



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διδακτική της Γαλλικής
ως Ξένης Γλώσσας»

Διπλωματική Εργασία

L'éducation interculturelle à travers la littérature francophone en classe
de FLE. Le cas de l'œuvre *Les Hommes qui marchent* de Malika
Mokeddem.

Αλέξανδρος Τάγκος

Α' Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Αννέτα Τάντση

Β' Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Μαρία Κατσαντώνη

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



L'éducation interculturelle à travers la littérature francophone en classe
de FLE. Le cas de l'œuvre *Les Hommes qui marchent* de Malika
Mokeddem.

Αλέξανδρος Τάγκος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αννέτα Τάντση

Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού
Προσωπικού, Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Κατσαντώνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ελληνικό
Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

« Je remercie Madame Maria Katsantoni de m'avoir donné la possibilité de partir en mobilité étudiante en France, à l'Université de Lorraine, avec laquelle l'Université Ouverte Hellénique a un partenariat spécial dans le cadre du programme ERASMUS +.

Je souhaite également beaucoup remercier Madame Anneta Tantsi pour ses corrections et son accompagnement pendant ce semestre de travail exigeant.

Un très grand merci à Madame Véronique Lemoine-Bresson de m'avoir épaulé tout au long de la rédaction de mon mémoire et pour ses corrections et relectures étape par étape.

Merci beaucoup à Madame Hélène Condylis, grâce à qui j'ai découvert l'œuvre de Malika Mokeddem.

Cette recherche n'aurait pu être menée sans le soutien sans faille de ma famille.

A Nancy, à la place Stan(islas) et aux beaux gens qui la fréquentent. »

SOMMAIRE

Synopsis.....	7
Sigles.....	8
0. Introduction	9-11
0.1 Problématique et objectifs de la recherche.....	9
0.2 Hypothèses de la recherche et résultats attendus	10
0.3 Quelle est la contribution de ce projet de recherche ?	10-11
0.4 Plan du projet de recherche	11
Cadre théorique.....	12-28
1.1 La littérature en classe de FLE.....	12-14
1.1.1 Qu'est-ce que la littérature ?	12
1.1.2 « Quelle » littérature à enseigner ?	12-13
1.1.3 L'interculturel et la littérature.....	13-14
1.2 L'interculturel en classe de FLE.....	15-21
1.2.1 Qu'est-ce que la culture ?	15
1.2.2 Qu'est-ce que l'interculturel ?	15-16
1.2.3 Pourquoi l'interculturel est-il important ?	16-17
1.2.4 L'interculturel en tant que compétence.....	18-19
1.2.5 Quelle méthodologie à suivre pour un enseignement interculturel ?.....	19-21
2. La littérature francophone.....	22-28
2.1 La littérature francophone et ses caractéristiques.....	22-25
2.1.1 Le contexte historique	22-24
2.1.2 La littérature francophone du Maghreb.....	24-25
2.2 La littérature francophone en classe de FLE	26-28
2.2.1 La littérature francophone et l'éducation interculturelle	26-28
Partie pratique.....	29-79
1. Etude de cas : <i>Les Hommes qui marchent</i>	29-32
1.1 Autour de l'œuvre et de l'écrivaine.....	29-30
1.1.1 Malika Mokeddem.....	29-30
1.1.2 Le récit.....	30
1.2 Les trois axes à considérer.....	30-32
1.2.1 La langue utilisée et ses caractéristiques.....	30-31
1.2.2 La condition féminine.....	31-32
1.2.3 Les relations interpersonnelles parmi les différentes communautés.....	32
2. Les objectifs visés, les compétences acquises et les activités proposées.....	33-34

3. Des scénarios pédagogiques à des fins interculturelles.....	34-79
3.1 Scénario pédagogique n° 1.....	36-42
3.2 Scénario pédagogique n° 2.....	42-45
3.3 Scénario pédagogique n° 3.....	45-50
3.4 Scénario pédagogique n° 4.....	50-54
3.5 Scénario pédagogique n° 5.....	55-60
3.6 Scénario pédagogique n° 6.....	60-63
3.7 Scénario pédagogique n° 7.....	64-67
3.8 Scénario pédagogique n° 8.....	67-70
3.9 Scénario pédagogique n° 9.....	71-74
3.10 Scénario pédagogique n° 10.....	74-79
Conclusion.....	79
Références bibliographiques et sitographie.....	80-82
Annexes.....	83-105
Annexe n° 1.....	83
Annexe n° 2.....	84
Annexe n° 3.....	85
Annexe n° 4.....	86
Annexe n° 5.....	87
Annexe n° 6.....	88
Annexe n° 7.....	89
Annexe n° 8.....	90
Annexe n° 9.....	91
Annexe n° 10.....	92
Annexe n° 11.....	93
Annexe n° 12.....	94
Annexe n° 13.....	95
Annexe n° 14.....	96
Annexe n° 15.....	97
Annexe n° 16.....	98
Annexe n° 17.....	99
Annexe n° 18.....	100
Annexe n° 19.....	101
Annexe n° 20.....	101
Annexe n° 21.....	102
Annexe n° 22.....	103-104
Annexe n° 23.....	105

SYNOPSIS

Le projet de recherche *L'éducation interculturelle à travers la littérature francophone en classe de FLE. Le cas de l'œuvre Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem*, repose sur la mise en évidence de l'importance de la littérature francophone (voire postcoloniale et dans ce cas-ci maghrébine) au sein de l'enseignement du FLE.

La littérature en tant qu'outil d'enseignement des LE peut devenir une source de matériel didactique très riche. Le présent travail vise à analyser et à évaluer l'importance de la littérature pour la didactique des LE.

Cependant, en essayant de délimiter le terme « littérature », qui pourrait apparaître un peu large et vaste, ce projet de recherche aura comme but de se concentrer sur la littérature francophone et maghrébine postcoloniale. En l'occurrence, dans ce mémoire de recherche il y aura une présentation analysée sur les composantes qui caractérisent l'enseignement de la littérature en classe de FLE, tandis que la notion de l'interculturel qui peut en surgir.

L'interculturel sera également l'une des constituantes centrales de ce projet de recherche. L'œuvre choisie *Les Hommes qui marchent* (1990) de l'écrivaine algérienne Malika Mokeddem traite une variété de sujets pertinents par rapport à la vie en Algérie au milieu du XXe siècle, plus précisément au moment de l'éclatement de la guerre d'indépendance algérienne. Les caractéristiques de la vie nomade, les relations entre hommes-femmes/musulmans-chrétiens-juifs/colonisateurs-colonisés sont la base du récit du livre.

Le but de ce projet de recherche est la promotion du français comme langue de communication interethnique, inter-religieuse et surtout interculturelle. Etant donné que le français n'est guère que la langue de l'Hexagone, le projet de recherche en question vise à proposer du matériel pédagogique à partir d'une œuvre littéraire précise en langue française en dehors de l'Hexagone à des apprenants de FLE. Ce projet a comme objectif l'initiation d'un dialogue interculturel au sein d'une classe de FLE en ayant comme outil la langue française et le vaste territoire du monde francophone.

Mots – clés : interculturel, éducation interculturelle, littérature francophone, Maghreb, Algérie, Malika Mokeddem, roman, autofiction.

SIGLES

CECR/le Cadre : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

FLE : Français Langue Etrangère

Lé : Langue étrangère

0. Introduction

0.1 Problématique et objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à analyser et à mettre au jour le potentiel de l'intégration de la littérature au sein de l'enseignement de FLE. Le but de ce projet repose également sur le déploiement de l'interculturel en classe de FLE à partir des sources créées et proposées de l'œuvre *Les Hommes qui marchent* (1990) de Malika Mokeddem tout au long de cette recherche.

Alors que le monde de l'éducation est en train de changer quotidiennement, comment la littérature pourrait contribuer à l'enrichissement de l'expérience pédagogique des apprenants en références sur la culture ? Quel rapport existe-t-il entre la littérature et l'interculturel ? Quel est le rôle exact de la littérature en classe de FLE ? Comment une œuvre littéraire francophone maghrébine pourrait initier un dialogue interculturel en classe de FLE ? Pourquoi choisir cette œuvre littéraire précisément ? Quels sont les sujets abordés à partir de cette œuvre et pourquoi il est important d'en discuter en classe ? Est-il important de sensibiliser les apprenants de FLE autour des enjeux culturels et politiques du monde francophone et de sa production littéraire ? Pourquoi le terme même de « francophone » pourrait-il apparaître problématique ? Ces questions, parmi d'autres, sont traitées au sein de ce projet de recherche.

L'objectif du projet de recherche est la mise en évidence du rôle de la littérature francophone dans le développement des aptitudes interculturelles des apprenants dans une classe de français langue étrangère (FLE). L'œuvre étudiée *Les Hommes qui marchent* (1990), de l'écrivaine algérienne Malika Mokeddem, repose sur la coexistence des colons français avec les locaux algériens, pendant les dernières années de la période coloniale ainsi que de la guerre d'Algérie (1954-1962)¹. En parallèle, le rôle de la femme au sein de la société algérienne, ainsi que les traits de la vie nomade occupent une place centrale dans le récit.

De plus, ce projet de recherche vise à présenter la richesse culturelle du monde francophone, qui met en contact plusieurs cultures, peuples et religions. La langue française devient alors outil de communication interculturelle, interethnique et inter-religieuse.

¹ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/guerre_d_Alge%C3%A9rie/104808 (dernière consultation le 07/11/2022)

0.2 Hypothèses de la recherche et résultats attendus

Le projet de recherche en question aspire à créer des scénarios pédagogiques, dans lesquels des enseignants du FLE pourraient tirer de l'inspiration pour l'intégration de la littérature francophone au sein de leurs classes de FLE. Ce mémoire permet de démontrer la richesse de la littérature francophone postcoloniale (voire du monde arabe), à partir de laquelle une vaste variété de projets pédagogiques pourrait être créée. En même temps, l'interculturel demeure la référence centrale tout au long des séances didactiques nécessaires pour l'aboutissement du projet de recherche.

Ci-dessous, quelques résultats attendus, parmi d'autres :

- Soutenir l'épanouissement de l'interculturel au sein d'une classe de FLE et amener les apprenants à s'ouvrir à toutes les cultures et créer un dialogue sur ce sujet.
- Mettre en œuvre un enseignement interculturel en classe de FLE à l'aide des supports littéraires francophones.
- L'utilisation de la littérature francophone pour la présentation de la polyvalence et de la richesse culturelles du monde francophone aux apprenants.
- La création des scénarios pédagogiques et des tâches basées sur le contenu de l'œuvre choisie. Les scénarios pédagogiques contiendront plusieurs activités en lien avec les attendus du CECR (2001, 2021).
- L'enrichissement des références culturelles au sein d'une classe de FLE (à travers le contenu créé et basé sur l'œuvre étudiée).
- La construction d'une relation des apprenants avec la littérature et la langue écrite (quant à sa compréhension et sa production).

0.3 Quelle est la contribution de ce projet de recherche ?

Ce projet de recherche appelle ses lecteurs à réfléchir sur la valeur de la littérature francophone issue du Maghreb au sein d'une séquence de cours de FLE. Comme Cervera (2009 :46) le rappelle, quant à la didactisation de la littérature en classe de Lé « le professeur a un double objet d'enseignement : la langue et la littérature. Ainsi, dans le cours de langue étrangère, le professeur transmet non seulement des modèles langagiers mais aussi culturels. ». Cependant, la littérature

est aujourd'hui réintroduite en portant un rôle différent en classe de FLE. Plus précisément, « [a]vec l'arasement de tous les types de textes au même statut de textes, la littérature est un document authentique comme les autres. [...] En effet, l'importance croissante de l'oral dans l'apprentissage a évincé la littérature, domaine de l'écrit par excellence et dont la langue apparaissait comme trop éloignée de la langue usuelle des natifs. » (Morel, 2012 :141-142).

A partir des extraits tirés de l'œuvre littéraire *Les Hommes qui marchent* (1990) de Malika Mokeddem, ce projet de recherche mène une analyse à des fins didactiques et interculturelles. Plusieurs analyses sur cette « œuvre d'autofiction » (Mouloud, 2016) sont réalisées, mais aucune n'est orientée vers le potentiel didactique de cette œuvre non négligeable. Une partie de la recherche de Guei (2006) sur les caractéristiques du langage utilisé tout au long de l'œuvre est exploitée, tout en découvrant également son aspect pédagogique à travers cette analyse. Les résultats de recherche sur l'ethnocritique de l'écrivaine sur sa propre culture, présentés par Lanot (2019) seront utilisés afin de créer un cadre dialogale en classe sur les aspects interculturels de l'œuvre. De la même façon, le rôle de la femme au sein du récit va constituer une grande partie du dialogue interculturel en classe, tout en consultant les analyses de Chouiten (2016).

0.4 Plan du projet de recherche

Ce projet de recherche se divise en trois parties :

- Le cadre théorique, dans lequel une analyse détaillée sur le rôle de la littérature en classe de FLE et l'éducation interculturelle sera effectuée.
- Une analyse sur la littérature francophone (surtout celle issue du monde arabe).
- L'analyse de certains fragments de l'œuvre *Les Hommes qui marchent* (1990) de Malika Mokeddem ainsi que la création des scénarios pédagogiques à des fins interculturelles à partir du matériel authentique tiré du livre.

Cadre théorique

1.1 La littérature en classe de FLE

1.1.1 Qu'est-ce que la littérature ?

Etant donné que le projet de recherche en question a comme axe central d'analyse (parmi d'autres) la littérature, il est nécessaire de donner une définition à ce qu'on appelle le texte littéraire.

D'après le Dictionnaire de l'Académie Française² la littérature est une « activité de l'esprit par laquelle un auteur, usant du langage écrit comme d'un moyen de création artistique, transmet les fruits de son imagination, de son savoir ou de sa méditation ; les œuvres résultant d'une telle activité ». Or, la littérature est également un « ensemble des œuvres écrites qui appartiennent, par leurs qualités durablement reconnues, au patrimoine d'un peuple, d'un pays, et de toute l'humanité. La littérature française, russe, chinoise. [...] La littérature médiévale, moderne ». Dans la dernière définition, il apparaît que le dictionnaire en question implique la notion du contexte historique et du positionnement spatio-temporel. La littérature est, par conséquent, étroitement liée à son écrivain, sa géographie et son époque. Autrement dit, la littérature pourrait devenir une source des références culturelles et historiques par rapport à une culture, une société, un peuple.

1.1.2 « Quelle » littérature à enseigner ?

Dans le CECR (2001 :47) les littératures nationales sont considérées comme des contributrices de connaissance pour la culture du pays où la langue cible est parlée. En prenant cela en considération, la littérature ou l'œuvre littéraire à enseigner en classe de Lé (et ici plus précisément en classe de FLE) est majoritairement destinée à l'enrichissement des références culturelles du pays de la langue cible ou dans le cas de ce projet de recherche, des références interculturelles au sein du monde francophone.

Selon Cervera (2009 :46), « la littérature est un support privilégié de la formation humaniste puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire, etc.) De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. ». De cette

² <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L1058> (dernière consultation le 07/11/2022)

manière, la littérature est un genre de texte riche en références culturelles et stimule l'épanouissement interculturel en classe de Lé.

Ainsi, la littérature peut être intégrée dans les classes de Lé « le plus tôt possible et [...] y maintenir [sa] présence tout au long de la période d'apprentissage. C'est pourquoi, le professeur devra tenir compte des différents niveaux linguistiques et de l'hétérogénéité de ses apprenants pour décider le corpus littéraire » (Cervera, 2009 :46).

Par conséquent, le propre choix, quant à quelle œuvre littéraire un enseignant de FLE pourrait intégrer dans son cours, repose sur un jugement immaculé et critique sur le niveau de la classe, les intérêts de ses apprenants et la pertinence de l'œuvre en question à l'égard des apprenants.

Cependant, dans le CECR (2001 :27) la littérature n'apparaît qu'aux niveaux B2, C1 et C2. Plus précisément, un apprenant au niveau B2 peut « comprendre un texte littéraire contemporain en prose » ainsi qu'un apprenant au niveau C1 peut « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » puisqu'un apprenant en C2 est censé « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire ». De ce fait, la littérature ne joue pas un rôle central en tant que support littéraire en classe de Lé dans le CECR. Cependant, selon le Cadre « [l]es littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen [...]. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (CECR, 2001 :47).

Par conséquent, ne souhaitant nullement exclure l'importance de la littérature dans l'enseignement précoce des Lé, ce projet de recherche mène une étude de cas autour de l'œuvre littéraire *Les Hommes qui marchent* (1990), qui est placée au niveau C2.

1.1.3 L'interculturel et la littérature

La littérature, tout en étant un genre complexe et sophistiqué, peut contenir beaucoup de références culturelles au sein du récit. Cela peut être réalisé explicitement ou implicitement. La littérature est une ressource incontournable du matériel utile pour la création d'un cours de Lé à des fins interculturelles.

Pour l'apprenant, le texte littéraire peut faciliter la compréhension et l'appréhension d'une culture étrangère de manière plus approfondie. Avec la création d'une série de séances didactiques appropriées aux besoins et intérêts des apprenants, l'enseignant peut « amener l'élève à abandonner ses idées toutes faites et à adopter de nouvelles perspectives » (Byram, et al., 2002 :32). En même temps, « l'enseignant doit également évaluer la capacité de l'élève à rendre les éléments inconnus plus familiers et à voir les éléments familiers sous un jour plus étrange (c'est le « savoir être ») » (Byram et al., 2002 :32).

D'ailleurs, « l'application de l'approche interculturelle aux faits littéraires, accroît, chez l'apprenant, une certaine conscience anthropologique par rapport aux faits humains auxquels il se trouve confronté, le rend aussi capable d'interpréter et de rassembler des signes délimités et de leur prêter des significations pertinentes. » (Abdelouhab, 2019 :3).

Or, la littérature peut amener l'apprenant à un rapprochement en face à face avec la culture de l'Autre. Un dialogue interculturel est créé à partir du contact de l'apprenant avec le texte littéraire qui contient un dépôt riche en références culturelles. « Ce fait lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle » (Šperková, 2009 :6).

L'enseignant peut même mettre en évidence un seul phénomène ou bien un seul aspect culturel au sein du récit. Ce qui permet la relativisation de la réalité actuelle de l'apprenant avec le cadre culturel qui lui est présenté dans le livre. Cependant, il est nécessaire d'établir une certaine séparation entre la réalité présentée au sein du livre et la réalité quotidienne de la société dans laquelle l'écrivain vit. Assez souvent, les œuvres littéraires sont écrites en énonçant une certaine nuance idéologique ou stylistique (Šperková, 2009 :6-7).

Cette confrontation entre la culture de l'apprenant et de la culture présentée dans l'œuvre littéraire peut créer une série des dialogues en classe à des fins interculturelles. « [...] [La] littérature et la civilisation peuvent se rencontrer en classe de langue pour poursuivre le même objectif et faciliter à l'apprenant l'accès à la culture de l'Autre. » (Šperková, 2009 :7).

1.1 L'interculturel en classe de FLE

1.2.1 Qu'est-ce que la culture ?

Selon le Dictionnaire Le Petit Robert la culture est le « développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés ; ensemble des connaissances acquises. ». La culture est considérée également comme l'« ensemble des aspects intellectuels, artistiques d'une civilisation » et plus précisément l'« ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines³ ».

Tout d'abord « une culture, quelle qu'elle soit, remplit une fonction herméneutique : elle apporte du sens » (Collès, 2017 :75-93). C'est-à-dire que chaque représentation culturelle au sein d'un milieu social (langue corporelle, attitudes, idées, règles sociales etc.) porte une certaine signification qui peut être interprétée différemment par des membres d'une autre culture, en fonction du niveau de partage de ces références culturelles.

Puis, la culture est un héritage passé de la génération précédente à la génération suivante, tandis que ce passage n'est pas nécessairement filtré en fonction des besoins de la société. Cependant les membres de la société sont libres de modifier ce passage et de s'y engager ou de s'en séparer. (Collès, 2017 :75-93).

En outre, une culture change et s'enrichit constamment grâce au contact avec d'autres cultures. « Toute culture qui s'isole est amenée à disparaître » (Collès, 2017 :75-93). Chaque aspect culturel, que ce soit la cuisine, la musique, les codes vestimentaires, la langue, fluctue suivant les changements, comme le passage du temps et l'évolution des modes de vie.

1.2.2 Qu'est-ce que l'interculturel ?

L'interculturel « traduit une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures » (Fougerouse, 2016 :113). Le terme « mise en relation » exprime la valeur du contact compréhensif et approfondi, ce qui est très important quant à la compréhension et la conceptualisation de l'interculturel.

³ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/culture> (dernière consultation le 16/12/2022)

D'après les constatations d'Abdallah-Pretceille « le préfixe « inter- » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (2017 :50). En revanche, « le pluri-, le multi-culturel s'arrêtent au niveau du constat » (Abdallah-Pretceille, 2017 :50). Il est alors important que « l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé le caractère d'« interculturel » (Abdallah-Pretceille, 2017 :50).

Quant à la conceptualisation d'une pédagogie interculturelle, il y a trois principes à considérer :

- La culture n'a pas la valeur déterminatrice des comportements et des pratiques humains. « Elle s'intéresse aussi aux stratégies développées par l'individu pour affirmer son identité » (Abdallah-Pretceille, 2010 :16).
- « L'approche interculturelle s'appuie sur les interactions, sur le réseau d'intersubjectivités. L'accent est donc mis sur les rapports entre les individus et les groupes plus que sur leurs caractéristiques » (Abdallah-Pretceille, 2010 :16).
- « L'interculturalisme s'élabore à partir d'un équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier. ». Qu'est-ce que caractérise un individu ? « [...] par exemple, rencontrer une personne étrangère, est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d'être étrangère ? » (Abdallah-Pretceille, 2010 :16).

1.2.3 Pourquoi l'interculturel est-il important ?

L'interculturel devient de plus en plus pertinent au sein de nos sociétés. Dans un monde intensivement globalisé, les systèmes éducatifs sont appelés à rendre leurs curriculums plus orientés vers l'acquisition des compétences qui aideraient leurs élèves et futurs professionnels à s'adapter à des sociétés plus mitigées et plus multiculturelles. Le contact avec l'Autre et sa compréhension approfondie deviennent progressivement très cruciaux pour l'épanouissement personnel d'un individu. Le développement du regard critique envers les autres cultures est une, parmi d'autres, des compétences concernées.

Il est nécessaire, tout de même, de ne pas oublier le rôle de l'établissement scolaire au sein d'un état-nation contemporain dans la formation de la compétence aux valeurs, divisée en trois axes :

« – l'appartenance locale, patrimoniale, de proximité, qui possède ses propres lois éthiques ancestrales ;

- l'appartenance nationale qui repose, elle, sur une tradition transmise officiellement, notamment par l'école ;
- l'appartenance mondiale qui requiert aujourd'hui la prise de conscience de l'interdépendance des divers pays de la planète » (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998 :32).

Par conséquent, l'école d'aujourd'hui se trouve à cheval entre deux tensions : le curriculum scolaire, souvent caractérisé par son ethnocentrisme, officiellement fourni par les renseignements gouvernementaux de chaque pays au niveau national ainsi que la présentation de l'interconnexion des systèmes sociaux étrangers lors de la mondialisation des dernières années. Parfois, cela crée un conflit avec la « prime éducation », fournie traditionnellement par l'environnement familial et qui concerne principalement la préservation de la tradition et la démonstration de ce qu'on considère comme bien ou mal (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998 :33).

L'interculturel devient, donc, un vrai défi quant à son intégration au sein de la vie scolaire. Le risque des réactions et des malentendus reste toujours présent. L'enseignant, considéré comme responsable de la conduite de cours, est censé faire comprendre le contenu de la matière et pas simplement l'expliquer, car l'explication devient le moyen pour la compréhension. Le professeur est appelé à inclure tous les apprenants en tant que groupe uni et pas à exclure. Etant donné la diversité au sein des classes scolaires, l'enseignant est considéré comme l'interconnecteur des toutes les identités (ethniques, religieuses, culturelles) présentes en classe, devenant lui-même le paradigme d'altruisme à l'égard des apprenants (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998 :48,49).

Cela ne signifie pas que l'enseignant est mis à l'écart mais, bien au contraire, « l'enseignant a en charge une multiplicité d'apprenants divers et c'est à lui qu'il incombe de construire à chaque instant le bon chemin, c'est-à-dire celui qui permettra à chacun de trouver sa voie et d'acquérir ce qu'il peut acquérir » (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998 :49).

L'enseignant est « le lien entre le groupe d'apprenants et la langue-culture cible. C'est à lui qu'incombent les choix du quotidien pour faire progresser le groupe. Il fixe les objectifs et les étapes successives pour parvenir à la maîtrise de compétences périodiquement évaluées » (Fougerouse, 2016 :115).

