



---

**Universidad de Valladolid**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Facultad de Filosofía y Letras

TRAVAIL DE FIN DE MASTER

**FRANCOPHONIE ET COLONIALISME :  
ENCOURAGER L'ESPRIT CRITIQUE  
EN COURS DE FLE**

María Mato Sanz

Tutor : Luis Javier Benito de la Fuente

Valladolid, 2019

## **Index**

1. Introduction. *Pág. 3-4.*
2. Cadre théorique. *Pág. 5-31.*
  - 2.1. L'histoire d'Algérie : dès la colonisation à l'indépendance (1830-1962).
  - 2.2. La Francophonie : un projet d'impact colonial
3. L'analyse du récit autour de la notion de francophonie dans les approches actuelles de FLE. *Pág. 32-47.*
  - 3.1. Le concept de francophonie en cours de FLE : Comment est-il abordé ?
  - 3.2. Pourquoi l'esprit critique est-il une solution nécessaire dans les processus E/A?
4. Proposition didactique. *Pág. 48-54.*
  - 4.1. Justification
  - 4.2. Contexte
  - 4.3. Méthodologie
  - 4.4. Cadre séances / activités
5. Conclusion. *Pág. 55-56.*
6. Bibliographie. *Pág. 57-59.*
7. Annexes. *Pág. 60-86.*

## 1. Introduction

L'idée d'aborder un travail sur la francophonie réside, premièrement, dans l'importance de se plonger dans l'histoire et l'identité d'un pays comme l'Algérie pour donner la parole aux «autres» pays francophones. Deuxièmement, de souligner la dimension globale et plurielle de la langue française et d'élargir ainsi sa vision eurocentrique et suprémaciste traditionnelle. En dernier lieu, nous cherchons à réfléchir sur les politiques coloniales et la diversité culturelle afin de donner une lecture critique de la réalité algérienne et française actuelle dans le contexte de l'enseignement du FLE.

Ce travail est né d'une réflexion, d'une question. D'une question qui m'était venue à l'esprit lorsque j'ai commencé à étudier le français et qui est devenue, sans aucun doute, le fil conducteur de ce travail: « *étudier le français, c'est étudier seulement la France?* » À première vue, il semble que oui. Un phénomène très similaire à celui de « *Étudier l'espagnol, c'est seulement étudier l'Espagne?* ». Pour les spécialistes, les enseignants, les chercheurs et tous ceux qui consacrent leur vie à la langue et à la culture françaises, cette question peut avoir pour eux une réponse plus évidente. Cependant, étant donné que ce travail fait partie du master, son objectif n'est donc pas seulement d'aborder une analyse approfondie des aspects choisis, mais plutôt d'inclure cette réflexion initiale dans le domaine de l'enseignement du FLE et ainsi promouvoir la lecture critique des lycéens à travers une dimension culturelle francophone. Mais, pourquoi l'Algérie? Entre tous les pays francophones j'en aurais pu choisir plusieurs qui nous mènent à l'objectif de ce travail. Cependant, je m'intéresse à l'Algérie étant donné que même si elle est considérée comme le deuxième pays

francophone au monde, elle ne fait pourtant pas partie de la Francophonie. Pour réaliser tout ceci, j'aborderai, dans la première partie, un cadre théorique pour approfondir les racines sociohistoriques des principaux problèmes qui articulent ce travail et se rapprocher à la réalité de l'histoire de l'Algérie ainsi qu'à l'impact colonial français à travers le projet Francophonie. Dans la deuxième partie, je développerai une analyse du récit autour du concept de francophonie dans les méthodes actuelles en cours de FLE. À partir de cela, je mènerai une réflexion sur le traitement que nous considérons biaisé, banal ainsi que stéréotypé de la francophonie dans le domaine de l'enseignement du FLE. C'est pourquoi nous présentons, en tant qu'alternative à ce récit traditionnel, l'esprit critique comme un instrument nécessaire dans les processus d'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1. L'histoire d'Algérie : de la colonisation à l'indépendance (1830-1962)**

Pour bien comprendre la situation de l'Algérie actuelle ainsi que pour s'approcher aux politiques coloniales et de décolonisation qui avaient été menées par le territoire français, il y a lieu d'approfondir les racines historiques de ce pays. Pour cela, nous pouvons d'abord relever très périodes bien différenciées: l'Algérie coloniale ou L'Algérie française (1830-1954), la guerre d'Argélie (1954-1962) et la déscolonisation de l'Algérie ( 1962-).

