourrait cet état du père avoir impact sur son fils ? Si oui, comment ?
- Pensez-vous que la violence domestique chez les voisins de Malika s'est passée pour la première fois ? Quels indices supportent votre opinion ?

Exercice 3 – Le français familier – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres). Lisez les expressions du français familier. En groupes de deux essayez de les expliquer en français standard. Regardez la vidéo (sous-titrée) encore une fois et vérifiez.

- 1) Il est dingue ! _____
- 2) Vous voulez que j'enlève mes pompes maintenant ? _____
- 3) C'est un fauché. _____
- 4) C'est pour ça qu'il s'est barré ? _____
- 5) J'essaie de le faire rigoler ! _____

Exercice 4 – Les pronoms – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres). Identifiez les personnes ou objets représentés par les mots soulignés dans les phrases suivantes. Regardez la vidéo (sous-titrée) encore une fois et vérifiez.

- 1) Mon portefeuille ! _____
- 2) Regarde dans ton sac. _____
- 3) Non, j'y ai mis les billets de métro. _____
- 4) On ira pas loin avec ça. _____
- 5) On rentre son papa ? _____
- 6) J'essaie de le faire rigoler. _____

Le corrigé – voir annexe 5

4.3.3 L'activité 3

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Le Thé au harem d'Archimède* » 17:49 - 19:16 et 1:20:15 - 1:23:13, fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : La salle de séjour et son équipement ; compréhension orale ; rédiger un texte en futur simple
- culturel : La cohabitation des immigrés et des Français dans la cité ; les problèmes de chômage

Objectifs :

- linguistiques : Réviser le lexique concernant l'équipement de la salle de séjour ; être capable de distinguer les propositions vraies et fausses après avoir vu une vidéo ; s'entraîner en production orale et futur simple
- culturels : Réfléchir sur la vie dans les banlieues multiculturelles ; se rendre compte du chômage dans les années 1980 et de leurs conséquences possibles

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite

Cette activité présente le taux de chômage très élevé des années 1980 et les problèmes qui en résultent pour les habitants de la France. D'ailleurs, les extraits montrent aussi la coexistence de deux cultures différentes – ensemble avec leurs traditions (la prière de Malika) – et la tolérance entre eux. Dans l'exercice 1, les étudiants sont introduits aux extraits et ils révisent le vocabulaire. L'exercice 2 fait réfléchir les élèves sur ce sujet. L'exercice 3 vérifie la compréhension orale et dans l'exercice 4 les apprenants travaillent en groupes sur leur expression orale et écrite ainsi que les formes de futur simple. L'exercice 5 – les mots croisés - sert à divertir les élèves et à les relâcher. Néanmoins, il

s'agit également d'une pratique du vocabulaire. Cet exercice peut être utilisé avec d'autres extraits du film.

Exercice 1 – Énumérez les objets – 10 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres) et énumérez tous les objets dans la salle de séjour dans l'appartement de Malika, dont vous vous souvenez. Travaillez en groupes de deux.

Exercice 2 – Répondez aux questions - 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres) et répondez aux questions posées. Ensuite, regardez la séquence (sous-titrée) encore une fois et vérifiez vos réponses.

- Que voit Josette en entrant dans la chambre de Malika ? Quelle est sa réaction ?
- Que sait-on de la situation du travail de Josette ?
- Qui arrête le suicide de Josette et par quels moyens ?

Exercice 3 – Vrai ou faux - 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres) et indiquez si les propositions sont vraies ou fausses. Justifiez votre choix. Regardez (la version sous-titrée) encore une fois et vérifiez.

- 1) Josette ne reste pas manger chez Malika, parce qu'elle doit aller faire la grève.
- 2) Malika ne peut pas aider Josette à trouver un nouvel emploi.
- 3) Malika travaille à la cantine.
- 4) Josette n'a pas payé son loyer depuis trois mois.
- 5) Après avoir vu Josette sur le balcon, Madjid va directement chercher Stéphane.

Exercice 4 – Imaginez la suite - 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans ou avec les sous-titres¹⁵).

En groupes de deux imaginez la suite de l'histoire de Josette. À la maison, rédigez un texte en futur simple. (Les scénarios seront présentés pendant le cours suivant). Vous pouvez vous appuyer sur les questions suivantes¹⁶.

- Est-ce qu'elle réussira à trouver du travail ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- Est-ce qu'elle restera dans la banlieue ?
- Quel sera le destin de Stéphane. Comment imaginez-vous son avenir ? Est-ce qu'il sera pareil à celui de sa mère ?

Exercice 5 – Les mots croisés – 5 minutes

Consignes pour les élèves : Complétez les mots croisés.



- 1) pain français
- 2) arrêt collectif du travail
- 3) fait de ne pas travailler, être sans emploi, être au _____
- 4) repas de soir
- 5) périphérie d'une grande ville
- 6) effectuer un travail
- 7) assister quelqu'un pour lui faciliter quelque chose
- 8) personne qui habite à côté de vous

¹⁵ Le choix dépend de l'enseignant.

¹⁶ L'enseignant peut également laisser les élèves travailler sans leur proposer les questions.

- 9) restaurant d'une collectivité ; service qui prépare les repas pour les ouvriers ou les employée d'un même établissement, les élèves d'une école, etc.

(Larousse.fr ; Linternaute.com ; CNRTL.fr)

Le corrigé – voir annexe 6

4.3.4 L'activité 4

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Le Thé au harem d'Archimède* » 22:20 - 23:14 et 30:04 – 31:20 et 1:24:52 - 1:26:50 et 1:41:55 - 1:43:00, fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Le vocabulaire du travail, le français familier, les verbes
- culturel : Le travail dans les années 1980, la situation des jeunes, Français et immigrés, concernant l'emploi

Objectifs :

- linguistiques : Réviser le lexique concernant le travail ; comprendre les expressions du français familier et être capable de les reformuler en français standard ; s'entraîner en identification et conjugaison des verbes réguliers et irréguliers
- culturels : Examiner les différentes positions et traitements des jeunes dans le monde du travail, leurs attitudes envers celui-ci et vice versa

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite

Cette activité fait réfléchir sur la problématique du travail non seulement concernant les immigrés, mais les jeunes en général. Dans l'exercice 1, les étudiants font connaissance avec la séquence et ils révisent le vocabulaire du travail. Dans l'exercice 2, l'enseignant devrait encourager les apprenants à créer leurs propres opinions – surtout dans la discussion qui suit les questions à choix multiple. L'exercice 3 travaille sur le langage familier pour que les élèves enrichissent leur vocabulaire de cette sorte des expressions. L'exercice 4 est une

révision globale des verbes. Les apprenants pratiquent entre autres la conjugaison des verbes irréguliers. Dans l'exercice 5, les élèves peuvent s'amuser en éliminant les intrus. L'enseignant peut utiliser ce jeu avec d'autres extraits ou même d'autres groupes d'étudiants – du niveau moins élevé.

Exercice 1 – Le vocabulaire du travail – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres). Notez tous les mots liés au « travail » mentionnés dans la vidéo. Regardez la séquence encore une fois (toujours sans sous-titres) et vérifiez. Travaillez individuellement ou en groupes de deux.

Exercice 2 – Répondez aux questions - discussion – 25 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres) et répondez aux questions posées. Ensuite, regardez la séquence (sous-titrée) encore une fois et vérifiez. Enfin, discutez sur vos réponses.

a)

1) Rangez les lettres mélangées et identifiez l'abréviation l'ANPE :

○ Anceeg Nitalenoa Prou l'Epolmi _____

2) Cet endroit s'occupe

- a. des étudiants
- b. des demandeurs d'emploi
- c. des finances des entreprises
- d. des immigrants

3) Pour quelle raison Madjid ne peut pas être inscrit au stage proposé par le fonctionnaire à l'ANPE ?

- a. Parce qu'il ne veut pas
- b. Parce qu'il n'a pas assez d'expérience
- c. Parce qu'il n'y a plus de place
- d. Parce qu'il n'a pas adopté la nationalité française

4) Le deuxième stage discuté concerne les moniteurs d'auto-école. Pourquoi le fonctionnaire refuse-t-il d'y inscrire Madjid ?

- a. Parce qu'il a de mauvais yeux
 - b. Parce qu'il n'a pas assez d'expérience
 - c. Parce qu'il ne sait pas conduire
 - d. Parce qu'il n'a pas adopté la nationalité française
- 5) Pourquoi Pat est renvoyé par le contre-maître ?
- a. Parce qu'il a de mauvais yeux
 - b. Parce qu'il ne travaille pas
 - c. Parce qu'il travaille trop vite
 - d. Il n'est pas renvoyé
- 6) Comment Madjid agit-il après le licenciement de son camarade ?
- a. Il quitte son travail, lui aussi
 - b. Il continue à travailler
 - c. Il se dispute avec le contre-maître
 - d. Il se dispute avec Pat

b) Discutez sur vos réponses.

(Les questions complémentaires que l'enseignant peut poser oralement :

- Est-ce que Madj a vraiment de mauvais yeux ?
- Est-ce que le contre-maître avait droit de licencier Pat en ce cas concret ?
- Pourquoi Madj a quitté son travail ?
- Que peut-on déduire, selon l'extrait, de la situation du travail des jeunes, Français et immigrés, dans les années 1980 ? Qu'en pensez-vous ?)

Exercice 3 – Le français familier – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans ou avec les sous-titres¹⁷).

En groupes de deux, retrouvez les synonymes de trois expressions (tranquille, travail, je m'en fiche) dans les phrases au-dessous. Ensuite lisez les phrases en français familier et réécrivez-les en français standard.

- tranquille
- travail

¹⁷ Le choix dépend de l'enseignant.

- je m'en fiche

- 1) Fatiguée, moi. _____
- 2) Jambes malades. _____
- 3) Jamais français ! _____
- 4) Je m'en fous ! _____
- 5) C'est ça, ton boulot pénard et tout ? _____
- 6) Quel boulot t'intéresse ? _____

Exercice 4 – Identifiez les temps - 15 minutes

Consignes pour les élèves : Lisez la transcription raccourcie de l'extrait.

a) Soulignez tous les verbes, identifiez leurs temps et modes grammaticaux, la personne et créez les infinitifs.

M... Madjid *Mal.. Malika*

M : Je comprends pas ce que tu dis.

Mal : Comprends-pas ! Fatiguée, moi ! Jambes malades ! Toujours travaille et toi tu dors. Vaurien, voyou ! Pourquoi tu vas pas chercher du travail ?

M : J'ai trouvé du travail.

Mal : C'est bien, mon fils.

M... Madjid *F... fonctionnaire*

F : On a rien pour vous. Vous sortez à peine du collège, c'est très difficile de vous trouver un emploi dans mécanique. Enfin, il y a toujours ce stage. Je peux vous y inscrire si vous voulez.

M : Oui, mais il faut être français.

F : Vous êtes né en France. Prenez la nationalité française.

M : Je sais qu'il vous reste de places pour les stages de moniteurs d'auto-école. Je voudrais m'y inscrire.

F : Je regrette, mais d'après votre dossier médical, vous avez de mauvais yeux. C'est inscrit là. Désolé.

b) Classez les verbes en réguliers et irréguliers et écrivez leur participe passé.

<u>Réguliers</u>		<u>Irréguliers</u>	
<u>Verbe</u>	<u>Participe passé</u>	<u>Verbe</u>	<u>Participe passé</u>

Exercice 5 – Trouvez l'intrus - 5 minutes

Consignes pour les élèves : Trouvez l'intrus et justifiez votre choix.

- 1) mécanicien fils professeur médecin
- 2) Français Algérien Allemagne Africain
- 3) jambes yeux main lunettes
- 4) désolé fatiguée mauvaise née

Le corrigé – voir annexe 7

4.3.5 L'activité 5

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Le Thé au harem d'Archimède* », 51:10 - 53:20 et 55:55 – 58:40, fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Français familier, synonymes, production écrite
- culturel : La solidarité entre les jeunes dans la banlieue

Objectifs :

- 1) linguistiques : Faire connaissance avec les expressions en français familier et être capable de les remplacer par celles en français standard ; s'entraîner en production orale et écrite
- 2) culturels : Remarquer la solidarité entre les jeunes, immigrés et Français, de différentes bandes dans la cité parisienne

Compétences développées : Production orale, production écrite.

Les discours dans ces extraits sont prononcés d'une façon très familière et légère, ce qui les rend beaucoup plus difficiles. Du coup, cette activité n'a pas pour but la compréhension orale, car cela pourrait être trop exigeant pour les élèves. Les exercices se concentrent avant tout sur la production orale et écrite en français général. Ils enrichissent également le vocabulaire familier des élèves.

Dans l'exercice 1, les étudiants observent et déduisent le contenu de l'extrait. Ils y pratiquent l'expression orale. L'exercice 3 est composé de deux parties. Il est recommandé de corriger la partie a) avant de commencer avec la partie suivante. L'exercice 4 peut être effectué soit en classe, soit comme un devoir à la maison. Les élèves rédigent un essai sur la problématique donnée. Enfin, l'exercice 5 est très court et il essaye d'amuser les apprenants par le jeu de mots cachés.

Exercice 1 – Observez et imaginez – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits sans le son et répondez aux questions :

- Quel type de personnages voyez-vous ? Quelles sont les différences entre les groupes auxquels ils appartiennent ?
- Qu'est-ce que, d'après vous, les jeunes ont dit aux hommes et à la police à la fin de la séquence ?

Exercice 2 – Vrai x faux - 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres) et indiquez si les propositions sont vraies ou fausses et justifiez vos réponses. Ensuite, regardez la séquence (sous-titrée) encore une fois et vérifiez.

- 1) Les jeunes étaient autorisés de faire la fête dans la cave.
- 2) Les jeunes ont été dérangés dans la cave par la police.
- 3) Dans le cinéma, il y avait deux bandes qui se disputaient.
- 4) Si la police n'arrivait pas, les jeunes commenceraient à se battre.
- 5) La police a arrêté un des garçons.

Exercice 3 – Vocabulaire - 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans ou avec les sous-titres¹⁸).

- a) Lisez les expressions ou mots suivants rédigés en français standard ou familier. En groupes de deux, associez-les à leurs définitions et déduisez leur signification. Regardez les extraits encore une fois et vérifiez.

Expressions :

- 1) être au courant
- 2) concerner
- 3) les culottes
- 4) rendre une visite
- 5) revenir
- 6) s'instruire
- 7) se soûler
- 8) un gars
- 9) une bande
- 10) une gosse

Définitions (Linternaute ;

CNRTL ; Dictionnaire reverso) :

- 1) boire avec excès, se rendre ivre
- 2) être renseigné, informé
- 3) faire
- 4) retourner
- 5) se former
- 6) un garçon
- 7) un groupe de personnes
- 8) une fille, une maîtresse
- 9) le vêtement de dessus
- 10) venir voir

- b) En groupes de deux, remplacez les phrases soulignées par leurs équivalents trouvés dans la partie a)

« Les gars ! C'est la fête. Vas-y, c'est Noël. À la santé du père Mallard ! »

« C'est gentil de nous rendre une visite ».

« Tu es venu avec ta bande ? »

« On est venu pour s'instruire. »

« Luc, avec ta gosse ? »

« Qu'est-ce que ça peut te foutre, toi ? »

« Tu es pas au courant ? »

« Elle est revenue à quatre pattes ! »

« Elle a encore ses culottes bleues ? »

« Moi aussi, je les connais. Ils se soûlent la gueule au café du Canard tous les vendredis. »

¹⁸ Le choix dépend de l'enseignant.

Exercice 4 – Rédigez un essai

Consignes pour les élèves : À la maison, rédigez un essai (d'une page A4) sur les relations entre les jeunes de la banlieue.

Exercice 5 – Mots cachés – 5 minutes

Consignes pour les élèves : Retrouvez 6 mots cachés (horizontaux ou verticaux)

Y	R	D	I	J	E	U	N	E
Z	A	V	M	O	S	R	Z	S
W	R	B	M	C	O	L	P	K
X	M	V	I	N	L	L	A	U
I	K	C	G	X	I	N	R	I
A	A	O	R	C	D	N	E	F
C	I	N	É	M	A	T	N	N
Q	X	F	H	N	R	S	T	M
B	L	J	R	P	I	O	U	K
X	E	W	S	X	T	P	O	Q
A	M	Z	S	V	É	X	N	V

Le corrigé – voir annexe 8

4.4 Indigènes

Les extraits choisis portent sur les sujets importants des « *Indigènes* ». Ils montrent les exemples divers de l'injustice et des émotions des soldats en contraste avec le comportement des autorités. Du point de vue du contenu culturel, les activités mènent les élèves à réfléchir sur le statut des soldats « *indigènes* » dans l'armée française. Dans les cas de certaines questions, il n'y existe pas de réponse « correcte ». Les opinions des élèves peuvent donc varier ou même s'écarter considérablement. Pour cette raison, les corrigés de plusieurs exercices sont plutôt illustratifs.