1.2.4 L'interculturel en tant que compétence

D'après le CECR (2001 :82-86), il y a quatre compétences générales qu'un apprenant d'une L_é est censé acquérir lors de sa formation :

- Les savoirs qui contiennent la connaissance du monde qui « recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques ». Quant aux savoirs socioculturels, cela recouvre, parmi d'autres, la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les valeurs et croyances etc. Quant à la conscience interculturelle, le CECR cite :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (CECR, 2001 :83).

- Les savoir-faire, dont les aptitudes interculturelles, qui contiennent la capacité de venir en contact avec une culture étrangère, la disposition des moyens de sensibilisation envers l'Autre pour la fondation d'une relation réelle et authentique avec une culture étrangère ainsi que la possibilité d'explorer une culture étrangère au-delà des stéréotypes (CECR, 2001 :84).
- Les savoir-être qui comprennent « les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité » (CECR, 2001 :85). Or, « beaucoup considèrent que le développement d'une "personnalité interculturelle" formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important. » (CECR, 2001 :85).

- Les savoir-apprendre qui appellent l'élève à utiliser et combiner les trois compétences précédentes pour mettre en œuvre son propre cheminement d'apprentissage (CECR, 2001 :85-86).

L'interculturel s'inscrit totalement au sein des compétences prévues pour l'apprentissage des LE, selon les descripteurs du CECR. L'interculturel, désormais en tant que compétence, devient un but, une finalité à atteindre. La littérature devient alors le moyen pour effectuer l'accomplissement de cet objectif.

1.2.5 Quelle méthodologie à suivre pour un enseignement interculturel ?

L'enseignement interculturel peut être conduit à travers la conception systématisée des pratiques et des séquences didactiques à des fins spécifiques. Les outils et les méthodes peuvent toujours varier, alors que dans le cas présent, la littérature devient l'outil d'enseignement central des scénarios didactiques à suivre. Cependant, avant de procéder à l'analyse des méthodologies d'enseignement à des fins interculturelles, il est nécessaire de rappeler certains points de repère, qu'un initiateur d'une démarche interculturelle doit considérer avant de concevoir son projet pédagogique.

Selon Collès (2017 :75-93) il y a deux pièges à éviter, quant à la didactisation de l'interculturel :

- L'objectivation de la culture, c'est-à-dire la présentation de la culture comme un ensemble de pratiques et d'idées unifié et cohérent qui fournit aux apprenants un certain nombre d'informations sur un certain groupe social/ethnique/religieux. Cela pourrait perpétuer l'image de la culture comme un système figé et interchangeable. Cette approche de projection de la culture pourrait devenir inexacte et trompeuse à l'égard des élèves.
- Le relativisme culturel qui est une « école de pensée qui veut expliquer la grande diversité des cultures par le fait que les individus de cultures différentes vivent dans des univers différents et que leurs croyances et représentations sont relatives à leur contexte culturel. » (Larousse⁴). Par contre, Collès propose la présentation des certaines valeurs universelles en classe, comme celles de la *Déclaration des droits de l'homme*. « En outre, cette éducation aux droits de l'homme ne doit pas seulement se faire de manière théorique. L'enseignement de ces grands principes doit

⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/relativisme/67851> (dernière consultation le 25/10/2022)

s'accompagner d'une mise en pratique dans l'environnement de l'élève, à commencer par l'école » (Collès, 2017 :75-93).

Toujours selon Collès (2017 :75-93) il y a (parmi d'autres) quatre méthodologies d'enseignement à des fins interculturelles :

- « L'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes » : l'introduction des représentations et stéréotypes propres à une culture étrangère en classe de Lé, permet à l'enseignant de mettre en confrontation des composantes de deux (ou plus) cultures afin de construire un dialogue avec les apprenants autour de cette thématique. « [...] [C]e premier apprentissage permettra de prévenir un certain nombre de malentendus. Ensuite, il s'agira d'exercer les élèves à prendre conscience du caractère relatif de leurs représentations. » (Collès, 2017 :75-93). Le support littéraire utilisé dans les démarches didactiques à suivre donne la possibilité aux apprenants de se mettre en contact avec les stéréotypes des diverses communautés représentées et de créer un dialogue à partir de ce contenu.
- Le choc culturel et son apport aux apprenants : le contact (qu'il soit verbal ou pas) avec un élément d'une culture étrangère peut potentiellement mettre l'apprenant d'une Lé en position malaisante et choquante. Toutefois, il est une bonne chance pour le dépassement de cette étape et pour la compréhension plus approfondie de cette culture, au-delà de ses attentes. L'apprenant est appelé à reconnaître la raison pour laquelle il est amené dans une telle situation, puis l'enseignant apparaît comme un moyen d'explication de la culture de l'Autre qui va mener finalement l'apprenant à la compréhension. De telles représentations de choc culturel sont omniprésentes dans l'œuvre littéraire choisie. Un dialogue sur ce sujet peut commencer par l'analyse du texte et être élargi au niveau personnel de chaque apprenant séparément.
- « Le point de vue anthropologique et le support littéraire » : par cette méthodologie, les apprenants ont la possibilité de comprendre comment les acteurs d'une certaine culture agissent quotidiennement en fonction des normes et des pratiques culturelles de la société dont ils font partie. La littérature donne accès à une énorme source de références culturelles qui peuvent instaurer l'initiation d'un dialogue interculturel en classe de Lé. La confrontation de traits culturels d'origines diverses met en œuvre l'approfondissement vers

la meilleure compréhension de l'Autre. Collès (2017 :75-93) propose de « confronter, en classe de langue, des textes littéraires avec des textes non littéraires émanant d'études de sociologues ou d'anthropologues et de soumettre les uns et les autres à une lecture de type anthropologique. ». En outre, la littérature donne la possibilité à l'enseignant de présenter devant sa classe les points qui permettent la comparaison ainsi que le rapprochement de deux (ou plusieurs) cultures. Collès (2017 :75-93) propose la création d'« activités par des exercices de production orale ou écrite qui visent à renforcer l'ouverture interculturelle en suscitant l'échange de points de vue et la décentration par rapport aux cribles de la culture maternelle. ». Dans ce projet de recherche, la création d'activités et de tâches à partir du matériel littéraire à des fins interculturelles demeure l'objectif central.

- « La conception pragmatique et l'ethnographie de la communication » : d'après cette méthodologie, l'enseignant est censé amener les apprenants à de divers scénarios de dialogue interculturel afin de mettre en pratiques les compétences pragmatiques des apprenants. « Cette approche se propose de mettre en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans une communauté donnée » (Collès, 2017 :75-93). Dans ce projet de recherche, les apprenants seront appelés à distinguer plusieurs situations communicationnelles au sein de l'œuvre choisie. Cela leur permet de réfléchir sur leurs propres compétences pragmatiques.

En passant à la partie suivante du projet de recherche, les diverses analyses sur le champ théorique se mettent en pratique à travers les scénarios pédagogiques produits à des fins interculturelles.

2. La littérature francophone

2.1 La littérature francophone et ses caractéristiques

2.1.1 Le contexte historique

D'après le Dictionnaire de l'Académie Française, le terme « francophone » (dérivé du franco- et de -phone, c'est-à-dire « voix » en grec) désigne quelqu'un qui « parle la langue française » ou bien un endroit « où l'on parle le français⁵ ». Selon le même dictionnaire, le terme « francophonie » (dérivé du mot francophone) consiste au « fait de parler français » ou à « l'ensemble des populations dont le français est la langue naturelle, officielle ou d'usage ; l'ensemble des individus pour qui le français est langue principale ou seconde⁶ ». D'après le Dictionnaire de l'Académie Française, les deux termes font leur apparition au XXe siècle. Ce qui pose la question suivante : pourquoi le terme francophone apparaît si tard, alors que la diffusion de la langue française sur les cinq continents se passe depuis le début de la première expédition coloniale française au XVIe siècle⁷ ?

L'Organisme International de la Francophonie (désormais appelé comme Francophonie en -F majuscule ou comme OIF) a pu vulgariser le terme francophonie depuis les années 1980 et initier un dialogue sur ce sujet. Cependant, c'était « Onésime Reclus (1837-1916) qui l'utilisa pour la première fois dans son ouvrage *La France et ses colonies*, où l'auteur [...] emploie le terme au sens sociolinguistique désignant l'ensemble des populations parlant français, mais aussi au sens politique désignant l'ensemble des pays où l'on parle français » (Semujanga, 2004 :10). Ensuite, le terme francophone a cessé d'être utilisé pour des raisons politiques. « Il aura fallu attendre la relance de ce mouvement politique au cours des années 1980 pour que la France se considère comme faisant partie de la Francophonie, d'autant plus qu'elle était devenue l'un des bailleurs de fonds le plus important » (Semujanga, 2004 :10-11).

⁵ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F1556> (dernière consultation le 08/11/2022)

⁶ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F1557> (dernière consultation le 08/11/2022)

⁷ https://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Empire_colonial_fran%C3%A7ais/120109 (dernière consultation le 08/11/2022)

L'empire colonial français a intensifié significativement la diffusion de la langue française dans le monde. Le même motif se répétant avec les autres empires coloniaux (anglais, espagnol, portugais), une expansion territoriale de ces forces européennes a amené à une situation linguistique beaucoup plus étroite, avec seulement quelques langues pratiquées. De ce fait, l'unification économique et culturelle au niveau mondial est liée aux conséquences de l'époque coloniale. La mondialisation, qui désigne « la généralisation des relations internationales dans les domaines politique, économique et culturel⁸ » peut concerner plusieurs aspects et domaines de la vie quotidienne, dont le domaine de la culture et plus précisément celui de la production littéraire.

La littérature francophone peut être divisée en cinq catégories géographiques : Afrique, Caraïbe, Maghreb, Belgique-Suisse, Québec-Canada :

- La littérature francophone de l'Afrique fait son apparition avec l'introduction du français dans le continent, au XIXe siècle. D'un côté, la littérature exotique des colons français installés en Afrique est destinée au public français. Son sujet principal était la « mission civilisatrice » française sur le continent. De l'autre côté, la littérature francophone produite par des écrivains africains a comme sujet central la dénonciation de la mission coloniale sur le continent ainsi que les revendications des pays colonisés. Ce mouvement, apparu dans les années 1930, est celui de la négritude (Semujanga, 2004 :16-27).
- La littérature francophone des Caraïbes démarre avec les œuvres de békés (colons installés aux Caraïbes), car, d'après le système esclavagiste de l'époque, l'alphabétisation des esclaves était interdite. Cette littérature contribuait à la propagande pro-esclavagiste menée par les colons. Plus tard, avec l'apparition de la négritude, les écrivains antillais d'origine africaine ont pu mettre en leur les problèmes de la société coloniale antillaise à travers leurs productions littéraires. Parallèlement, la littérature haïtienne, apparue lors de l'indépendance au début du XIXe siècle, veut bouleverser l'image condescendante des Européens envers les Haïtiens qui avaient dorénavant le contrôle politique du pays (Semujanga, 2004 :27-41).
- La littérature de langue française au Maghreb date de l'époque coloniale. Avant 1945, les colons français rédigent des ouvrages de style exotique destinés aux lecteurs européens. Puis, l'Ecole d'Alger (1930-1945) constituée majoritairement des pieds-noirs, produit une

⁸ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M2602> (dernière consultation le 08/11/2022)

série d'œuvres importantes. Entre 1945 et 1960, la littérature d'affirmation confirme le commencement de la production littéraire de langue française par des Maghrébins. Leur écriture repose sur des questions d'identité de l'écrivain ainsi que sur la lutte indépendantiste et anticolonialiste. Pendant la période 1962-1980, les thèmes littéraires se diversifient tandis que le sujet de l'esthétique est mis en question. Depuis les années 1980, la littérature francophone maghrébine devient plus réaliste et la critique sociale devient le thème central (Semujanga, 2004 :41-47).

- Quant à la littérature de la Belgique Wallonne et de la Suisse romande, leur production littéraire se distingue de la littérature issue de l'Hexagone pour des raisons de divisions politiques. Etant donné qu'il n'y a pas de vraie distinction géographique parmi ces trois pays, les œuvres littéraires belges et suisses étaient et sont encore facilement intégrées dans la catégorie « littérature française » (Semujanga, 2004 :47-51).
- La littérature québécoise contient chaque production littéraire au Canada, surtout au Québec, en langue française. Jusqu'au XIXe siècle, la littérature québécoise reste une littérature coloniale et suit les tendances de la métropole. Pendant la révolution tranquille des années 1960, qui a eu comme résultat l'industrialisation et la laïcisation du Québec, la littérature québécoise se distingue de la littérature française. Jusqu'à cette époque-là, l'enseignement de la littérature québécoise était inexistant. Aux écoles québécoises, la littérature française avait le rôle principal (Semujanga, 2004 :51-61).

Pour ce projet de recherche, la focalisation est faite sur la littérature francophone maghrébine postcoloniale, comme cité dans les objectifs du projet.

2.1.2 La littérature francophone du Maghreb

La littérature de langue française issue du Maghreb apparaît au sein d'un milieu riche en culture littéraire écrite (surtout arabophone) et orale (surtout berbérophone ainsi qu'arabophone). La culture berbère est caractérisée par ses chants et poèmes oraux transmis d'une génération à l'autre. Parallèlement, la culture arabe et musulmane a comme point de référence les récits du Coran, considérés comme l'œuvre écrite la plus importante. Par conséquent, il y a une certaine influence de la culture déjà existante in situ sur la production littéraire francophone maghrébine (Ghalem, Ndiaye, 2004 :199). De plus, même si le Maghreb se situe sur le continent africain, la production

littéraire maghrébine est exclue du terme « littérature francophone africaine », car il existe, jusqu'à aujourd'hui, une production littéraire nationale en arabe très forte. La culture de l'écriture et du livre existait bien avant l'arrivée des colons européens (Moudileno, 2003 :5).

Le premier écrivain maghrébin (et plus spécifiquement algérien) francophone est Cherif Benhabylès. Puis, les premiers romans en français sont publiés vers 1920 par trois écrivains : Mohammed Ben Si Ahmed Bencherif, Abdelkader Hadj Hamou et Chukri Khodja. (Ghalem, Ndiaye, 2004 :197-267). De 1935 jusqu'en 1945, l'Ecole d'Alger fait son apparition et vise à créer une littérature plus « authentique » que la littérature exotique et orientaliste. Les arabes et les berbères n'y sont pas exclus mais restent toujours minoritaires (Ghalem, Ndiaye, 2004 :201).

Après 1945, naît « une littérature dite de contestation où dominant l'esthétique réaliste et un discours idéologique de la dénonciation des injustices et de la dépossession » (Ghalem, Ndiaye, 2004 :202). Les caractéristiques et les traditions des sociétés locales tiennent une grande place dans la production littéraire de l'époque. « Tout en faisant état [...] de la violence et des souffrances de la guerre de libération (en Algérie), de la révolte des colonisés et de leurs aspirations, [...] les textes romanesques de la période de la contestation [...] développent subtilement une dimension poétique qui renoue avec les traditions littéraires précoloniales » (Ghalem, Ndiaye, 2004 :204).

Après l'indépendance de l'Algérie et jusqu'en 1980 l'écriture des textes littéraires vise à une recherche vers la découverte de l'esthétique. Puis, il y a l'apparition des « écrits non moins souffrants mais où pointe l'espoir d'une indépendance qui inaugurerait l'avenir d'un merveilleux pays et la réalisation des rêves d'un peuple qui aspire enfin à la liberté et à la dignité » (Ghalem, Ndiaye, 2004 :226).

Depuis 1980 il est constaté que :

« La critique sociale ainsi qu'une écriture plus intimiste qui intègre les procédés de la poésie à la prose romanesque sont deux tendances qui continueront à se manifester dans les œuvres des écrivains de la génération qui entre sur la scène littéraire autour des années 1980, illustrant le fait que l'écriture en « prose poétique » est en soi un refus des contraintes où se manifeste la volonté de déconstruire les idées reçues » (Ghalem, Ndiaye, 2004 :228).

2.2 La littérature francophone en classe de FLE

2.2.1 La littérature francophone et l'éducation interculturelle

L'espace francophone est assez étendu, avec environ 321 millions de locuteurs en 2022. Le français est la cinquième langue la plus utilisée au monde dans le monde et 93 millions d'élèves et d'étudiants ont le français comme langue d'enseignement⁹.

Il est possible de distinguer l'espace francophone en deux catégories : l'une dans laquelle la langue française est parlée traditionnellement (France, Suisse, Wallonie, Québec) et l'autre dans laquelle la langue française a été imposée (dans les anciennes colonies françaises et belges). Ainsi, la production littéraire en langue française dans l'ensemble de ce territoire doit être appelée « littérature de langue française » ou « littérature d'expression française ». Mais ce n'est pas le cas, car le constat a été fait, selon lequel la littérature française (produite dans l'Hexagone par des auteurs français) est bien séparée par la « littérature francophone » (qui contient le reste du monde francophone)¹⁰.

Le 15 mars 2007, un ensemble de 44 écrivains a signé un manifeste appelé *Pour une "littérature-monde" en français*¹¹. Lors de ce manifeste, ces écrivains ont voulu bouleverser l'ethnocentrisme de la littérature française. Ils contestent, de plus, la disparition de chaque sous-entendu géopolitique derrière le terme « francophone » ou « francophonie ». D'ailleurs, selon eux ce terme doit être aboli. La langue française est uniquement le choix linguistique de l'auteur (il y a des raisons différentes pour chacun des écrivains) (Guillén, 2009 :236).

Dans ce manifeste, il est également mentionné le fait que la francophonie ne correspond à aucune culture, ni les écrivains de langue française hors de l'Hexagone souhaitent se différencier :

« Soyons clairs : l'émergence d'une littérature-monde en langue française consciemment affirmée, ouverte sur le monde, transnationale, signe l'acte de décès de la francophonie. Personne ne parle le francophone, ni n'écrit

⁹ https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese_La_langue_francaise_dans_le_monde_2022.pdf (dernière consultation le 22/11/2022)

¹⁰ <https://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/culture-et-sport/les-langues/5772686-ecrire-en-francais-ou-en-francophone-quelle-difference.html> (dernière consultation le 22/11/2022)

¹¹ https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html (dernière consultation le 22/11/2022)

en francophone. La francophonie est de la lumière d'étoile morte.
Comment le monde pourrait-il se sentir concerné par la langue d'un pays
virtuel¹² ? ».

Ainsi, la volonté de supprimer la différenciation entre littérature « française » et « francophone » peut unifier une vaste collection d'œuvres littéraires produites en langue française. Cela peut mettre en contact des œuvres littéraires au sein d'un champ de création littéraire de dimensions immenses. Le dialogue interculturel peut surpasser la juxtaposition actuelle, dans laquelle l'on retrouve la littérature française et la littérature francophone qui se côtoient et qui ne sont pas mises en dialogue dans un champ unifié.

Cet espace crée un champ de diversité culturelle très riche. La littérature de langue française produite au sein de ce territoire vaste et pluriculturel fait mettre en contact les apprenants de FLE avec cette richesse en cultures, langues et religions.

Par conséquent, les œuvres littéraires de langue française issues des écrivains non originaires de l'Hexagone peuvent initier une réflexion chez les élèves de FLE autour de leur propre apprentissage d'une Lé. Comment est-il possible de faire le choix de créer de la littérature dans une autre langue que sa propre langue maternelle ? Qu'est-ce qui motive ce choix ? A quel niveau peut une Lé influencer l'identité d'un individu ? Ces questions, parmi d'autres, pourraient enrichir ce dialogue en classe.

Le dialogue interculturel peut être enrichi par un support littéraire francophone. Les composantes, citées ultérieurement, qui caractérisent ce type de production littéraire, peuvent faciliter la mise en œuvre d'un cours de caractère interculturel. La langue française est un moyen d'expression artistique et littéraire d'un grand nombre d'écrivains, originaires de différentes régions du monde. La langue française ne représente plus un set de stéréotypes liés à une civilisation certaine. « C'est l'approche communicative qui aborde une nouvelle réflexion sur l'enseignement de la culture, faisant la différence entre culture savante et culture comportementale ou quotidienne [...]. On abandonne le mot "civilisation" au profit du "culturel" » (Guillén, 2009 :237).

La littérature francophone peut initier également un dialogue identitaire chez les apprenants de FLE. A partir des contacts et des expériences acquis tout au long de son apprentissage de la Lé,

¹² https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html (dernière consultation le 22/11/2022)

l'apprenant est appelé à relativiser ses propres références culturelles avec celles de l'Autre, ce qui lui permettra la participation à un dialogue hors les stéréotypes construits tout au long de sa vie (Guillén, 2009 : 238). « L'interculturel propose une évolution identitaire au sein du contact culturel où l'identification doit se produire à travers la négociation d'affinités et d'oppositions à partir de la gestion du relativisme culturel » (Guillén, 2009, :238).

Partie pratique

1. Etude de cas : *Les Hommes qui marchent*

1.1 Autour de l'œuvre et de l'écrivaine

L'œuvre étudiée *Les Hommes qui marchent* (1990) de Malika Mokeddem traite d'une variété de sujets pertinents au sein de la société algérienne contemporaine au cœur d'une période de changements politiques et de bouleversements sociaux. Souvent considérée comme une œuvre d'autofiction (Mouloud, 2016), le récit fait référence aux événements de la vie privée de l'écrivaine. C'est à partir de cette œuvre que nous proposons des scénarios pédagogiques destinés à des apprenants de FLE à des fins interculturelles. Dans ce chapitre, il y a la biographie de l'écrivaine, une brève description de l'œuvre utilisée et étudiée ainsi que les sujets que les scénarios pédagogiques proposés vont traiter.

1.1.1 Malika Mokeddem

Malika Mokeddem, est née en 1949 à Kenadsa, un village modeste dans la région de Béchar. A côté de sa profession principale de médecin, elle prend la plume et devient écrivaine depuis l'apparition de sa première œuvre *Les Hommes qui marchent* en 1990. Elle a écrit un certain nombre d'œuvres littéraires uniquement en français, ce qui fait une écrivaine algérienne d'expression française très importante. Plus précisément, dans cette œuvre, les thèmes abordés sont le nomadisme, la position de la femme au sein de la société algérienne ainsi que les relations entre les différents groupes ethniques et religieux résidants sur le même territoire (Mouloud, 2016 :6).

Elle a été scolarisée en Algérie, tout d'abord dans son village natal, puis à Béchar pour les études secondaires. Elle commence à faire ses études en médecine à Oran, puis en 1977, elle décide de quitter l'Algérie et elle finit ses études à Paris. Elle devient néphrologue, puis à partir de 1985, elle se consacre à l'écriture. En 1990 elle obtient le prix Littre et le prix collectif du Festival du Premier roman à Chambéry pour sa première œuvre *Les Hommes qui marchent* apparue aux éditions Ramsay (Chaulet Achour, 2014 :253). De 1991 jusqu'en 2011, Malika Mokeddem a publié 10

romans. Ses œuvres font souvent partie des études et analyses littéraires au niveau universitaire et l'ensemble de son travail est traduit dans plusieurs langues (Chaulet Achour, 2014 :255).

1.1.2 Le récit

Le récit repose sur l'histoire de la famille des Ajalli. Originellement nomades, ils optent pour une vie sédentaire vers les dernières années de l'époque coloniale en Algérie. Un choix qui attriste Zohra, une figure importante dans le livre. Zohra, comme les autres femmes du récit, a un rôle polyvalent. Elle est une simple aïeule, la grand-mère de Leïla (la protagoniste et qui apparaît plus tard), une femme au foyer, la conteuse, la source de sagesse, l'ancienne nomade. Sa capacité de réciter des contes oraux issus de sa tradition nomade a une énorme influence sur l'ensemble de sa famille, dont sur sa petite-fille Leïla, l'un des premiers membres de la famille à être scolarisé. Tout au long du récit le sujet des contraintes sociales auxquelles une femme algérienne fait face est abordé, comme le mariage arrangé et en âge précoce, leur soumission totale à leur père, oncle, frère et mari, la misogynie et l'interdiction d'accéder à l'éducation. A la fin du récit, Leïla devient médecin, exactement comme l'écrivaine elle-même.

1.2 Les trois axes à considérer

Dans ce chapitre, il y a une analyse sur les trois axes centraux qui régissent la totalité de cette œuvre. Le premier axe repose sur les particularités linguistiques et lexicales fournies par l'écrivaine, le deuxième est le rôle de femmes au sein du récit et le troisième est relatif aux relations entre les différents groupes ethniques et religieux.