L'Algérie a été un pays d'une histoire sans doute particulière. Bien qu'elle est caractérisée par des succesives périodes de conquêtes, invasions, guerres et colonisations meneés par des différents peuples et civilisations, nous avons choisi celle de l'Algérie française. Cela nous paraît une décision assez cohérente puisque, premièrement, ce travail est encadré dans le contexte de l'enseignement du FLE, et deuxièmement, c'est la période à partir laquelle nous pouvons expliquer la situation actuelle de l'Algérie, de la France, ainsi que des rapports entre ces deux pays.

Bien que la Première Guerre Mondiale soit l'événement historique qui avait marqué la fin définitive de l'empire otomane, l'Europe avait déjà regardé vers l'Orient depuis longtemps. Entre 1800 et 1860, le pouvoir européen intervient dans toute l'aire islamique avec un intérêt essentiellement économique, ce qui entretenait une intervention politique active. Au Maghreb, les états européens, ne se contentaient pas seulement d'avoir laissé leur empreinte politique ainsi

qu'économique. L'Algérie aura à subir la présence étrangère dans son territoire plus d'un siècle, une des durées le plus longues de la période coloniale.

L'origine de l'intervention française ne fut pas déterminée par de préoccupations de politique générale ou d'expansion coloniale. Elle eut une cause toute fortuite, le conflit provoqué par le règlement d'une affaire de fournitures de grains faites sous la République par deux juifs algériens qui n'avaient pas encore été payées à la chute de Napoléon. Le dey Hussein insistait pour que satisfaction fût donnée à ses sujets et le gouvernement français, désireux de rétablir avec la Régence les bonnes relations interrompues sous l'Empire, consentit à un arrangement. Malheureusement, des oppositions furent faites aux ordonnances de paiement. Hussein ne reçut rien et manifesta un mécontentement que les explications du consul de France, Deval, sur les complications de la procédure et la lenteur des tribunaux n'étaient pas de nature à atténuer. Son irritation se traduisit par une lettre comminatoire adressée au ministre des affaires étrangères, auquel il réclamait le remboursement des sommes dues aux juifs, et, aussi, par des vexations et des violences à l'égard des Français ou des protégés français (violation de domicile de l'argent consulaire à Bône, visite de bâtiments français dans les eaux de la Corse, capture de navires battant pavillon pontifical). Le 30 avril 1827, au cours d'une audience accordée au consul à l'occasion de la fête du Beïram, le dey adressa à Deval des reproches violents et s'emporta jusqu'à le frapper trois fois du manche de son chasse-mouche, puis il lui intima l'ordre de se retirer. Immédiatement avisé de l'outrage infligé à son représentant, le gouvernement français envoya devant Alger une escadre dont le commandant devait exiger du dey des excuses et des réparations. Hussein les ayant refusées, le consul et les résidents français furent embarqués et le littoral algérien déclaré

en état de blocus.<sup>1</sup> Soutenu par le consul d'Angleterre, Hussein ne se départit pas de son intransigeance. La dernière de ces tentatives donne lieu à un incident très grave : le vaisseau « la Provence » est canonné par les batteries d'Alger, au moment où il sortait du port couvert par le pavillon parlementaire.

Malgré l'opposition de l'Angleterre, le roi Charles X et Polignac, récemment appelé à la présidence du Conseil, se décident, en janvier 1830, à entreprendre une expédition en Algérie. Déclarait le roi dans le discours de trône : « Je ne puis laisser plus longtemps impunie l'insulte faite à mon pavillon ; la réparation éclatante que je veux obtenir, en satisfaisant l'honneur de la France, tournera, avec l'aide du Tout-Puissant au profit de la chrétienté ».<sup>2</sup>

La flotte quitta Toulon le 25 mai et, après une traversée aussi longue que pénible, arrive à la péninsule de Sidi-Ferruch, à 25 km d'Alger, le 14 juin. Les Français occupent l'île presque en entier et le 5 juillet réussissent à remplacer les autorités turques et à prendre Alger. La campagne avait fini et le but de l'expédition était atteint : récupérer l'honneur de la France. En plus, ce succès reposait sur un autre fait : les dépenses de la campagne étaient parfaitement couvertes avec les 48 millions du trésor de la kasbah.