Comme mentionné dans le sous-chapitre précédent, le professeur peut travailler avec les activités et exercices librement. Cependant, le présent mémoire

offre plusieurs recommandations, décrites dans l'introduction de la partie 4.3 (pour l'explication complète, voir p. 38).

4.4.1 L'activité 1 – L'étude de l'emballage DVD des « *Indigènes* »

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : DVD emballage des « *Indigènes* » [Annexe 2], fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Décrire une image ; faire des hypothèses
- culturel : La présentation des personnages et du contexte du film « *Indigènes* »

Objectifs :

- linguistiques : Être capable de décrire une image ; savoir faire des hypothèses ; s'entraîner en usage du conditionnel présent
- culturels : Faire connaissance avec le film « *Indigènes* » et son contexte

Compétences développées : Production orale, production écrite

Cette activité peut être effectuée soit à l'oral, soit à l'écrit. Il est proposé de faire une combinaison. Le choix dépend de l'enseignant. Il distribue aux élèves des copies de l'emballage DVD des « *Indigènes* » ensemble avec la fiche pédagogique. Les élèves observent l'image et répondent aux questions posées en utilisant le conditionnel présent si possible.

L'exercice 1 est suivi d'une discussion entre les élèves menée par l'enseignant. Les apprenants échangent leurs opinions et ils les justifient. Enfin, l'enseignant leur donne les réponses et il leur présente les personnages et le contexte du film.

Exercice 1 – Répondez aux questions - 10 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'emballage du film [Annexe 2]. Répondez aux questions suivantes. Faites les hypothèses en utilisant le conditionnel présent.

1) Les personnages

- Qui pourraient-ils être ? De quelle nationalité ?
- Décrivez les expressions de leurs visages.
- Décrivez d'une façon générale leurs tenues vestimentaires. Sont-elles identiques ?
- Quelles sont, d'après vous, les relations entre les personnages ?

2) Le contexte

- Où se déroule le film ? Dans quel milieu ? À quelle époque ? Sous quelles circonstances ? Faites les hypothèses.

Exercice 2 – Discutez - 5 minutes

Consignes pour les élèves : Discutez sur vos réponses de l'exercice 1. Justifiez-les.

Exercice 3 – Résumé - 5 minutes

Consignes pour les élèves : Écoutez le résumé formulé par l'enseignant. Posez des questions complémentaires si nécessaire.

Le corrigé – voir annexe 9**4.4.2 L'activité 2**

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Indigènes* » 22:25 – 25:43, fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Les adjectifs qualificatifs ; créer les substantifs/adjectifs/verbes ; indiquer les temps et modes grammaticaux
- culturel : Les différents regards à la guerre et les conséquences d'une bataille sanglante ; le journalisme de guerre

Objectifs :

- linguistiques : Réviser les adjectifs qualificatifs ; s'entraîner en compréhension orale, être capable de créer les substantifs/adjectifs/verbes à partir de la base donnée ; pratiquer l'identification des temps et modes verbaux
- culturels : Réfléchir sur les points de vue des autorités et ceux des soldats (sans égard pour la nationalité) à la fin d'une bataille victorieuse, mais sanglante ; faire connaissance avec un type du journalisme de guerre

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale

L'exercice 1 introduit les étudiants au sujet de l'extrait. Ils y révisent également les adjectifs qualificatifs. Dans les autres exercices, les élèves obtiennent une fiche pédagogique à remplir. Dans l'exercice 2, les élèves réfléchissent sur les extraits. L'enseignant laisse les élèves s'exprimer et il ajoute des commentaires complémentaires (en s'appuyant sur le corrigé de l'exercice 2). Dans les exercices 3, 4 et 5, les apprenants travaillent sur le vocabulaire. Le dernier mentionné a un caractère ludique pour amuser les élèves. Il peut être utilisé également pour les niveaux moins élevés (A2 – B1), voire même dans une des autres activités dans ce sous-chapitre.

Exercice 1 – Décrivez l'ambiance – 10 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'extrait du film. Écrivez tous les noms et adjectifs qui, d'après vous, rendent bien l'ambiance de la séquence. (Travaillez individuellement ou en groupes de deux¹⁹).

Exercice 2 – Répondez aux questions - 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'extrait du film. Répondez aux questions suivantes, ensuite regardez la séquence encore une fois et vérifiez.

¹⁹ Le choix dépend de l'enseignant.

- Décrivez les réactions des soldats et des autorités militaires aux résultats de la bataille. Sont-elles pareilles ? Si non, en quoi diffèrent-ils ?
- Pour quelle raison l'homme dans l'extrait prend des photos des cadavres ?

Exercice 3 – Complétez le tableau – 10 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence. En groupes de deux, complétez le tableau en utilisant les bases des mots donnés. Reste la signification toujours la même ?

Nom	Adjectif	Verbe
		Vivre
La perte		
	Mort	
	Magnifique	X
		Vaincre
		Reconquérir
La confiance		
		Écrire

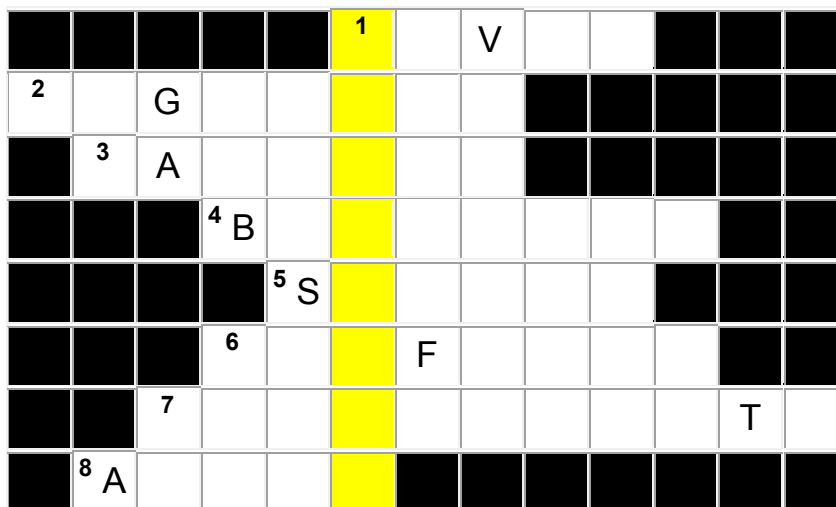
Exercice 4 – Indiquez les temps ou modes utilisés – 10 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence. Indiquez les temps ou modes utilisés ainsi que la personne. Créez les infinitifs à partir de ces formes.

- 1) Vive la France ! _____
- 2) C'est une magnifique victoire ! _____
- 3) Notre armée a vaincu les troupes allemandes. _____
- 4) La France a reconquis sa place. _____
- 5) Écrivez ça ! _____
- 6) Écrivez ce que je vous ai dit. _____
- 7) On y va. _____

Exercice 5 – Les mots croisés – 5 minutes

Consignes pour les élèves : Complétez les mots croisés.



- 1) être en vie
- 2) celui qui vit en Algérie
- 3) gagner
- 4) un combat dans une guerre
- 5) celui qui se bat dans la guerre
- 6) le vêtement identique des combattants
- 7) celui qui écrit des reportages
- 8) ensemble des forces militaires

Le corrigé – voir annexe 10

4.4.3 L'activité 3 – L'injustice et l'hymne national

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Indigènes* » 27:04 – 31:00 et 32:00 – 33:40, fiche à remplir, les paroles de la Marseillaise – fiche à trous.

Contenu :

- linguistique : Identifier les phrases vraies ou fausses d'après un extrait donné, reconnaître les mots d'après une écoute de la chanson, argumenter
- culturel : L'hymne national français ; l'attitude des autorités françaises envers les « *Indigènes* » présentée par Bouchareb dans le film

Objectifs :

- linguistiques : S'entraîner en compréhension orale ; être apte à justifier son opinion et d'argumenter
- culturels : Réfléchir sur la position des soldats africains dans l'armée française et l'injustice présenté par Bouchareb ; faire connaissance avec l'hymne national français

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale

Dans l'exercice 1, les étudiants sont introduits au sujet et ils pratiquent aussi la compréhension orale. Les exercices 2 et 3 traitent également la compréhension de l'extrait et le sujet de l'injustice. Dans l'exercice 4, l'enseignant distribue *Document 1 - La Marseillaise* – il s'agit des paroles de l'hymne national français transformé en texte à trous. Comme les soldats dans les « *Indigènes* » ne chantent qu'une partie courte de l'hymne et les paroles ne sont pas assez claires, il est proposé de les laisser écouter la version chantée par Mireille Mathieu. En raison du temps limité, la chanson n'est pas entière, le document ne contient que le premier couplet et le refrain.

L'exercice 5 est une sorte de jeu de rôles. Les élèves prennent le rôle des soldats « *indigènes* » et ils doivent défendre leurs droits dans l'armée française. Ils ont du temps pour la préparation et ensuite ils présentent leurs arguments.

Exercice 1 – Choisissez les mots – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Lisez les mots suivants. Ensuite, regardez les extraits et marquez d'un rond les mots que vous entendez dans la séquence. Travaillez en groupe de deux. Regardez l'extrait encore une fois et vérifiez.

différence drapeau expérience femme frères hommes maison
 nager partager personne plateau pomme soeur souverain terrain
 tomate

Exercice 2 – Répondez aux questions – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Lisez les questions suivantes. Puis regardez l'extrait du film et répondez. Regardez l'extrait encore une fois et vérifiez.

- Quel incident se déroule au début de la séquence ? Pourquoi sont les soldats mécontents ? Quels en sont les résultats ?
- Comment les soldats sont appelés par le capitaine et par le sergent ?
- D'après l'extrait, quelle sont les rapports des Indigènes avec la France ?
Donnez des exemples.
- Quelle chanson est chantée par les combattants dans l'extrait ?

Exercice 3 – Vrai x faux– 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'extrait. Indiquez si les propositions sont vraies (V) ou fausses (F). Corrigez les phrases fausses. Regardez la séquence encore une fois et vérifiez.

- 1) Les tomates ne sont que pour les soldats Français.
- 2) La prochaine fois les tomates seront pour tous les soldats.
- 3) La phrase « *Notre rêve se matérialise enfin* » se réfère à la fin de la guerre.
- 4) La « *mère partie* » est une appellation de l'Algérie.
- 5) « *Nous rentrons chez nous* » signifie en France.

Exercice 4 – La chanson (La Marseillaise) – 10 minutes

Consignes pour les élèves : Écoutez un extrait de la chanson et complétez les lacunes. Écoutez encore une fois et vérifiez.

Document 1: La Marseillaise (Lyrics.time)

Allons enfants de la _____
 Le jour de gloire est _____ !
 Contre nous de la _____
 L'étendard sanglant est levé, l'étendard sanglant est levé.
 _____-vous dans nos campagnes
 Mugir ces féroces _____ ?
 Ils viennent jusque dans vos bras.
 Égorger nos fils, nos compagnes !

*Aux armes _____
 Formez vos bataillons*

*_____, _____
 Qu'un sang impur
 Abreuve nos sillons*

Exercice 5 – Argumentez – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'extrait. Imaginez d'être un des « *indigènes* » faisant face à l'injustice de ce type. Préparez des arguments pour défendre vos droits dans l'armée. Vous pouvez vous inspirer par les extraits que vous avez vus. Vous avez 5 minutes pour noter les arguments. Ensuite vous allez les présenter devant la classe.

Le corrigé – voir annexe 11

4.4.4 L'activité 4

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extraits du film « *Indigènes* » 42:24 - 42:57 et 45:53 - 46:12 et 54:20 - 54:45 et 1:10:25 - 1:11:10, fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Le résumé ; les temps verbaux
- culturel : La censure militaire effectuée sur les « *indigènes* »

Objectifs :

- linguistiques : S'entraîner en compréhension orale, être capable de rédiger un résumé ; pratiquer les formes des temps verbaux
- culturels : Réfléchir sur l'injustice sous forme de la censure militaire

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale

L'exercice 1 est orienté surtout vers la production écrite. Après avoir regardé les extraits concernés, les élèves résument à l'écrit la problématique y présentée.

Dans l'exercice 2, les élèves s'entraînent en grammaire. L'enseignant leur distribue une transcription (raccourcie) des extraits vidéo. Leur tâche est de compléter les lacunes avec les verbes dans les formes correctes. Après avoir complété le texte, les apprenants regardent les extraits pour vérifier leurs réponses. L'exercice 3 est très court et simplifié pour qu'il puisse être utilisé dans les classes de niveaux plus bas, ou dans une des autres activités.

Exercice 1 – Rédigez un résumé – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits du film (1 fois). En groupes de deux, résumez à l'écrit la situation de Messaoud et Irène. (Les questions que l'enseignant peut poser pour faciliter l'exercice : « Pour quelle raison ils ne reçoivent pas de lettres l'un de l'autre ? Qui en est responsable ? »)

Exercice 2 – Complétez les phrases - 10 minutes

Consignes pour les élèves : Complétez les phrases en utilisant les formes correctes des verbes indiqués entre parenthèses. Regardez les extraits et vérifiez.

Tu _____(revenir, futur simple) ? C'est _____(promettre, participe passé), je _____(revenir, présent). Tu m' _____(attendre, futur simple) ? Oui.

_____ ça (écouter - 2^e personne sg., impératif) ! Quand la guerre _____(être, futur simple) finie, je _____(revenir, présent) à Marseille. Je t' _____(envoyer, présent) beaucoup de bisous. Toujours je _____(penser, présent) à toi. C'est beau. On _____(dire, conditionnel présent) une chanson.

J' _____ déjà _____(écrire, passé composé) plusieurs lettres. J' _____jamais _____(avoir, passé composé) de réponses. _____ - moi (dire – 2^e personne pl., impératif), est-ce qu'il est mort? _____ -moi (donner – 2^e personne pl., impératif) son nom, on _____(faire, futur proche) une recherche. Messaoud Souni, c'est un tirailleur algérien du 7^e rang. On vous _____(prévenir, présent).

Exercice 3 – Mots mélangés - 5 minutes

Consignes pour les élèves : Rangez les mots pour créer les phrases.

- 1) amoureuse/de/est/Messaoud/Irène
- 2) a/aucune/Irène/lettre/reçu/n'
- 3) soldats/les/lettres/amour/les/lisent/d'
- 4) pense/est/Messaoud/mort/que/Irène
- 5) chez/revenir/veut/Messaoud/à/Irène/Marseille

Le corrigé – voir annexe 12

4.4.5 L'activité 5

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Le texte (transcription de l'extrait 1:53:17 – 1:53:41),
fiche à remplir

Contenu :

- linguistique : Relever l'essentiel du texte ; trouver les définitions aux mots inconnus
- culturel : L'injustice envers les vétérans « *indigènes* » participant à la lutte pour l'indépendance algérienne

Objectifs :

- linguistiques : Savoir retrouver les informations concrètes dans le texte, décrire une image ; être capable de deviner le sens des mots inconnus d'après les définitions données
- culturels : Réaliser la complexité de la situation récente des vétérans « *indigènes* » ; se rendre compte que les obstacles sont toujours actuels

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension écrite

Cette activité aspire à montrer que la situation des soldats (habitants) d'origine non-française est toujours actuelle. L'exercice 1 est basé sur le texte

présenté à la fin du film « *Indigènes* ». La tâche des élèves est de lire le texte et de répondre aux questions posées. Dans l'exercice 2, les apprenants associent les expressions avec leurs définitions. L'enseignant peut soit utiliser les deux exercices et ensuite faire la correction, soit de choisir qu'un des exercices et y travailler séparément. L'exercice 3 est plutôt un jeu de mots pour amuser les élèves.

Grâce à ce type d'activités, les élèves peuvent s'habituer au traitement du texte difficile à comprendre. Même s'il contient beaucoup de mots inconnus, les apprenants peuvent essayer de dégager l'idée essentielle et de deviner le sens des mots d'après le contexte ou les définitions données.

Exercice 1 – Questions à choix multiple – 10 minutes

Consignes pour les élèves : Lisez le texte. Répondez aux questions suivantes.

« En 1959, une loi a été votée pour geler les pensions des tirailleurs des pays de l'empire colonial Français qui accédaient à l'indépendance. En janvier 2002, après de longs procès, le Conseil d'État a sommé le gouvernement français de payer ces pensions intégralement. Mais les gouvernements successifs ont repoussé cette échéance. »

- 1) L'extrait décrit la situation :
 - a) Des soldats coloniaux aussitôt après la fin de la Seconde Guerre mondiale.
 - b) Des soldats coloniaux qui ont boycotté la France pendant la Seconde Guerre mondiale.
 - c) Des vétérans coloniaux de la Seconde Guerre mondiale qui ont boycotté la lutte pour l'indépendance algérienne.
 - d) Des vétérans coloniaux de la Seconde Guerre mondiale qui ont lutté pour l'indépendance algérienne.