1.2.1 La langue utilisée et ses caractéristiques

La langue dans laquelle ce livre est écrit est le français. Malika Mokeddem, lors d'un colloque à Montpellier en 1991, a parlé de son choix linguistique pour son écriture et a souligné que « [sa] langue maternelle est l'arabe algérien. Sous la colonisation, l'arabe n'était pas du tout enseigné à l'école primaire et si peu au secondaire. Le français fut donc [sa] première langue écrite. [Elle n'a] eu accès à l'arabe écrit qu'au lycée après l'indépendance de l'Algérie » (Chaulet Achour, 2014 :255-256).

Le choix d'écrire en français peut être expliqué notamment par le fait que cette langue « permet de porter les thèmes traités dans leurs œuvres devant un public élargi, et d'autre part, de véhiculer

le riche patrimoine linguistique et culturel autochtone algérien par le biais du français sans risquer l'isolement » (Guei, 2006 :2)

Cependant, le français de Malika Mokeddem n'est pas habituel. Elle intègre, tout au long du récit, des mots autochtones. Il s'agit souvent des habits locaux, etc. La narratrice fait le choix d'intégrer ces mots pour achever la « légitimation de leur existence niée ou simplement escamotée par le colonisateur » (Guei, 2006 :4). Ce métissage des mots amène les lecteurs dans une situation inhabituelle et hors de leur zone de confort. Exactement comme l'écrivaine qui était elle-même obligée d'apprendre le français à l'école : ce sont maintenant les lecteurs qui sont appelés à s'adapter au « langage inhabituel » de Mokeddem. Par conséquent, même au premier contact avec le contenu du livre, les lecteurs sont amenés à subir un « choc » culturel qui peut potentiellement amener un dialogue interculturel.

Parallèlement, l'écrivaine vise à démontrer que certaines notions sont difficiles à transmettre en français (Guei, 2006 :5). Cette dualité entre les normes de l'écriture occidentale, que l'écrivaine respecte précieusement, et la morphologie et la sonorité étranges des mots autochtones invitent les lecteurs à résoudre un mystère. Quant à l'utilisation de cette œuvre comme outil d'enseignement de FLE à des fins interculturelles, ce « fil à retordre » autour des choix linguistiques de l'écrivaine tient la capacité de susciter chez les apprenants une réflexion sur leur propre niveau linguistique. « L'intraductibilité » de certaines choses quotidiennes et de pratiques sociales et culturelles peut sensibiliser les apprenants de FLE. Peut-on tout traduire ? Quel est le rôle des mots pour exprimer des idées ? Les apprenants pourraient, entre autres, répondre à ces questions.

1.2.2 La condition féminine

La condition féminine est sans aucun doute le sujet central de cette œuvre. Le titre de l'ouvrage *Les Hommes qui marchent* met en question le double sens du mot « homme » (à la fois un être humain de n'importe quel sexe et une personne qui appartient au sexe masculin). Toutefois, le récit est basé sur les femmes et leurs vies au sein d'une société machiste et sexiste. « A travers les périples de la protagoniste Leila, de sa tante Saadia et de sa grand-mère Zohra, entre autres, l'auteur raconte la marche, difficile et jonchée d'obstacles, des femmes vers l'émancipation » (Chouiten, 2016 :2).

Chaque femme qui apparaît dans le récit a subi sa propre version de soumission aux normes de la société dont elles font partie. Zohra, la grand-mère, la dernière nomade qui est sédentarisée lors

des interdictions des colonisateurs, a comme seule arme ses contes afin qu'elle puisse lutter contre son immobilité. Leïla, la petite-fille de Zohra, trouve son refuge dans la lecture, où elle découvre une autre version de la réalité. Elle a découvert un monde au-delà du désert et des ergs. Son éducation deviendra plus tard son arme pour son émancipation. Saâdia, la tante de Leïla, après avoir été violée par un homme inconnu, elle a été renfermée dans une maison close, selon les demandes de la loi sociétal pour les femmes ayant perdu leur virginité avant le mariage. Elle est libérée à l'aide d'un médecin français, puis elle devient propriétaire de sa blanchisserie. Elle est une source d'inspiration pour Leïla.

1.2.3 Les relations interpersonnelles parmi les différentes communautés

Les relations parmi des personnes qui appartiennent à différentes communautés ethniques et religieuses tiennent un rôle crucial au sein du récit. Les communautés représentées dans le livre sont les suivantes :

- Les autochtones du territoire algérien. Qu'ils soient arabes ou berbères, nomades ou sédentarisés, musulmans ou juifs, ils se considèrent comme un ensemble unique qui appartient à ce territoire. Comme décrit dans l'œuvre, ils parlent tous en arabe algérien, ils ont les mêmes traditions culinaires et les mêmes coutumes.
- Les colons arrivés en Algérie lors de la conquête française. Ils sont majoritairement Français (cependant dans ce groupe y sont compris d'autres groupes ethniques européens), chrétiens et parlent français. Ils retiennent les postes d'administration ainsi qu'ils contrôlent les affaires gouvernementales du pays, y compris la gestion du système éducatif, ce qui est le plus concerné dans le livre. Les colons sont souvent appelés des *roumis* dans le texte. Il s'agit d'une appellation adoptée par les habitants de l'Afrique du Nord dérivé de l'arabe « rumi », c'est-à-dire « romain » en désignant un « chrétien d'Europe¹³ ».

Tout au long des scénarios pédagogiques proposés, la nature de ces relations interpersonnelles est un sujet de discussion au sein de la classe de FLE.

¹³ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9R3094> (dernière consultation le 16/12/2022)

2. Les objectifs visés, les compétences acquises et les activités proposées

Quant aux résultats attendus de ce projet de recherche, le plus important repose sur la conception d'une séquence de scénarios pédagogiques à des fins interculturelles basée sur une œuvre littéraire francophone précise issue du Maghreb. Dans ce tableau ci-dessous les objectifs, les compétences ainsi que les activités menées tout au long du projet sont cités :

Niveau : C2, selon les descripteurs du CECR (2001).		
Public : une classe d'adolescents, adultes de tous les âges.		
OBJECTIFS	COMPÉTENCES	ACTIVITÉS
Favoriser un dialogue interculturel en classe.	Maîtriser la compétence interculturelle, dont l'ouverture aux cultures étrangères et leur compréhension.	Des questions en classe autour du développement d'un dialogue interculturel.
Développer une réflexion chez les apprenants en mettant en question les caractéristiques de leur propre culture par rapport à la culture de l'autre.	Mieux comprendre les aspects culturels du monde francophone et analyser sa production littéraire.	Débat argumentatif sur la façon dont les élèves sont appelés à interagir avec une culture étrangère. Réflexion sur les stéréotypes.
Découvrir la production littéraire francophone maghrébine postcoloniale et ses caractéristiques	Devenir chercheur et s'acculturer aux méthodologies d'analyse des textes littéraires.	Travail systématique sur la lecture, l'analyse et la création des commentaires à partir des textes littéraires francophones.
Maîtriser les différentes variétés dialectales et lexicales du français à travers le monde.	Développer une pensée réflexive sur les enjeux	Construction des séances de discussions en classe autour

<p>Développer une réflexion autour de l'adoption de la langue française par des facteurs de la culture francophone.</p> <p>Construire une relation étroite des apprenants de FLE avec la lecture à l'aide du contact avec la littérature francophone.</p>	<p>idéologiques de la francophonie.</p> <p>Maîtriser l'écriture de différents types de documents et s'adapter aux différentes situations communicationnelles en ajustant le style de langage.</p>	<p>des thèmes relatifs aux fragments travaillés.</p> <p>Lecture d'une œuvre littéraire francophone complète</p> <p>Etude approfondie sur les champs lexicaux, la sémantique et le style au sein du texte littéraire francophone travaillé en classe.</p>
---	---	--

3. Des scénarios pédagogiques à des fins interculturelles

Les scénarios pédagogiques élaborés à partir de ce chapitre sont basés sur le contenu du livre *Les Hommes qui marchent* (1990) de l'écrivaine algérienne Malika Mokeddem. Le livre est apparu premièrement aux éditions Ramsay en 1990, cependant la mise en page suivie pour la présentation des scénarios pédagogiques est celle des éditions Grasset & Fasquelle (1997).

Les scénarios pédagogiques sont présentés sous la forme des fiches. Il y a la version élève ainsi que la version professeur. Dans la fiche professeur, où l'on trouve la version corrigée de chaque activité, il y a également des explications et des directives par rapport à la conduite du cours. Il s'agit toujours de directives et non de règles à suivre, car chaque classe de FLE a ses propres besoins et particularités. Le professeur a également la possibilité de savoir le type de chaque activité, les objectifs visés, les compétences élaborées et les modes de travail. Pour cela, ce projet de recherche a comme source de classification d'activités, d'objectifs et de compétences le volume complémentaire du CECRL (2021).

La méthodologie proposée pour la partie pratique de ce projet de recherche n'est pas appuyée sur une enquête de terrain. En outre, il n'y a ni questionnaires ni entretiens intégrés au sein de la partie pratique. La méthodologie, sur laquelle les scénarios pédagogiques sont conçus, est basée sur la réflexion développée dans le cadre théorique de ce projet de recherche. La littérature à visée interculturelle se concentre sur la représentation et la compréhension des cultures différentes dans les textes littéraires. Elle aide les lecteurs à développer leur compréhension interculturelle en les exposant à des perspectives et des valeurs étrangères. La littérature francophone désigne la littérature écrite en français, en dehors de la France. En utilisant la littérature francophone en classe de FLE, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer leur compétence interculturelle en les exposant aux différentes cultures au sein du monde francophone.

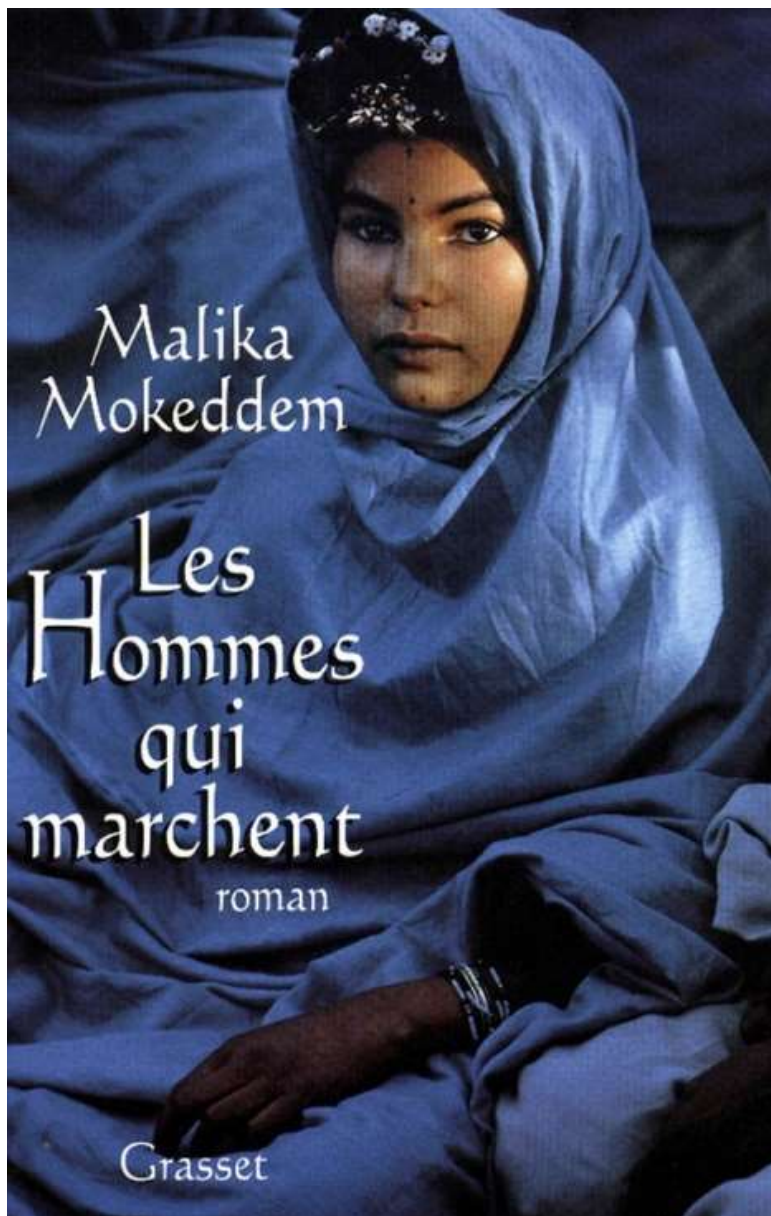
Les scénarios pédagogiques proposés au sein de la partie pratique mettent l'accent sur la créativité et l'expression personnelle des élèves. Dans le cadre de cette orientation, un scénario pédagogique a été mis en place pour aider les élèves à comprendre et à explorer les différentes facettes du texte en question. Cela a été réalisé en créant des activités qui permettent aux élèves de se concentrer sur différents aspects du texte, telles que la forme, le contenu, les personnages, etc. Le but est de les aider à développer une compréhension plus profonde du texte, en les stimulant à être créatifs et à exprimer leur propre interprétation.

De plus, les scénarios pédagogiques proposés sont présentés selon l'ordre des chapitres du livre. Seuls certains chapitres sont représentés, étant donné que pour ce projet de recherche un choix précis est élaboré afin de délimiter les fragments qui sont plus utiles pour la mise en œuvre d'une séquence de cours à des fins interculturelles.

3.1 Scénario pédagogique n° 1

FICHE ÉLÈVE :

Activité no 1 :



Couverture du livre, Editions Grasset, première parution en avril 1997¹⁴

Examinez bien la couverture du livre. Que pensez-vous de la fille représentée ? Quels sentiments vous engendre-t-elle ? Comment décririez-vous son apparence extérieure ?

¹⁴ <https://www.grasset.fr/livres/les-hommes-qui-marchent-9782246492511> (dernière consultation le 18/12/2022)

Activité n° 2 :

Lisez attentivement le résumé du livre ci-dessous. Puis, partagez en classe vos pensées par rapport au contenu du livre.

« Derrière la dune, au-delà du Grand Erg occidental, c'est le désert, sa lumière aveuglante, sa chaleur et ses vents de sable, son ciel immense qu'ont oublié les citadins. Mais aussi ceux qui ne marchent plus. Zohra, hier nomade, a dû arrêter cette marche éternelle qui était sa raison de vivre, le contraire d'une errance. Avec une partie de son clan, elle s'est installée là, au pied de la dune, à la frontière des deux mondes, où elle est devenue l'inoubliable conteuse des temps anciens, le pilier de la sagesse et des traditions bédouines. De nombreux enfants l'entourent, l'écoutent, fascinés, entretenir la magie de la route du sel et des longues caravanes qui sillonnent le Sahara - tandis que l'Algérie bascule dans la guerre. Sa petite fille Leïla, l'une des premières jeunes femmes de la tribu à maîtriser l'écriture, est aussi la plus rebelle à la condition de recluse qu'on veut lui réserver. Elle puisera dans ses racines nomades la force de s'opposer à son destin, au poids des coutumes d'un autre âge...¹⁵ »

Après avoir lu le résumé du livre complétez la fiche ci-dessous :

Qui ?	Où ?	Quand ?

Activité n° 3 :

¹⁵ <https://www.grasset.fr/livres/les-hommes-qui-marchent-9782246492511> (dernière consultation le 18/12/2022)

Observez le paysage représenté devant vous. Que pensez-vous ?



Le village de Kenadsa en Algérie. C'est le village natal de l'écrivaine ainsi qu'où le récit du livre se déroule ¹⁶

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Thématique : Un avant-goût du livre à étudier

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et d'identification des indices (CECR, 2021 :63) et d'interaction orale (conversation) (CECR, 2021 :78-79).

¹⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Kenadsa#/media/Fichier:Ksar_Kenadsa.jpg (dernière consultation le 18/12/2022)

Objectifs visés :

Découvrir les parties extérieures d'un livre (sa couverture, son résumé, sa taille etc.).

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'une image.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Savoir : meilleure connaissance du monde à partir des images.

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Dans cette partie l'enseignant invite les apprenants à prendre connaissance du livre et des éléments qui l'entourent. La couverture d'un livre a un propre rôle à jouer, car elle invite les lecteurs à découvrir le contenu de l'ouvrage qu'ils ont en main. Après avoir échangé par rapport aux sentiments provoqués chez les apprenants, l'enseignant passe à la description de l'apparence extérieure de la fille. Il donne le mot « haïk », c'est-à-dire « pièce d'étoffe drapée sur les autres vêtements et qui peut servir à cacher le bas du visage (vêtement féminin)¹⁷ ». Ainsi, l'enseignant sensibilise ses élèves au vocabulaire autochtone utilisé tout au long du récit.

Activité n° 2 :**Type d'activité :**

Activité de réception et de lecture pour s'orienter (CECR, 2021 :58) et d'interaction orale (conversation) (CECR, 2021 :78-79).

Objectifs visés :

¹⁷ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/haik> (dernière consultation le 18/12/2022)

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable de parcourir un texte rapidement tout en repérant les informations demandées par la consigne.

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84)

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Les apprenants tissent un premier contact avec le contenu du livre. Déjà dans le résumé on trouve les personnages centraux de Zohra et Leïla ainsi que le contraste entre ces deux personnages (nomade d'un côté et lettrée et sédentarisée de l'autre). Il est conseillé à l'enseignant de s'appuyer sur cette dualité afin de créer une réflexion sur le fossé générationnel entre les deux femmes qui domineront le récit. L'enseignant est invité à s'appuyer sur la phrase « l'Algérie bascule dans la guerre ». De quelle guerre parlons-nous ici ? Les apprenants sont invités à rapporter en classe des informations supplémentaires sur la guerre d'Algérie. Quelles sont leurs pensées vis-à-vis de l'autodétermination ? Trouvent-ils un exemple similaire dans l'histoire de leur propre pays ?

« Derrière la dune, au-delà du Grand Erg occidental, c'est le désert,
sa lumière aveuglante, sa chaleur et ses vents de sable, son ciel

immense qu'ont oublié les citadins. Mais aussi ceux qui ne marchent plus. Zohra, hier nomade, a dû arrêter cette marche éternelle qui était sa raison de vivre, le contraire d'une errance. Avec une partie de son clan, elle s'est installée là, au pied de la dune, à la frontière des deux mondes, où elle est devenue l'inoubliable conteuse des temps anciens, le pilier de la sagesse et des traditions bédouines. De nombreux enfants l'entourent, l'écoutent, fascinés, entretenir la magie de la route du sel et des longues caravanes qui sillonnent le Sahara - tandis que l'Algérie bascule dans la guerre. Sa petite fille Leïla, l'une des premières jeunes femmes de la tribu à maîtriser l'écriture, est aussi la plus rebelle à la condition de recluse qu'on veut lui réserver. Elle puisera dans ses racines nomades la force de s'opposer à son destin, au poids des coutumes d'un autre âge... »

Qui ?	Où ?	Quand ?
Zohra Avec une partie de son clan Leïla	Derrière la dune, au-delà du Grand Erg occidental Le désert Au pied de la dune, à la frontière des deux mondes L'Algérie	Hier nomade Bascule dans la guerre

Activité n° 3 :

Type d'activité :
Activité de réception et d'identification des indices (CECR, 2021 :63) et d'interaction orale (conversation) (CECR, 2021 :78-79).
Objectifs visés :
Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'une image.

<p>Susciter l'imagination des apprenants à l'aide d'un support visuel.</p> <p>Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.</p> <p>Avoir une discussion en classe.</p>
<p>Compétences :</p> <p>Savoir : meilleure connaissance du monde à partir des images.</p> <p>Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84)</p> <p>Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (CECR, 2001 :86).</p>
<p>Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.</p>
<p>Piste proposée :</p> <p>Cette image vise à activer l'imagination des apprenants par rapport au paysage dans lequel le récit se déroule. Cette activité aide les apprenants et futurs lecteurs du livre à s'engager dans leur tâche en visualisant les caractères et leurs vies lorsqu'ils lisent le livre.</p>

3.2 Scénario pédagogique n° 2

FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 :

Lisez cet extrait donné ci-dessous. Qui est Zohra ? Veuillez faire une description de ce personnage¹⁸.

Activité n° 2 :

Associez les mots à gauche avec leurs significations à droite :

1. Kholkhales a. sorte de cape en tissu fin et transparent
2. Magroune b. tambourin traditionnel

¹⁸ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 1.

3. Bendirs c. ô mon malheur
4. Y a ouili ! d. anneau en argent porté aux chevilles

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Thématique : La première connaissance avec Zohra

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Faire une description d'un personnage fictif à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

A partir de cet extrait les apprenants ont un premier contact avec le personnage de Zohra, l'ancienne nomade et actuelle sédentaire de force. Le récit commence par sa description externe. A ce moment, l'enseignant peut inviter les apprenants à comparer cette description avec la fille représentée sur la couverture du livre.

Quant à l'âge de Zohra, elle-même ne semble pas très habituée aux concepts contemporains comme les chiffres, les dates et le temps en général. « Je suis née l'année de la très grande sécheresse » (Mokeddem, 1990 :10) réclame-t-elle. Sur ce point-ci, l'enseignant invite les élèves à réfléchir sur le fait que même les outils les plus banales de notre quotidien, comme mesurer le temps, peuvent apparaître inutiles pour un nomade. Est-ce que les apprenants pourraient vivre au sein d'une tribu comme celle de Zohra ?

Puis, le roman présente la capacité de Zohra de raconter des histoires venant du passé. « Maintenant, il ne me reste plus que le nomadisme des mots. Comme tout exilé » (Mokeddem, 1990 :11), souligne-t-elle, en expliquant que sa force de raconter provient de sa nature nomade. C'est un moment convenable pour demander aux apprenants s'ils apprécient la transmission des contes oraux. Comment évaluent-ils la culture orale ? Est-elle importante ? Quel est son rôle ?

Le rôle de Zohra « est dorénavant d'être celle qui, d'une part, a l'obligation de conserver la mémoire des siens, en d'autres termes, d'être "gardienne de mémoire", et d'autre part, de faire passer ce réservoir mémoriel, originel, aux générations futures. C'est ainsi, par le biais de sa voix, qu'elle accomplit des fonctions de l'ordre social caractéristiques de l'oralité » (Vaknin,

2006 :9). Est-ce que les apprenants en classe ont eu une expérience similaire avec une connaissance au sein de leur cercle familial ou social ?

Activité n° 2 :

Type d'activité :

Activité de réception et d'identification des indices (CECR, 2021 :63).

Objectifs visés :

S'adapter à l'interprétation d'un champ lexical qui contient des mots étrangers au sein d'un texte littéraire.

Compétences :

« [Dédurre] du sens à partir du cotexte et du contexte linguistique ; [exploiter] d'indices linguistiques » (CECR, 2021 :63).

Compétence lexicale : « [posséder] une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique » (CECR, 2001 :88).

Mode de travail : individuel.

Corrigé :

1 – d	2 – a	3 – b	4 – c
-------	-------	-------	-------

3.3 Scénario pédagogique n° 3

FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 :

Lisez l'extrait donné ci-dessous. Qui est Djelloul, appelé Bouhaloufa ? Veuillez faire une description de ce personnage¹⁹.

Activité n° 2 :

Écoutez attentivement l'enregistrement sonore diffusé²⁰. Suivez la sonorité des bruits de la ville d'Alger. Puis, imaginez Bouhaloufa habitant dans la ville de Tlemcen pendant son adolescence.

Activité n° 3 :

Associez les mots à gauche avec leurs significations à droite :

1. Taleb a. (vendredi), réunion du vendredi, jour saint, et par extension toute réunion ou assemblée
2. Kheïma b. petite table basse
3. Medersa c. maître, désigne habituellement le maître d'école coranique
4. Hadith d. robe en tissu léger
5. Djemââ e. collègue
6. Khassa f. recueil des actes et paroles du prophète
7. Abaya g. tente de nomade en laine et poil de chameau
8. Haïk h. fontaine, jet d'eau
9. Meïda i. voile blanc dont se couvrent les femmes en Afrique du Nord

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : L'histoire de Djelloul, appelé Bouhaloufa

¹⁹ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter les annexes n° 2 – 7.