Même si l'objectif de la campagne avait été accompli, les actions françaises vont continuer dans le territoire algérien. Charles X est renversé par la Révolution de juillet et le nouveau gouvernement de Louis-Philippe hérite donc l'occupation française à Alger. La prise de décision sur l'abandon ou la

---

<sup>1</sup> L'idée d'une expédition fut à ce moment envisagée. Clermont-Tonnerre, ministre de guerre, soumit au Conseil un plan d'opérations dont il garantissait le succès. Martignac, président du Conseil, peu favorable à une entreprise qui risquait de compromettre l'entente avec l'Angleterre, rendue plus nécessaire que jamais par les événements d'Orient, se borna à maintenir le blocus.

conservation de cette ville soulève des hésitations et des incertitudes qui se prolongèrent pendant quatre ans. Finalement, en novembre 1833, la « Commission d’Afrique » envoyée à Alger durant trois mois, conclut à la conservation. Les arguments de la décision prise reposaient sur des questions sentimentales: « entreprendre l’honneur, l’amour-propre et le voeu nationaux ». <sup>3</sup> En effet, la conservation d’Alger fut décidée et un ordonnance du 22 juillet 1834 institua un gouvernement général des Possessions françaises dans le nord de l’Afrique.

Bien par souci d’économie, bien par crainte d’aventures, le roi ainsi que les Chambres se déclarent opposés à toute extension de la domination et décident de se borner à une occupation des ports et à leurs environs immédiats. La France renonçait donc à exercer une autorité effective sur la plus grande partie de la Régence<sup>4</sup> ; elle espérait seulement amener les chefs les plus influents à reconnaître sa souveraineté et à assurer ainsi la médiation entre Français et indigènes. Deux hommes paraissaient destinés à jouer ce rôle : dans l’est, Ahmed-Bey, dans l’ouest, Abd el-Kader. Cependant, la pacification que la France désirait n’était pas obtenue. Au contraire, à partir de ce moment ce sont plusieurs les désastres qui se succèdent, notamment des soulèvements dans les provinces d’Oran et de Constantine. La France va donc changer de cap et, sous l’avis de Bugeaud – nommé gouverneur de l’Algérie en 1840 - ne tendrait à rien moins qu’à la soumission complète de la Régence et à la domination absolue :

---

<sup>3</sup> Déclaration du rapporteur de la “Commission d’Afrique” en 1833.

<sup>4</sup> « Régence d’Alger » ou par contraction « Régence », c’est ainsi que les auteurs européens désignaient communément l’Algérie à l’époque ottomane.

« L'occupation restreinte, déclarait Bugeaud à la Chambre des Députés, le 15 janvier 1840, est une chimère et une chimère dangereuse »

La conquête totale s'impose. Bugeaud, disposant de 100.000 hommes, porte tout son effort contre Abd el-Kader et l'attaque au coeur même de son royaume, dans la province d'Oran. En deux ans, Abd el-Kader avait perdu tous ses territoires, mais il lui restait sa « smala <sup>5</sup> » qui se déplaçait avec lui. En 1843, sa smala est détruite par le duc d'Aumale, à Taguin. Soutenu par le sultan Abd el-Rahma, Abd el-Kader se réfugie au Maroc. Celui-ci refuse d'expulser l'émir ; son armée est battue par Bugeaud à l'Isly, tandis que la flotte française bombarde Tanger et Mogador. Le sultan chasse alors Abd el-Kader, qui continue la lutte pendant trois ans, massacrant notamment les chasseurs français à Sidi-Brahim (1845), mais qui finit par se rendre à Lamoricière, en 1847, ce qui marque la fin de la conquête. La soumission d'Abd el-Kader débarrasse la France de son plus redoutable adversaire et met fin à la résistance organisée. Aucun chef n'était en état de le relever et, la France restait l'héritière incontestée de la puissance turque.