- 2) La loi de 1959 concernait :
 - a) la retraite des vétérans de la guerre
 - b) l'argent payé aux soldats coloniaux
 - c) l'argent versé à la France par ses colonies
 - d) la proclamation de l'indépendance française

- 3) En janvier 2002, il a été décidé de :
- a) payer une partie
 - b) payer plus tard
 - c) payer tout
 - d) on n'a pas encore décidé en 2002.
- 4) La somme de l'argent, a-t-elle été finalement payée ?
- a) Oui
 - b) Non
 - c) Partiellement
 - d) Pas encore

Exercice 2 – Les définitions – 10 minutes

Consignes pour les élèves : En groupes de deux, associez les mots ou les expressions avec leurs définitions. (Linternaute.com)

Les expressions :

- la loi
- voter
- geler les pensions
- accéder à
- sommer
- le gouvernement
- intégralement
- successifs
- repousser
- l'échéance (f.)

Les définitions

- bloquer momentanément une somme de l'argent versée régulièrement à quelqu'un
- ceux qui viennent à la suite les uns des autres (Larousse.fr)
- complètement ; quelque chose qui est complet, total, entier
- date qui marque le terme d'un délai de paiement
- exprimer ses choix par un vote
- mettre en demeure quelqu'un dans les formes établies, intimer l'ordre de

- organes qui dirigent un État
- parvenir à
- règle, édictée par une autorité, que toute personne doit suivre
- rejeter, remettre à une autre date

Exercice 3 – Mots cachés – 5 minutes

Consignes pour les élèves : Retrouvez 9 mots (horizontaux ou verticaux) dans l'ensemble des lettres.

B	B	K	C	V	A	É	T	A	T	D
W	T	C	O	P	A	Y	S	H	N	G
Z	Y	U	L	N	R	M	V	I	L	U
X	I	E	O	N	G	M	O	N	D	E
F	R	A	N	C	E	O	P	P	K	R
E	X	N	I	A	N	P	A	Y	E	R
I	P	O	E	D	T	S	J	F	G	E
D	R	D	V	É	T	É	R	A	N	X

Le corrigé – voir annexe 13

4.5 *Hors-la-loi*

« *Hors-la-loi* » est un film un peu spécifique, puisque les héros y parlent arabe plus que français. Néanmoins, cela peut servir quand même d'un excellent outil en classe du FLE. Les activités présentées dans cette partie permettent aux élèves d'apercevoir la présence des deux langues chez les habitants d'origine non-française. Ce mémoire utilise les extraits en français, en arabe ou leur combinaison. Il est proposé d'accompagner les séquences des sous-titres français, mais cela ne concerne que certaines d'entre elles.

Les sujets abordés par les extraits portent sur l'injustice, les pratiques des partis nationalistes français et algériens et la violence des deux côtés. En outre, les vidéos prouvent que le changement des langues chez les héros algériens se passe naturellement et constamment pendant le discours.

Comme dans le cas des films précédents, l'enseignant peut utiliser le matériel pédagogique d'une façon et d'ordre libres. Pourtant, il est proposé de suivre toujours les recommandations indiquées dans l'introduction de la partie 4.3 du présent mémoire (voir p. 38).

4.5.1 L'activité 1

Niveau : B1-B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Hors-la-loi* » (sans sous-titres français) 2:00 - 5:02, fiche pédagogique

Contenu :

- linguistique : Imaginer le scénario d'un extrait
- culturel : L'injustice envers les familles algériennes après la Seconde Guerre mondiale ; la présentation des héros du film

Objectifs :

- linguistiques : S'entraîner en narration d'un récit
- culturels : Se rendre compte de la situation des certaines familles algériennes après la Seconde Guerre mondiale ; percevoir la présence de l'arabe dans les familles venant des colonies françaises ; faire connaissance avec les héros du film

Compétences développées : Production orale, production écrite

Cette activité est entièrement basée sur l'extrait en arabe. Il est montré sans sous-titres et son but est d'encourager les élèves à concevoir leur propre histoire à partir de la vidéo. Ils regardent l'extrait et ils rédigent ensuite un texte sur le contenu possible. Ils disposent de 20 minutes pour la séquence et la discussion là-dessus. La rédaction du récit est leur devoir maison. Le cours suivant est destiné à la correction de ces textes, le résumé de la version originale, la présentation des personnages et aux questions éventuelles.

Exercice 1 – Imaginez le scénario – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence en arabe (sans sous-titres français). En groupes de deux, imaginez l’histoire de cet extrait. Ensuite discutez en classe sur les questions suivantes :

- Qu’est-ce qui se passe dans l’extrait ? Où se déroule la scène ? À quelle période ?
- Qui sont les personnages ? Quelle est leur origine ? Quelles sont les relations entre eux ?
- Quelles émotions éprouvent-ils ?

Le devoir maison : rédigez un récit de 100 - 150 mots.

Exercice 2 – Le résumé des récits – 5 minutes

Consignes pour les élèves : Écoutez la version de l’enseignant et posez les questions si nécessaire. Le corrigé contient le synopsis entier du film, mais c’est le professeur qui décide sur le taux d’informations donné à ses élèves.

Corrigé – voir annexe 14

4.5.2 L’activité 2

Niveau : B1-B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Hors-la-loi* » 31:30 - 32:50 et 38:00 - 40:26 et 43:00 - 44:00, fiche pédagogique

Contenu :

- linguistique : Le lexique spécialisé du français juridique et de guerre ; le passif ; la création des verbes et leur conjugaison, les synonymes
- culturel : Les motifs du FLN et le dévouement des Algériens à la libération de leur pays, Le FLN et MNA

Objectifs :

- linguistiques : Enrichir le vocabulaire par des expressions du français spécialisé – surtout juridique et celui de guerre ; le passif ; s’entraîner en

création des verbes à partir des noms et en conjugaison ; être capable de retrouver les synonymes dans le texte

- culturels : Faire connaissance avec les organisations FLN et MNA et les objectifs et la détermination du premier mentionné ; se rendre compte de la violence des deux partis

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale

Cette activité donne aux élèves la notion des deux partis algériens en France et de leurs moyens. Elle démontre la violence commise par les deux côtés qui luttent pour leurs croyances, dont ils sont persuadés de la justesse. L'exercice 1 aspire à familiariser les étudiants avec les extraits et il les entraîne en compréhension orale. Cette compétence est également le but de l'exercice 2. Les autres exercices développent les compétences linguistiques des élèves, car ils y pratiquent l'usage du passif ou la conjugaison des verbes, et ils enrichissent le lexique des apprenants – non seulement celui du français général, mais aussi plusieurs expressions du français juridique.

Exercice 1 – Rangez les mots – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sans sous-titres). En groupes de deux, rangez les mots d'après l'ordre dans lequel ils apparaissent dans la séquence. Regardez les extraits (toujours sans sous-titres) encore une fois et vérifiez.

abandonner adresse Algériens cause indépendance légitime payer
peuple principe organiser refuser rejoindre vive

Exercice 2 – Répondez aux questions - 20 minutes

Consignes pour les élèves : Lisez les questions données. Puis, regardez la séquence (sans sous-titres) et répondez. Ensuite, regardez (la version sous-titrée) encore une fois et vérifiez.

- D'après la discussion en prison, quels deux principes faut-il suivre pour gagner la guerre ?
- Qu'est-ce que Abdelkader doit faire après être relâché de la prison ?
- Quelle est, selon l'extrait, la différence entre les deux partis algériens – le MNA et le FLN ?
 - o Le MNA (Mouvement national algérien) -
 - o Le FLN (Front de la libération nationale) –
- Quelle justification prononce Abdelkader avant d'assassiner le chef du MNA ? Sur quoi porte son discours avant le meurtre ?

Exercice 3 – Le passif - 10 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'extrait (sans sous-titres). Lisez une partie de la transcription des extraits. Réécrivez les phrases soulignées à la voix passive.

« Ho-Chi-Minh a gagné la guerre contre la France grâce à deux principes. Le 1^{er} principe, c'est que la répression profite toujours à la cause du peuple qui veut se libérer. Le second principe, c'est de ne jamais, jamais abandonner une mission. Rien n'est insurmontable. Tous les Algériens (...) doivent payer l'impôt révolutionnaire. (...) Tu dois organiser tous les Algériens de banlieues. (...) Je vais te donner une adresse. Et retiens la bien ! C'est là que tu iras remettre tes rapports et recevoir les ordres. D'accord. Vous pouvez compter sur moi. Je ne trahirai pas la confiance du peuple algérien. (...) On n'ira nulle part avec le MNA (...), ils trafiquent les élections.

- 1) La guerre _____
- 2) L'impôt révolutionnaire _____
- 3) Tous les Algériens _____
- 4) La confiance du peuple algérien _____

5) Les élections

Exercice 4 – Le vocabulaire - 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez l'extrait (sans sous-titres). Créez les substantifs à partir des verbes donnés, traduisez les infinitifs et conjuguez-les selon les consignes.

- réprimer
 - nom :
 - traduction :
 - 1^{ère} personne, pl., passé composé :

- profiter
 - nom :
 - traduction :
 - 2^e personne, sg., futur simple :
- abandonner
 - nom :
 - traduction :
 - 3^e personne, pl., imparfait :

- payer les impôts
 - nom: (des impôts)
 - traduction :
 - 3^e personne, sg., conditionnel présent :

- remettre les rapports
 - nom : (des rapports)
 - traduction :
 - 1^e personne, sg., passé composé :

- recevoir des ordres
 - nom : (les ordres)
 - traduction :
 - 2^e personne, pl., imparfait :

- trahir la confiance
 - nom : (de la confiance)
 - traduction :

- 1^e personne, pl., présent :
- élire
 - nom :
 - traduction :
 - 3^e personne, sg., passé composé :

Exercice 5 – Les synonymes - 10 minutes

Consignes pour les élèves : Lisez le texte juridique, puis, en groupes de deux, associez les synonymes (L'internaute) au-dessous aux mots de même sens. Le mot « rejeter » est utilisé deux fois.

« Attendu que l'accusé a refusé l'autorité du FLN. Attendu que l'accusé nie publiquement la nécessité de la lutte armée. Au nom du peuple algérien, au nom de la révolution, il est condamné à la peine capitale. »

- | | | |
|-------------------|-------------|--------------------|
| - jugé coupable | - l'inculpé | - la peine de mort |
| - le besoin | - le combat | - rejeter (2x) |
| - étant donné que | | |

Le corrigé – voir annexe 15

4.5.3 L'activité 3

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Hors-la-loi* » 55:07 – 57:08 et 1:04:50 – 1:05:08 et 1:05:49 – 1:07:25, fiche pédagogique

Contenu :

- linguistique : Le lexique du monde policier, l'orthographe, l'enrichissement du vocabulaire
- culturel : Les changements naturels des langues ; le dévouement des Algériens à leur objectif ; la violence des deux côtés

Objectifs :

- linguistiques : Réviser le lexique concernant le crime et la police ; s'entraîner en orthographe français ; apprendre de nouveaux mots

- culturels : Réaliser le naturel dans l'usage des deux langues et les changements de l'un à l'autre pendant une conversation ; réfléchir sur les pratiques du FLN et de la police française

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension orale

Les extraits choisis sont une combinaison des discours français et arabes. Comme les parties en arabe sont aussi très importantes, il est proposé de montrer aux élèves une version sous-titrée.

Dans l'exercice 1, les étudiants font connaissance avec la séquence et ils pratiquent la compréhension orale. Ils révisent également le lexique lié au monde policier. L'exercice 2 - surtout la discussion qui suit - prévoit une variété de réponses, car certaines questions dépendent de l'opinion individuelle de chacun. L'enseignant peut s'appuyer sur le corrigé annexé, mais il devrait être ouvert aux autres avis proposés. Les exercices 3 et 4 développent le vocabulaire des apprenants et ils les entraînent en orthographe. L'exercice 5 a un caractère ludique pour amuser les élèves. Il peut être utilisé aussi avec d'autres extraits du film ou même avec les apprenants du niveau moins élevé.

Exercice 1 – Le vocabulaire – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence sans sous-titres.

- En groupe de deux, notez tous les noms que vous entendez. Regardez encore une fois et vérifiez.
- Écrivez tous les mots que vous connaissez concernant la police et le crime.

Exercice 2 – Questions – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence (sans sous-titres). Répondez aux questions suivantes. Ensuite, regardez la séquence (sous-titrée) encore une fois et vérifiez. Enfin discutez sur vos réponses.

- a)
- 1) Pour quelle raison Messaoud a tué Omar, membre du FLN - leur propre organisation ?
 - a. Omar voulait quitter le FLN
 - b. Omar ne voulait pas lui prêter de l'argent
 - c. Omar a volé de l'argent
 - d. Pour des raisons personnelles
 - 2) Comment se déroule l'enquête du commissaire avec les suspects du FLN ?
 - a. Le commissaire pose beaucoup de questions
 - b. Le commissaire frappe l'accusé
 - c. Le commissaire est très gentil
 - d. Le commissaire n'est pas là
 - 3) Quelle est sa fin ?
 - a. Les accusés sont tués
 - b. Les accusés tuent le commissaire
 - c. Les accusés sont libérés
 - d. Les accusés s'enfuient

b) Discutez sur vos réponses

(Questions complémentaires posées oralement par l'enseignant :

- Expliquez la signification de l'expression d'Abdelkader à propos du cas d'Omar : « *De la discipline, pas d'avertissement !* ». Qu'est-ce qu'il demande ?
- Comparez les deux façons d'assassinats et les motifs des meurtriers ?
(Peuvent leurs raisons justifier un tel crime ?)

Exercice 3 – Les mots manquants – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence (sans sous-titres). En groupes de deux, essayez de compléter les mots dans la transcription raccourcie. Regardez la séquence (sous-titrée) encore une fois et vérifiez.

Abdelkader : « De la d _____, pas d'a _____ ! »

Omar : « J'ai pris l'argent pour acheter un frigo. C'est pas pour moi, c'est pour les enfants. Je vais le r _____. Il est à vous, prenez-le. (...) Assieds-toi. L _____-moi une deuxième chance. J'ai trois enfants. Je recommencerai pas. Je vous le p _____ . »

La radio : « Les événements de la nuit dernières sont la p _____ (...) _____ que le FLN a réussi à créer sur le territoire métropolitain une organisation s _____ structurée pour m _____ les actes terroristes de grande ampleur. »

Le commissaire : « Qu'est-ce que tu sais sur les attentats ? (...). Le FLN tu connais pas ? Les pauvres o _____ comme toi ne savent rien. Vous savez n _____ ? »

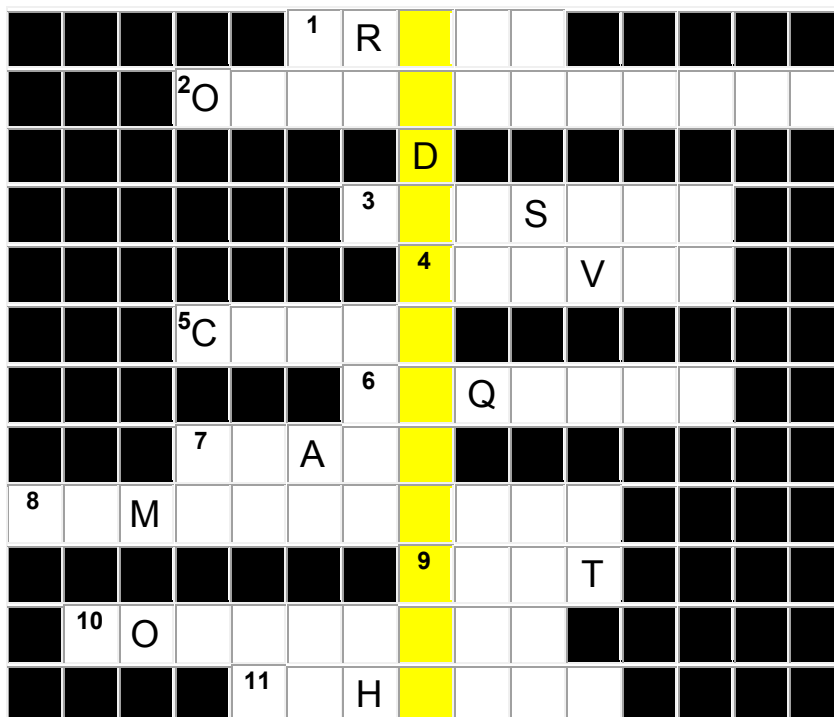
Exercice 4 – Les lettres mêlées – 10 minutes

Consignes pour les élèves : En groupes de deux, rangez les lettres et composez les mots (chez les noms, indiquez les genres). La première lettre est déjà donnée.