²⁰ <https://www.rfi.fr/fr/emission/20170513-ecouter-notes-alger-blanche-yazid-arab> (dernière consultation le 26/12/2022)

Activité n° 1 :

<p>Type d'activité :</p> <p>Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).</p>
<p>Objectifs visés :</p> <p>Lire et comprendre un texte.</p> <p>Cibler des informations précises à partir d'un texte.</p> <p>Faire une description d'un personnage fictif à partir d'un texte.</p> <p>Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.</p> <p>Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.</p> <p>Avoir une discussion en classe.</p>
<p>Compétences :</p> <p>Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.</p> <p>« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).</p> <p>Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.</p> <p>Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).</p> <p>Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).</p>
<p>Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.</p>
<p>Piste proposée :</p>

L'histoire de Djelloul ou Bouhaloufa, c'est-à-dire « l'homme au cochon », est un des contes que Zohra préfère raconter à ses proches. Cette histoire ancestrale remonte aux premières années coloniales en Algérie, lorsque Djelloul avait pris contact avec un maître d'une école coranique en ville. Ce dernier a fait connaître à Djelloul l'écriture et la lecture.

Il est utile, donc, de demander aux apprenants les questions suivantes : souvenez-vous de votre premier contact avec la langue écrite ? Comment se sent Djelloul dès lors qu'il se met en contact avec ce nouveau monde ? N'est-il jamais tard d'être scolarisé ?

Cette histoire est cruciale pour une meilleure compréhension des règles morales et religieuses en Algérie qui sont censées être oppressives uniquement pour les femmes. Au contraire, les hommes se trouvent souvent dans une position de pression sociale quant aux exigences qui leur sont attribuées. Les autres membres de la tribu de Djelloul lui ont donné le surnom de « Bouhaloufa », parce qu'il a sauvé un cochon auquel il attribue son inspiration intellectuelle. « Les souffrances de Bouhaloufa à chaque fois qu'il se retrouve avec les siens, par opposition à la joie de vivre que sa liberté citadine lui procure, illustre le supplice des hommes émancipés dans les sociétés intégristes » (Guei, 2006 :3).

L'histoire de Bouhaloufa sera plus tard l'inspiration pour « les prises de position contre les lois religieuses et traditionnelles de Leïla et de Sâadia » (Guei, 2006 :3).

Activité n° 2 :

Type d'activité :

Activité de réception et de compréhension des médias ou signés et des enregistrements (CECR, 2021 :54-55) et d'interaction orale (conversation) (CECR, 2021 :78-79).

Objectifs visés :

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un enregistrement audio.

Susciter l'imagination des apprenants à l'aide d'un support sonore.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'exprimer ses émotions à l'aide d'un enregistrement audio.

Savoir : meilleure connaissance du monde à l'aide des enregistrements audios.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : en groupe, tout en incluant l'ensemble des membres de la classe.

Piste proposée :

La vie en ville paraît à Djelloul tout à fait différente de celle au sein de sa tribu nomade. Là-bas il a la possibilité de venir en contact avec plusieurs stimulus qui exaltent son imagination d'adolescent. C'est cette exaltation que l'enseignant est appelé à susciter chez les apprenants à travers cet enregistrement audio. La sensibilisation sonore diversifie les outils amenés en classe.

Activité n° 3 :**Type d'activité :**

Activité de réception et d'identification des indices (CECR, 2021 :63).

Objectifs visés :

S'adapter à l'interprétation d'un champ lexical qui contient des mots étrangers au sein d'un texte littéraire.

Compétences :

« [Déduire] du sens à partir du cotexte et du contexte linguistique ; [exploiter] d'indices linguistiques » (CECR, 2021 :63).

Compétence lexicale : « [posséder] une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique » (CECR, 2001 :88).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Corrigé :

1 – c	2 – g	3 – e	4 –	5 – a	6 – h	7 – d	8 –	9 – b
		f				i		

3.4 Scénario pédagogique n° 4

FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 :

Dans le tableau suivant vous trouverez le chemin de l'histoire de Saâdia. Quels sentiments avez-vous vis-à-vis des événements qu'elle a vécus²¹ ?

Saâdia vit avec sa marâtre Aïcha qui lui dit souvent : « Maudite enfant. Tu as dévoré ta mère à ton premier cri ».	Sentiments/pensées :
Saâdia part de la maison pour trouver de l'eau. Sa cruche tombe et s'est cassée. Un homme la trouve et la viole agressivement.	Sentiments/pensées :
Un commerçant qui s'appelle Mahfoud trouve Saâdia dans une très mauvaise situation. Il lui promet de la marier pour la sauver.	Sentiments/pensées :
Saâdia attend que Mahfoud revienne dans un douar voisin. Au cinquième jour elle confie son secret à une femme. Les villageois l'enferment au bordel.	Sentiments/pensées :

²¹ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter les annexes n° 8 – 14.

Activité n° 2 :

Selon vous, comment sera la fin de l'histoire de Saâdia ? Veuillez écrire votre version de la fin de son histoire. Comment votre culture conçoit-elle la pureté (corporelle et morale) des femmes ainsi que l'institution de la prostitution ?

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : L'histoire de Saâdia

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Saâdia symbolise l'incarnation de l'injustice sociale envers les femmes. Les lois intégristes islamiques peuvent piéger une femme dans une situation sans issue de secours. Les apprenants sont confrontés à une histoire choquante. Ce choc peut engendrer une grande variété de sentiments chez eux. Les apprenants peuvent passer de la colère à la tristesse, puis à l'empathie envers le personnage de Saâdia.

Dans ce récit, il y a une représentation contrastée entre le bien (Saâdia, Mahfoud) et le mal (Aïcha, le violeur). Ce chapitre invite les apprenants à faire une introspection au sein de leur propre système de mœurs. « Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (CECR, 2001 :47).

Les apprenants sont libres de choisir toute caractérisation pour les événements du récit. Un nombre incalculable de sujets peut être alors discuté, comme les rapports parmi les membres d'une famille reconstituée, le viol et toutes les agressions sexuelles, la perception de la virginité au sein de la société, le mariage fictif etc.

L'enseignant peut insister sur ce passage :

La virginité des filles, au soir de leurs nocés, était un précepte absolu de la tradition. Celles qui le trahissaient se condamnaient à la répudiation immédiate, souvent à l'assassinat par le mâle « le plus courageux » de leur famille. Les femmes se chargeaient elles-mêmes de colporter nombre de ces drames pour terroriser les petites filles. Gare à celles qui fautaient!

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 2, p. 51

Le passage donné ci-dessus démontre bien le système de mœurs de la société dans laquelle vit Saâdia. Quel regard les apprenants portent-ils sur cette tradition ? Pourquoi l'écrivaine met-elle entre guillemets l'expression « le plus courageux » ? Cette ironie cachée derrière ce choix peut-elle être interprétée comme une critique sociale de l'écrivaine ?

Ce fragment pourrait également être discuté :

Dans la bourgade, les langues s'affolaient. Les jours de fournaise, seule la médisance parvient à sortir les gens de leur torpeur. Comme si l'exacerbation des cancans devait nécessairement compenser la limitation des mouvements des corps pour maintenir un flux de vie. Tandis que le soleil fanfaronne et règne en despote, les gens s'espionnent et s'emprisonnent dans des archaïsmes promus en coutumes pour se protéger des mœurs de l'envahisseur.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 2, p. 51

Les questions suivantes pourraient être choisies : Quelle est la force de la médisance au sein d'une société ? Comment cette pratique sociale peut-elle être exercée dans des sociétés différentes ? Quelle est la situation au sein des sociétés dont les apprenants font partie ?

Activité n° 2 :

Type d'activité :

Activité de production et d'écriture créative (CECR, 2021 :71-72).

Objectifs visés :

Rédiger un texte long et de caractère littéraire.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable de rédiger un texte écrit en langue cible en s'appuyant sur une œuvre littéraire à des fins interculturelles.

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Dans cette activité les apprenants réfléchissent sur le futur de Saâdia. Comme l'écrivaine l'explique, le prénom de Saâdia veut dire « l'heureuse ». Les apprenants sont-ils optimistes par rapport au futur de la jeune fille ? Comment imaginent-ils son futur en prenant en considération les règles de la société qui l'entoure ? « Bien qu'elle soit la victime de l'acte sordide et abominable de son bourreau, Saâdia a été plutôt traitée en coupable » (Guei, 2006 :6).

Comme cela est décrit par l'écrivaine, la virginité de petites filles et sa protection avant le mariage n'était guère un sujet privé. Bien au contraire, « les femmes se chargeaient elles-mêmes de colporter nombre de ces drames pour terroriser les petites filles » (Guei, 2006 :6).

Comment les apprenants jugent-ils cette tradition ? Est-elle similaire dans leur propre culture ? Après avoir répondu aux questions, les apprenants sont invités à rédiger leur propre version de la fin de l'histoire de Saâdia.

3.5 Scénario pédagogique n° 5

FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 : Lisez attentivement l'extrait donné. Comment trouvez-vous la scène de la naissance de Leïla ? Faites attention aux extraits suivants et décrivez ce que vous en pensez²². Puis, veuillez préparer un monologue suivi en s'appuyant sur les deux extraits suivants :

Extrait n°1 :
<p>d'une fille! « Quand ma mère était jeune, disait souvent Zohra, il y avait encore des familles qui enterraient les filles à leur premier cri. Il n'y avait pas de place dans leur vie pour les bouches inutiles », prétendaient-elles. Aujourd'hui on ne tuait plus les petites filles mais elles restaient toujours indésirables. Une sorte de malédiction qu'on acceptait</p> <p><i>Les Hommes qui marchent</i> de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 72</p>
Vos pensées :

Extrait n° 2 :
<p>— Leïla deviendra rapidement une petite femme. Elle t'aidera, tu verras. Elle s'occupera de ses frères.</p> <p><i>Les Hommes qui marchent</i> de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 73</p>
Vos pensées :

Activité n° 2 :

Lisez attentivement l'extrait donné. Que pensez-vous du geste de Tayeb ? Saviez-vous que l'éducation n'était et n'est pas toujours accessible à tout le monde²³ ?

²² Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 15.

²³ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 16.

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : Première connaissance avec Leïla

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114) et de production (monologue suivi pour argumenter) (CECR, 2021 :67-68).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Créer un discours structuré et argumentatif en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Pouvoir structurer un monologue suivi avec une argumentation relative au sujet étudié.

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Extrait n°1 :

d'une fille! « Quand ma mère était jeune, disait souvent Zohra, il y avait encore des familles qui enterraient les filles à leur premier cri. Il n'y avait pas de place dans leur vie pour les bouches inutiles », prétendaient-elles. Aujourd'hui on ne tuait plus les petites filles mais elles restaient toujours indésirables. Une sorte de malédiction qu'on acceptait

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 72

Piste proposée : Cet extrait démontre très bien comment la société dans laquelle Leïla est née traite ses membres féminins. La naissance d'une fille n'était guère une bonne nouvelle, bien au contraire. Une fille donnait en effet la responsabilité à sa famille de procurer tout ce dont elle aura besoin pour organiser son mariage. Ces responsabilités étaient coûteuses pour une famille de l'époque. L'enseignant appelle les apprenants aux normes de leur propre culture. Comment ressentent-ils la déception de la mère pour la naissance d'une fille ?

Extrait n° 2 :

— Leïla deviendra rapidement une petite femme. Elle t'aidera, tu verras. Elle s'occupera de ses frères.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 73

Piste proposée : Dans cette phrase les apprenants se rendent compte que la vie d'une femme est toujours liée à la vie des hommes. Tout d'abord, elle est née dépendante de son père, puis elle s'occupera de ses frères et de ses cousins, après elle sera dépendante de son mari et, éventuellement, s'occupera de ses propres enfants ainsi que de ses petits-enfants. Ce cycle vicieux et interminable frappe une grande partie des femmes partout dans le monde.

L'enseignant est appelé à sensibiliser ses apprenants par rapport à la condition féminine. Qu'en pensent les apprenants ? Les femmes de leur société sont-elles complètement indépendantes ?

Activité n° 2 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Dans cet extrait les apprenants se familiarisent avec le sujet de la scolarisation des femmes ainsi qu'aux problèmes qui peuvent en surgir. Alors qu'actuellement la plupart des filles au monde sont scolarisées, dans certains pays, même au XXI^{ème} siècle, les filles n'ont pas le droit d'avoir accès au système éducatif²⁴. Comme en Afghanistan au XXI^{ème} siècle, dans l'Algérie des années 1950 la scolarisation concernait surtout les garçons et les filles roumis.

L'enseignant peut s'appuyer sur l'extrait suivant :

Khellil, son certificat d'études obtenu, était comme quelques autres Algériens de son âge, écarté du savoir. Il est vrai que l'état de servitude dans lequel les colons entendaient maintenir « la population arabe » ne pouvait s'accommoder de la découverte par celle-ci de la Révolution française et du siècle des Lumières. C'était comme si on leur suggérait d'une voix doucement menaçante : « Petit bougnoul, travaille des mains, pas de la tête. Un petit métier à la mesure des petites gens. Juste pour manger un peu et garder la faim au ventre afin ne pas oublier le respect des grands. »

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 84

Comment les apprenants jugent-ils le fait que l'éducation s'adressait majoritairement aux colons et non aux Algériens autochtones ? Est-ce qu'ils trouvent cela juste ? Le choix des mots de la part de l'écrivaine fait bien transmettre son message : l'idée que même la Révolution française et ses plus grands idéaux ne sont pas universels si les écoles ne les communiquent pas à l'ensemble de la population. Selon l'écrivaine, le gouvernement colonial destine les Algériens au travail manuel tandis qu'il destine les roumis à l'éducation supérieure. Bien que ces derniers constituent une minorité, ils exploitent toutes les ressources du pays à leur profit. Que ressentent les apprenants vis-à-vis de cette marge au sein de la société ? Peuvent-ils justifier les choix lexicaux de l'écrivaine (« petit bougnoul » = Algérien, « les grands » = les roumis) ?

En terminant la lecture de cet extrait les apprenants sont confrontés à une scène assez particulière. L'aïeule, Zohra, le symbole de la culture orale et de sa défense, accompagne à

²⁴ https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/05/03/en-afghanistan-l-exclusion-des-filles-de-l-ecole-signe-la-victoire-de-l-aile-dure-des-talibans_6124526_3232.html (dernière consultation le 06/01/2023)

l'école sa petite fille à l'école des roumis. La petite prend pour la première fois la plume et elle se sent dorénavant faire partie d'un monde différent. Comment les apprenants trouvent-ils ce passage symbolique du nomadisme au sédentarisme, de l'oral à l'écrit ? Est-ce que les apprenants ressentent un tel fossé générationnel avec leurs propres grands-parents ?

3.6 Scénario pédagogique n° 6

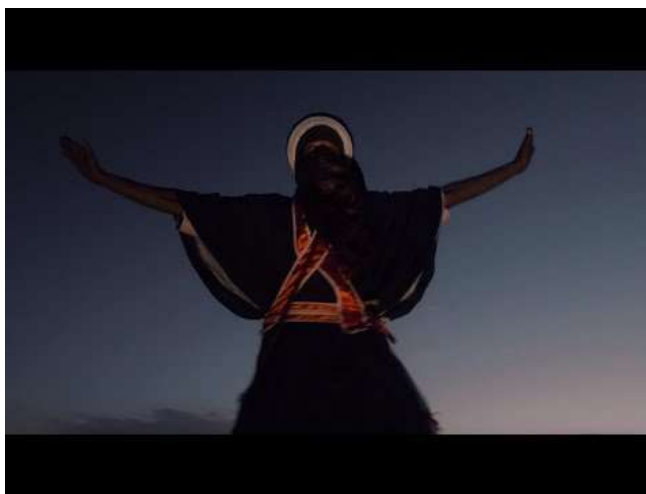
FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 :

Lisez attentivement le texte donné. Qui sont « les hommes bleus » ? Quelle est la relation de Zohra avec eux²⁵ ?

Activité n° 2 :

Écoutez attentivement la chanson. Regardez le clip-vidéo en classe. Aviez-vous visualisé « les hommes bleus » de cette manière ?



Imarhan – *Achinkad*, publié dans l'album *Aboogi* le 28 janvier 2021²⁶

²⁵ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter les annexes n° 17.

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=r69nsxvLFJA> (dernière consultation le 07/01/2023)

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : Les hommes bleus

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Dans cet extrait les apprenants prennent connaissance du passé nomade de Zohra à travers son contact bref avec les « hommes bleus ». Les hommes bleus sont les « Touaregs, nomadisant entre l'Algérie, la Libye, le Mali et le Niger » (Lanot, 2019 :183-184).

Dans ce passage Leïla, émerveillée par la transformation de sa grand-mère, a failli fuir les problèmes de la société sédentaire dans laquelle elle vit. Lorsque les hommes bleus arrivent en scène, nous avons l'impression que tout s'arrête et que l'on suit désormais le rythme lent et éternel des nomades. « Ils marquent un contraste important avec l'ordre narratif qui voit l'émergence d'une nation moderne en voie d'indépendance : l'ordre nomade berbère va à rebours de la construction de la nation algérienne ; son organisation sociale, sa cosmologie [...]. Leur mode de vie entre en écho avec la voix de Zohra » (Lanot, 2019 :183-184). Les nomades ne se rendent pas compte des turbulences de la guerre ni des changements de frontières. La conception du temps est également assez différente chez eux :

d'orientation. Mais ils ne pouvaient pas se perdre. La marche était leur respiration. Le seul risque qui les guettait était le piège de l'immobilité des citadins. Loin d'elle, ils étaient partout dans leur élément. Gens d'espaces et de mouvements, ils n'en admettaient pas les limites. Et s'ils évoquaient parfois celles du temps, c'était pour les mettre aussitôt en abîme en parlant d'éternité. Leur existence rejoignait les générations passées et futures de nomades dans l'immatérialité : ils étaient un regard qui planait dans la lumière.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 5, p. 114

Ce contraste entre la vie sédentaire et la vie nomade peut devenir un sujet de discussion en classe. Quels sont les avantages et les inconvénients de chaque mode de vie ? Les apprenants pourraient-ils passer à l'immatérialité totale ? Sont-ils attachés à leur lieu de résidence/provenance ? Pourraient-ils adopter ce mode de vie ?

Activité n° 2 :

<p>Type d'activité :</p> <p>Activité de réception audiovisuelle et de compréhension des émissions de télévision, des films et des vidéos (CECR, 2021 :55-56) et d'interaction orale (conversation) (CECR, 2021 :78-79).</p>
<p>Objectifs visés :</p> <p>Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un document audiovisuel.</p> <p>Susciter l'imagination des apprenants à l'aide d'un support audiovisuel.</p> <p>Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.</p> <p>Avoir une discussion en classe.</p>
<p>Compétences :</p> <p>Être capable d'exprimer ses émotions à l'aide d'un support audiovisuel.</p> <p>Savoir : meilleure connaissance du monde à l'aide des documents audiovisuels.</p> <p>Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).</p> <p>Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (CECR, 2001 :86).</p>
<p>Mode de travail : en groupe, tout en incluant l'ensemble des membres de la classe.</p>
<p>Piste proposée :</p> <p>L'enseignant invite les apprenants à écouter une chanson berbère. Les personnes représentées dans la vidéo sont « les hommes bleus » du récit. Ils se sont arrêtés dans le désert pour y séjourner et commencent à chanter. Exactement comme ils l'ont fait chez Zohra, l'ancienne nomade, où ils trouveront toujours le même accueil chaleureux.</p>

3.7 Scénario pédagogique n° 7

FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 :

Lisez attentivement le texte. Qu'est-ce que c'est une hadra ? Quel est son rôle ? Selon-vous, est-elle importante²⁷ ?

Activité n° 2 :

Écoutez bien l'émission radio en consultant en même temps la transcription. Qu'est-ce qu'une hadra ? Aviez-vous imaginé la hadra représentée dans le livre comme celle de l'émission radio²⁸ ?

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : Les hadras

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

²⁷ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 18.

²⁸ <https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/la-chronique-d-aliette-de-laleu/la-hadra-des-ensembles-feminins-marocains-5934484> (dernière consultation le 10/01/2023)

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée : Comme l'écrivaine le cite « les hadras sont des réunions de femmes autour de la célébration d'Allah et de son prophète » (Mokeddem, 1990 :129). En réalité, ces réunions étaient de caractère profane, c'était plutôt une excuse pour que les femmes puissent se réunir et se socialiser dans un milieu sécurisé. La narration fait plonger les lecteurs dans un autre monde, celui qui n'est pas contrôlé par les hommes et par leurs lois strictes. La force de la voix des femmes chantantes semble émouvante aux yeux de Leïla. Leurs mouvements de corps démontrent le besoin d'émancipation de ces femmes subjuguées aux lois de la société.

Les apprenants savent-ils s'il y a une tradition similaire dans leur culture ? Et à quoi les rassemblements de femmes servent-ils ?

Activité n° 2 :

Type d'activité :

Activité de réception et de compréhension des médias ou signés et des enregistrements (CECR, 2021 :54-55) et d'interaction orale (conversation) (CECR, 2021 :78-79).
<p>Objectifs visés :</p> <p>Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un enregistrement audio.</p> <p>Susciter l'imagination des apprenants à l'aide d'un support sonore.</p> <p>Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.</p> <p>Avoir une discussion en classe.</p>
<p>Compétences :</p> <p>Être capable d'exprimer ses émotions à l'aide d'un enregistrement audio.</p> <p>Savoir : meilleure connaissance du monde à l'aide des enregistrements audios.</p> <p>Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).</p> <p>Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (CECR, 2001 :86).</p>
Mode de travail : en groupe, tout en incluant l'ensemble des membres de la classe.
<p>Piste proposée :</p> <p>L'enseignant invite les apprenants à écouter une émission radio en classe, tout en ayant la possibilité de consulter sa transcription afin d'en faciliter la compréhension. L'enseignant est alors appelé à insister sur passage suivant : « Ces femmes se déclarent hors-la-loi, elles écrivent : "Nous violons des lois injustes, obsolètes, qui n'ont plus lieu d'être. Nous avons eu des relations sexuelles hors mariage. Nous avons subi, pratiqué ou étés complices d'un avortement ". Une manière de défendre la précieuse liberté de disposer de son corps ».</p> <p>Les femmes contemporaines du Maghreb continuent à revendiquer leurs droits. Les traditions du passé semblent comme une planche de salut. La réappropriation des traditions féminines du</p>

passé regroupe les femmes autour d'une cause commune et facilite leur lutte contre le conservatisme machiste. Quels regards les apprenants portent-ils sur cette tradition ?

3.8 Scénario pédagogique n° 8

FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 :

Lisez attentivement le texte. Comment trouvez-vous la période de vacances de Leïla ? Pourquoi Leïla est-elle différente de ses camarades²⁹ ?

Activité n° 2 :

Comment trouvez-vous les rapports entre Leïla et sa mère ? Pourquoi Leïla trouve sa situation familiale injuste³⁰ ?

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : Leïla et Yamina

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

²⁹ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 19.

³⁰ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 20.

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Leïla, contrairement à ses camarades roumis, n'est guère contente de l'arrivée des vacances scolaires. C'est pendant cette période que la ségrégation de ces différentes communautés est la plus évidente. Quand les prétexte de l'école et du travail sont abolis, chaque personne s'isole dans sa propre communauté sans se mêler aux autres.

La narration de l'écrivaine permet aux apprenants de ressentir cette ségrégation parfois aigre pour le psychisme d'une petite enfant, qui n'arrive pas à comprendre la raison pour laquelle ses camarades roumis ont tant de privilèges. Alors que Leïla a vu la mer uniquement grâce à une affiche de sa maîtresse en classe, ses camarades roumis passent leurs vacances à côté de la plage

pendant plusieurs mois. Elle n'a, d'autre part, toujours pas le droit de voir sa copine Sarah, qui est juive, car leurs différentes religions posent encore des frontières.

Le seul endroit dans lequel Leïla peut se réfugier et défouler son énergie, c'est le désert et ses dunes. Le paysage dominé par les ergs et par les constellations nocturnes fait rêver la petite fille ; et parfois la mer, la vie qui se trouve au-delà du désert. « C'est la description de la dune ainsi faite dans le roman qui donne l'impression au lecteur qu'elle est un personnage dans l'intrigue [...] la dune, [...] lui offre un rempart contre les autres et la sérénité qu'elle n'aurait pu trouver dans la maison familiale. » (Mouloud, 2015-2016 :64).

Activité n° 2 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Dans cet extrait les apprenants ont la possibilité de mieux comprendre la position d'une femme au sein d'un foyer traditionnel. Dès son enfance, la grande sœur acquiert le rôle de mère auprès de ses frères. Il est conseillé à l'enseignant de rappeler aux apprenants le passage suivant :

— Leïla deviendra rapidement une petite femme. Elle t'aidera, tu verras. Elle s'occupera de ses frères.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 73

Cependant, Leïla n'a pas envie de suivre le modèle de mère qu'elle voit chez Yamina. Sa scolarisation lui a permis d'élargir ses horizons et de manifester contre les injustices de la société faites aux femmes. Leïla a tendance à se comparer avec ses camarades roumis, qui ne passent guère un été semblable au sien.