La question de savoir quoi faire de l'Algérie se pose assez rapidement. D'abord ils visent à remettre le pays entre les mains du Pacha d'Égypte, allié de la France, puis de le restituer directement au pouvoir ottoman, en échange de certains bénéfices qui auraient été acquis au détriment de l'Angleterre. Lorsqu'il décide l'expédition d'Alger en 1830, le gouvernement français ne songeait nullement à fonder un établissement colonial, mais dès 1830 et dans les années suivantes, des

---

<sup>5</sup> Terme qui désigne une réunion de tentes abritant des familles et les équipages d'un chef de clan arabe qui l'accompagnent lors de ses déplacements.

hommes politiques et des officiers –notamment Clauzel- préconisèrent la colonisation de l’Algérie.

La colonisation ne commence véritablement qu’à partir du moment où le gouvernement renonce au système de l’occupation restreinte. Elle apparaît comme le moyen le plus efficace de consolider la conquête : « La colonisation est le premier élément de conservation d’un territoire, elle peut nous donner en peu d’années un moyen de pouvoir suffisamment à la défense de l’Afrique, sans engager plus qu’il ne convient les forces et l’argent du pays ». <sup>6</sup> Des révoltes continuèrent d’exister, mais l’Algérie était désormais une colonie française. Une situation qui dure jusqu’à l’indépendance du pays en 1962.

Depuis la conquête, ce sont les processus de colonisation qui vont déterminer la situation du territoire algérien durant plus d’un siècle. Pour comprendre cette période il faut d’abord approfondir le fonctionnement du système colonial. En fait, il ne s’agit pas d’un système mais de deux : la colonisation officielle et la colonisation privée.

La première est celle qui était sous l’intervention et l’assistance de l’État. Menée sous la deuxième République et dans les premières années du second Empire, la démarche de ce système était la suivante : l’administration recrutait les colons, leur procurait des terres et les installait dans les emplacements qu’elle choisissait. Le but poursuivi était moins économique que politique. Les procédés caractéristiques de la colonisation officielle étaient notamment deux : la concession gratuite et la création des centres ou villages de colonisation.

---

<sup>6</sup> Rinn, L. (1885). Le régime de l’indigénat en Algérie, *Revue algérienne et tunisienne de législation et de jurisprudence*, (I), p.22. Recuperado de: <https://revcoeurop.nakalona.fr/items/show/6707>

La concession gratuite consiste essentiellement dans l'attribution aux futurs colons d'un ensemble de terres dont ils deviennent propriétaires. L'État couvrait les frais d'achat pour autant que les colons y résident et mènent la mise en culture du sol. Inauguré en 1836 par le maréchal Clauzel et généralisé après par Bugeaud, et malgré les différentes modifications qu'il a subi au cours des années, il a été en vigueur jusqu'au début de la guerre en 1954. Depuis 1904, il y aura une cohabitation de ce système d'attribution gratuite et de celui de la vente<sup>7</sup>. La création de centres de colonisation est une pratique qui date des premières années de l'occupation et qui servait à assurer la sécurité des colons en territoire algérien. La défense du pays était également mieux garantie par le groupement des colons que par des individus isolés. Le voisinage des centres assure aux colons isolés l'aide matérielle et morale sans laquelle ils succomberaient à la tâche colonisatrice.

L'autre système de colonisation était celui de la colonisation privée ou libre dont les premiers essais sont tentés entre 1830 et 1840. Elle fait référence aux pratiques qui n'étaient pas menées par l'État mais par des particuliers. Contrairement au système officiel, la colonisation libre se préoccupe de la mise en valeur des terres plutôt que du peuplement. Son objectif primordial était l'achat de terres, soit aux indigènes soit aux colons installés lors de la colonisation officielle, et leur exploitation. Or, la colonisation libre ne se bornait qu'à une installation isolée sans la création de villages ou centres d'européens

---

<sup>7</sup> La concession gratuite avait été conçue par l'État, dans un premier temps, comme une sorte de compensation pour attirer les colons dans les terres éloignées des centres européens et dépourvues de ressources. Cependant, cette pratique n'est plus visée lorsqu'il s'agit des terres soumises et pacifiées et dont les conditions sont bien moins rudes. En 1860 la vente à prix fixe ou aux enchères publiques serait dorénavant la règle pour l'aliénation des terres domaniales. Les concessions furent supprimées par le décret du 31 décembre 1864.

ou d'indigènes. Cette pratique prend un essor inespéré dans le dernier quart du XIXe siècle.