REVSESMETAIN (nom)	A _____	
NISCLEIIDP (nom)	D _____	
IAELZSS (verbe, impératif)	L _____	
NEMER (verbe)	M _____	
RANEG (verbe)	N _____	
UEROIRVS (nom, pluriel)	O _____	
VREEUP IBFRÉELRATU	P _____	I _____
MOTSPER (verbe, 1 ^e personne, sg.)	P _____	
EREVDREN (verbe)	R _____	
FFUSAMMTENIS (adverbe)	S _____	

Exercice 5 – Les mots croisés – 5 minutes

Consignes pour les élèves : Complétez les mots croisés



- 1) réfrigérateur
- 2) groupement, association
- 3) contraire d' « échouer »
- 4) contraire de « riche »
- 5) fait de commettre un délit ; fait contre la loi
- 6) recherche menée par la police
- 7) contraire de « petit »
- 8) officier de police
- 9) contraire de « jour »
- 10) contraire de « finir »
- 11) contraire de « vendre »

Le corrigé – voir annexe 16

4.5.4 L'activité 4

Niveau : B1 – B2

Matériel pédagogique : Extrait du film « *Hors-la-loi* » 1:15:57 – 1:17:55 et 1:58:42 – 2:01:03, fiche pédagogique

Contenu :

- linguistique : Le discours indirect et la concordance des temps ; argumenter
- culturel : Le boycott du FLN concernant le sport ; le dévouement des membres du FLN à leur objectif

Objectifs :

- linguistiques : S'entraîner en concordance des temps dans un discours indirect ; argumenter ; pratiquer les verbes et leurs prépositions
- culturels : Se rendre compte de l'engagement du FLN dans le domaine du sport ; remarquer un autre exemple du dévouement absolu du FLN à leur but ; réfléchir sur les différents motifs des personnages

Compétences développées : Production orale, production écrite, compréhension écrite

L'exercice 2 approche les opérations du FLN du côté de sport. L'enseignant peut discuter avec les élèves sur les différents points de vue des héros et leurs justifications. Dans l'exercice 3, les apprenants pratiquent la concordance des temps, car c'est un des sujets qui pourraient leur poser des problèmes dans les cours du FLE.

L'exercice 4 encourage les élèves à coopérer, car ils doivent communiquer dans les groupes et inventer des arguments pour défendre le personnage donné. Ils s'entraînent en argumentation ainsi qu'un travail collectif. Enfin, ils présentent leurs propositions. La forme de présentation dépend de l'enseignant qui peut soit faire parler tout le monde ou choisir une personne de chaque groupe pour résumer l'ensemble. L'exercice 5 est une pratique courte des verbes et leurs prépositions.

Exercice 1 – Imaginez – 20 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence (sans sous-titres). Imaginez le contenu des discours prononcés en arabe. Regardez les extraits encore une fois (toujours sans sous-titres) et discutez sur vos idées.

Exercice 2 – Vrai x faux – 15 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez la séquence (avec les sous-titres). Indiquez si les propositions sont vraies ou fausses et justifiez vos réponses. Ensuite, regardez la séquence encore une fois et vérifiez.

- 1) Les personnages parlent de la boxe.
- 2) Les personnages parlent d'un champion français.
- 3) Saïd aime l'idée qu'un boxeur algérien gagne et devient champion de France.
- 4) Messaoud et Abdelkader aiment également cette idée.
- 5) Le FLN ne permet pas à un boxeur algérien de représenter la France.

Exercice 3 – Discours indirect et la concordance des temps – 10 minutes

Consignes pour les élèves : Regardez les extraits (sous-titrés). Reformulez les phrases suivantes en discours indirect selon les indices données. Faites attention à la concordance des temps.

- 1) « Saïd, ton boxeur ne fera pas le championnat ».
Abdelkader a dit que le boxeur _____.
- 2) « C'est une blague ? »
Saïd a demandé si _____.
- 3) « Il a perdu la tête ! »
Saïd s'est écrié qu'Abdelkader _____.
- 4) « D'abord, on s'occupe de notre révolution. Tu t'occuperas de ta boxe après ».
Messaoud a précisé que d'abord _____
et après Saïd _____.

- 5) « Ton boxeur devrait combattre de l'Algérie »
Messaoud s'est exclamé que le boxeur de Saïd _____.
- 6) « T'as compris ? »
Saïd a demandé si Abdelkader _____.
- 7) « Vous m'avez tout pris ! »
Saïd a insulté ses frères qu'ils _____.
- 8) « C'est une trahison »
Abdelkader a inculpé Saïd que _____.

Exercice 4 – Jeu de rôles - 15 minutes

Consignes pour les élèves : Vous allez être divisés en deux groupes. Un groupe défend l'attitude du Saïd, l'autre groupe plaide pour Messaoud et Abdelkader. Vous disposez de 5 minutes pour discuter et inventer des arguments qui justifient la position de votre personnage. Ensuite chaque groupe présente le résultat de leur discussion.

Exercice 5 – Les mots composés - 5 minutes

Consignes pour les élèves : En groupes de 2, associez les mots de la partie a) avec ceux de la partie b).

- | | |
|---------------------|-------------------|
| a) | b) |
| 1) défendre | 1) adversaires |
| 2) faire | 2) de la boxe |
| 3) gagner | 3) le championnat |
| 4) refuser | 4) les ordres |
| 5) s'opposer aux | 5) ses frères |
| 6) se disputer avec | 6) son opinion |

Le corrigé – voir annexe 17

5 LES RÉSULTATS DE LA MISE EN PRATIQUE

La mise en pratique a été réalisée dans une école des langues à Pilsen. Comme je travaille dans cet établissement depuis longtemps, la direction m'a accordé de l'espace pour mettre en action les idées proposées dans le chapitre précédent et analyser leurs résultats.

Bien que le mémoire soit destiné aux élèves des dernières années des lycées généraux et linguistiques spécialisés, la mise en pratique dans l'école des langues a apporté également des informations importantes. Les apprenants maîtrisaient la langue au niveau B1 ou B2 et la majorité d'entre eux était à l'âge adolescent. J'ai réalisé les activités dans deux groupes d'étudiants, ce qui m'a permis de les comparer. Les groupes se composaient de 7 élèves, ce qui est un nombre inférieur à celui indiqué dans le mémoire²⁰. Néanmoins, cela s'est révélé être un avantage, car je pouvais mieux observer chaque individu et ses réactions aux devoirs concrets.

En raison du temps limité, l'accomplissement de toutes les activités n'était pas possible. Pourtant, j'ai sélectionné une partie importante d'exercices de durée et style différents pour obtenir l'image la plus complexe possible²¹. Quant à la durée, j'ai découvert qu'elle variait d'un groupe à l'autre malgré les niveaux égaux des étudiants. Du coup, le nombre de minutes marqué dans le mémoire devient approximatif et l'enseignant doit s'en rendre compte. Il devrait prévoir des situations inattendues et être prêt à y réagir.

J'ai présumé que parmi les exercices préférés des deux groupes se trouveraient les courtes tâches ludiques, ce qui a été confirmé. Une des classes a apprécié aussi ceux qui traitaient le vocabulaire²², particulièrement quand les élèves étaient autorisés de travailler en couples. Les réactions aussi positives envers le lexique étaient un peu surprenantes, car certains mots ou expressions

²⁰ Le groupe modèle dans le mémoire contient entre 12 et 16 élèves.

²¹ Pour chaque film, j'ai utilisé un exercice portant sur la compréhension orale et la discussion sur la problématique, et un exercice développant la production écrite, qui a été élaboré par les élèves à la maison. D'ailleurs, j'ai intégré plusieurs activités traitant le vocabulaire et la grammaire. J'ai réussi à utiliser aussi les courts exercices ludiques.

²² Il s'agissait avant tout de l'association des définitions ou synonymes ainsi que le français familier.

avaient un caractère très difficile. Nonobstant, les apprenants ont montré une aptitude à déduire le sens d'après les formes ou des indices donnés. Par contre, le deuxième groupe a proclamé d'avoir eu des problèmes avec ce type d'exercices.

Les devoirs relatifs à la grammaire n'étaient pas très amusants pour les étudiants. Toutefois, ils ont admis qu'ils s'étaient entraînés aux structures grammaticales impliquées. En plus, à leur avis, la forme des exercices, liée à la vidéo, était plus agréable que le simple remplissage des lacunes, puisqu'il y existait le contexte.

Pendant la mise en pratique, j'ai rencontré plusieurs obstacles. Un d'entre eux concernait justement la durée, mentionnée ci-dessus, dont l'exactitude fluctuait. Par exemple, les élèves d'une classe nécessitaient moins de temps pour la discussion que ceux de l'autre groupe. Par contre, ce dernier avait besoin de plus d'espace pour la reformulation des phrases. Ma pratique a aussi révélé, qu'il était préférable de laisser les exercices de la production écrite pour les devoirs maison. Les apprenants ont proclamé d'avoir besoin plus de temps pour réfléchir et ramasser les idées avant de commencer à rédiger un texte.

Quant à l'aspect culturel du contenu des cours, les étudiants se sont mis d'accord que les extraits choisis et leurs sujets leur ont ouvert un nouveau chapitre de la France. La plupart a admis qu'ils avaient disposé des données de base sur la culture française, mais que l'immigration algérienne en France représentait un domaine inconnu pour eux. Les activités ont donc introduit les élèves à la problématique, ce qui était un de leurs objectifs principaux.

La réalisation des activités en classe du FLE a apporté d'informations précieuses sur la forme et contenu des exercices proposés²³. En outre, elle a avisé des problèmes éventuels auxquels les enseignants pourraient être exposés. En tout cas, la mise en pratique dans les deux groupes a dévoilé que les élèves sont avant tout des individus uniques aux différents points forts et faibles. L'enseignant devrait donc être flexible et traiter le présent matériel pédagogique selon son public cible.

²³ Par exemple, elle a vérifié la clarté des consignes données aux élèves.

5.1 La réflexion

Chaque type d'exercices présentés dans le chapitre 4 tente de développer une ou plusieurs compétences des élèves. Pourtant, pendant leur usage en classe, l'enseignant peut également faire face aux obstacles éventuels. L'auteur du présent mémoire s'en rendant compte, le but de cette partie est de discuter sur les apports des activités proposées, ainsi que sur leurs points faibles.

Quant aux exercices portant sur la production écrite, les étudiants s'y entraînent en rédaction des textes divers et en orthographe français. Son principal inconvénient repose sur l'espace de temps qui doit être accordé à ce type de tâches, car les apprenants nécessitent de réfléchir sur le sujet avant de commencer à s'exprimer à l'écrit.

Les discussions sur les thèmes variés développent chez les élèves la production orale. En pratiquant la langue, ils s'y habituent et deviennent plus sûrs en communication en français. En plus, ils échangent leurs idées et forment ensuite leurs propres opinions sur la problématique concrète. Toutefois, il n'est pas facile de fixer le nombre de minutes suffisant pour ce genre d'activités. La durée dépend de chaque groupe et du taux de commentaires que les étudiants auront à propos du sujet donné.

La production orale est aussi améliorée pendant les jeux de rôles, qui sont souvent très populaires et motivants en classe de langues. Nonobstant, pareillement au cas précédent, ces activités exigent du temps pour la préparation ainsi que pour la performance présentée par chaque groupe.

Les exercices portant sur la grammaire permettent aux professeurs par exemple de lier le thème de la vidéo à celui de la leçon, qui est déterminé par le curriculum scolaire. Les élèves révisent les structures et formes grammaticales, mais il est vrai que cet ensemble d'exercices n'est pas très amusant.

Par contre, les tâches orientées sur le vocabulaire peuvent divertir les apprenants, car d'une part, leurs formes sont très diverses et plusieurs d'entre elles ont un caractère ludique. D'autre part, les élèves sont souvent autorisés de coopérer en groupes, ce qui est une des manières de travail préférées. Il faut

mentionner que certaines expressions dans ce type d'exercices sont plus difficiles et les étudiants risquent d'y avoir des difficultés. Néanmoins, cet obstacle peut être surmonté justement au moment où les élèves assistent l'un l'autre en déduisant la signification selon des indices.

Pour conclure, il faut préciser que les points forts et faibles concernent non seulement les différentes sortes d'exercices, mais aussi l'application des films en classe de langue, en générale. Leurs avantages sont nombreux. Premièrement, la vidéo - comme une sorte d'assaisonnement - peut motiver les apprenants, puisqu'ils entrent en contact avec un nouvel outil. D'ailleurs, elle offre aux étudiants une image visuelle qui pourrait faciliter la compréhension orale. Non en dernier lieu, une problématique concrète, présentée par l'intermédiaire des extraits vidéo, peut être mieux aperçue et retenue. Malheureusement, l'intégration des films en cours du FLE se heurte également à certains obstacles. Un des problèmes comprend le temps que nécessite le travail avec les extraits. L'enseignant est souvent obligé de projeter une séquence plusieurs fois, ce qui prolonge la durée d'un exercice ou d'une activité. Un autre obstacle concerne la disponibilité des films. En cas idéal, il est possible de les emprunter dans les bibliothèques ou médiathèques. Autrement, l'école est obligée de trouver d'autres solutions, par exemple acheter les DVD.

6 LA CONCLUSION

Le présent mémoire tentait de démontrer qu'il est possible de donner aux lycéens tchèques des notions de l'immigration algérienne en France, et d'améliorer en même temps leur niveau de la langue française. Il a proposé une manière concrète fondée sur l'application des films, comme les documents authentiques, en classe du FLE.

Le thème de l'immigration algérienne a un caractère spécifique, car les opinions varient d'une personne à l'autre. La partie théorique a fait noter cette difficulté en résumant en bref les tournants les plus importants de l'histoire franco-algérienne. En observant l'évolution des relations entre les deux pays, les lecteurs pouvaient mieux apercevoir la complexité de la problématique.

La diversité des attitudes a été remarquée également dans l'analyse des trois films français concernés, effectuée dans le chapitre suivant. Les oeuvres, réalisées par les auteurs d'origine algérienne, offrent un nombre de sujets à discuter. Dans certains cas, leurs points de vue se ressemblent, tandis que dans d'autres, ils divergent considérablement. Rachid Bouchareb, réalisateur des « *Indigènes* » et « *Hors-la-loi* », oriente ses films sur l'injustice envers les immigrés Algériens. Par contre, d'après Mehdi Charef, auteur du « *Thé au harem d'Archimède* », les immigrés ne sont pas les seuls à devoir faire face aux problèmes, car les Français ne peuvent pas éviter les difficultés non plus. Néanmoins, les trois films admettent que la réalité n'est pas aussi simple. Il est essentiel de regarder le contexte et les motifs des personnages au moment donné.

La partie pratique aspirait à intégrer l'immigration algérienne, et les sujets des films concernés, dans les cours du FLE. Premièrement, elle a montré qu'en général, l'étude de la culture est très souvent tenue à l'écart, parce que l'attention est portée avant tout sur la langue. Ensuite, elle a présenté les principes de l'usage de la vidéo en classe, ensemble avec ses avantages et inconvénients. Il a été constaté que cet outil pourrait servir d'un excellent moyen pour introduire les élèves à la problématique des relations franco-algériennes. Le matériel

pédagogique sous forme des extraits vidéo est plus attractif pour les étudiants, parce qu'il agrémente le déroulement des cours.

Le présent mémoire a proposé un répertoire d'activités, élaborées à partir de trois films concrets. Le but des exercices était d'un côté d'évoquer le débat sur le thème et de mener les élèves à y réfléchir. De l'autre côté, ils développaient leurs compétences linguistiques, car les tâches touchaient le vocabulaire ainsi que les structures grammaticales. Suivant les premiers objectifs mentionnés, certains exercices n'avaient pas une solution unique. Le rôle de l'enseignant dans ces cas-là était avant tout de laisser les apprenants exprimer leurs avis.

La forme et le contenu des activités ont été examinés pendant leur mise en pratique dans l'école des langues à Pilsen. Elle a vérifié entre autres la clarté des consignes ou la pertinence des expressions par rapport au niveau indiqué. D'ailleurs, elle a déterminé les points forts et faibles de chaque type d'activité. Notamment, les avantages reposaient sur leur diversité et l'entraînement en toutes les quatre compétences²⁴. Parmi les inconvénients figurait le temps nécessaire pour accomplir certaines tâches ou l'aridité des exercices grammaticaux.

Quant à l'usage des films en classe des langues en général, deux obstacles ont été repérés. Premièrement, le risque que la durée, indispensable pour le travail avec les extraits, dépasserait celle qui pourrait y être accordée. Deuxièmement, la disponibilité des films, qui ne pourrait pas toujours être assurée.

La mise en pratique a révélé que - malgré le niveau similaire des groupes d'élèves - il n'est pas facile de les généraliser. Les professeurs devraient donc être attentifs et tenir compte des capacités individuelles de chaque étudiant.