Il est également conseillé à l'enseignant d'insister sur le passage suivant :

— Tes grossesses sont comme des pustules dans mes yeux. Et tes fils, des sauterelles qui dévorent mes jours. Je ne veux pas être ton ouvrière, ton esclave, hé reine de ruche !

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 141

Comment les apprenants jugent-ils l'explosion de Leïla devant sa mère ? A-t-elle raison ? L'enseignant est appelé à activer la moralité des apprenants et de ressentir de l'empathie pour Leïla. Est-ce qu'ils ont eu des expériences similaires familiales ?

3.9 Scénario pédagogique n° 9

FICHE ÉLÈVE :

Active n° 1 :

Lisez attentivement le texte. Comment le mariage dans la société représentée dans le récit fonctionne-t-il ? Comment cela fonctionne dans votre pays³¹ ?

Activité n° 2 :

Appuyez-vous sur le passage suivant. Comment jugez-vous la réaction de Leïla ?

— Je n'épouserai jamais ce morveux de Yacine ! Non mais tu l'as vu, ce crétin ? Le mariage, le mariage vous n'avez que ce mot à la bouche ! Si c'est pour être, comme toi, infectée par une grossesse neuf mois par an, ça non ! D'ailleurs, je ne me marierai jamais !

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 169

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : Le mariage précoce et arrangé

Active n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

³¹ Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 21.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Dans cet extrait les apprenants prennent connaissance de la tradition du mariage arrangé. Tout au long du récit, l'écrivaine aborde plusieurs sujets pertinents sur la situation des femmes en Algérie.

Leïla, la première femme de la tribu à être scolarisée, semble rejeter les traditions archaïques de sa tribu. Sa scolarisation a comme résultat le développement de « son sens critique et lui font prendre conscience de la condition féminine dans son milieu arabo-musulman : mariages précoces, misogynie et soumission sont le lot des femmes de sa société. » (Mouloud, 2015-2016 :6).

Comment les apprenants jugent-ils cette tradition ? Comment cela fonctionne dans leur culture ? Est-ce qu'il y a eu des cas proches dans leur cercle social ?

Activité n° 2 :

<p>Type d'activité :</p> <p>Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).</p>
<p>Objectifs visés :</p> <p>Lire et comprendre un texte.</p> <p>Cibler des informations précises à partir d'un texte.</p> <p>Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.</p> <p>Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.</p> <p>Avoir une discussion en classe.</p>
<p>Compétences :</p> <p>Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.</p> <p>« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).</p> <p>Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.</p> <p>Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).</p> <p>Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).</p>
<p>Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.</p>
<p>Piste proposée :</p> <p>L'enseignant est appelé à s'appuyer sur la réaction de Leïla. Plus précisément, lorsque sa mère lui dit qu'elle est destinée à se marier avec son cousin Yacine. Sa réaction furieuse surprend les</p>

apprenants. Auraient-ils réagi de la même manière ? Il est conseillé à l'enseignant d'inciter les apprenants à commenter le choix des mots de l'écrivaine : quant au mot « mariage » qui est associé avec l'expression « mot à la bouche » ainsi que le mot « grossesse » associé avec le verbe « infecter ».

3.10 Scénario pédagogique n° 10

FICHE ÉLÈVE :

Activité n° 1 :

Lisez attentivement le texte donné. Comment estimez-vous la réaction du père de Leïla concernant sa scolarisation au lycée ? Quelle est l'argumentation de l'institutrice de Leïla³² ?

Activité n° 2 :

Après avoir lu le texte en classe, écrivez vos pensées par rapport au droit à l'éducation. Les filles méritent-elles la même éducation que celle des garçons ? Comment l'éducation peut changer la vie d'un individu ?

Activité n° 3 :



Lara Fabian – *Leïla*, publiée dans l'album *Carpe Diem* en 1994³³

³² Afin d'accéder au contenu de cette activité veuillez consulter l'annexe n° 22 – 23.

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=AjBXuZVYNyE> (dernière consultation le 11/01/2023).

Écoutez la chanson et appuyez-vous sur les paroles suivantes. Est-ce qu'elles racontent une histoire comme celle du personnage de Leïla dans le livre ?

« Elle se sent comme un oiseau
Partirait mais reviendrait bientôt
Elle pourrait enfin choisir
De vivre plus libre, Leïla
Elle va enfin choisir de vivre comme
une reine
Ou être une sirène. »

FICHE PROFESSEUR :

Niveau : C2

Durée : une séance de 45 minutes

Sujet : L'éducation des filles

Activité n° 1 :

Type d'activité :

Activité de réception et de médiation et d'analyse et de critique des textes créatifs (incluant la littérature) (CECR, 2021 :113-114).

Objectifs visés :

Lire et comprendre un texte.

Cibler des informations précises à partir d'un texte.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'étudier attentivement un texte écrit littéraire en langue cible à des fins interculturelles.

« [Pouvoir] donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites » (CECR, 2021 :113).

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel mais en interaction avec les autres apprenants en classe.

Piste proposée :

Dans cet extrait les apprenants font face à la lutte des femmes pour avoir un accès égal à l'éducation. Leïla, souhaitant continuer ses études au lycée, va en être empêchée par son père, mais grâce à l'intervention de la directrice de l'école, le père est convaincu et Leïla continue ses études.

Ce qui est surprenant, c'est l'intervention de son institutrice, Madame Chalier, qui est persuadée de pouvoir convaincre le père de Leïla, afin que l'adolescente puisse finir ses études secondaires. Selon Madame Chalier, l'indépendance du pays n'est pas acquise uniquement par les armes, mais également par l'éducation de la totalité de la population. Malgré l'oppression des colonisateurs, ces derniers ont pu amener en Algérie une série de bien matériaux utiles pour le développement du pays, y compris le droit d'accès à l'éducation universelle. L'écrivaine présente dans son récit une femme de la communauté des roumis assez différente de ce que les lecteurs pouvaient imaginer. Elle maîtrise l'arabe, elle estime profondément la culture et le peuple du pays et elle soutient sa libération.

Comment les apprenants trouvent-ils l'esprit humaniste de Madame Chalié ? Servait-elle comme un exemple pour ses compatriotes français installés en Algérie ?

Activité n° 2 :

Type d'activité :

Activité de production et d'écriture créative (CECR, 2021 :71-72).

Objectifs visés :

Rédiger un texte long et de caractère littéraire.

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un texte.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable de rédiger un texte écrit en langue cible en s'appuyant sur une œuvre littéraire à des fins interculturelles.

Savoir : connaissance du monde à partir des informations d'un texte.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : individuel.

Piste proposée :

Dans cet essai les apprenants sont appelés à développer une réflexion sur leurs idées liées à l'accès à l'éducation universelle. L'enseignant invite les apprenants à s'identifier à la situation

de Leïla et à celle d'autres filles du monde actuel qui n'ont toujours pas les mêmes droits d'accès à l'éducation.

Activité n° 3 :

Type d'activité :

Activité de réception et de compréhension des médias ou signés et des enregistrements (CECR, 2021 :54-55) et d'interaction orale (conversation) (CECR, 2021 :78-79).

Objectifs visés :

Exprimer son opinion et ses émotions à l'égard d'un enregistrement audio.

Susciter l'imagination des apprenants à l'aide d'un support sonore.

Acquérir des savoirs sur la connaissance du monde, de ses différents pays et cultures.

Avoir une discussion en classe.

Compétences :

Être capable d'exprimer ses émotions à l'aide d'un enregistrement audio.

Savoir : meilleure connaissance du monde à l'aide des enregistrements audios.

Savoir-être : développer un « intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations [...] [et] relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels » (CECR, 2001 :84).

Savoir-apprendre : « utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (CECR, 2001 :86).

Mode de travail : en groupe, tout en incluant l'ensemble des membres de la classe.

Piste proposée :

L'enseignant invite les apprenants à finir cette série de scénarios pédagogique en écoutant une chanson de Lara Fabian appelée *Leïla*. Les apprenants peuvent-ils trouver des similitudes entre les histoires des deux « Leïla » ?

Pour cette partie du mémoire, 10 scénarios ont été créés avec 24 activités. Les scénarios peuvent être prolongés et les fiches professeur incluent plusieurs options. Les activités se concentrent autour de 3 axes, en soulignant la condition féminine, et elles incluent des exercices de compréhension et de production écrite et orale.

CONCLUSION

Ce projet de recherche vise à analyser et à évaluer l'importance de la littérature francophone et maghrébine postcoloniale pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Il se concentre sur l'œuvre *Les Hommes qui marchent* (1990) de Malika Mokeddem, qui traite de sujets pertinents liés à la vie en Algérie au milieu du XXe siècle. Le but est de promouvoir le français comme langue de communication interethnique, interreligieuse et surtout interculturelle en utilisant cette œuvre comme matériel pédagogique pour initier un dialogue interculturel dans une classe de FLE.

Les sujets évoqués dans le livre, comme les relations interethniques, la place de la femme dans la société algérienne et les caractéristiques de la vie nomade, servent à présenter la richesse culturelle du monde francophone. Le livre proposé sert également à présenter des sujets de tension par le biais desquels peuvent se négocier des points de vue chez les apprenants, voire se confronter des valeurs. Les scénarios pédagogiques ont comme objectif l'épanouissement de l'interculturel dans une classe de FLE à l'aide de supports littéraires en langue française. Le contenu du livre présente aux apprenants une réalité sociétale située hors des normes habituelles (un pays, une nation, une langue). Les apprenants s'exposent à une construction sociale au sein de laquelle plusieurs langues, religions et idéologies se trouvent à la fois en accord et en conflit.

Cette série de scénarios pédagogiques donne aux enseignants la possibilité d'enrichir leur cours de FLE en sources didactiques et en thématiques évoquées en classe. Le dialogue interculturel devient l'objectif visé et la littérature francophone le moyen pour faciliter cet objectif.

Bien qu'un scénario pédagogique contienne une série d'activités destinées à être travaillées en classe, il est important de rappeler qu'elles sont uniquement une série de pistes proposées. L'enseignant est libre de disposer de ses propres moyens didactiques, toujours par rapport au niveau général de la classe et conformément aux besoins individuels de chaque apprenant.

Références bibliographiques et sitographie

Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, Vol 49 (No 9), 10-17.

Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Abdelouhab, F. (2019). Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques. *Multilinguales*, Vol 17 (No 11), 2-15.

Byram, M. & Gribkova, B. & Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire (2021). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cadre Européen de Référence pour les Langues (2001). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cervera, R. (2009). A la recherche d'une didactique littéraire. *Synergies Chine*, Vol 16 (No 4), 45-52.

Chaulet Achour (2010). Mokeddem, Malika (1949-). A A. Azza Bekkat (Ed.), *Dictionnaire des écrivains algérien de langue française de 1990 à 2010* (253-258). Alger : Chihab Éditions

Chouiten, L. (2016). Femmes, code moral et conflit colonial dans *Les Hommes qui marchent* de Malika Mokeddem. *Revue EXPRESSIONS*, Vol 37 (No 2).

Collès, L. (2017). *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Culture (s.d.). Tiré par <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/culture>

Ecouter les notes d'Alger la Blanche d'Yazid Arab (2017, 13 mai). Tiré par <https://www.rfi.fr/fr/emission/20170513-ecouter-notes-alger-blanche-yazid-arab>

Empire colonial français (s.d.). Tiré par https://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Empire_colonial_fran%C3%A7ais/120109

Fabian L. (1997). *Leïla* [Vidéo en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=AjBXuZVYNyE>

Follorou J. (2022, 03 mai). En Afghanistan, l'exclusion des filles de l'école signe la victoire de l'aile dure des talibans. *Le Monde*. Tiré le 06 janvier, 2023, par https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/05/03/en-afghanistan-l-exclusion-des-filles-de-l-ecole-signe-la-victoire-de-l-aile-dure-des-talibans_6124526_3232.html

Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l'interculturel dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France*, Vol 14-15 (No 10), 109-122.

Francophone (s.d.). Tiré par <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F1556>

Francophonie (s.d.). Tiré par <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F1557>

Ghalem, N. & Ndiaye, C. (2004). Le Maghreb. A Ndiaye (Ed.), *Introduction aux littératures francophones* (pp. 197-267). Montréal: Presses Universitaires de Montréal.

Guei, S. (2006). La langue française et la recherche de l'autorité discursive : *Les Hommes qui marchent (Les hommes)* par Malika Mokeddem. *Voix Plurielles, Vol 3* (No 1), 2-9.

Guerre d'Algérie (s.d). Tiré par https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/guerre_d_Alg%C3%A9rie/104808

Guillén, B. A. (2009). La "littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne, Vol 15* (No 2), 235-244.

Haïk (s.d.). Tiré par <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/haik>

Imarhan. (2022, 28 janvier). *Imarhan - Achinkad (Official Video)* [Vidéo en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=r69nsxvLFJA>

Kenadsa. (s.d). Dans *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Kenadsa#/media/Fichier:Ksar_Kenadsa.jpg

La Hadra des ensembles féminins marocains. (2019, 28 septembre). Tiré par <https://www.radiofrance.fr/francemusique/podcasts/la-chronique-d-aliette-de-laleu/la-hadra-des-ensembles-feminins-marocains-5934484>

Lanot, S. (2019). « On lui acheta un cartable et des sandales ». Une ethnocritique du roman de Malika Mokeddem *Les Hommes qui marchent*. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, Vol 194* (No 183-184), 1-16.

Les hommes qui marchent. (s.d). Tiré par <https://www.grasset.fr/livres/les-hommes-qui-marchent-9782246492511>

Littérature (s.d). Tiré par <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L1058>

Luscher, J. C. (2014, 14 avril). *Écrire en français ou en francophone, quelle différence ?* <https://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/culture-et-sport/les-langues/5772686-ecrire-en-francais-ou-en-francophone-quelle-difference.html>

Mokeddem, M. (1990). *Les Hommes qui marchent*. Paris: Editions Ramsay.

Mondialisation (s.d). Tiré par <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M2602>

Morel, A. S. (2012) Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. A S. Borg, P. Chardenet (Ed.), *IIème Forum Mondial HERACLES, 25-26 mai 2011* (pp. 141-148).

Moudileno, L. (2003). *Littératures africaines francophones des années 1980 et 1990*. Dakar: Codesria.

Mouloud, H., & Mokhtari, F. E. (2016). *Les Hommes qui marchent de Malika MOKEDDEM, une autofiction ?* (Mémoire de recherche pas publié). Université de Bejaïa, Béjaïa.

Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pour une "littérature-monde" en français. (2007, 15 mars). Tiré par https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html

Roumi. (s.d.). Tiré par <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9R3094>

Semujanga, J. (2004) Panorama des littératures francophones. A Ndiaye (Ed.), *Introduction aux littératures francophones* (pp. 9-61). Montréal: Presses Universitaires de Montréal.

Šperková, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens public, Vol 14* (No 2), 3-8.

Vaknin, A. (2006). *Faire entendre l'écrit ou l'enchevêtrement de l'oralité dans le roman autobiographique de Malika Mokeddem Les Hommes qui Marchent*. Université de Haïffa, Haïffa.

Wolff, A. (2022). *La langue française dans le monde synthèse 2022*. https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese_La_langue_francaise_dans_le_monde_2022.pdf, <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305>

Annexes

Annexe n° 1 : scénario pédagogique n° 2

CHAPITRE PREMIER

C'était un petit bout de femme à la peau brune et tatouée. Des tatouages vert sombre, elle en avait partout : des croix sur les pommettes, une branche sur le front entre ses sourcils arqués et fins comme deux croissants de lune, trois traits sur le menton. Elle en avait même aux poignets, ciselés en bracelets, et aux chevilles en kholkhales¹.

— Des bijoux pas chers que personne ne peut me voler, avait-elle l'habitude de dire en regardant ses mains.

Sèche, Zohra avait la démarche alerte, toute de grâce animée. Bras ballants, magroune² dansant, un pas, deux pas, foulées tissant le fil aveuglant des heures. Pendant des journées.

La position de son chèche était un excellent baromètre de son humeur. En colère, d'une chiquenaude, elle le repoussait au sommet de son crâne. Rouges, ses cheveux, de henné. Et rouge, sa fureur. Horizontal, enserrant sa tête de plusieurs tours disciplinés, au ras des sourcils, le chèche s'ajustait à la gravité du ton et de la réflexion. Incliné sur un œil, la mine de Zohra et ses mots se faisaient chafouins. Un tiers dénoué, pendant sur sa nuque en un négligé savamment étudié, il traduisait l'allégresse ou la coquetterie. Il balançait doucement caressant ses épaules menues, au gré de ses séductions. Enlevé et brandi à bout de bras, il appelait chants et bendirs³. Chèche en cerceau, pris de folie autour d'un corps en arceau, ivre de plaisir.

Quel âge avait la bédouine ?

— Je suis née l'année de la très grande sécheresse. Une année sans une goutte d'eau ! affirmait-elle, péremptoire.

L'année de la très grande sécheresse ? Y en avait-il une dans le désert qui ne le soit pas ? Mais l'aïeule ne plaisantait pas. Non. Un voile d'ennui masquait ses traits.

— Servitude de sédentaires que cette préoccupation ! Contagion qui sévit entre leurs murs prison. *Y a ouili !*⁴ ils mettent tout en chiffres, même la vie.

Comment envisager l'écoulement du temps dans un paysage aussi immuable ? Ici, on ne dit « l'année de ceci, l'année de cela » que pour marquer un événement. Néant derrière. Néant devant. Aucune limite ne résiste aux démesures du Sahara. Ici, les lumières effacent et brûlent les confins. Ici, l'espace et le ciel se dévorent indéfiniment. Configuration d'éternité qui rend caduques les durées. Temps d'une marche. Temps d'une douleur, d'une rencontre. Temps d'une pluie, renaissance de la terre. Temps d'une vie... Le temps n'est que l'une des métaphores de la survie des gens. Traversée à l'orée des songes qu'épuisent les marches. Que consomment le flamboiement des mots et les excès des imaginations.

Quand, tarauté par une insane curiosité, on la pressait de questions, Zohra haussait les épaules. Et pour mettre un terme au harcèlement, elle ajoutait avec dépit :

— Cela doit me faire soixante-quinze ans... Enfin... A peu près.

Elle eut soixante-quinze ans pendant des années. En avait-elle dix, douze ou quinze de plus ? Zohra n'en avait cure. Ce qui lui importait, c'était sa vie nomade. Ce qui la chagrinait, c'était qu'elle y avait été arrachée.

— L'immobilité du sédentaire, c'est la mort qui m'a saisie par les pieds. Elle m'a dépossédée de ma quête. Maintenant, il ne me reste plus que le nomadisme des mots. Comme tout exilé.

Prise par l'urgence de dire ce monde en voie de disparition, Zohra redonnait aux bédouins des départs et des haltes. Avec les tambours des ergs et leurs orgies de sable. Avec le silence scellé sur les regs.

Zohra était le désert.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 1, p. 9 - 11

Annexe n° 2 : scénario pédagogique n° 3

Et Zohra déroulait l'histoire de Djelloul.

« Djelloul Ajalli était le frère de mon beau-père. L'oncle de mon mari, Ahmed le Sage. »

Dès son enfance, Djelloul se démarqua des garçons dont il refusait de partager les jeux. Les autres promettaient tous de devenir d'excellents cavaliers et guerriers. Djelloul, lui, était un solitaire, un rêveur. Mais dans ce désert, image même de l'outrance et qui exalte les pensées, on a une telle peur de l'imagination ! Oui, dans ce Sahara où les horizontalités tissent à l'infini des mirages propices aux songes hantés, où l'esprit a un besoin vital d'extravagance pour habiller les aridités, rêver, c'est faire montre d'un manque de bravoure et de virilité. Pire encore. C'est s'exposer à la tentation des djinns. De là à devenir soi-même un djinn, il n'y a pas un empan.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 1, p. 13

Annexe n° 3 : scénario pédagogique n° 3

Un jour, un taleb⁵ se joignit à la caravane qui prenait la route du sel sous un ciel chauffé à blanc et qui brai-sait la terre rouge. Il désirait se rendre en Mauritanie. Djelloul fut immédiatement subjugué par cet homme qui écrivait des talismans et qui, à chaque halte, sortait un livre volumineux aux pages mitées : *Les Mille et Une Nuits*. Le garçon n'avait jamais entendu parler de l'écriture. Comment ces caractères inertes pouvaient-ils contenir tant d'histoires, d'intrigues, de combats et de beautés ? Les longues marches ne rebutaient plus Djelloul. Il caracolait à l'avant de la caravane, la tête pleine de récits d'aventures. De temps à autre, il rebroussait chemin et allait s'assurer que le taleb était toujours dans le groupe des hommes. L'oracle était là, les moustaches savantes et le regard vif. L'enfant avait hâte de voir l'homme de tête tourner son chameau vers l'arrière de la caravane et poser bât à terre, donnant ainsi le signal d'arrêt. Djelloul allumait alors un quinquet et allait vite rejoindre le docte personnage. Dans le cocon d'une lumière tremblotante, Schéhérazade, déguisée en vieil homme, tenait en haleine le petit garçon. Dans la khéïma⁶, plantée en toute hâte pour quelques heures de repos, pendant que les hommes, comme pétrifiés par la nuit tombante, se tenaient accroupis et figés autour des braseros, dans le froid et le silence, Djelloul découvrait un monde de palais. Un monde jusqu'alors inconnu de lui. Il était ensorcelé par l'astuce de cette femme. Par la découverte du pouvoir et de la ruse des mots. Nuit après nuit, vaillants petits lutins, ils arrachaient quelques heures de vie à la mort ! Ils l'arrachaient, lui, à l'ennui. Un voyage exceptionnel.

Un matin, le taleb quitta la caravane et se dirigea seul vers El-Aïoun, emportant avec lui son ouvrage fabuleux et, surtout, la fin de l'histoire. Damnation ! Combien de temps avait encore tenu Schéhérazade ? Qui, dans ce désert, pouvait le lui dire ? Personne. Djelloul ressentit un vide insupportable, un marasme mortel. Alors il se remit à traîner à l'arrière de la caravane et à réfléchir. Il regardait les siens qui allaient comme sans cesse aspirés par un horizon indifférent :

« Que cherchent-ils ? Le savent-ils au moins ? Tantôt ils disent qu'ils vont troquer leurs marchandises. Tantôt ils prétendent qu'il est essentiel de trouver un pâturage pour les bêtes. Le nécessaire comme le fondamental semblent toujours ailleurs. Qu'espèrent-ils ? Quelque chose qu'ils n'atteindront sans doute jamais », pensait Djelloul avec désespoir. Mais les autres ne se posaient pas de questions inutiles. Ils marchaient du lever du jour à la tombée de la nuit, enroulés de silence et drapés de lumière. Quand ils étaient fatigués, ils dressaient un camp. Se nourrissaient de peu. S'accroupissaient et regardaient l'horizon ou le ciel. Et quand la mort viendrait les surprendre, marchant sur les chemins de sable ou assis, le regard sombre, aimanté par les scintillements des espaces, et quand leur pauvre corps, vite desséché, deviendrait poussière, d'autres marcheraient encore. Toute une vie. Leur marche perpétue le désert.

Djelloul se sentait devenir étranger aux siens. Et il avait peur. La peur tordait ses entrailles. Mettait un peu plus de tumulte dans sa tête. Transformait le désert en cauchemar. Sable, solitude et soleil, jusqu'à la suffocation. Le garçon voulait vivre autre chose que des marches ininterrompues. Avoir d'autres vertiges que ceux des terres arides. Les mots écrits l'avaient marqué de leurs arabesques. Des empreintes que le départ du taleb rendait incandescentes. L'écrit, à peine entrevu, était déjà un but à atteindre. Une soif inconnue. Djelloul en prit conscience avec une joie douloureuse et devint plus taciturne encore. Il passait de longues heures à plat ventre sur le sable à dessiner, essayant de reproduire les signes conteurs de fables.

Un matin, alors que le soleil, encore loin dans le ciel, versait autour des kheïmas une lumière couleur d'étain, le froid réveilla Djelloul. Un froid qui griffait la peau comme une multitude d'aiguillons, grippait les articulations et déchirait le sommeil. Djelloul frissonna. Se retourna sur sa couche. S'enroula dans la couverture. Brusquement, une décision l'inonda de bonheur. Un présent étincelant, un diamant que ce petit matin déposa dans l'écrin de son esprit vidé par le sommeil. Il fallait qu'il apprenne à lire et à écrire ! Il devait en convaincre les siens. Il avait entendu dire qu'il y avait des medersas⁷ chez les citadins du Nord. Ainsi pourrait-il percer le secret des histoires muettes. Ainsi serait-il lui-même dans des secrets qui égaieraient sa solitude. On était au début de la

Annexe n° 4 : scénario pédagogique n° 3

colonisation. Ceux qui comptent vous diraient sans doute « fin des années 1840 ». Lire et écrire ? Au sein du monde de l'oralité, pure extravagance. Depuis des siècles, personne dans le clan n'avait eu recours à l'écriture. Le Coran, on en savait juste les versets indispensables aux prières. Nos mœurs étaient empreintes du hadith⁸. Notre histoire ne se couche pas entre l'encre et le papier. Elle fouille sans cesse nos mémoires et habite nos voix... Mais l'original Djelloul, aux envies saugrenues, n'en démordait pas. Son obstination et son caractère inquiétaient.