Le thème traité par le présent mémoire est assez large et il pourrait donc être saisi de plusieurs manières. Ainsi serait-il utile d'appliquer d'autres documents authentiques, par exemple la littérature, pour analyser le même sujet. Une autre possibilité est de se concentrer sur l'immigration algérienne d'une façon plus spécifique, comme « Les immigrés et le monde professionnel » ou

²⁴ La compréhension orale et écrite, la production orale et écrite.

« La formation des immigrés ». Enfin, à partir des films portant sur l'immigration algérienne, les enseignants pourraient créer un programme du FLE ne développant qu'une composante de la langue (ex. le français familial).

7 LA BIBLIOGRAPHIE

7.1 La bibliographie

AUGER, N. *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon, E.M.E. & InterCommunications sprl 2007. ISBN 978-2930481-29-6

BEACCO, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette Livre 2000. ISBN 2-01-155157-9

BÉRARD, E. *L'approche communicative*. Paris, Clé International 1992. ISBN 2-19-033352-0

BERNARD, P. *Crème des beurs : de l'immigration à l'intégration*. Paris, Seuil 2004. ISBN 978-2020605144

BUSSON, E., PERICHON, D. *Le cinéma dans la classe de français : se former et enseigner*. Paris, Bertrand-Lacoste 1998. ISBN 2-7352-1407-9

BYRAM, M. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, Les Éditions Didier 1992. ISBN 2-278-04226-2

Centre Régional de Documentation Pédagogique. *Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes*. Dijon, CRDP Dijon 1991. ISBN 2-86621-145-6

GLADIEU, S. KERCHOUCHE, D. *Destins de harkis : aux racines d'un exil*. Paris, Autrement 2003. ISBN 978-2746703643

HUUGHE, L. *Écrits sous le voile : romancières algériennes francophones, écritures et identité*. Paris, Publisud 2001. ISBN 978-2866008536

LA GUÉRIVIERE, J. de. *Amère Méditerranée : Maghreb et nous*. Paris, Seuil 2004. ISBN 978-2020549431

MARSEILLE, J. WALTER, H. *France et Algérie : journal d'une passion*. Paris, Larousse 2002. ISBN 978-2035052643

PASSEK, J.-L. et col. *Dictionnaire du cinéma*. Paris, Larousse 2001. ISBN 2035050316

ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys 2002. ISBN 2-7080-1012-3

SIMON J. *L'Immigration algérienne en France : Des origines à l'Indépendance*. Paris, Paris-Méditerranée 2000. ISBN 978-2842720827

STORA B. *Les immigrés algériens en France : Une histoire politique 1912-1962*. Paris, Hachette 2009. ISBN 978-2012794184

7.2 La filmographie

Hors-la-loi [film]. Rachid BOUCHAREB. France, Algérie, Belgique, 2010.

Indigènes [film]. Rachid BOUCHAREB. Algérie, France, Belgique, Maroc, 2006.

Le Thé au harem d'Archimède [film]. Mehdi CHAREF. France, 1985.

7.3 La sitographie

Afrik. Rachid Bouchareb : Hors-la-loi, ‘personne n’interdira son existence’ [en ligne]. [Consulté le 1 février 2014]. Disponible sur :

<http://www.afrik.com/article20829.html>

Afrique-express. Guerre de l’indépendance [en ligne]. [Consulté le 14 décembre 2013]. Disponible sur :

<http://www.afrique-express.com/afrique/algerie/independance-algerie.html>

Algérie Artist. Entretien avec Rachid Bouchareb [en ligne]. [Consulté le 1 février 2014]. Disponible sur :

<http://algerieartist.kazeo.com/archives/entretien-avec-rachid-bouchareb,a3790055.html>

AlloCiné. Le Thé au harem d ‘Archimède [en ligne]. [Consulté le 30 janvier 2014]. Disponible sur :

http://www.AlloCiné.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=310.html

AlloCiné. Mehdi Charef [en ligne]. [Consulté le 30 janvier 2014]. Disponible sur :

<http://www.AlloCiné.fr/personne/fichepersonne-1072/biographie/>

AlloCiné. Rachid Bouchareb [en ligne]. [Consulté le 1 février 2014]. Disponible sur : <http://www.AlloCiné.fr/personne/fichepersonne-3231/biographie/>

Arte.tv. Entretien avec Rachid Bouchareb [en ligne]. [Consulté le 1 février 2014]. Disponible sur :

<http://www.arte.tv/fr/entretien-avec-rachid-bouchareb/2676786,CmC=2676890.html>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Etymologie [en ligne]. [Consulté le 5 janvier 2014]. Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr>

Cinemapassion. Hors-la-loi DVD [en ligne]. [Consulté le 1 mars 2014]. Disponible sur : <http://www.cinemapassion.com/jaquettesdvd/Hors-la-loi.php>

Cinemapassion. Indigènes DVD [en ligne]. [Consulté le 1 mars 2014]. Disponible sur : <http://www.cinemapassion.com/jaquettesdvd/Indigenes.php>

Cinergie. Rachid Bouchareb [en ligne]. [Consulté le 3 février 2014]. Disponible sur : http://www.cinergie.be/webzine/rachid_bouchareb_realisateur_d_indigenes

Cndp. Entretien avec Rachid Bouchareb [en ligne]. [Consulté le 15 février 2014]. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/actualites/question/indigenes/entretien.htm>

Cndp. Les comédiens parlent du film [en ligne]. [Consulté le 15 février 2014]. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/actualites/question/indigenes/comediens.htm>

Cndp. Des images pour le dire [en ligne]. [Consulté le 16 février 2014]. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/actualites/question/indigenes/accueil.htm>

Critikat. Analyse : Le Thé au harem d'Archimède [en ligne]. [Consulté le 26 mars 2014]. Disponible sur : <http://www.critikat.com/panorama/analyse/le-the-au-harem-d-archimede.html>

CNRTL. Définition [en ligne]. [Consulté le 24 mars 2014]. Disponible sur : <http://cnrtl.fr/>

DÉCUGIS, Jean-Michel. LABBÉ, Christophe. RECASSENS, Olivia. *Le Point*. Retour sur le malheur pied-noir [en ligne]. [Consulté le 10 décembre 2013].

Disponible sur : <http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2007-01-20/retour-sur-le-malheur-pied-noir/920/0/61482>

Dictionnaire.reverso. Définition [en ligne]. [Consulté le 21 mars 2014].

Disponible sur :

<http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/j'm'en%20fous>

Fluctuat. Entretien avec Mehdi Charef [en ligne]. [Consulté le 11 novembre 2013]. Disponible sur : www.fluctuat.net/cinema/interview/charef.htm

GONIN, Jean-Marc. *Le Figaro*. Les pieds-noirs, 50 ans après [en ligne]. [Consulté le 10 décembre 2013].

Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/01/27/01016-20120127ARTFIG00422-les-pieds-noirs-50-ans-apres.php>

Humanité. Rachid Bouchareb [en ligne]. [Consulté le 20 février 2014].

Disponible sur : <http://www.humanite.fr/node/453989>

Imdb.com. Le thé au harem d'Archimède [en ligne]. [Consulté le 30 mars 2014].

Disponible sur : <http://www.imdb.com/title/tt0090171/>

Larousse.fr. Définitions [en ligne]. [Consulté le 14 mars 2014]. Disponible sur :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9finition/22700>

Libération. Rachid Bouchareb [en ligne]. [Consulté le 14 février 2014].

Disponible sur : http://www.liberation.fr/culture/1995/01/19/rachid-bouchareb-recouper-les-difficultes-du-metissage-culturel-poussiere-de-vie_119377

Linternaute.com. Dictionnaire de la langue française [en ligne]. [Consulté le 14 mars 2014]. Disponible sur :

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/>

Lyrics.time. Mireille Mathieu – la Marseillaise [en ligne]. [Consulté le 15 mars 2014]. Disponible sur :

<http://www.lyricstime.com/mireille-mathieu-la-marseillaise-lyrics.html>

Pôle emploi.org. A propos de Pôle emploi. [en ligne]. [Consulté le 20 mars 2014]. Disponible sur :

<http://www.pole-emploi.org/poleemploi/a-propos-de-pole-emploi-@/13820/view-category-17707.html?>

Rtl. Comprendre la guerre d'Algérie en 3 minutes [en ligne]. [Consulté le 14 décembre 2013].

Disponible sur : <http://www.rtl.fr/actualites/info/politique/article/video-comprendre-la-guerre-d-algerie-en-3-minutes-7745559239>

SALLON, Hélène. *Le Monde*. Pieds-noirs, portraits d'exilés [en ligne]. [Consulté le 10 décembre 2013].

Disponible sur : http://www.lemonde.fr/afrique/article/2012/03/19/pieds-noirs-portraits-d-exiles_1672015_3212.html

8 LE RÉSUMÉ EN TCHÈQUE

Tato diplomová práce má za cíl ukázat, že je možné poskytnout studentům českých středních škol základní informace o alžírské imigraci ve Francii a zároveň zlepšit jejich úroveň francouzského jazyka. Práce navrhuje konkrétní způsob spočívající v užití filmů, jakožto autentických materiálů, v hodinách francouzštiny.

Teoretická část poskytuje obecné údaje o alžírské imigraci ve Francii a vysvětluje některé odborné názvy vyskytující se v textu diplomové práce. Nakonec představuje a rozebírá tři dané filmy - « *Thé au harem d'Archimède* » (1985) Mehdiho Charefa, « *Indigènes* » (2006) a « *Hors-la-loi* » (2010) Rachida Bouchareba.

Praktická část uvádí do problematiky kultury a dále popisuje princip použití videa ve výuce francouzštiny. Hlavní složka této části nabízí množství různých aktivit vytvořených na základě konkrétních filmů. Jednotlivá cvičení mají dva hlavní cíle, z nichž prvním je vyvolat debatu o daném tématu a přimět studenty o něm přemýšlet. Druhým cílem je rozvoj jazykových schopností žáka, čehož je docíleno obsahem samotných cvičení - konkrétně jejich zaměřením na slovní zásobu a gramatiku. Část aktivit byla vyzkoušena v praxi během výuky v jazykové škole v Plzni. Výsledky tohoto výzkumu jsou shrnuty na závěr této diplomové práce.

9 LE RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Le présent mémoire tente de démontrer qu'il est possible de donner aux lycéens tchèques des notions de l'immigration algérienne en France, et d'améliorer en même temps leur niveau de la langue française. Il propose une manière concrète fondée sur l'application des films, comme les documents authentiques, en classe du FLE.

La partie théorique fournit les informations générales sur l'immigration algérienne en France et les tournants les plus importants. Il explique également la terminologie utilisée dans le présent mémoire. Enfin, il présente et analyse les trois films concernés - « *Thé au harem d'Archimède* » (1985) de Mehdi Charef, « *Indigènes* » (2006) et « *Hors-la-loi* » (2010) de Rachid Bouchareb.

La partie pratique introduit les lecteurs à la notion de culture dans les cours du français aussi bien qu'à l'usage des documents vidéo dans l'enseignement des langues. Elle offre ensuite un répertoire d'activités variées, élaborées à partir des trois films concrets. Le but des exercices est d'un côté de provoquer le débat sur le thème et de mener les élèves à y réfléchir. De l'autre côté, ils développent leurs compétences linguistiques, car les tâches touchent le vocabulaire ainsi que les structures grammaticales. La forme et le contenu des exercices ont été examinés pendant leur mise en pratique dans l'école des langues à Pilsen, dont les résultats sont également indiqués dans le présent mémoire.

10 LES ANNEXES

Annexe 1 – Entretien avec Mehdi Charef

Entretien avec Mehdi Charef

1/2Fluctuat: Je vous propose un entretien un peu inhabituel. Je vous donnerai des mots ou des titres de films, et vous me direz ce qu'ils évoquent en vous. Le premier mot est évidemment "Algérie".

Mehdi Charef: Pour moi, l'Algérie, c'est l'enfance. Quand j'y retourne, je ne vois pas l'Algérie, je la revois. Ce que je ressens le plus, c'est la Guerre d'Algérie. Je suis né en 1954, juste avant le début des combats. Et j'ai quitté ce pays pour la France en 1962. Je n'ai donc pas eu de chance, car je n'y ai vécu que la guerre. Pour moi, ce pays, c'est la peur. **On avait peur tout le temps. Mon père n'était pas là. Il était dans l'immigration. Il revenait tous les deux ans.** Avec ma mère et mon frère, nous avions peur en permanence. Des cousins ont été tués par l'armée française. Je suis un enfant qui a grandi dans la guerre. C'est pourquoi j'ai mis un temps fou pour y retourner de moi-même. J'avais alors 38 ans. J'avais l'impression qu'il y avait encore la guerre, que les mêmes craintes resurgiraient. C'était ancré en moi. J'y suis revenu à la fin des années 90, en plein intégrisme, et la peur est revenue très vite. Il y avait des barrages partout. On ne savait jamais s'ils étaient vrai ou faux. Je n'y suis pas retourné depuis. J'avais fait le déplacement parce que je voulais faire un film sur mon enfance, sur un gamin au milieu de la guerre. Je voulais donc voir si l'Algérie de mes souvenirs existait encore, si mon école, le terrain de foot étaient encore là. J'ai alors revu une tante avec qui j'avais grandi et qui venait de se faire répudier par son mari. Une très belle femme. Je me suis mis à regarder les autres femmes et j'ai alors changé de scénario. Cela a donné *La Fille de Keltoum*. Initialement je voulais faire un film plutôt drôle sur un enfant. Pendant la guerre, vers 1961, je vendais des journaux. J'allais chez les gens, je voyais plein de monde. Je les vendais dans les camps militaires, chez les flics, le coiffeur, aux bourgeois, aux pauvres. J'ai donc beaucoup d'anecdotes. Je ferai ce film. J'en ai toujours envie. Je désire montrer mes amis, des juifs, des arabes, des français. J'étais assez privilégié, car dans mon quartier cohabitaient les trois communautés, d'habitude isolées les unes des autres. On jouait ensemble. Après je les ai vus partir un par un. Je souhaite raconter ça, l'horreur du retour en France. Les jeunes rentraient, mais les vieux voulaient mourir là-bas, en Algérie. A l'époque, un homme s'est tué avec une grenade pour que ces gosses ne l'emmenent pas de force au port d'Ouahran. Il y avait aussi des histoires amusantes, comme le type qui a brûlé sa voiture pour ne pas la laisser aux arabes. J'aimerais que ce film soit un mélange de tragique et d'humour. L'Algérie, c'est tout ça. Mais ce pays ne donne pas l'impression d'exister. Elle n'est pas encore sortie du ventre de sa mère. On sent que c'est un pays jeune qui ne demande qu'à s'épanouir. Les possibilités sont immenses. Il faut attendre que les anciens militaires s'en aillent. Ils ont 65-70 ans. Il faudrait que leurs enfants comprennent que l'Algérie n'est pas à vendre. Parce qu'ils ont combattu, ils pensent qu'elle leur appartient. Il s'est passé des choses horribles durant la guerre. J'ai connu un algérien qui exécutait ceux qu'il fallait supprimer. Il était dans les rouages. Il a vraiment fait la guerre pour l'Algérie. Il travaillait en usine en France et, tous les ans, il revenait au pays. Il était gradé mais après la guerre, il n'a rien voulu. Il a balancé son grade et est retourné en usine. A son départ, il a refusé les bonnes places et l'argent qu'on lui proposait. C'est un des rares qui n'a pas fait cette révolution pour l'argent.

Nombre de jeunes nés en France, qui ont aujourd'hui 25-26 ans, pensent trouver là-bas une femme et un travail et y "terminer" leur vie partir de 35-40 ans.

Je l'ai entendu dire. On sent qu'il y a une possibilité là-bas. On sent qu'on peut amener quelque chose. A force de voir cette misère dans le Maghreb, on se dit qu'on peut faire quelque chose. Moi, je me sens plus banlieusard. Je me sens plus investi dans l'immigration. J'en veux encore à l'Algérie de m'avoir laissé tomber. Je n'ai jamais été heureux en France quand j'étais môme. C'était dur. Pendant des mois, je repensais à ce que j'y avais laissé. C'est seulement depuis 10 ans que je considère que mon père a bien fait. Il voulait qu'on aille à l'école, qu'on ait un métier. Dans ma famille, on a eu de la chance. On était une des rares familles algériennes où il n'y a pas eu de gars drogué, mort du sida ou passé par la prison. De nombreux enfants ont été perdu dans l'immigration. Je ne ferai d'ailleurs jamais de film sur ce sujet. C'est trop dur.

Un deuxième mot: "Autodidacte".

Je ne l'aime pas, car il fait un peu "intello". Comme j'ai été très peu à l'école, je n'ose pas l'utiliser pour moi. Je ne me suis pas fait tout seul, je me suis aussi fait à l'école. J'adorais lire. J'ai été sauvé par l'orthographe, le français, les lettres. Je rêvais, même sans m'en rendre compte. Gamin, je rêvais d'écrire. En Algérie, j'allais à l'école, mais les français sont partis trop tôt. L'école était obligatoire. J'y suis allé à partir de 6-7 ans. Et c'est à cette époque que ça a commencé à canarder. Les enseignants avaient peur et partaient. On avait de moins en moins de cours, car il n'y avait plus de professeurs. La dernière année, en 61-62, il n'y avait plus d'école. J'ai vraiment commencé l'école à 10 ans. J'avais beaucoup de retard. C'est le français qui m'a permis de tenir le coup. Un jour, une de mes rédactions a été lue devant la classe. Une autre fois, un prof m'a dit que je devrais écrire. Inconsciemment j'ai été encouragé à le faire.

"Cinéphilie".

J'avais 8-9 ans et on passait devant le cinéma, un endroit dans une jolie rue du quartier français. On voyait les gens faire la queue. On regardait les grandes affiches avec les cowboys. C'était extraordinaire. Mon frère avait une dizaine d'années et travaillait au marché. Avec ses économies, il m'a payé une place au cinéma et j'ai vu un western. C'était incroyable. On était assis dans des fauteuils, nous qui étions toujours assis par terre. Et à l'école, un jeudi par mois ou tous les jeudis, je ne sais plus, un film était projeté. On payait trente centimes. Je tannais ma mère pour les avoir. Quand la lumière s'éteignait, j'en avais le souffle coupé.

C'était une manière de s'évader ?

Oui. Et j'étais plus trouillard que les autres. On avait peur. Ma mère nous racontait des histoires le soir, pour que nous ayons moins peur et que nous nous endormions. Cela aussi m'a donné envie d'écrire, ces histoires pour s'endormir. On entendait les bottes des gens qui couraient. Des coups de pieds, des rafales de mitraillettes. Le cinéma, et plus tard l'écriture, me permettaient de me libérer. Quand on a débarqué du train à Austerlitz, on a pris un taxi et on a traversé Paris. Nous sommes passés devant un cinéma et mon père nous a dit: "tous les dimanches, vous irez au cinéma". Et il l'a fait. Pas tout le temps, car c'était un franc cinquante chacun. Il nous payait le cinéma et c'est resté. Le cinéma m'a suivi toute ma vie. Comme pour mon frère, d'ailleurs. On voyait des westerns, des péplums. Les films psychologiques, ça m'est venu plus tard, même si c'était un peu plus tôt que pour les autres.

"Influences".

Los Olvidados de Luis Bunuel. Ce film m'a rappelé l'enfance que j'avais eu en Algérie. *Gare centrale* de Youssef Chahine, aussi. Après il y eut *Il Bidone* et *La Strada* de Fellini. Ces deux-là m'ont encouragé à écrire ce que je voulais.

Ces quatre films ont pour point commun une inspiration néo-réaliste.

Tous les quatre se passent dehors, dans la rue. Enfants, on vivait dans la rue. A la maison, on n'avait rien. Seulement du pain pour manger, le midi et le soir. Pas de télévision, pas de jouets. Aussi on était toujours sorti. On vivait comme des sauvages. Je me retrouve donc dans ces films. Si j'avais fait ces quatre films, il y a longtemps que j'aurais arrêté. Ils contiennent toute mon enfance.

Le Thé au harem d'Archimed.

J'ai commencé à l'écrire vers 17 ans, dix années avant sa sortie en 1984. J'écrivais cinq, dix, vingt pages. L'histoire grossissait et parfois j'arrêtais d'écrire, je n'y croyais plus. Et je la reprenais. Sa rédaction a débuté en 1975. Les professeurs dont j'ai parlé m'avaient laissé entendre indirectement que mes écrits étaient amusants et attachants. Quand je rédigeais le scénario du *Thé au harem*, j'étais sûr que ça pouvait intéresser. J'écrivais anecdotes sur anecdotes, ce qui arrivait à nous et aux gens de la cité. Pendant la rédaction, un changement s'est produit. Au début, j'écrivais pour me distraire, pour faire un scénario. Après il y eut de la colère. Vers 1978, je me suis aperçu qu'on s'adressait à moi d'une façon choquante. J'ai décidé de reprendre ce scénario, car je trouvais déshonorante, surtout pour nos parents, la manière dont les journaux et les gens parlaient de nous. Il m'a semblé bien de dire ce qu'était l'immigration en France à cette époque, de transcrire l'image des cités que j'avais en tête. Je voulais montrer qu'il y avait de la tendresse. Eux, ils voyaient la façade. Je voulais leur signifier que nous étions autre chose que ce qu'ils disaient.

"Intégration".

L'intégration s'est faite en 1983 ou 84, le jour où ils ont tué pour la première fois un immigré parce qu'il était immigré. C'était un môme de 14 ans. Il habitait Nanterre. Il passait et un voisin lui a tiré dessus. L'intégration a débuté avec cette mort. Le français a tiré parce qu'il savait que l'enfant était intégré et qu'il mourrait ici. Tant qu'on était de passage, on ne nous tirait pas dessus. Les gens disaient: "ils viennent, ils bossent et repartent en Algérie". Puis ils ont compris, et nous avec, que nous allions rester. Alors ils se sont mis à tirer. Les partis politiques d'extrême droite sont apparus. Pour moi, l'intégration existe depuis ce jour. Elle est repoussée par certains. Les immigrés ont peur de dire qu'ils sont intégrés. Par culpabilité vis-à-vis de l'Algérie. Ils la refusent parce qu'ils ont peur d'y perdre quelque chose, leur identité dans le mélange. Mais ils savent qu'elle existe.

Vous aviez vingt ans dans les années 70. Comment les avez-vous vécus, en autre par rapport à vos racines?

Avec difficulté. Nous étions très culpabilisés par nos parents. Ils nous rappelaient sans cesse que nous étions venus ici pour faire des études. J'avais un CAP. Et il fallait trouver un travail. Il y avait toujours l'issue de secours, l'Algérie. Je n'aimais pas cette idée, car je n'ai jamais cru dans le retour. Nos parents n'ont pas raté leur intégration. Ils avaient trois buts: que l'on ait des diplômes, que l'on soit avec une algérienne, et qu'on aille vivre dans la maison qu'ils avaient achetée là-bas, pour y travailler. Ils ont perdu sur les trois tableaux. C'est pourquoi le père immigré marche le dos courbé. Je prends l'exemple de mon père. Il s'est endetté pour venir en France. Il n'était pas heureux de quitter le pays, mais il pensait y gagner de l'argent. Pourquoi? Parce que les gars qui revenaient de France portaient des costumes. Mais en fait, ceux-là habitaient dans les bidonvilles. De plus, on ne s'est pas marié avec des algériennes et nous ne sommes pas retournés en Algérie. Et ses enfants ne le suivaient pas à la mosquée, comme le prescrit pourtant le Coran. Tout cela, je le raconte dans *Le Thé au harem d'Archimed*. Avec ce film, j'ai voulu montrer qu'on avait les mêmes problèmes que les autres, les français.

Miss Mona.

Miss Mona, c'était la liberté de faire autre chose. J'habitais alors Montmartre, qui n'était pas encore envahi par les touristes. Je connaissais des travestis. Je sortais de l'usine et eux, ils allaient bosser au Bois. Je me suis aperçus que ceux de 45-50 ans, on ne les voyait plus. Ils ne plaisaient plus. Seuls les jeunes continuaient à travailler au Bois et à Pigalle. Les vieux disparaissaient. J'ai donc imaginé ce que pouvait devenir un travesti quand il ne faisait plus recette sur le trottoir, comme Jean Carmet dans le film. A l'époque, j'avais un pote allemand, un clandestin, qui me faisait très peur et qui travaillait sur des chantiers. Et j'ai inventé la rencontre de ce travesti avec un type aussi fort que cet allemand, en faisant de ce dernier un maghrébin.

Comment s'est déroulée la rencontre avec Jean Carmet?

Il ne voulait pas faire le film. J'avais pensé à lui, à Michel Bouquet et à Philippe Noiret. Pour porter ce rôle, il fallait un monstre. J'en ai parlé à Bouquet et à Jean. Il en avait peur. Il ne voulait pas le faire. Il se demandait ce que les gens allaient penser de lui. Après le film, il s'est sauvé en Suisse. Il m'a laissé seul pour la promotion. Je lui en ai voulu, car le film aurait certainement mieux marché s'il avait été là. Il craignait peut-être que son côté féminin resurgisse. Il était déboussolé. On s'est engueulé gentiment deux ou trois fois sur le tournage. On s'aimait beaucoup. Ce film m'a énormément aidé. A la projection au Festival de Berlin, je voyais les personnes sortir dix minutes avant la fin. Et les gens m'ont dit qu'ils avaient trouvé le film dur. Moi, en toute sincérité, je ne m'en rendais pas compte. Il y a une anecdote terrible autour de ce film. On tournait avec les travestis la nuit. On leur donnait 500 ou 1000 francs pour une nuit. L'un d'entre eux est venu nous voir. Il m'a dit: "je ne suis pas venu pour l'argent, mais parce que j'aime le cinéma et que je vous apprécie". Alors je lui ai demandé s'il avait vu *Le Thé au harem*. Il m'a répondu: "oui, mais je suis venu parce que je vous aimais bien quand on était petits. On a joué ensemble dans les bidonvilles". Et là, il m'a donné son nom.

Il y a un mot qu'on trouve dans la plupart des articles qui ont été consacrés à vous ou à vos film: "Marginal".

A ce mot je préfère celui de "singulier". Un marginal refuse la société. Mes personnages, eux, sont plutôt singuliers. Ils ont été virés de la société. Ils veulent y revenir et il y a toujours quelque chose qui les repousse. Ils sont à la rue. J'aime cette expression.

Camomille.

J'avais envie de travailler sur un personnage affreux, comme cet adolescent qui vit avec sa mère, et sur ce qui ressort de leur relation. Elle n'a plus que son fils et elle veut le garder pour elle. Elle a peur de se retrouver seule dans cette maison au fond du jardin. Cet adolescent accepte car il aime sa mère. Il veut voir jusqu'où il peut aimer. C'est mon premier film sur Paris. J'avais découvert la solitude de certains au milieu de la capitale. Des millions de personnes les entouraient et ils étaient plus seuls que s'ils avaient vécu dans un coin perdu des Cévennes. J'avais envie de faire un film sur cela. Comment ils se raccrochent à la vie? Quelles sont leurs habitudes? On y retrouve aussi la même idée que dans *Miss Mona*, l'absence du père. Dans *Camomille*, celui-ci est dans un asile ou un hôpital. Dans *Miss Mona*, le père de Jean Carmet est hébété, il met des miettes partout sur son lit et se prend toujours pour un jeune travesti. Dans *Le Thé au harem d'Archimède*, on va le chercher au bistrot. Dans les bidonvilles, beaucoup d'hommes n'avaient pas leurs épouses. Aussi, quand ils avaient le mal du pays, ils se rendaient au café où ils buvaient.

Au pays des Juliets.

Ce sont les femmes. J'écris pour les femmes. Mon dernier film parle des femmes et le prochain sera encore sur les femmes. Elles nous ont élevés. Ma mère, ma grand-mère, ma tante... Je n'arrive pas à avoir de héros masculins. Quand le premier rôle est tenu par

un homme, c'est un anti-héros. C'est certainement dû à l'absence de mon père. Dans mes derniers films, on voit les choses à travers les femmes. J'aimerais faire un film où le personnage principal serait un homme, comme dans *Le Thé au harem*.

Marie-Line.

Je voulais faire se rencontrer des femmes venant de différents horizons, et parler de cette nouvelle immigration issue de l'est. Par des silences, des regards, des approches, je voulais voir comment des femmes du Maghreb et de l'est peuvent vivre ensemble. *Marie-line*, c'est une rencontre. L'important est que ces femmes ont réussi à se connaître. On ne sait pas quel souvenir elles conserveront l'une de l'autre. Mais elles garderont en mémoire leur rencontre. Elles se souviendront qu'elles ont vécu quelque chose ensemble. Quand je repense à ce film, je m'aperçois que c'est ça que je voulais faire. Elles sont cinq ou six, toutes ensemble dans ce bistrot, au bord de la mer. Je voulais en arriver à cela, finalement. Après, il y a ces histoires d'immigration, de passages clandestins qui se paient très cher.

Plusieurs années séparent *Au pays des Juliets de Marie-Line*.

Je me suis arrêté pour écrire deux livres, *Le Harki de Meriem* et *La Maison d'Alexina*. Et parce que je ne pouvais alors plus continuer. Ce que j'avais vécu avec ces films avaient été trop rapide, trop intense. Je souhaitais prendre du recul.

***La Fille de Keltoum*.**

C'est le retour au source. C'est la question: qu'est-ce qu'il me reste là-bas? Ai-je encore besoin de savoir des choses de là-bas pour pouvoir continuer ici? Ou dois-je retourner là-bas? Afin de me rééquilibrer, je voulais savoir ce qui, en Algérie, restait et m'était cher. Quand on est en France et qu'on veut aller de l'avant, si l'on repense à l'Algérie, c'est qu'il y a encore des choses à aller chercher et qui manquent. On retourne aux sources pour peut-être reprendre des forces. Aussi l'expression "il ne faut jamais oublier d'où l'on vient" doit être bonne. Moi, je l'ai toujours reniée. En fait, ça doit être vrai. Il n'est pas nécessaire que ce soit physique. Pour un enfant né en France, c'est ne jamais oublier d'où viennent ses parents et ce qu'ils ont été. Quand j'y suis retourné, je me suis senti mieux. Il y eut une petite lueur. Quand la Rallia du film revient en France, elle n'a rien connu, elle a juste compris que sa mère l'avait vendue. Mais elle sait maintenant d'où elle vient. Elle a vu des gens. Elle connaît le visage de ses ancêtres, elle sait qu'ils marchaient pieds nus et a vu cette montagne. Ce sont des petites choses sans importance qui deviennent considérables. On ne revient pas avec un discours. "Il ne faut jamais oublier d'où l'on vient", cela signifie aussi qu'il ne faut jamais oublier son enfance.

Votre enfance a surtout été urbaine. *La Fille de Keltoum*, au contraire, se déroule dans un paysage de montagnes désertiques.

J'ai des cousins qui vivent encore comme dans le film. Ils n'ont pas d'eau, pas de toilettes. Ils vont à la rivière. C'est extraordinaire. Cela n'a pas changé depuis mon enfance. Quand j'y suis retourné, mon oncle se promenait encore avec son âne et un poignard.

"Le désert".

C'est la méditation. Je suis fasciné par ces gens qui continuent à vivre dans le désert. C'est rude, invivable. La vie fait des cadeaux, pas le désert. Mais il y a une beauté extraordinaire. Le désert se flatte de cela. Il est d'une prétention incroyable. On s'extasie devant lui. Il l'entend, à chaque pas. De plus, l'expiation est une idée très musulmane. Plus c'est dur, plus on a envie d'y vivre. On voit ainsi que les arabes ne sont pas fatalistes.

"Littérature".

Dans *La Fille de Keltoum*, certaines scènes sont littéraires, parce qu'il y a beaucoup de silences, de regards et de portraits. Ces femmes, ces hommes, je les trouve beaux. Et le désert m'a hanté. Sans trop bouger la caméra, il s'agissait de surprendre quelque chose.

Comment associez-vous votre travail d'écrivain à celui de cinéaste?

Il y a des sujets que je sens plus dans un livre, que le public doit recevoir assis dans un fauteuil, seul, dans le silence. Pour d'autres, au contraire, il faut qu'ils soient ensemble dans une grande salle. On m'a demandé d'adapter le *Harki*, mais j'ai refusé. Je préfère qu'il reste comme il est.

"Montage".

Quand j'écris, je vois les scènes montées. J'imprime un rythme au scénario, en arrêtant la scène sur un mot précis, car je vois la scène qui vient de se faire. J'écris aussi en faisant du montage. Quand je rédige le scénario, je monte déjà. A partir du moment où une scène est écrite, on se balade avec des gestes, avec la façon dont le comédien devra dire son texte.

"Le cinéma beur".

Il n'y en a pas assez. Le cinéma algérien, marocain... Comme celui des femmes. Les femmes maghrébines ne font pas assez de cinéma et ça me manque. Un ami tunisien, un cinéaste, m'a dit que cette année, il y a avait eu de nombreux films en Tunisie. J'étais content. En Algérie, on attend encore. Quand un pays est en crise, la culture est rejetée. On repousse le cinéma à plus tard.

"Projet".

Un scénario sur un affrontement entre mère et fille, plutôt copié sur les rapports de ma mère avec mes soeurs. Ce lien est assez étrange. On a l'impression qu'à côté, le garçon est roi.