De multiples djemââs⁹ et divers avis égrenés autour des braseros finirent cependant par mûrir la réflexion. Acculé, le clan se décida enfin à satisfaire sa requête. « Après tout, ce ne serait peut-être pas une si mauvaise idée que d'avoir un taleb dans la famille », se consolaient-ils. Un homme sachant lire et écrire le Coran — qu'avait-on d'autre à lire ? — pouvait même être très utile. Il les protégerait contre le mauvais œil et les maléfices des démons. Sans oublier les gains obtenus par des demandes de talismans. Hé, à défaut d'un preux cavalier... Un beau jour, leur décision prise, ils plièrent leurs khéïmas pour remonter vers le nord.

La tribu dressa son campement au-dessus de Méché-ria, sur les hauts plateaux. Seuls quelques hommes conduiront l'enfant plus au nord. Le reste du clan attendra, loin du Tell, toujours malsain. Des roumis y ont remplacé les Turcs. Ils s'accaparent les terres et chassent les gens de leurs propriétés ! Il y a des révoltes et des massacres, leur a-t-on dit. Quel siècle ! Les hommes ne resteront en ville que le temps de confier Djelloul à un taleb.

Après plusieurs jours de marche, ils arrivèrent à Tlemcen. Raides dans leurs burnous, la dignité farouche, ils scrutaient silencieusement les citadins. « Curieux personnages que ceux qui vivent entre des murs. Ils doivent y cacher bien des actes licencieux »... Tlemcen était la ville des médersas, la cité culturelle de l'Ouest algérien. Ils se renseignèrent sur la réputation des diverses écoles. Leur choix se fixa sur l'une dont la renommée résistait, leur assura-t-on, à toute épreuve. Djelloul fut inscrit à celle-ci et confié à l'un des talebs. Moyennant des dons conséquents, l'homme allait le loger et parfaire son instruction. L'étrange vœu du non moins étrange garçon ainsi exaucé, les hommes rejoignirent le reste du clan.

De temps en temps, en moyenne une fois par an, lorsque leurs pérégrinations les ramenaient vers le nord des hauts plateaux, les Ajalli dépêchaient quelques hommes pour aller quérir Djelloul et faire une nouvelle offrande à son taleb. Le jeune garçon venait alors passer quelques jours au sein de sa famille. Chaque année, il lui semblait qu'il s'éloignait d'eux un peu plus. Les Ajalli en avaient aussi conscience. Qu'adviendrait-il de lui plus tard ? Allaient-ils pouvoir le réadapter à leur vie nomade ? Leur préoccupation à son sujet était grande.

L'enfant éprouvait de la vénération pour son maître, un homme affable, de grande culture, et savourait la vie citadine. Djelloul allait souvent musarder dans les ruelles de la médina et dans le souk. Les murailles roses et crénelées enserrant les jardins attisaient sa curiosité. Il s'en exhalait des effluves quiamnaient ses sens. Partout, lui semblait-il, régnait un parfum de femme inconnue. Chez lui, toutes les femmes n'étaient que sœurs, cousines, tantes... et, à de rares exceptions près, il ne voyait qu'elles. Délicieuse sensation que celle de l'étranger dans une cité. Chaque passante, cachée derrière son voile, était une énigme exaltante. La médina foisonnait des frôlements de leurs haïks. Ses ombres l'aimaient. Les assauts du désir taraudaient son jeune corps. Il marchait dans le ksar. Odeur d'ombre fraîche où bruissaient des khassas¹⁰ emperlées de rires. Odeurs de musc et d'ambre, contenus dans des fioles ajourées et portées entre des seins lourds. Djelloul s'asseyait devant le hammam, guettait la sortie des femmes, les respirait à plein, le regard enchanté, le corps frémissant.

Dix années passèrent. Djelloul était devenu un bel adolescent. Lors de l'un de leurs passages à Tlemcen, les hommes furent outrés par son mode de vie et la dépravation dans laquelle il se complaisait de plus en plus. Ils l'avaient souhaité, sinon ascète, du

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 1, p. 16 - 19

Annexe n° 5 : scénario pédagogique n° 3

moins sobre, versé dans le Coran et féru de hadith islamique. A l'évidence le garçon s'adonnait à la jouissance et se passionnait même pour la poésie du « Jahīlī », l'ère d'avant l'Islam. L'« ère de l'ignorance », l'appelleront plus tard les musulmans. Mais, pour abjurée qu'elle fût pendant longtemps, jamais la poésie arabe n'avait été aussi riche et délirante, précisément parce qu'elle échappait encore au dogmatisme des religions monothéistes. Djelloul s'était plongé avec bonheur dans la liberté de ces poètes qui célébraient les nuits d'amour et de toutes les extases.

Voilà bien l'effet de ces cités fermées sur leurs hontes : les âmes faibles s'y vautrent dans la luxure, l'insanité y est élevée au rang de félicité. Il fut décidé d'éloigner sans tarder Djelloul. De soustraire ce rêveur à l'emprise d'un maître libertin. Aussi, et malgré ses véhémentes protestations, le ramenèrent-ils avec eux.

Chemin faisant, Djelloul sanglota longtemps sur cet arrachement qui saignait son cœur. Et la disparition de la belle cité, berceau de ses rêves, laissa ses yeux aveugles à toute autre chose. Allait-il être sevré à jamais du nectar de la poésie ?

La route fut interminable et monotone. Les cailloux des regs tranchaient les pieds. Tantôt, l'adolescent trottait en pleurant à côté de son âne. Tantôt, il le montait. Egrenant ses sanglots au rythme de son trot, il dardait des yeux chargés de fiel sur le dos des hommes qui se balançaient devant lui sur leurs chameaux. Comme il aurait aimé avoir le pouvoir de les transformer en pierres, là, sur cette terre calcinée ! Sans un regard de pitié, il rebrousse chemin et repartirait vers la cité rose. Vers les parfums de femmes. Mais les hommes qui marchent étaient insensibles comme leur désert. Ils ne pensaient pas au chagrin qu'ils lui causaient, ils marchaient. La sueur coulait sur leurs visages burinés. Mouillait leurs chèches et leurs âbayas ¹¹. A travers les larmes de Djelloul, leur image tremblait comme un mirage.

Au deuxième jour de leur descente vers le sud, ils butèrent contre un marcassin. Sauvage ou domestiquée, cette bête est impropre à la consommation chez les musulmans. Quand elle surgit sur leur chemin, ils la tuent et la laissent en pâture aux chacals. Ou la donnent à leurs chiens. Ce jour-là, Djelloul s'interposa entre les hommes et le jeune sanglier. Il le prit dans ses bras et les regarda avec défi. Les hommes renoncèrent à le contrer de nouveau pour si peu. Ils tournèrent les talons et reprirent leur marche. Djelloul caressa longuement le marcassin avant de le reposer à terre. Puis, remontant sur son âne, il suivit les hommes. Un peu plus tard, il se retourna et vit le petit animal, groin au sol, derrière lui. « Il doit avoir perdu sa mère, il faut le secourir, sinon il va mourir », pensa l'adolescent attendri. Il fit aussitôt demi-tour. Les sacoches en alfa dont était bâti son âne contenaient ses rares effets personnels et quelques livres. Il y trouva à loger son protégé. Ignorant la grogne des hommes, il regagna ainsi sa famille avec ses livres et son cochon. Et dans la tête, les brasillements de l'interdite poésie.

Ses relations avec les autres hommes du clan retrouvèrent d'emblée leur discorde. Leur vie lui était insupportable. Les excès de leur univers aussi. Il leur préférait les ruelles des ksars où se dandinaient de blancs haïks ¹². Il voulait, au-dessus de sa tête, le parasol bruissant des arbres. Sur sa peau, la bénédiction de leur ombre. Dans ses narines, d'autres senteurs que celle de la poussière. A ses oreilles, le rire des catins. Mille péchés et même la damnation plutôt que la longue agonie qu'était l'existence des siens... Non, plus les fournaises de l'été qui laissent les corps échoués comme des outres vides. Plus ce froid incisif, à nul autre pareil, qui fondait comme un oiseau de proie sur le meilleur du sommeil. Plus ce vide en lui. Plus ce règne autour de lui de la pierre et de la poussière sous un ciel de métal. Plus ce silence...

Pourquoi continuer à supporter toutes ces souffrances ? Pourquoi les hommes restaient-ils accrochés à cet enfer depuis l'aube de la vie ? Leurs khéïmas sombres, aux petites ouvertures noires, avaient l'air de crânes carbonisés où béaient des orbites vides. Les rares épineux rencontrés sur leur chemin étaient comme des moignons calcinés qui semblaient prédire pour tous la même destinée. Et ces carcasses d'hommes et de bêtes

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 1, p. 19 - 21

Annexe n° 6 : scénario pédagogique n° 3

découvertes par le vent ou par un chacal étaient de même augure. Les chairs grillées, à peine leur dernier frémissement éteint, se transformaient en débris sans rien connaître de la décomposition. Les os nus, piqués dans le sable, tels des doigts pointés vers les vivants, prenaient un aspect crayeux. Au moindre toucher, ils s'effritaient en crissant, comme s'ils poussaient un ultime gémissement avant de se fondre dans le minéral.

Djelloul se promettait de fuir ce monde. Il irait loin, très loin. Un rêve qu'il se gardait bien de révéler.

En attendant, Djelloul se tenait à l'écart des hommes et composait des poèmes. Son sanglier grandissait et le suivait partout. Quiconque osait malmenier la bête s'exposait à sa fureur. Exaspérés par son attitude qu'ils jugeaient outrancière, les autres le surnommèrent Bouhaloufa, « l'homme au cochon ». Peine perdue, Djelloul recevait cette insulte avec la même morgue que s'il s'était agi d'une flatterie.

Un événement « plus grave » vint faire exploser la tension générée par cette situation. Que se passa-t-il au juste ? Zohra esquivaient toujours habilement cette question. Elle disait seulement : « C'était grave, très grave. »

Ignorait-elle, elle-même, le fin mot de l'histoire ? La taisait-elle pour doter son idole d'un peu plus de mystère ? Comment le savoir ? Si l'on persistait à le lui demander, elle se montrait soudain écrasée par le fardeau du secret. Pendant un instant, la parole lui manquait. Elle promenait sur son auditoire un regard grave. Les secrets, s'ils risquaient d'éclabousser de quelque façon la dignité du clan, restaient jalousement gardés. Elle ne se privait pas de le rappeler. Avec l'emphase nécessaire.

Quoi qu'il en soit, à l'issue de cet événement enfoui sous le sceau du secret, Bouhaloufa fut banni de la tribu. Il bâta son halouf devenu adulte avec des paniers en alfa. Y chargea sa djellaba, ses livres, une guerba en peau de chèvre pleine d'eau et partit vers le nord-ouest, du pas décidé de l'homme enfin délivré. Sa famille ne devait jamais plus le revoir.

Plusieurs années plus tard, les Ajalli apprirent, par des caravaniers venant du Maroc, que Djelloul avait longtemps sillonné ce pays voisin. Il allait de ville en ville, nomade des cités à la poursuite d'autres félicités. Il butinait du plaisir et en nourrissait sa poésie. Les matins, assis dans le souk, une *meïda*¹³ devant lui, il faisait office d'écrivain public. Le soir, il lisait des poèmes ou des contes chez de riches Marocains qui se le recommandaient.

Et que devint le halouf de Bouhaloufa ? Il le suivait partout d'un pas « intelligent », portant la *meïda* et les livres. Aux hommes qui s'arrêtaient sur leur passage, intrigués par l'accoutrement de l'animal, Djelloul disait : « Par Allah, cette bête que vous voyez là était un noble cheikh nomade de la tribu des Ajalli. Il s'appelait Djelloul. La malédiction des siens le transforma, un soir de pleine lune, en halouf. J'étais là. J'ai assisté à la métamorphose. Depuis, je le traîne avec moi. Et les soirs de pleine lune, il retrouve l'usage de la parole et me conte son histoire. »

Certains hommes, apeurés, se sauvaient. D'autres, saisis par la légende, couraient derrière le halouf et le caressaient. L'animal devint célèbre dans les villes traversées. On l'appelait « Si Halouf Ajalli ». Sa mort endeuilla Bouhaloufa. Comme il n'était ni dans les mœurs, ni dans la sensibilité d'un poète d'abandonner la dépouille d'un si précieux compagnon de bohème, Bouhaloufa décida de lui donner une sépulture plus digne que celle qu'aucun Ajalli n'aurait jamais. Il enveloppa le corps d'un linceul en soie. En allongea la forme de telle sorte que l'aspect extérieur fût celui d'un corps humain, obtint de creuser une tombe dans le cimetière de la ville. Tôt le lendemain, il fit transporter son halouf vers sa dernière demeure. Et pour venger l'animal du tort que le Coran infligeait à sa race, il en fit réciter des versets par une meute de talebs, à la mosquée, la nuit même. Personne dans la ville ne sut jamais que, parmi les corps humains, ou ce qu'il restait de leur décomposition, reposait celui d'un animal honni : « Si Halouf Ajalli », béni par son maître et même par la mosquée.

« Te voilà livré à toi-même maintenant. Qu'Allah te protège des hommes de l'au-delà

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 1, p. 21 - 24

Annexe n° 7 : scénario pédagogique n° 3

s'ils ne diffèrent guère de ceux d'ici-bas », écrivit Djelloul en épitaphe sur la pierre tombale.

Se retrouvant seul, Djelloul s'en alla vers Bagdad, capitale des Abâssides. Faisait-il un pèlerinage sur les bords du Tigre en témoignage de son admiration pour Haroun El-Rachid, cet illustre calife, philosophe, poète et héros de nombreux contes des *Mille et Une Nuits* ? Ou bien avait-il été emporté par les tourbillons d'un parfum plus captivant que les autres ? Nul ne le sait. Un mystère de plus au compte de l'homme au cochon. Il arpenta le Moyen-Orient pendant plus de vingt ans. Quand il revint au Maroc, c'était un homme riche. Mais si sa tête était chenue son corps gardait encore toute sa verdeur. L'origine de sa fortune constituait une autre énigme. Djelloul s'établit à Oujda, ville proche de la frontière algérienne. Il y acheta une ferme isolée, sur la petite route qui, quelques kilomètres plus loin, pénétrait en Algérie. Djelloul ne prit jamais cette route qui allait vers son passé. Mais elle était là, devant la ferme, et serpentait à l'envi à l'ombre des gros caroubiers, comme une possibilité offerte au bord de laquelle s'en-sommeillaient ses regrets.

Lorsque enfin Djelloul prit une épouse, on offrit à sa soixantaine argentée une jeune fille nubile. Mais, tout de même, il n'eut que trois enfants : une fille qui mourut très jeune et deux garçons. Ses fils, Mohamed et Hamza, fréquentèrent à leur tour la médersa. Il leur parlait souvent de sa famille, là-bas dans le désert.

« Des gens droits et généreux, mais si fiers et durs ! Ce sont des hommes qui marchent. Ils marchent tant que la vie marche trop vite en eux. Ils sont, sans doute, à la recherche de quelque chose. Ils ne savent pas quoi et pressentent même qu'ils ne le trouveront jamais. Alors ils se taisent et avancent. Peut-être ont-ils l'intelligence des premiers humains qui comprirent que la survie était dans le déplacement. Celle des derniers hommes qui fuiront les apocalypses des cités. Celle des rebelles de toujours qui jamais n'adhèrent à aucun système établi. Maintenant je crois que leur marche est une certaine conception de la liberté. »

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 1, p. 24 - 25

Annexe n° 8 : scénario pédagogique n° 4

CHAPITRE II

Saâdia, la fille du deuxième Bouhaloufa, ne connut pas sa mère. Elle non plus. Beaucoup de femmes mouraient en couches payant de leur vie celle qu'elles donnaient. Leur disparition laissait les maris dans un tel état d'infirmité face aux devoirs ménagers qu'ils s'empressaient d'enterrer leur veuvage. Et se remariaient aussitôt. Bouhaloufa fils eut avec sa seconde épouse, Aïcha, deux autres enfants, Zina et Ali.

Saâdia était, de l'avis de tous, une enfant splendide mais très mélancolique. « L'amour d'une mère, c'est la lumière du destin que l'enfant reçoit avec son lait. C'est ce manque qui dévore le regard de la pauvre Saâdia. C'est lui qui lui donne cette sombre avidité. Une faim qui restera à jamais inassouvie », soupiraient ses proches.

Une autre infortune accablait Saâdia : l'hostilité de sa marâtre, Aïcha. Personne dans leur entourage ne comprenait pourquoi Aïcha, par ailleurs une femme de toutes les générosités, détestait autant cette enfant, la reléguant au rang d'esclave dans sa propre famille.

« Il m'arrivait de voler pour pouvoir me rassasier. Alors qu'il y avait tant de richesses dans la ferme ! » dira Saâdia plus tard.

Heureusement, Messaouda, la femme de son oncle Hamza, était là. Elle lui gardait toujours une part de nourriture et de tendresse. Si Aïcha et Messaouda riaient volontiers ensemble des éternelles querelles de leurs époux à propos du patronyme familial, Saâdia restait en revanche leur principal sujet de discorde.

— Aïcha, pourquoi martyrises-tu cette enfant ? Si tu continues, tu vas m'amener à me brouiller définitivement avec toi !

Ces remontrances n'aboutissaient, hélas ! qu'à des représailles à l'encontre de la fillette. Messaouda finit par s'en apercevoir et cessa ses reproches.

Par crainte d'Aïcha, Saâdia n'osa jamais s'ouvrir à son père de ses tracas. Du reste, ce dernier ignorait tout de la réalité des relations qui régissaient son foyer. L'ordre y régnait. Il incombait aux femmes de le faire respecter. Et puis quoi ? L'ordre ne se conjugue-t-il pas avec l'apprentissage de la soumission pour les fillettes ? Celui du machisme et de la domination pour les garçons ? Si les hommes se voyaient contraints de s'en mêler, c'est qu'il y avait déjà une incartade. C'est qu'un quelconque péril risquait de menacer leur quiétude ou leur honneur.

« Maudite enfant. Tu as dévoré ta mère à ton premier cri », lui jetait souvent Aïcha à la face. Le ressassement de cette accusation précipitait Saâdia vers le cimetière tout proche. Là, elle pleurait de désespoir sur la tombe de sa mère, implorant son pardon. Au fur et à mesure qu'elle grandissait, elle devenait une enfant taciturne, fuyait la maison et passait de longues journées à errer dans la campagne loin de cette ferme hantée. Loin des accusations d'Aïcha. Parfois, elle prenait la petite route qui lézardait, comme elle, à travers champs. Saâdia marchait jusqu'au seuil de la tonnelle d'ombre épaisse que tressait le feuillage des caroubiers qui, de chaque côté, la bordaient. Elle s'asseyait là où s'arrêtaient les arbres. Devant elle, la petite route, sortie de sa cachette feuillue, s'enveloppait d'une résille d'insectes qui, dans le feu du jour, brillait d'une multitude d'éclats fauves et bruns. Traçait des méandres sur le galbe des collines. Coulait avec les cabrioles du vent dans la fraîcheur bleutée des vallons.

Pour Saâdia, cette route était un appel à l'oisiveté et à la liberté. Elle épousait le trajet de ses rêves. A la regarder, l'horizon se peuplait d'images. Une tribu déroulait le désert sous ses pas. Les bâts des chameaux étaient chargés de kheïmas pliées et d'objets mystérieux. Hommes, femmes, enfants et bêtes avançaient d'un même mouvement

Annexe n° 9 : scénario pédagogique n° 4

ample et lent dans un halo de poussière et de lumière. Saâdia se sentait soudain légère. Dans sa tête tintaient des grelots de rires. Le sable lui chatouillait les pieds, lui donnait envie de courir. Elle se précipitait devant la caravane. Se retournait, de temps en temps, pour l'admirer. Mais bientôt, une piqûre d'insecte ou un bruit dans la campagne avoisinante venait interrompre sa rêverie. Le regard de Saâdia reprenait son expression douloureuse au contact de la réalité. Là-bas, l'horizon s'était effacé derrière de grands eucalyptus. Mais au-delà de ces arbres aux fleurs carminées, il y avait l'Algérie, le désert, une tribu : la famille de son grand-père Bouhaloufa, l'homme au cochon. Le monde nomade, Saâdia ne le connaissait que par les histoires. Celle de Bouhaloufa non seulement la fascinait mais l'apaisait tout autant. Elle ne savait pas pourquoi. Est-ce parce que Bouhaloufa parlait du frémissement de ce regard dans la lumière ? Parfois, Saâdia avait l'impression que, traversant le désert, ce regard venait se poser sur elle, parce qu'il la reconnaissait... Plus tard, quand elle serait grande, elle le suivrait. Il la guiderait vers les terres nues. Vers les hommes qui marchent dans le silence.

Un matin, Aïcha se réveilla d'humeur massacrant. Une fois de plus, Saâdia servit d'exutoire à ses aigreurs. Pétrifiée sur sa couche, l'enfant fixait la femme qui vociférait : « Arrête de me regarder comme ça ! Qu'est-ce que tu attends pour aller me chercher de l'eau ? » Une grosse cruche sur la tête, Saâdia sortit de la maison et se dirigea vers le puits, inquiète et encore ensommeillée. Dans la cour, elle trébucha, le récipient lui échappa des mains et se brisa. La belle cruche, à laquelle Aïcha tenait tant ! Une onde de joie vengeresse parcourut l'enfant, vite balayée par la peur du châtime. Elle jeta un bref coup d'œil vers la porte de la cour, restée grande ouverte. D'un bond, Saâdia l'atteignit, la franchit et se sauva. Mais ce petit matin encore immobile inaugurerait une journée funeste. Fuyant la haine, Saâdia tomba dans la violence et l'abjection. Des décennies plus tard, l'amertume et la colère se mêlaient encore dans ses yeux et dans sa voix quand elle évoquait la tragédie de ce jour :

« Je m'étais arrêtée à l'ombre d'un bosquet, au bord de l'oued Sidi Yahïa. J'aimais bien cet endroit. Je m'y sentais à l'abri. En m'y rendant ce jour-là, je pris quelques fruits dans les champs. Assise au calme, l'oued chantant à mes pieds, je dégustais ma cueillette. Soudain, je vis surgir un homme. Il devait avoir l'âge de mon père. Il s'arrêta à une vingtaine de mètres de moi et me scruta. Il ne souriait pas, ne parlait pas. Il y avait quelque chose de sinistre en lui. Je me levai pour me sauver, mais mes jambes refusèrent d'obéir. La terreur me paralysait. Quand l'homme se remit à avancer vers moi, je trouvai la force de reculer de quelques pas. Mais il fendit l'air avec une rapidité surprenante pour un corps aussi lourd. Des mains velues me saisirent, me jetèrent à terre. Je me débattis. Criai vainement. J'étais trop loin. J'ai toujours été trop loin de tout. Il me viola. Plus que la douleur qui me déchira le ventre, c'est un sentiment de révolte et de honte qui me fut le plus insupportable. J'ai furieusement désiré la mort. Là, tout de suite.

« Son méfait terminé, l'homme remit lentement de l'ordre dans sa tenue. Je gisais au sol et fixais avec hébétude le sang qui maculait ma robe. L'homme me dévisageait. Je tentai de me lever. "Ne bouge pas !" m'intima-t-il, le souffle court. Sa voix tenait du grognement animal. Une étrange lueur glaçait ses yeux. Je n'ai jamais pu oublier ce regard. Il me semblait sous l'emprise d'une sorte de démence meurtrière. Je compris soudain qu'il s'apprêtait à me tuer. Et je compris aussi qu'il serait vain de quémander sa pitié. L'épouvante et un regain d'instinct de conservation propulsèrent mon corps. Je m'enfuis éperdument. L'instant de surprise passé, l'homme se lança à mes trousses. J'entendais derrière moi son souffle rauque, haché. J'ai couru. Longtemps, longtemps. Un maquis avait fait suite au bois. Des épineux griffaient mes membres. Des pierres blessaient mes pieds nus. Longtemps. Longtemps. A un moment de ma course effrénée, je butai contre une branche basse et tombai. Une douleur fulgurante me vrilla la cheville. Je m'attendais tellement à ce que l'homme se ressaisisse de moi que j'éclatai en sanglots, désespérée. A mon grand étonnement, personne ne m'empoigna. Je me tus et tendis l'oreille. Rien. Mes yeux fouillèrent les alentours. Rien. Miracle, il ne me poursuivait plus ! Depuis combien de temps ?