Entretien réalisé par [Samir Ardjoum](#) en mars 2002

Annexe 2 – DVD emballage – « Indigènes »



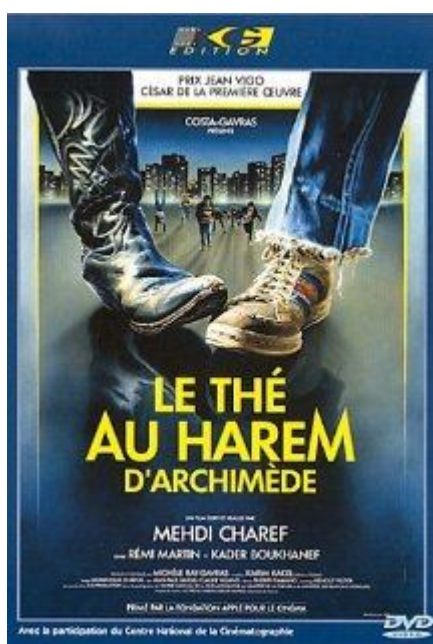
<http://www.cinemapassion.com/jaquettesdvd/Indigenes.php>

Annexe 3



<http://www.cinemapassion.com/jaquettesdvd/Hors-la-loi.php>

Annexe 4 – L’emballage DVD (Thé au harem d’Archimède)



<http://www.imdb.com/title/tt0090171/>

<http://www.freecodesource.com/movie-posters/B00005KAYU--le-th%C3%A9-au-harem-d'archim%C3%A8de-movie-poster.html>

Les hypothèses des élèves peuvent varier. Dans l'exercice 1, l'enseignant devrait veiller surtout à l'usage du conditionnel présent.

Le résumé du film :

Le film se déroule dans une banlieue parisienne qui est habitée surtout par les immigrés et la classe ouvrière. Le film observe la vie d'un grand nombre de personnages, mais il se concentre avant tout sur Pat et Madjid. Madjid est un fils des immigrés, tandis que Pat est un Français de souche. Ils sont tous les deux au chômage, sans qualification, ils traversent les rues ensemble, n'ayant aucune idée de ce qu'ils veulent faire. Ils sont souvent entourés par un groupe d'amis qui participent aux crimes divers. Malgré ces délinquances, le comportement des jeunes et les conflits entre les personnages, le film montre que la banlieue est un endroit solidaire.

Annexe 5 – Le corrigé de l'activité 2 (Thé au harem d'Archimède)

Exercice 1

Le métro, un bar, la rue, deux appartements

- Le métro : Un homme accuse un garçon immigré d'avoir volé son portefeuille, mais le portefeuille n'est pas trouvé chez ce garçon. Pourtant, plus tard, on révèle que c'étaient justement ce garçon-là et son copain qui avaient commis le crime.
- Le bar : Le garçon immigré va chercher son père dans un bar.
- La rue : Le garçon rentre son père (qui a une maladie psychique) et il rencontre son copain.
- Le premier appartement : Une famille passe sa soirée chez elle. La mère et le garçon prennent soin du père et les enfants regardent la télé, ils font leurs devoirs ou préparent un repas.
- L'appartement voisin : Un homme bat sa femme. Cette violence familiale est arrêtée par la voisine.

Exercice 2

- a)
 - 1) b. Pat – le garçon français
 - 2) c. Madj – le garçon immigré
 - 3) d. Il a eu une crise psychique

4) b. Leur voisine

b)

- L'homme a soupçonné Madjid, parce qu'il était immigré. Le soupçon a été justifié – même si les hommes n'ont pas trouvé le portefeuille chez Madjid, il était ensuite évident que les deux garçons avaient commis ce crime.
- Le père de Madjid a une maladie psychique. L'impact sur Madj peut être considérable, car ce garçon doit prendre soin de son père. D'ailleurs, il n'a pas de modèle masculin – souvent représenté justement par le père dans la famille.
- Non, d'après le calme de Malika et les regards de ses enfants, il semble que la violence domestique chez les voisins s'est déjà passée plusieurs fois, voire même chaque fois quand l'homme revient ivre.

Exercice 3 (Linternaute.com)

- 1) Il est dingue ! – **Il est fou.**
- 2) Vous voulez que j'enlève mes pompes maintenant ? **Mes chaussures**
- 3) C'est un fauché. **Il n'a pas d'argent.**
- 4) C'est pour ça qu'il s'est barré ? **Il a quitté la famille.**
- 5) J'essaie de le faire rigoler ! **Faire rire, plaisanter.**

Exercice 4

- 1) « Mon » se réfère à l'homme dans le métro.
- 2) « Ton » se réfère à l'homme dans le métro.
- 3) « Y » signifie dans le sac.
- 4) « On » se réfère à nous (Madjid et Pat). « Ça » signifie cette somme de l'argent volé.
- 5) « On » se réfère à tu (Madjid).
- 6) « Le » signifie le père de Madjid.

Annexe 6 – Le corrigé de l'activité 3 (Thé au harem d'Archimède)

Exercice 1 – Une liste exemplaire des objets

La télé, la table, la baguette, la lampe, la chaise, l'armoire, le tableau, le livre, le porte-manteau, la nappe, le plateau.

Exercice 2

- Malika est en train de prier selon les traditions algériennes et Stéphane l'imite. Josette est calme, elle sourit un peu et elle n'arrête pas son fils, même s'il n'est pas musulman. Cela montre la tolérance de Josette à une autre religion.
- Elle a perdu son emploi après une grève. Elle est maintenant au chômage et elle a l'air désespéré.
- Malika et surtout Madjid qui amène Stéphane sous le balcon pour que Josette voie son fils.

Exercice 3

- 1) F - Josette ne reste pas manger chez Malika, parce que Stéphane a l'air fatigué et elle va le coucher.
- 2) F – Malika va trouver du travail de serveuse à la cantine.
- 3) V
- 4) V
- 5) F – Madjid monte chez Josette et il essaie d'accéder à son appartement. Ensuite il va chercher Stéphane.

Exercice 5

¹	B	A	G	U	E	T	T	E								
					²	G	R	È	V	E						
		³	C	H	Ô	M	A	G	E							
						⁴	D	Î	N	E	R					
		⁵	B	A	N	L	I	E	U	E						
						⁶	T	R	A	V	A	I	L	L	E	R
						⁷	A	I	D	E	R					
						⁸	V	O	I	S	I	N				
						⁹	C	A	N	T	I	N	E			

Annexe 7 – Le corrigé de l'activité 4 (Thé au harem d'Archimède)

Exercice 1

Le travail, l'emploi, la mécanique, le stage, le moniteur d'auto-école, le boulot.

Exercice 2

a)

1) Agence nationale pour l'emploi, maintenant Pôle emploi – « *un acteur majeur du marché de l'emploi où il s'investit pour faciliter le retour à l'emploi des demandeurs d'emploi et offrir aux entreprises des réponses adaptées à leurs besoins de recrutement* ». (Pôle emploi.org)

2) b. des demandeurs d'emploi

3) d. Parce qu'il n'a pas adopté la nationalité française

4) a. Parce qu'il a de mauvais yeux

5) b. Parce qu'il ne travaille pas

6) a. Il quitte son travail, lui aussi

b)

- Madjid est dit d'avoir de mauvais yeux, ce qui semble être une excuse inventée par le fonctionnaire. On peut le déduire quand un autre candidat est accueilli malgré sa vue évidemment faible.

- Pat s'attarde, il promène ses regards autour de lui au lieu d'effectuer la tâche indiquée. Il proclame de ne pas se rappeler le processus. Quand le contre-maître veut le lui montrer encore une fois, Pat répond : « *Je m'en fous* » et il est renvoyé. La réaction du contre-maître est justifiée, car Pat ne paraît pas prendre son travail au sérieux.

- Madjid quitte son travail, lui aussi, en raison de la solidarité. Pat honore sa dette à la fin de la séquence, quand il se laisse volontairement arrêter par la police après que celle-ci a retenu son copain.

- Il n'est pas facile de trouver un emploi dans les années 1980. Il semble que les Français sont parfois privilégiés. Par contre, l'incident de Pat montre que la situation n'est pas noir et blanc et il existe des jeunes qui se flânent et même s'ils obtiennent un emploi, ils ne l'exercent pas, par exemple parce qu'ils s'ennuient.

Exercice 3

- 1) tranquille - **pénard**
- 2) travail - **boulot**
- 3) je m'en fiche – **je m'en fous**

- 1) Fatiguée, moi. **Je suis fatiguée.**
- 2) Jambes malades. **J'ai des jambes malades.**
- 3) Jamais français ! **Tu ne seras jamais français.**
- 4) Je m'en fous ! **Je m'en moque.** / **Je ne m'en soucis guère** / **Je n'en ai rien à faire.** (Dictionnaire reverso)
- 5) C'est ça, ton boulot pénard et tout ? **Cela est ton travaille tranquille ?**
- 6) Quel boulot t'intéresse ? Quel travail t'intéresse ?

Exercice 4

a)

M : Je comprends pas (présent de l'indicatif, 1^{ère} p., sg. ; comprendre), ce que tu dis (présent de l'indicatif, 2^e p., sg. ; dire).

Mal : Comprends-pas (présent de l'impératif, 2^e p., sg. ; comprendre)! Fatiguée, moi ! Jambes malades ! Toujours travaille (présent de l'indicatif, 1^e p., sg. ; travailler) et toi tu dors (présent de l'indicatif, 2^e p., sg. ; dormir). Vaurien, voyou ! Pourquoi tu vas pas chercher (futur proche de l'indicatif, 2^e p., sg. ; chercher) du travail ?

M : J'ai trouvé (passé composé de l'indicatif, 1^e p., sg. ; trouver) du travail.

Mal : C'est (présent de l'indicatif, 3^e p., sg. ; être) bien, mon fils.

F : On a (présent de l'indicatif, 3^e p., sg. ; avoir) rien pour vous. Vous sortez (présent de l'indicatif, 2^e p., pl. ; sortir) à peine du collège, c'est (présent de l'indicatif, 3^e p., sg. ; être) très difficile de vous trouver (l'infinitif) un emploi dans mécanique. Enfin, il y a (présent de l'indicatif, 3^e p., sg. ; avoir) toujours ce stage. Je peux (présent de l'indicatif, 1^e p., sg. ; pouvoir) vous y inscrire (l'infinitif) si vous voulez (présent de l'indicatif, 2^e p., pl. ; vouloir).

M : Oui, mais il faut (présent de l'indicatif, 3^e p., sg. ; falloir) être (l'infinitif) français.

F : Vous êtes né (présent de l'indicatif au passif OU passé composé de l'indicatif, 2^e p., pl. ; naître) en France. Prenez (présent de l'impératif, 2^e p., pl. ; prendre) la nationalité française.

M : Je sais (présent de l'indicatif, 1^e p., sg. ; savoir) qu'il vous reste (présent de l'indicatif, 3^e p., sg. ; rester) de places pour les stages de moniteurs d'auto-école. Je voudrais (conditionnel présent de l'indicatif, 1^e p., sg. ; vouloir) m'y inscrire (l'infinitif).

F : Je regrette (présent de l'indicatif, 1^e p., sg. ; regretter), mais d'après votre dossier médical, vous avez (présent de l'indicatif, 2^e p., pl. ; avoir) de mauvais yeux. C'est inscrit (présent de l'indicatif au passif, 3^e p., sg. ; inscrire) là. Désolé.

b)

Réguliers

chercher - cherché
regretter - regretté
rester - resté
travailler - travaillé
trouver - trouvé

Irréguliers

avoir - eu
comprendre - compris
dire - dit
dormir - dormi
être - été
falloir - fallu
inscrire - inscrit
naître - né
pouvoir - pu
prendre - pris
savoir - su
sortir - sorti
vouloir - voulu

Exercice 5

- 1) fils – ce n'est pas une profession
- 2) Allemagne – c'est un pays
- 3) lunettes – ce n'est pas une partie du corps
- 4) désolé – c'est le seul adjectif masculin

Annexe 8 – Le corrigé de l’activité 5 (Thé au harem d’Archimède)

Exercice 1

- Les jeunes garçons et filles, le propriétaire et d’autres hommes du bâtiment, la police, la placeuse du cinéma.
- Les hommes sont embarrassés, quand les jeunes proclament de les avoir vus régulièrement dans un bar où ils se soûlaient tout le temps.

Exercice 2

- 1) F - Les jeunes volent du vin d’un homme qui habite le bâtiment et ils veulent se soûler. Bien évidemment, ils ne sont pas autorisés, car le vin ne leur appartient pas.
- 2) F - Les jeunes ont été dérangés par le propriétaire ensemble avec d’autres hommes du bâtiment.
- 3) V
- 4) V
- 5) F – personne n’a été arrêté, parce que Luc et sa bande (la bande adverse) protège l’autre bande – celle avec laquelle il avait l’intention de se battre. Ils se montrent solidaires et prennent parti de cette bande opposée pour lutter ensemble contre leur ennemi commun – la police.

Exercice 3

- a)
 - 1) être au courant - être renseigné, informé
 - 2) foutre - concerner
 - 3) les culottes - vêtement de dessus
 - 4) rendre une visite - aller voir
 - 5) revenir - retourner
 - 6) s’instruire - se former
 - 7) se soûler - boire avec excès, se rendre ivre
 - 8) un gars - un garçon
 - 9) une bande - un groupe de personnes
 - 10) une gosse - une fille, une maîtresse

b)

« Les garçons ! C'est la fête. Vas-y, c'est Noël. À la santé du père Mallard ! »« C'est gentil de nous aller voir ».« Tu es venu avec ton groupe ? »« On est venu pour se former. »« Luc, avec ta maîtresse ? »« En quoi ça peut te concerner, toi ? »« Tu es pas informé ? »« Elle est retournée à quatre pattes ! »« Elle a encore son vêtement de dessus bleu ? »« Moi aussi, je les connais. Ils se rendent ivres au café du Canard tous les vendredis. »Exercice 5

Y	R	D	I	J	E	U	N	E
Z	A	V	M	O	S	R	Z	S
W	R	B	M	C	O	L	P	K
X	M	V	I	N	L	L	A	U
I	K	C	G	X	I	N	R	I
A	A	O	R	C	D	N	E	F
C	I	N	É	M	A	T	N	N
Q	X	F	H	N	R	S	T	M
B	L	J	R	P	I	O	U	K
X	E	W	S	X	T	P	O	Q
A	M	Z	S	V	É	X	N	V

Mots horizontaux : jeune, vin, cinéma

Mots verticaux : immigré, solidarité, parent

Annexe 9 – Le corrigé de l'activité 1 (Indigènes)

Les hypothèses des élèves peuvent varier. Dans l'exercice 1, l'enseignant devrait veiller surtout à l'usage du conditionnel présent.

Le résumé :

1) Les personnages

- Il s'agit des quatre tirailleurs africains. Trois d'entre eux sont d'origine algérienne, un est marocain.
- Leur visage n'exprime aucun sourire. Ils ont l'air pensif et sérieux, mais en tout cas ils n'éprouvent pas trop d'émotions.
- Ils portent des uniformes qui ne sont pas identiques. Ils ont tous un casque sur la tête. Certains possèdent un fusil.
- Ce sont les membres du même rang qui se battent ensemble pour libérer la France de l'occupation allemande.

2) Le contexte

- Le film se déroule pendant la Seconde Guerre mondiale entre les années 1943 et 1944. Il s'agit donc du milieu de la guerre. Le 7^e rang commence son chemin en Afrique, il passe par l'Italie pour terminer en France. Il est composé des soldats français ainsi que des combattants coloniaux, appelés « *Indigènes* ». Le film observe justement ses quatre héros et leur position dans l'armée, qui est parfois inférieure à celle des soldats français.

Annexe 10 – Le corrigé de l'activité 2 (Indigènes)

Exercice 2

- Les soldats sont blessés, épuisés, leurs regards sont tristes et peut-être déprimés. Ils voient les conséquences horribles de la guerre, surtout ses victimes – les cadavres ou les soldats gravement blessés. Par contre, le colonel (représentant de l'autorité militaire) montre une attitude complètement différente. La France a gagné, ce qui est le plus important pour lui. Il s'agissait d'une « *victoire grandiose* » et les victimes sont prises pour un sacrifice nécessaire.
- C'est un journaliste français qui fait un reportage sur la bataille.

Exercice 3

Nom	Adjectif	Verbe
<u>La vie</u>	<u>Vif/vivant</u>	Vivre
La perte	<u>Perdu</u>	<u>Perdre</u>
<u>La mort</u>	Mort	<u>Mourir</u>
<u>La magnificence</u>	Magnifique	X
<u>La victoire</u>	<u>Vaincu</u>	Vaincre
<u>La reconquête</u>	<u>Reconquis</u>	Reconquérir
La confiance	<u>Confiant</u>	<u>Confier/ Faire confiance</u>
<u>L'écriture (f.)</u>	<u>Écrit</u>	Écrire

« *Vaincu* » signifie « *gagné* » ou « *remporté* », mais aussi « *conquis* » ou « *défait* » ! (Linternaute.com)

Exercice 4

- 1) Vive la France ! - le subjonctif ; 3^e personne, sg. ; vivre
- 2) C'est une magnifique victoire ! – le présent ; 3^e personne, sg ; être
- 3) Notre armée a vaincu les troupes allemandes. – le passé composé ; 3^e personne, sg ; vaincre
- 4) La France a reconquis sa place. – le passé composé ; 3^e personne, sg ; reconquérir
- 5) Écrivez ça ! – l'impératif ; 2^e personne, pl ; écrire
- 6) Écrivez ce que je vous ai dit. – le passé composé ; 1^{ère} personne, sg ; dire
- 7) On y va. – le présent ; 3^e personne, sg ; aller

Exercice 5

					¹ V	I	V	R	E			
² A	L	G	É	R	I	E	N					
	³ V	A	I	N	C	R	E					
			⁴ B	A	T	A	I	L	L	E		
				⁵ S	O	L	D	A	T			
			⁶ U	N	I	F	O	R	M	E		
		⁷ J	O	U	R	N	A	L	I	S	T	E
	⁸ A	R	M	É	E							

Annexe 11 – Le corrigé de l'activité 3 (Indigènes)

Exercice 1

tomate personne hommes frères drapeau terrain partager
différence

Exercice 2

- Les soldats sont à la cantine où on refuse de donner des tomates aux « *Indigènes* ». D'après les instructions des autorités, les tomates sont réservées aux combattants d'origine française. Les soldats sont offensés par cette injustice et ils protestent. Après une querelle avec leur supérieur, les privilèges à propos des aliments sont supprimés et les tomates sont accordées à tous les soldats.
- Le capitaine les appelle « *indigènes* » ou « *Musulmans* », pour le sergent, ce sont les « *hommes* ».
- D'un côté, ils ressentent l'injustice et une sorte de discrimination au moment où les soldats africains ne disposent pas des mêmes droits que les soldats français. De l'autre côté, après l'annonce de leur départ en France, ils sont heureux et ils chantent ensemble l'hymne français, ce qui montre qu'ils ont des sentiments patrimoniaux envers ce pays. D'ailleurs, ils saluent les avions français quand ils entrent sur le territoire. Ils sont accueillis chaleureusement par les habitants de Marseille, qui leur montrent leur reconnaissance.
- La Marseillaise – l'hymne national français

Exercice 3

- 1) Les tomates ne sont que pour les soldats Français. V
- 2) La prochaine fois les tomates seront pour tous les soldats. V
- 3) La phrase « *Notre rêve se matérialise enfin* » se réfère à la fin de la guerre.
F – on parle du retour en France, mais la guerre n'est pas encore terminée.
- 4) La « *mère patrie* » est une appellation de l'Algérie. F – il s'agit de la France.
- 5) « *Nous rentrons chez nous* » signifie en France. V

Exercice 4 - La Marseillaise

Allons enfants de la **Patrie**
 Le jour de gloire est **arrivé** !
 Contre nous de la **tyrannie**
 L'étendard sanglant est levé
Entendez-vous dans nos campagnes
 Mugir ces féroces **soldats** ?
 Ils viennent jusque dans vos bras.
 Égorger nos fils, nos compagnes !
*Aux armes **citoyens***
Formez vos bataillons
Marchons, marchons
Qu'un sang impur
Abreuve nos sillons

(Lyricstime)

Exercice 5 - Les exemples des arguments

- 1) Nous disposons des mêmes droits, car nous nous battons pour la même cause – pour libérer la France !
- 2) Nous sommes égaux, puisque nous nous soumettons au même danger que les soldats français !
- 3) Nous sommes tous ensemble dans un rang, nous risquons notre vie pour la France et du coup nous méritons les mêmes repas !
- 4) Nous considérons la France comme notre patrie et donc nous devrions être traités comme les Français de souche !
- 5) Les soldats français n'ont accompli aucune opération spécifique pour être privilégiés de telle façon !

Annexe 12 – Le corrigé de l'activité 4 (Indigènes)

Exercice 1 – une version exemplaire du corrigé

Irène et Messaoud sont deux amoureux qui deviennent victimes de la censure militaire effectuée par l'administration française. Les fonctionnaires sont chargés de lire la correspondance des soldats et de faire une sélection. Les lettres de Messaoud et d'Irène sont retenues pour des raisons inconnues. Comme les motifs de tel procédé ne sont ni précisés ni expliqués, il peut s'agir d'un autre exemple de l'injustice faite envers les soldats d'origine non-française. À cause de la censure, Messaoud est persuadé qu'Irène ne l'attend plus et celle-ci craint que son aimé a été tué.

Exercice 2

Tu reviendras ? C'est promis, je reviens. Tu m'attendras ? Oui.

Écoute ça (écouter, 2^e personne sg, impératif) ! Quand la guerre sera, je reviens à Marseille. Je t'envoie beaucoup de bisous. Toujours, je pense à toi. C'est beau. On dirait une chanson.

J'ai déjà écrit plusieurs lettres. J'ai jamais eu de réponses. Dites-moi, est-ce qu'il est mort ? Donnez-moi son nom, on va faire une recherche. Messaoud Souni, c'est un tirailleur algérien du 7^e rang. On vous prévient.

Exercice 3

- 1) Irène est amoureuse de Messaoud.
- 2) Irène n'a reçu aucune lettre.
- 3) Les soldats lisent les lettres d'amour.
- 4) Irène pense que Messaoud est mort.
- 5) Messaoud veut revenir à Marseille chez Irène. / Messaoud veut revenir chez Irène à Marseille.

Annexe 13 – Le corrigé de l'activité 5 (Indigènes)Exercice 1

- 1) L'extrait décrit la situation :
 - d) Des vétérans coloniaux de la Seconde Guerre mondiale qui ont lutté pour l'indépendance algérienne.
- 2) La loi de 1959 concernait :
 - b) l'argent versé aux soldats coloniaux.
- 3) En janvier 2002, il a été décidé de :
 - c) payer toute la somme.
- 4) La somme de l'argent, a-t-elle été finalement versée ?
 - d) Pas encore.

Exercice 2

- la loi = règle, édictée par une autorité, que toute personne doit suivre
- voter = exprimer ses choix par un vote

- geler les pensions = bloquer momentanément une somme de l'argent versée régulièrement à quelqu'un
- accéder à = parvenir à
- sommer à = mettre en demeure quelqu'un dans les formes établies, intimer l'ordre de
- le gouvernement = organes qui dirigent un État
- intégralement = complètement ; quelque chose qui est complet, total, entier
- successifs = ceux qui viennent à la suite les uns des autres (Larousse)
- repousser = rejeter, remettre à une autre date
- l'échéance (f.) = date qui marque le terme d'un délai de paiement

Exercice 3

B	B	K	C	V	A	É	T	A	T	D
W	T	C	O	P	A	Y	S	H	N	G
Z	Y	U	L	N	R	M	V	I	L	U
X	I	E	O	N	G	M	O	N	D	E
F	R	A	N	C	E	O	P	P	K	R
E	X	N	I	A	N	P	A	Y	E	R
I	P	O	E	D	T	S	J	F	G	E
D	R	D	V	É	T	É	R	A	N	X

Mots horizontaux : État, pays, monde, France, payer, vétérans

Mots verticaux : colonie, argent, guerre

Annexe 14 – Le corrigé de l'activité 1 (Hors-la-loi)

Exercice 1

L'extrait parle d'une famille algérienne qui fait face à l'injustice du côté de l'administration française. Un jour les fonctionnaires viennent chez les mariés pour leur annoncer qu'ils ne possèdent plus leur maison et les fonds de terre. D'après l'administration, la famille entière doit quitter son domicile et déménager ailleurs. Comme le père ne dispose d'aucun document justifiant sa

propriété, les fonctionnaires français ont l'ordre de confisquer la terre. Les membres de la famille sont très tristes et indignés à la fois, car ils voient dans cette action un grand déni fait sur les personnes innocentes. La famille finit par quitter leur maison, mais elle se promet d'y revenir un jour.

Présentation des héros

La séquence montre les trois héros à l'âge enfantin. Les trois frères - Saïd, Abdelkader et Messaoud - sont d'origine algérienne et leur but est de se battre pour l'indépendance de l'Algérie après la Seconde Guerre mondiale. Abdelkader et Messaoud s'engagent aux actions du FLN à Paris et ils entreprennent de nombreuses opérations pour diminuer le pouvoir des autorités françaises à tout prix.

Après une série d'opérations effectuées par le FLN, qui incluent la mort d'un commissaire, les autorités françaises sous la direction du commissaire Faivre établissent, eux-aussi, une organisation clandestine. « *La main rouge* », née à la fin des années 1950, devient donc un organe qui a pour but de détruire le FLN et qui lutte de la même façon que ses adversaires.

Les actions des deux organisations se déroulent d'une manière de plus en plus violente et à la fin du film, des trois héros ce n'est que Saïd qui survit. Pourtant, même si Abdelkader et Messaoud sont morts, le film montre que leur objectif est atteint. Les démonstrations se multiplient déjà de telle façon que la France ne peut plus garder sa position et cette situation mène finalement à la proclamation de l'indépendance algérienne en 1962.

Annexe 15 – Le corrigé de l'activité 2 (Hors-la-loi)

Exercice 1

principe cause peuple abandonner Algériens payer organiser adresse
rejoindre légitime indépendance vive refuser

Exercice 2

- 1) Le peuple qui veut se libérer profite toujours de la répression ; il ne faut jamais abandonner une mission.

- 2) Il doit organiser tous les Algériens des banlieues et les enrégimenter dans le FLN.
- 3) La différence entre les deux partis algériens – le MNA et le FLN :
 - a. Le MNA (Mouvement national algérien) – Ce parti croit que le vote va apporter l'indépendance à l'Algérie. En plus, ils trafiquent les élections.
 - b. Le FLN (Front de la libération nationale) – D'après le FLN, ce sont la lutte armée et la force qui vont assurer la victoire de l'Algérie.
- 4) Le discours d'Abdelkader a un caractère plutôt judiciaire. Il prononce un jugement comme s'il était devant le tribunal. L'accusé a refusé l'autorité du FLN et il nie publiquement la nécessité de la lutte armée. Pour ces raisons, il est condamné à la peine capitale

Exercice 3

- 1) La guerre **contre la France a été gagnée grâce à deux principes.**
- 2) L'impôt révolutionnaire **doit être payé par tous les Algériens.**
- 3) Tous les Algériens **de banlieues doivent être organisés.**
- 4) La confiance du peuple algérien **ne sera pas trahie.**
- 5) Les élections **sont trafiquées par le MNA.**

Exercice 4

- 5) réprimer
 - a. nom : **la répression**
 - b. traduction : **potlačit**
 - c. 1^{ère} personne, pl., passé composé : **Nous avons réprimé.**
- profiter
 - nom : **le profit**
 - traduction : **přinést zisk, mít prospěch**
 - 2^e personne, sg., futur simple : **Tu profiteras.**
- abandonner
 - nom : **l'abandon**
 - traduction : **opustit**
 - 3^e personne, pl., imparfait : **Ils abandonnaient.**

- payer les impôts
 - nom : **le paiement** des impôts
 - traduction : **platit**
 - 3^e personne, sg., conditionnel présent : **Il payerait/paierait les impôts.**

- remettre les rapports
 - nom : la remise des rapports
 - traduction : **předat zprávy**
 - 1^{ère} personne, sg., passé composé : **J'ai remis les rapports.**

- recevoir les ordres
 - nom : **la réception** des ordres
 - traduction : **dostávat rozkazy**
 - 2^e personne, pl., imparfait : **Vous receviez les ordres.**

- trahir la confiance
 - nom : **la trahison** de la confiance
 - traduction : **zradit důvěru**
 - 1^{ère} personne, pl., présent simple : **Nous trahissons la confiance.**

- élire
 - nom : **les élections**
 - traduction : **zvolit**
 - 3^e personne, sg., passé composé : **Il a élu.**

Exercice 5

- | | |
|--|--------------------------------|
| - jugé coupable - condamné | - l'inculpé - accusé |
| - la peine de mort - la peine capitale | - le besoin – la nécessité |
| - le combat – la lutte | - rejeter (2x) – refuser, nier |
| - vu que – attendu que | |

Annexe 16 – Le corrigé de l'activité 3 (Hors-la-loi)

Exercice 1

- a) L'argent, le frigo, les enfants, la chance, le signal, les attentats, les événements, la nuit, le territoire, l'organisation, les actes, les ouvriers.
- b) Les réponses varient selon le vocabulaire maîtrisé par les élèves.

Exercice 2

a)

- 1) c. Omar a volé de l'argent
- 2) b. Le commissaire frappe l'accusé
- 3) a. Les accusés sont tués

b)

- Abdelkader est d'avis qu'un avertissement ne suffit pas et qu'il faut punir le coupable – Omar – pour qu'il devienne un exemple décourageant pour les autres membres du FLN.
- Messaoud tue pour dissuader les autres membres du FLN de commettre des crimes contre leur parti. Il assassine Omar « *pour la chose* » - pour aboutir à l'indépendance algérienne à tout prix. Après avoir étranglé Omar, Messaoud vomit, ce qui esquisse que son acte n'était pas tout à fait impassible.

Le commissaire fait assassiner les suspects, puisque - pour lui - il s'agit des terroristes qui menacent la France. Son attitude au meurtre semble être beaucoup plus calme et indifférente. Il même allume une cigarette en regardant les deux hommes en train de se noyer.

Aucune des raisons ne justifient un tel crime.

Exercice 3

Abdelkader : « De la **discipline**, pas d'**avertissement** ! »

Omar : « J'ai pris l'argent pour acheter un frigo. C'est pas pour moi, c'est pour les enfants. Je vais le **revendre**. Il est à vous, prenez-le. (...) Assieds-toi. **Laissez-moi** une deuxième chance. J'ai trois enfants. Je recommencerai pas. Je vous le **promets**. »

La radio : « Les événements de la nuit dernières sont la **preuve** (...) **irréfutable** que le FLN a réussi à créer sur le territoire métropolitain une organisation **suffisamment** structurée pour **mener** les actes terroristes de grande ampleur. »

Le commissaire : « Qu'est-ce que tu sais sur les attentats ? (...). Le FLN tu connais pas ? Les pauvres **ouvriers** comme toi ne savent rien. Vous savez **nager** ? »

Exercice 4

AVERTISSEMENT (m.)

DISCIPLINE (f.)

LAISSER

MENER

NAGER

OUVRIER (m.)

PREUVE IRRÉFUTABLE (f.)

PROMETTRE

RE VENDRE

SUFFISAMMENT

Exercice 5

						¹ F	R	I	G	O							
						² O	R	G	A	N	I	S	A	T	I	O	N
										D							
										³ R	É	U	S	S	I	R	
										⁴ P	A	U	V	R	E		
						⁵ C	R	I	M	E							
										⁶ E	N	Q	U	Ê	T	E	
						⁷ G	R	A	N	D							
⁸ C	O	M	M	I	S	S	A	I	R	E							
										⁹ N	U	I	T				
	¹⁰ C	O	M	M	E	N	C	E	R								
						¹¹ A	C	H	E	T	E	R					

Annexe 17 – Le corrigé de l'activité 4 (Hors-la-loi)Exercice 2

- 1) V
- 2) F - Les personnages parlent d'un champion algérien.
- 3) V
- 4) F - Messaoud et Abdelkader refusent l'idée qu'un boxeur algérien gagne et devient champion de France. D'après eux, le boxeur « *devrait combattre sous les couleurs de l'Algérie* » et devenir champion d'Algérie, pas de France.

5) V

Exercice 3

- 1) Abdelkader a dit que le boxeur **ne ferait pas le championnat.**
- 2) Saïd a demandé si **c'était une blague.**
- 3) Saïd s'est écrié qu'Abdelkader **avait perdu sa tête.**
- 4) Messaoud a précisé que d'abord **on s'occupait de leur révolution** et après Saïd **s'occuperait de sa boxe.**
- 5) « Ton boxeur devrait combattre de l'Algérie »
Messaoud s'est exclamé que le boxeur de Saïd **devrait combattre de l'Algérie.**
- 6) Saïd a demandé si Abdelkader **avait compris.**
- 7) Saïd a insulté ses frères qu'ils **lui avaient tout pris.**
- 8) Abdelkader a inculpé Saïd que **c'était une trahison.**

Exercice 5

- 1) défendre son opinion
- 2) faire de la boxe
- 3) gagner le championnat
- 4) refuser les ordres
- 5) s'opposer aux adversaires
- 6) se disputer avec ses frères