Annexe n° 10 : scénario pédagogique n° 4

« L'affolement de mon cœur jetait un tumulte dans ma tête et dans mes oreilles. L'été, à ses pleins feux, me brûlait gosier et narines. Me collait la langue au palais. Je suffoquais. Après que mon cœur se fut calmé, je me relevai. Boitant et grimaçant de douleur, je marchai droit devant moi. J'ignorais où j'étais et où j'allais. Je voulais seulement continuer à fuir. Fuir l'angoisse et l'épouvante. La violence et la douleur. Fuir aussi les assauts des cauchemars. Toutes les nuits, j'y voyais mourir ma mère. Je me réveillais aux râles de son agonie. Et chaque fois ma mère avait un visage différent. Un visage insaisissable qui multipliait mes hantises. Oui, fuir tout cela. Me fuir moi-même et aller au-delà de tout. Vers le néant. Je marchai longtemps, longtemps, l'esprit blanc de torpeur.

« En fin de journée, harassée, j'arrivai sur les berges d'un ruisseau. Ma cheville avait triplé de volume. La faim tenaillait mes entrailles. J'avais la sensation d'avoir du sable dans la gorge. Du sable en feu. Je bus longuement. Puis, je me laissai choir dans l'eau tout habillée. Sa fraîcheur me revigora. J'y lavai ma robe. Ensuite, je m'affalai au bord de l'oued. Lentement, la réalité remontait en moi. Les conséquences de ce qui m'était arrivé étaient terribles ! Comment revenir à la maison après ça ? On me tuerait. Pas de doute. Alors, où aller ?

« J'étais à ces sombres pensées, quand un léger bruit me fit sursauter. En levant la tête, je vis arriver un homme escorté de deux mulets. Je songeai un court instant à me sauver de nouveau. Je me mis debout. Mais, fourbue et la cheville scellée au sol par la souffrance, je ne pus que rester figée sous le regard ahuri de l'homme. Celui-ci s'arrêta. Me considéra pendant quelques secondes. Puis, maîtrisant son étonnement, dit :

— D'où sors-tu, petite ? On est à mille lieues de toute habitation !

« Efflanqué, les jarrets burinés sous un saroual noué à la diable, il avait des yeux... des yeux couleur de miel sous l'ombre des cils sombres. Ces yeux-là non plus, je ne les oublierai jamais. Très jeune, je lisais déjà les regards. Ils disent parfois ce que l'esprit tente d'occulter. Ce sur quoi la bouche reste soudée. Ceux de cet homme étaient sans malveillance aucune. Je n'y voyais que du bon.

— Es-tu malade ?

« Je levai mon pied droit et le lui montrai. Il s'agenouilla devant moi, le prit dans ses mains et l'examina.

— Oh là là, j'espère que tu n'as rien de cassé ! Quand es-tu tombée ? Mais d'où viens-tu ? Tes parents doivent s'inquiéter.

« J'essayai de parler. Aucun son ne parvenait à sortir de ma bouche. L'homme sentit ma détresse. D'une main apaisante, il me caressa la tête.

— Calme-toi, petite. Calme-toi. Je vais d'abord soigner ta cheville et te donner à manger. On verra ensuite pour le reste.

« Il alla décharger les mulets et les attacha à un arbre. A l'aide d'un couteau, il coupa une palme au plus proche dattier, débarrassa la tige de ses feuilles, en tailla trois baguettes et revint vers son chargement. D'un grand sac en toile, il tira un chèche, m'en entourait la cheville, plaçant les baguettes en attelles.

— Il faut que cela te tienne le pied. Sans que ce soit trop serré.

« Comme je ne répondais toujours pas, il dit en riant :

— T'es-tu foulé la langue aussi ? Tu n'es pas muette au moins ?

« Je fis non de la tête.

— *El hamdou lillah*¹ ! Alors qu'est-ce que tu as ?

« N'obtenant pas de réponse, il ajouta :

— Je suis algérien. Je fais du commerce entre Oujda et les villages de l'autre côté de la frontière.

« Il continua à parler. Il me raconta son va-et-vient entre les deux pays. Sa voix me calmait, relâchait la tension de mon corps. Le nœud qui étranglait ma gorge se

Annexe n° 11 : scénario pédagogique n° 4

desserrait peu à peu. Brusquement, j'éclatai en sanglots. Une véritable délivrance. Je pleurais avec rage et volupté. Curieuse sensation. Désespéré, l'homme me regardait. Puis, dans un irrépressible élan, il me prit dans ses bras et me berça doucement, comme on berce un nourrisson. Je n'avais jamais pleuré blottie contre quelqu'un. J'éprouvais un sentiment de bien-être mêlé de douleur. Tous deux intenses. Puis de la honte, lorsque enfin me vint l'apaisement. J'essuyai mes larmes et me dégageai de ses bras.

« Pour cacher sa confusion, l'homme se leva et alla vers son chargement. Il revint avec du pain, du khlii², du raisin et un melon. Ma faim se réveilla à la vue des aliments. Je mangeai de très bon appétit. Les enfants ont ceci d'extraordinaire : taraudés par la faim, leur chagrin, aussi intense soit-il, est vite remis à la vue de la nourriture. Les horreurs de la journée n'avaient pas altéré mon appétit. L'homme me regardait dévorant pain et khlii en souriant. Puis, il se mit à manger aussi.

— Dis-moi petite, que t'a-t-on fait ?

« Je sentis le feu me monter au visage. Diffuser dans mon corps jusqu'au bout des doigts. Les yeux rivés au sol, je lui racontai tout. »

Au récit de cette journée, Saâdia s'était remise à pleurer. Ce n'étaient plus ces sanglots en saccades qui avaient déconcerté l'homme, un moment auparavant. Non. Des larmes silencieuses ruisselaient maintenant sur ses joues empourprées, faisant à peine chevroter sa voix d'enfant.

— Ya Allah, ya Rabbi³, le misérable, l'abominable, le monstre !

Ce disant, l'homme martelait sa paume gauche de son poing droit comme s'il châtiât l'infâme individu.

— Ecoute, on le retrouvera ! Il paiera, je te le promets !

Le crépuscule rougeoyait au sommet des collines en face. L'ouate de la nuit montait doucement de la terre, à l'opposé. La trame du silence s'épaissit. Même les cigales se turent.

A peine son récit achevé, Saâdia sombra dans le sommeil. L'homme la regardait. Les yeux clos, le visage encore baigné de larmes et son petit corps appuyé contre une pierre, elle était pathétique, d'une beauté tragique. Un sentiment étrange remua l'homme. Il aurait aimé la reprendre dans ses bras. La bercer encore. Il s'en garda bien, de peur de réveiller son chagrin. « Une bien jolie enfant, déjà marquée par la vie », pensa-t-il. Il alla chercher son burnous. L'étendit sur le sable. Plia sa djellaba en oreiller. Recouvrit le tout d'un drap. Prit avec précaution Saâdia endormie et la coucha sur ce lit improvisé.

Ensuite, il fit ses ablutions et pria. C'était le âacha, septième et dernière prière du jour. Il pria longuement. Il avait su garder la foi malgré tous les malheurs qui avaient jalonné sa vie. Petit garçon, une épidémie de choléra l'avait dépossédé de ses parents. Voilà un peu plus de deux ans, il s'était marié avec une jeune fille gaie et douce, à peine plus âgée que Saâdia. Sa première grossesse l'avait emportée elle et l'enfant encore dans son ventre. Dans ses prières, il n'oubliait jamais de solliciter la paix pour leur âme. Mais ce soir-là, c'est en faveur de Saâdia qu'allèrent ses supplications.

Saâdia se réveilla le lendemain au lever du jour. Elle ouvrit les yeux et admira pour la première fois la beauté du paysage. L'aube diaphane le ciel et moirait le ruisseau. Saâdia prêta l'oreille au murmure badin des eaux. Elle se leva et alla s'y laver. Puis, assise sur une pierre, le regard errant avec le vagabondage de l'eau entre les rochers, elle se mit à réfléchir. L'homme dormait encore.

— As-tu bien dormi ?

Saâdia se retourna, l'esprit préoccupé par son histoire. L'homme était assis sur sa couche.

Annexe n° 12 : scénario pédagogique n° 4

— Au fait, quel est ton nom ?

— Saâdia.

— Et moi Mahfoud.

Après sa prière, Mahfoud ramassa du bois et alluma un feu. Sortit une petite bouilloire de ses affaires, la remplit d'eau et la posa sur l'âtre. Saâdia était toujours perdue dans ses pensées. Quand la bouilloire chanta, Mahfoud fit du thé. Sortit un pot de miel et du pain. Ils mangèrent et burent leur thé en silence. Saâdia mastiquait lentement tandis que son esprit fonctionnait avec vivacité.

— Ils doivent me chercher encore.

L'homme approuva de la tête et attendit une suite qui ne vint pas. Saâdia continua pour elle-même.

Elle risquait la mort si elle demandait à Mahfoud de la ramener à la ferme. Ou du moins la bastonnade de sa vie. Et l'humiliation et le mépris pour le restant de ses jours. Avec la bénédiction de tous, cette fois. Une fille ne passe pas une journée et une nuit dehors ! Aïcha appellerait immédiatement une matrone du voisinage pour vérifier si elle était toujours vierge. Le regard de Saâdia se porta sur l'homme. La veille, elle avait pleuré dans ses bras, un peu comme dans ceux d'un père. L'esprit plus clair et perspicace ce matin, elle se rendit compte que Mahfoud était jeune. A peine vingt-cinq ans. S'il la reconduisait chez elle, dans un de ses redoutables accès de colère, son père Mohamed, le plus Bouhaloufa de la lignée, le tuerait lui. Comment l'innocenter? Comment disculper un homme dont la seule présence à ses côtés était déjà un crime? Dans ce cas, le clan familial s'érigerait en tribunal. Mahfoud était en danger, lui aussi.

La virginité des filles, au soir de leurs noces, était un précepte absolu de la tradition. Celles qui le trahissaient se condamnaient à la répudiation immédiate, souvent à l'assassinat par le mâle « le plus courageux » de leur famille. Les femmes se chargeaient elles-mêmes de colporter nombre de ces drames pour terroriser les petites filles. Gare à celles qui fautaient!

Buvant son thé chaud à petites gorgées, Saâdia ruminait tout cela. Soudain, elle se mit à parler, à penser tout haut, sans regarder Mahfoud. Perplexe, celui-ci prenait conscience de la complexité de la situation. Il mesurait, lui aussi, toutes les conséquences de leur rencontre. Aurait-il dû la ramener sur-le-champ chez elle? Cela n'aurait sans doute rien changé à leur sort, désormais commun.

— Veux-tu rentrer chez toi malgré tout? demanda-t-il stoïquement.

— Non, ils me tueraient. Quoi que je dise, quoi que je fasse, tout sera ma faute.

La terreur se lut de nouveau dans ses yeux. Mahfoud connaissait bien ces rudes mentalités et leurs lois d'airain. Il n'ignorait rien de la bêtise et de l'arrogance érigées en dignité. Sa décision était prise. Il n'abandonnerait pas cette enfant.

— Alors partons vite!

Il chargea ses affaires sur l'un des deux mulets. Montant ensemble le second, ils quittèrent les lieux à vive allure. En chemin, ils évitèrent toutes les agglomérations, et franchirent la frontière algérienne. Au bout de quelques jours, ils atteignirent son village. Un petit bourg entre Oran et Tlemcen.

Quelques habitants les regardèrent arriver avec curiosité. Aussitôt la rumeur se déchaîna pour se transformer en inquisition. Prétextant l'achat d'un chèche, d'une fouta⁴ ou d'un morceau d'étoffe, les habitants du douar venaient à leur rencontre, les uns après les autres, raides de désapprobation. Mahfoud leur racontait que Saâdia était sa cousine. Qu'il allait l'épouser. Les gens affichaient des moues pour le moins dubitatives. Mahfoud n'était pas de leur douar. Ni même des contrées avoisinantes. Il était arrivé un soir, seul et taciturne, voilà bientôt deux ans. Il leur avait dit n'avoir aucune famille. Comme si cela était possible! Mais jusque-là, il s'était montré tranquille et courageux, alors ils l'avaient toléré.

Annexe n° 13 : scénario pédagogique n° 4

Le soir, après un repas frugal, Mahfoud entretint Saâdia de ses projets: il avait à livrer une marchandise au village voisin. Il partirait dès le lendemain. Pour un jour, deux tout au plus. Il y avait un puits dans la cour. Et dans la demeure, de la nourriture pour plusieurs jours. Saâdia promit de ne pas sortir et de n'ouvrir à personne en son absence. A son retour, ils devaient absolument se marier s'ils voulaient obtenir la paix. Face à l'inquiétude du regard de Saâdia, Mahfoud lui sourit : « Rassure-toi, nous ferons un mariage fictif. Juste pour parer au danger. » Et si, dans quelque temps, Saâdia le voulait vraiment pour mari... Ils verraient... En attendant, ils se partageraient les tâches quotidiennes.

— Es-tu d'accord? demanda-t-il en lui tendant une main ouverte.

Ils topèrent, déjà complices. Le lendemain matin après le thé, il l'emmena chez une voisine couturière à laquelle il remit du tissu pour la confection de quelques robes. « C'est pour son trousseau. Nous nous marions la semaine prochaine », répétait Mahfoud de son air le plus convaincant. Cela n'empêcha pas la femme de jauger sans vergogne Saâdia en prenant ses mesures. Mahfoud promit de repasser très bientôt, puis ils se hâtèrent de rentrer.

— Promets encore de n'ouvrir à personne!

— Je te promets. Je ne suis pas folle. Tu peux partir tranquille.

— *Fi amen Allah* ⁵!

Le lendemain, Saâdia attendit toute la soirée. A l'approche de chaque pas, son regard s'allumait, se vrillait au mur comme s'il allait le transpercer et voir au travers. Son cœur bondissait et cognait dans sa poitrine. Voix et pas s'éloignaient. La nuit finit par éteindre tout à fait le douar et fermer enfin les paupières de Saâdia. « Il viendra demain. »

La nuit suivante, Saâdia se répéta cette phrase en essayant de lui insuffler encore plus de conviction pour ne pas céder à la peur qui, tapie en elle, la guettait. « Il viendra demain. » Les deux nuits d'après et jusqu'à l'aube encore. En vain.

L'attente de Saâdia tenait de la fébrilité et de la déraison d'un oiseau en cage. Elle s'envolait vers l'espoir comme à ciel ouvert. Elle se fracassait contre les hauts murs de la cour et retombait comme une pierre. Avec une impatience, un entêtement qui tournaient au cauchemar, Saâdia espérait le retour de Mahfoud.

Au matin du cinquième jour, on frappa énergiquement à la porte. Saâdia se précipita pour ouvrir. Ce n'était, hélas ! que la couturière. Elle tenait dans les mains les robes requises.

— Mahfoud devait passer les chercher... Comme il n'est pas venu... Et puis je voulais m'assurer qu'elles tombaient bien.

Avant que Saâdia n'eût réalisé, la femme était dans la cour de la maison. Ses yeux fureteurs inspectaient les lieux, couvrant d'opprobre la fillette déjà au comble du malaise.

— Mahfoud n'est pas là, bégaya Saâdia. Voilà quatre jours que je l'attends. Je ne sais pas ce qui lui est arrivé.

La femme l'assiégea de questions. Etait-elle vraiment la cousine de Mahfoud? Comment se faisait-il que ses parents l'aient laissée partir avec un homme avant de lui être mariée?

La torture de ces cinq jours de solitude tourmentée avait miné la prudence de Saâdia. Elle céda au besoin de se confier à une femme. En pleurant, elle conta toute son histoire à l'inconnue.

Annexe n° 14 : scénario pédagogique n° 4

— Ya Allah! Ya Allah! ne cessait de s'exclamer la couturière sans une parole de réconfort pour le désarroi de l'enfant. Puis elle partit précipitamment.

Dans la bourgade, les langues s'affolaient. Les jours de fournaise, seule la médisance parvient à sortir les gens de leur torpeur. Comme si l'exacerbation des cancans devait nécessairement compenser la limitation des mouvements des corps pour maintenir un flux de vie. Tandis que le soleil fanfaronne et règne en despote, les gens s'espionnent et s'emprisonnent dans des archaïsmes promus en coutumes pour se protéger des mœurs de l'envahisseur.

Saâdia avait pris conscience de son erreur. Elle n'aurait jamais dû se livrer à cette femme, ni même lui ouvrir. Mais Mahfoud allait revenir et tout rentrerait dans l'ordre. Tard dans la soirée, Saâdia entendit des hommes frôler et gratter la porte. Des rires fusaient. La panique tint Saâdia rencognée dans l'angle d'une pièce. Le lendemain matin, on frappa violemment à la porte. Il y avait plusieurs voix d'hommes. Saâdia ne répondait pas. Terrorisée, elle regardait les vibrations de la porte. On essayait de la défoncer. Une voix forte lui intima l'ordre d'ouvrir. La volonté chancelante, Saâdia céda. Comme une somnambule, elle se leva et alla tirer la clenche du loquet. Une horde d'hommes la bouscula et s'engouffra dans la maison.

Ils fouillèrent la demeure de fond en comble. Saâdia ne savait pas ce qu'ils cherchaient. Debout, à l'écart, mains derrière le dos et l'air aussi boursoufflé que le reste de sa personne, un homme la toisait de haut. « Si El caïd, si El caïd », ne cessaient de dire, avec déférence, ceux qui l'accompagnaient. Saâdia savait les caïds tout-puissants... Mais à présent, elle n'avait plus peur. Proche de l'évanouissement, elle regardait les hommes s'agiter avec la distance de sa lassitude. Au bout d'un moment, ceux-ci s'assirent à même le sol pour se concerter. Surenchère des mots la condamnant, dont quelques-uns déchiraient l'hébétude de Saâdia. Le corps de la fillette tressautait sous leurs chocs. « Cahba⁶... à enfermer au bordel... » Les regards des hommes ne la lâchaient pas. Gras, rosses ou chassieux, ils ne pouvaient la meurtrir davantage. Saâdia était déjà brisée. Mahfoud ne viendrait pas. Jamais plus.

Que s'était-il passé au juste? Le corps de Mahfoud fut découvert, gisant au bord d'un chemin, non loin du village où il se rendait. Il avait le crâne défoncé. On ne retrouva ni ses mulets ni sa marchandise. S'agissait-il d'un crime crapuleux ou d'un règlement de compte? La question resta sans réponse.

Les filles de famille sont jalousement enfermées. Grand-mères, mères, tantes, cousines... forment le premier rempart contre toute tentation de transgression. Cette avant-garde féminine est elle-même harcelée, suspectée et surveillée de près par les hommes. Frères, cousins, oncles et pères, des plus imberbes bambins aux vieillards les plus chenus, tous veillent à écarter le péché et le déshonneur. Alors quel sort réserver à cette fille qui, au mépris de leur tradition, se donnait en exemple de rébellion et de luxure? Oui, quel recours contre une roulure qui, surgie du néant sous des apprêts ingénus, avait le front de venir couvrir ici sa souillure? Ils n'allaient pas la laisser contaminer le douar!

Saâdia était une traînée. On l'enferma donc au bordel. Elle n'avait pas treize ans. De l'Algérie, ce pays tant rêvé, le pays des hommes qui marchent dans la lumière, « libres comme un regard », Saâdia ne connaîtra, pendant de longues années, que les bordels. Lieux d'incarcération du plaisir, tombeaux du désir. Les esprits étaient enfermés dans des conceptions éculées. Le moindre écart à la rigidité coutumière leur semblait un péril collectif. Expéditives et cruelles, leurs sentences ne s'embarassaient guère d'équité. Un châtimement pour toute insoumission. Une « justice » sans plaidoyer.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 2, p. 54 - 57

Annexe n° 15 : scénario pédagogique n° 5

C'est donc en octobre 1949, dans ce ksar El Djedid, cet endroit calciné et sans âme, ce quartier de rebut, que naquit par une nuit de pleine lune le premier petit-enfant de la famille. Une fille!

Dame Zohra se renfrognait et foudroyait du regard la citadine qu'elle avait pour belle-fille. Pourtant un crescendo de youyous déchira la nuit et piqua la nouvelle dans le sourire de la lune. Ce n'était, bien sûr, ni la grand-mère Zohra ni les voisines qui annonçaient la joie au douar. Non. On ne s'égosillait pas en youyous pour la naissance d'une fille! « Quand ma mère était jeune, disait souvent Zohra, il y avait encore des familles qui enterraient les filles à leur premier cri. Il n'y avait pas de place dans leur vie pour les bouches inutiles », prétendaient-elles. Aujourd'hui on ne tuait plus les petites filles mais elles restaient toujours indésirables. Une sorte de malédiction qu'on acceptait en incendiant l'infortunée mère d'yeux furibonds et en levant vers le ciel des bras impuissants. Même Zohra, femme d'esprit et de tolérance, ne parvenait pas à se défaire complètement de cette réaction. C'est la sage-femme du village, une roumia nommée Bernard et que tous appelaient « la Bernard », qui osa pousser un trille de youyous acérés ce soir-là.

— Zohra, ne fais pas cette tête-là. Pas toi! dit la Bernard, en tendant l'enfant à sa grand-mère. Je youyoute, justement parce que c'est une fille et que c'est mon anniversaire aujourd'hui! Comment vas-tu l'appeler?

— Qu'Allah te prête longue vie! Je ne sais pas... Khédidja, comme ma voisine d'El-Bayad que j'aimais bien ou... Leïla peut-être, puisqu'elle nous vient de nuit? J'avais surtout préparé un prénom de garçon, rétorqua-t-elle avec une pointe pour Yamina.

— Bon, eh bien, cette petite farceuse s'appellera Leïla. Leïla, Nuit. C'est joli, Leïla. Et c'est une bien belle nuit! Et puis cela nous changera des Khédidja, Fatiha, Zohra... répondit la Bernard en riant.

Zohra opina. La Bernard ajouta:

— Dès qu'elle sera en âge de comprendre les civilités, elle aura intérêt à venir m'embrasser le jour de notre anniversaire. Sinon, gare à ma colère. Ce soir, j'ai dû abandonner mes invités et ma fête pour l'aider à venir au monde.

On bouda un peu Yamina, mais pas longtemps. La déception du premier instant ne résista pas à la vue du petit corps qui gigotait. Les visages les plus bougons ne purent bientôt réprimer leurs sourires. Tout compte fait, ils étaient très heureux d'avoir ce premier enfant quel que soit son sexe. Sa venue occultait la laideur des terrils, faisait oublier la faim. Et, à le contempler, à s'en occuper, Zohra avait moins le temps de penser au passé. Le regard rédempteur, elle répétait à sa belle-fille:

— Leïla deviendra rapidement une petite femme. Elle t'aidera, tu verras. Elle s'occupera de ses frères.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 72 - 73

Annexe n° 16 : scénario pédagogique n° 5

Un mois plus tard, heureuse initiative, Tayeb inscrivit son aînée à l'école. Que se passa-t-il dans sa tête pour qu'il scolarisât sa fille, lui qui avait boudé sa naissance ? Quel miraculeux hasard le poussa à la mettre à la communale au moment où le coup d'envoi de la guerre d'Algérie était donné ? A une époque où, dans le désert, les Algériens commençaient à peine à scolariser les garçons. Pas, ou si peu, les filles ? Fallait-il y voir une riche influence de Portalès et de son frère Khellil, qui venait d'avoir son certificat d'études ? Ou bien était-ce la volonté de Zohra, qui se sentait toujours une dette envers cet oncle original, l'homme au cochon, banni de sa tribu en partie à cause de sa passion pour l'écriture ? Était-ce sa façon de parachever la réhabilitation de l'homme par le crédit accordé à ce qui avait été considéré, en son temps, comme une lubie : apprendre à lire et à écrire ?

Khellil, son certificat d'études obtenu, était comme quelques autres Algériens de son âge, écarté du savoir. Il est vrai que l'état de servitude dans lequel les colons entendaient maintenir « la population arabe » ne pouvait s'accommoder de la découverte par celle-ci de la Révolution française et du siècle des Lumières. C'était comme si on leur suggérait d'une voix doucement menaçante : « Petit bounoul, travaille des mains, pas de la tête. Un petit métier à la mesure des petites gens. Juste pour manger un peu et garder la faim au ventre afin ne pas oublier le respect des grands. »

Heureusement, il y avait d'autres Français avec des pensées et des volontés différentes. Et pas seulement parmi les laïques. C'est grâce à des Pères Blancs, que Khellil put assouvir son besoin d'étudier. N'empêche, il avait conçu une grande amertume et ressassait à sa nièce :

— Des Algériens à l'école, il n'y en a pas beaucoup. Des Algériennes encore moins. Tu vas t'en rendre compte. Il faut leur montrer que nous pouvons être brillants.

Leïla ne comprenait pas tout. Ne saisissait pas la note de revanche qui vibrait dans sa voix. Mais elle acquiesçait cœur à cœur, parce que c'était lui. On lui acheta un cartable et des sandales. Sa mère lui confectionna une jolie robe. Et quand vint le grand jour, sa grand-mère l'accompagna à l'école.

Journée mémorable. Il leur fallut traverser le quartier français qu'habituellement elles contournaient pour se rendre au ksar, les jours de hammam. Devant l'école, Zohra lâcha la main de Leïla que d'autres mains poussèrent vers l'intérieur. Arcades blanches, rires, cris et pleurs mêlés. Petites filles aux jupons gonflants qui voltigeaient joliment. Têtes brunes, têtes blondes, battements des nattes ou chevelures floues... Tant de visages de poupées. Cette agitation soulait Leïla, habituée au calme et à la solitude des dunes. Rencognée contre un pilier, elle roulait de grands yeux inquiets. Derrière les grilles refermées, se tenait encore sa grand-mère, un sourire encourageant sur les lèvres. Plus loin, assis à califourchon sur son vélo, son père discutait avec d'autres hommes. Inutile de chercher le réconfort de ses yeux, à celui-là. Ils étaient noyés dans l'ombre de son chapeau. Comme toujours. Mais c'est à l'intérieur de la classe que le plus grand vertige attendait Leïla. S'asseoir sur un banc à côté d'une roumia et prendre une plume. La plonger au centre de la collerette blanche, la tremper dans l'encre violette et reproduire ce que la belle institutrice venait de dessiner sur le tableau noir, un A. Ce premier crissement de la plume sur le papier, jamais elle ne l'oubliera !

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 3, p. 84 – 85

Annexe n° 17 : scénario pédagogique n° 6

Soudain, Zohra s'élança à leur rencontre alors qu'ils n'étaient encore qu'un petit halo lointain. Elle avait échappé à sa peine.

C'étaient des hommes bleus. Ils avaient appris l'existence de ce puits à une distance respectable du village. Evitant les cités de Béchar et de Bidon-Deux, ils venaient y faire eau et vivres, au grand bonheur de Zohra. Les chameaux portaient des charges qui doubleraient leur hauteur. A les observer ainsi harnachés et le pas lourd, ils donnaient à Leïla l'impression de pachydermes surgis du passé de Zohra, afin de soulager sa tristesse. Et c'est avec étonnement qu'elle assistait à la métamorphose de sa grand-mère. N'étaient ses habits de bédouine des hauts plateaux, on l'aurait vraiment crue membre de cette tribu berbère. Parvenus à proximité de la maison et tout en les aidant à planter les piquets des tentes, à dérouler les kheïmas... Zohra prenait des nouvelles des pistes, des points d'eau, s'informait de certaines tribus... Leïla l'admirait dans ses gestes d'autrefois. Quand le campement fut établi, Zohra alla quérir les réserves de la maison et, avec véhémence, cloua le bec de Yamina qui essayait de protester:

— Sais-tu, malheureuse, qu'ils ne vivent que de semoule, de dattes et de thé ? L'odeur d'un oignon frit ou d'une tomate leur sont des arômes de fête ! Je ne vais pas leur voler ce bonheur-là. Je ne vais pas me priver de leur joie !

Elle alla ensuite dans le jardin qui subit le même sort que les stocks de la maison. Les femmes se rendirent au puits. Robes et chèches indigo. Corps de lumières noires frottées à la poussière des chemins. La lenteur du geste, entre lassitude et sacre du quotidien. La nuit des yeux consumée par les mirages du jour. L'éclat du sourire...

Tôt le lendemain, ils replièrent leurs tentes, remercièrent la cheikha de baisers sur sa tête et repartirent. Ils n'avaient que leurs yeux et leur mémoire pour tout instrument d'orientation. Mais ils ne pouvaient pas se perdre. La marche était leur respiration. Le seul risque qui les guettait était le piège de l'immobilité des citadins. Loin d'elle, ils étaient partout dans leur élément. Gens d'espaces et de mouvements, ils n'en admettaient pas les limites. Et s'ils évoquaient parfois celles du temps, c'était pour les mettre aussitôt en abîme en parlant d'éternité. Leur existence rejoignait les générations passées et futures de nomades dans l'immatérialité : ils étaient un regard qui planait dans la lumière.

Bientôt, ils ne furent plus qu'un nuage de poussière, puis disparurent complètement. Existaient-ils réellement ? Leïla ne les avait-elle pas rêvés ? Un rêve mis dans sa tête par la magie des incantations de l'aïeule ? N'étaient-ils pas un mirage né de son désir grandissant de franchir les horizons ?

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 5, p. 113 - 114

Annexe n° 18 : scénario pédagogique n° 7

Les hadras sont des réunions de femmes autour de la célébration d'Allah et de son prophète. Inattaquable alibi qui avait toujours acculé les hommes à une tolérance agacée et suspicieuse... Mais, puisque leur présence souillait la maison d'Allah, elles ne pouvaient prier ensemble que dans leur gourbi ! Quel sacre attendre des femmes, emblème même du profane ? Leurs communes prières n'avaient jamais été, au mieux, que des cantiques qui, au fil du temps, avaient tourné en plaintes diverses. En divertissement, en somme. Transes orchestrées par le lyrisme des incantations et les battements puissants des bendirs. Danse-délivrance des tensions accumulées. Si des chants liturgiques inauguraient toujours les hadras, ils n'étaient plus que de courts préludes au répertoire féminin. Encore que, auparavant, seules celles qu'un âge avancé libérait des tâches ménagères avaient le loisir de participer à ces défoulements. Mais la guerre avait tout bouleversé. Les grands chambardements ont, parfois, quelques bienfaits. Cependant le patriotisme mystifiait tous les actes et masquait quelques évidences.

Chants, patrimoines transmis de mère en fille avec la vie. Aux battements des bendirs, les gosiers flambaient à l'unisson. Leurs mots étaient le miel et le chicotin, l'attente et les larmes, la lassitude... Leurs mots étaient fièvre, feu et sang. La tourmente des voix montait, semblable à l'ivresse des sables dans le vent du désert. Les bustes se mettaient à tanguer doucement. Les yeux fermaient leurs paupières, regardaient en dedans. Les jours remontaient, le noir déferlait, les souffles luttaient. Les bendirs des plaintes de tous les temps cognaient dans la tête. Le corps vibrait à son raï. Ruade de la vie sur les heures cruelles. Raï d'hier, raï de demain. Raï, nœud dans les entrailles, écharde dans les cordes vocales. Raï, comment transformer tes lamentations en espoir ?

Meurtrissures à fleur de voix, d'étranges grondements aux limbes de la conscience et la sensibilité exacerbée par le vibrato des chœurs, chaque femme attendait Son Chant. Un rythme et des mots à la mesure de son désarroi. Ses compagnes les lui offraient. Elle les recevait comme une décharge au corps et se laissait emporter par l'accélération des bendirs. Avec la beauté d'une fureur déchaînée, hélas ! transitoire, la femme soumise accouchait d'une déesse digne des mythologies. Visage tout à coup griffé par une expression sauvage, la tempête dans les nattes et dans les vêtements, les pieds frappant le sol avec la même violence que les mains amies les tambourins, les kholkholes s'entrechoquant... La terre résonnait de ces battements comme de milliers de cœurs précipités. Femmes-toupies, femmes-roulis, femmes-folies. Elles déchiraient leurs robes. Avec une véhémence muette, elles libéraient un ventre, une hanche, depuis si longtemps relégués aux oubliettes. Elles mangeaient de la terre par poignées. Qu'y puisaient-elles ? Un avant-goût de la mort qui endeuillait déjà leurs jours ? Les baisers qu'elles ne recevaient jamais ? Un regain de courage pour ne pas lâcher le fil de la vie ? Elles mangeaient des braises, les femmes, jusqu'à la brûlure de l'inconscient, jusqu'à l'irréel.

Tamtam et chants roulaient, travaillaient les corps qui tombaient d'épuisement. Alors seulement, ils se calmaient aussi et les berçaient. Haletantes, vidées de toute énergie, de toute volonté, de tout désir, les femmes gisaient au sol. Quelques-unes, angoisse désamorcée, inhibitions défaites, éclataient en sanglots. Un lamento s'élevait de l'assemblée et les accompagnait. Puis des mains se tendaient et les aidaient à se relever. Elles regagnaient le rang. On leur donnait un verre de thé qu'elles sirotaient en silence. Puis, elles reprenaient chants et bendirs pour que d'autres puissent se décharger à leur tour des détresses rentrées.

Ces débordements, ailleurs interdits, restaient là. La maâlma, cette gardienne de la tradition, les enroulerait dans les mendils² avec les bendirs pour ne les ressortir que lors de la hadra suivante. Les autres réendossaient leur voile et leur passivité habituelle. Elles repartaient vers les solitudes tannées des bêtes de somme, vers une vie de rien. Elles reprenaient d'elles-mêmes les harnais dont les dotaient les hommes. Elles n'étaient venues chercher que l'épuisement salvateur, pour retrouver le visage lisse de la fatalité.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 6, p. 129 - 132

Annexe n° 19 : scénario pédagogique n° 8

Cet été non plus, les Ajalli ne pourraient se rendre à Oujda. La frontière étant toujours fermée. Une fois de plus, ils devraient affronter les géhennes de l'été. Leïla redoutait ces quatre mois de vacances scolaires. Ennui et solitude englués dans la torpeur. Et la disparition de l'alibi des devoirs scolaires la livrait aux assauts de sa mère. Ses camarades, Claire et Gisèle, étaient parties. L'une pour Biarritz, l'autre pour Nice. Auparavant, elles lui avaient décrit l'effervescence côtière en période estivale. Leïla avait cherché l'emplacement des deux villes sur la carte de France. Elle, elle n'avait jamais vu la mer que sur l'affiche que son institutrice avait accrochée à l'un des murs de la classe.

A l'autre bout du village, dans le mellah⁴ juif, vivait son amie Sarah. Mais Leïla n'avait pas le droit de lui rendre visite. Et malgré ses supplications, Sarah n'avait jamais osé venir jusqu'au pied de la dune. L'été fermait d'autres frontières, celles des traditions. Et celles des différents quartiers, qu'en cours d'année, les vagabondages autour de l'école et les amitiés taillaient en brèche.

Heureusement il y avait les étoiles pour y accrocher quelques rêves. Allongée, la tête sur les genoux de sa grand-mère, Leïla les admirait. Les cieux de Biarritz et de Nice étaient-ils aussi beaux, aussi étoilés ? Ici, l'extrême sécheresse de l'atmosphère donnait au firmament une profondeur toute de poudre or et argent, dans laquelle les astres flottaient comme des paillettes. Et cette texture de lumière faisait que, même les nuits sans lune, ce ciel n'était jamais noir mais d'un velours marine irisé. Les étoiles ruisselaient, flirtaient puis filaient en éclipse. Leïla restait des heures, tête levée, à observer cette kyrielle de vies lointaines. Cet univers captivant apaisait les sentiments d'injustice et berçait ses songes. C'est à peine si, de temps à autre, elle s'interrompait pour jeter un regard circulaire au sol. Scorpions et vipères abondaient, attirés par la lumière.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 6, p. 137 - 138

Annexe n° 20 : scénario pédagogique n° 8

Yamina avait maintenant cinq garçons et une expression goguenarde qui se teintait de dédain en présence des « pauvres femmes à filles ». Et si elle feignait, parfois, quelque condescendance à l'égard de celles-ci, ce n'était de toute évidence qu'une façon appuyée de leur infliger son triomphe. Elle était sortie victorieuse de la guerre du ventre, elle, et savourait de petites cruautés envers les vaincues de la natalité.

Nassim, le cinquième des garçons, était de l'avis de tous un très beau bébé. Mais la préférence de Leïla allait à Ali, le quatrième de cette lignée. Un être maladif, à l'apparence d'un vieux en miniature tant la maigreur fripait sa peau. D'immenses yeux dévoraient son visage avec une gravité pathétique. Pour parvenir à le faire manger, il fallait toujours user de ruses, au désespoir de ses parents. Leïla le prenait un peu sous sa protection. Mais, hélas ! il n'était pas le seul qui exigeât de l'attention. Nassim, ce vigoureux petit braillard, lançait ses pleurs comme des ordres « obtempérez ! »

Parfois, Leïla imaginait Gisèle et Claire s'ébattant dans les flots. Ses yeux s'embuaient. Était-il juste qu'elle ne pût passer ses vacances autrement ? Elle, elle n'avait que le rempart en papier des livres pour se préserver des biberons, des soupes, des cris, des pipis... Que leurs histoires pour voyager. Un jour, prise de rage, elle avait puisé dans les métaphores de son aïeule et hurlé à la face de sa mère :

— Tes grossesses sont comme des pustules dans mes yeux. Et tes fils, des sauterelles qui dévorent mes jours. Je ne veux pas être ton ouvrière, ton esclave, hé reine de ruche !

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 6, p. 140 - 141

Annexe n° 21 : scénario pédagogique n° 9

CHAPITRE VIII

Tout au long de l'année scolaire écoulée, Khellil avait traîné un cœur épris dans le sillage d'une écolière. Un jour, au comble du bonheur, oublieux du devoir de réserve en usage, il confia à Zohra et Leïla qu'il était aimé en retour. « Quelle astuce a-t-il trouvée pour communiquer avec sa dulcinée ? », se demanda Leïla. Car l'adolescente en question avait pour père un cerbère. Nul dans le village ne l'ignorait. Constamment maintenue sous sa férule, c'est à peine si la pauvre fille osait un sourire pour les écolières rencontrées sur son chemin. Elle n'avait même pas le droit de tourner la tête. Et ses pas ne s'écartaient guère de la droite ligne qui les sous-tendait, du seuil de l'école à la gandoura du père, piquet d'arrivée. Aussi, les vacances d'été n'étaient-elles pas interminables seulement pour Leïla. Durant ces quatre mois, Khellil n'avait pu apercevoir l'ombre de son aimée. Il avait erré comme un bourdon sans fleur et sans jardin. Le soir, pour tromper une attente délétaire, il lisait à Leïla les *Fables* de La Fontaine et déclamait avec emphase les poèmes de Lamartine et de Musset.

La rentrée tant attendue ne fut qu'un coup de glaive dans sa patience. Son aimée restait cloîtrée chez elle. A douze ans, sa poitrine tendait sa robe et son père avait dû trouver indécent de continuer à l'exposer aux regards masculins. Khellil dépêcha sa mère demander sa main avant qu'un intrus ne la lui volât. Pour la circonstance, Zohra mit des bijoux en argent sur le vert sombre de ses tatouages. Choisit d'autres têtes chenues pour composer sa délégation et s'en alla *fi* Amen Allah, à la grâce de Dieu. Hélas ! l'horrible père avait sans doute eu vent de l'idylle qui avait tenu en échec sa vigilance. Zohra devina que c'était là, de toute évidence, le véritable motif de l'interruption de la scolarité de sa fille et de son refus de satisfaire sa requête.

Khellil en perdit l'appétit et se mit à maigrir de façon spectaculaire. Quand il ne travaillait pas, il se réfugiait, lui aussi, dans la lecture ou promenait sans les voir un regard désenchanté sur ses proches. Il était le premier homme amoureux et malheureux à cause de l'amour que Leïla voyait. Elle l'aima davantage encore pour cet inestimable présent.

Le thème du mariage était devenu un sujet fréquent des discussions entre Zohra, Yamina et Khellil. Un jour, sous la tonnelle, à l'heure du thé, Khellil amer conclut une longue diatribe contre le hadj teigneux qui persistait à lui refuser sa fille en disant à l'adresse de Leïla assise à ses côtés :

— Toi, je veillerai à ce que tu te maries avec qui tu veux !

La fillette se sentit devenir écarlate quand la réponse de sa mère vint lui retourner le sang :

— Leïla épousera son cousin Yacine. C'est une promesse faite depuis sa naissance. Comme Bahía est promise à Madjid.

— Elles épouseront qui elles voudront ! J'en ai marre de ces archaïsmes !

Pour une fois, Khellil avait haussé le ton et martelé ses mots. Mais sa réplique ne suffit pas à Leïla qui s'était forgé des réponses appropriées :

— Je n'épouserai jamais ce morveux de Yacine ! Non mais tu l'as vu, ce crétin ? Le mariage, le mariage vous n'avez que ce mot à la bouche ! Si c'est pour être, comme toi, infectée par une grossesse neuf mois par an, ça non ! D'ailleurs, je ne me marierai jamais !

Une lueur démoniaque dans les yeux, Yamina bondit. Mais Leïla était déjà loin, galopant vers la dune. Dehors, devant l'atelier, des ouvriers travaillaient. Et Yamina ne pouvait se montrer aux hommes. Elle ne se montrait à personne, Yamina. Elle était prisonnière de sa maison. La maison prisonnière de la dune. La dune prisonnière d'un ciel immuable. Le ciel prisonnier d'un soleil démentiel. Du reste, il n'était même pas nécessaire de quitter la maison pour échapper à Yamina. Il suffisait à la fillette de se cacher derrière la magroune de Zohra et ses malédictions.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 8, p. 167 - 169

Annexe n° 22 : scénario pédagogique n° 10

— C'est hors de question. Si le lycée avait été à Kénadsa, je ne dis pas. Mais là, ne te fais aucune illusion !

Le soir même, elle écrivit à H'bibbi Khellil, l'appelant au secours. Et compta avec angoisse les jours en guettant ses nouvelles. Elle n'en avait pas encore quand Mme Chaliier, la directrice, vint distribuer dans sa classe des formulaires :

— Ce sont vos dossiers de sixième. Il faut les remplir et les faire signer par vos parents. L'examen est fixé au 10 avril.

Le sanglot que Leïla portait en elle depuis plusieurs jours la secoua brusquement. Mme Chaliier essaya d'en connaître la raison mais ne put rien tirer de l'enfant qui hoqueta de plus belle. Alors elle la prit par la main et l'entraîna vers son bureau. Quand elle sut enfin où était le problème, elle martela ces mots :

— S'il ne doit y avoir qu'une fille de Kénadsa en sixième, ce sera toi, Leïla. Je te promets que je ferai tout pour ça. N'aie crainte, j'irai voir ton père chez toi dès ce soir. Je garde ton dossier. Je le lui porterai moi-même. N'en dis rien en rentrant.

Elle arriva dans sa vieille 2 Chevaux vers six heures du soir. Etonné par cette visite aussi inhabituelle qu'impromptue, Tayeb la fit entrer. Pendant que Yamina s'affairait à préparer du thé, Mme Chaliier attaqua dans un arabe parfait et avec un léger accent marocain qui fit se retourner et sourire Yamina :

— Monsieur Ajalli, j'ai apporté moi-même le dossier de sixième de Leïla. Il me tient à cœur, aussi je voulais m'assurer de votre accord.

Tayeb essaya de protester. Elle ne lui en laissa pas le temps et continua avec passion :

— Monsieur Ajalli, vous avez scolarisé vos deux filles aînées. C'est pour moi un acte de courage et de résistance. Car la scolarisation des enfants est l'une des priorités du combat pour la liberté. Il ne fait aucun doute que vous êtes de cette lutte-là.

Saisi de stupéfaction, Tayeb écarquilla les yeux. La femme se tut quelques secondes pour laisser à ses paroles le temps de produire tout l'effet escompté. Tayeb ne songea même pas à répliquer. Elle reprit :

— Je le crois, vraiment. Militer ou prendre les armes pour libérer son pays est un devoir pour chacun de nous. Comme il est de notre devoir aussi de dénoncer l'injustice et de soutenir le combat des opprimés où que ce soit dans le monde. Cette guerre qui, depuis huit ans, dresse deux communautés l'une contre l'autre dans un pays dont l'étendue et les ressources pouvaient leur permettre de vivre aisément ensemble, cette guerre devra cesser. Demain, dans quelques mois, un an, deux au maximum, l'Algérie sera un pays libre. Alors commencera une autre lutte tout aussi longue et ardue pour l'indépendance économique, technique, culturelle... Il faudra assumer cette liberté, et vous verrez, ce ne sera pas une mince affaire. Pour y parvenir, l'Algérie aura besoin de tous ses enfants, filles et garçons, hommes et femmes. Mon souhait le plus grand serait de vivre quelques années dans cette Algérie-là, de contribuer dans la mesure de mes moyens et à mon niveau à l'édification de ce pays neuf. Mais, qui prendra ma place ou celles, nombreuses, de tel ou telle quand nous serons partis ? Qui assurera la relève ? Il faudrait tellement de Leïla ! La vôtre a toutes les chances pour elle. Ne vous privez pas de la fierté de la voir occuper, un jour, un poste de responsabilité. Ne sabrez pas ses espoirs la veille de l'indépendance du pays, je vous en conjure ! Militer, c'est aussi donner cet exemple-là. C'est essayer de combattre l'obscurantisme, de vaincre son cortège d'absurdités et de faire évoluer les mentalités. C'est aussi ça ! Dans l'Algérie de demain, ce sera surtout ça ! Je ne vous apprendrai rien en vous disant que c'est un combat très rude, peut-être même plus difficile que celui qui consiste à diriger ses armes contre un ennemi tout désigné.

Les mâchoires serrées et le visage grave, Tayeb acquiesçait. Leïla sentit confusément que la partie était gagnée. Elle n'aurait pu espérer meilleur plaidoyer. La roumia avait trouvé les mots et le ton qu'il fallait. Avec son flair, elle avait visé juste et bouleversé Tayeb, dans tous les sens du terme. Son verre de thé tremblant dans sa main, Leïla luttait contre les larmes. Elle comptait sur quelques proches et voilà que c'était du côté de cette étrangère que lui était venu le plus grand secours. Une aide qu'elle n'avait même pas sollicitée. L'argumentation de la roumia avait foudroyé toute résistance et conquis la famille. Ses paroles resplendiront dans la mémoire de Leïla comme une voie lactée au milieu des sombres années.

A présent, la femme sirotait son verre de thé tranquillement. Tayeb aspira bruyamment une longue gorgée pour se donner contenance. Il s'éclaircit la voix et se mit à parler avec liberté. Il évoqua la guerre, les injustices et les humiliations, les négociations en cours, l'espoir d'un cessez-le-feu. Enfin, il lui dit en désignant son aînée :

— Son oncle m'a appelé au téléphone à l'atelier il y a deux jours. La coquine l'avait déjà alerté. Celle-là, vous savez, elle tient de l'autre lignée de notre tribu, elle a le grain des Bouhaloufa... Je n'ai aucun don pour dire les histoires. Et celle-ci est bien longue à conter... Mon frère pense exactement comme vous. Je crois que c'est vous deux qui avez raison. Si cette guerre durait encore, j'aurais très peur pour Leïla. Mais si notre pays acquiert son indépendance... Quoi qu'il en soit, je vous promets que Leïla ira en sixième et même en Russie si c'est nécessaire.

Le cœur de la fillette bondit dans sa poitrine. C'était gagné ! L'envie de s'élancer vers sa directrice et de l'embrasser avec fougue la traversa, fulgurante et fugace. Mais au-delà de son émotion, le sentiment de reconnaissance éperdue qu'elle lui inspirait la clouait au sol. Ce fut Mme Chalié qui, tout sourire, manifesta sa joie la première en lui donnant une tape dans le dos. Leïla dit avec feu : « Merci madame Chalié » tout en trouvant ça si pauvre au regard de ce qu'elle venait d'obtenir, de ce qu'elle éprouvait. Et pour la première fois, peut-être, elle réalisa qu'elle était plus douée pour la crânerie, le défi et la bagarre que pour les effusions. Et pour la première fois, sans doute, elle le regretta.

Les Hommes qui marchent de Malika Mokeddem, Editions Grasset & Fasquelle (1997), Chapitre 10, p. 211 - 215

Annexe n° 23 : Tableau récapitulatif sur des trois axes centraux

Axe	Scénarios	Activités
La langue utilisée et ses caractéristiques	1	2
	2	2
	3	3
La condition féminine	1	1
	4	1,2
	5	1,2
	7	1,2
	8	2
	9	1,2
	10	1,2,3
Les relations interpersonnelles parmi les différentes communautés	6	2
	8	1
	10	1

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.