Loin de s'opposer, ces deux modes de colonisation vont cohabiter dans toute la période coloniale. Leur empreinte a eu pour résultat la transformation totale du pays et la formation d'un peuple européen en Algérie<sup>8</sup>.

Le territoire algérien se partage à l'époque en trois départements : le département d'Oran, le département d'Alger, capitale de toute la colonie, et le département de Constantine. Chaque département se partage en un territoire civil, dont l'administration est absolument la même que celle qui existe pour les départements de la France, et en un territoire militaire, administré par un commandant, et par les bureaux arabes. À cette époque, la population européenne de l'Algérie comprend dans sa majorité des Français. Ils sont colons pour la plupart, ont émigré surtout de la France méridionale, du bassin de la Garonne, de l'Alsace et de la Lorraine<sup>9</sup>. Il y a aussi des Espagnols, très répandus dans le département d'Oran, des Italiens ainsi que des Maltais, établis dans le département de Constantine. On compte également quelques milliers de Suisses et d'Allemands dispersés dans tout le Tell.

---

<sup>8</sup> Gsell, S. (Éd.). (1929). *Histoire d'Algérie*. Paris: Boivin & Cie.

<sup>9</sup> Désir de colonisation après la perte de l'Alsace.



**Image 1.** Carte administrative de l'Algérie française (1934 à 1955)

© Sémhur

Repéré à : <https://fr.wikipedia.org>

En ce qui concerne aux Arabes, le mode de groupement le plus habituel c'était le « douar », une sorte de commune organisée en tentes. L'ensemble de plusieurs douars constitue une « ferka », dont l'administration est menée par un « cheikh ». Un certain nombre de ferkas composent une « tribu », à la tête de laquelle est un « caïd » et, les tribus se groupent à leur tour en « aghaliks », ayant pour chef un « agha ».

D'après cela-ci, on distinguait en Algérie, trois sortes de communes. Premièrement, les communes dites de plein exercice, celles qui n'existent qu'en territoire civil et sont administrées par un maire assisté d'un conseil municipal. Deuxièmement, les communes mixtes, dont les unes sont en territoire civil et les autres en territoire militaire. Elles comprennent une faible population européenne et une population indigène prédominante, elles sont administrées par l'autorité militaire. En finalement, les communes indigènes, formées de tribus dans lesquelles l'élément européen n'a pas encore pénétré. Elles sont administrées par des commissions mi-partie indigènes et mi-partie européennes fonctionnant sous la surveillance de généraux de brigade. Ces communes indigènes sont toutes en territoire militaire.

On ne peut pas comprendre la guerre d'Algérie si on ne la relie pas à l'inégalité profonde du système colonial. Comme nous l'avons vu, la conquête aussi bien que la colonisation de l'Algérie n'avaient pas, à ses débuts, un projet clair ni décisif. Initié en 1830 avec l'envoi d'une expédition pour faire valoir l'honneur de la France, le dernier gouvernement de la Restauration n'a jamais eu l'intention de transformer le territoire militaire occupé en possession permanente et, d'autant moins, en une colonie :

1° remise aux Français de la kasbah, de la ville et des forts, 2° autorisation accordée au dey de conserver ses richesses personnelles et de se retirer où il lui conviendrait ; 3° reconnaissance des mêmes avantages aux soldats de la milice ; 4° libre exercice de la religion musulmane garanti aux habitants , ainsi que le respect de leur liberté, de leur propriété, de leur commerce, de leur industrie, de leurs femmes.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Gsell, S. (Ed.). (1929). *Histoire d'Algérie*. Paris: Boivin & Cie, p.198.

Ces conditions, dictées par le général Bourmont après la prise d'Alger en 1830, rendent compte de l'intention initiale lors de la première expédition. Elle sont bien loin des volontés colonialistes qui seront exercées ultérieurement.

La dichotomie entre la création d'une colonie de population ou le simple contrôle de certains points stratégiques de la région était au cœur du débat. La politique de colonisation que les gouvernements successifs de la Monarchie de juillet semblaient accepter tacitement, impliquait une polémique nouvelle et plus forte sur l'extension de la colonie, le caractère et le gouvernement des colons et, surtout, la guerre permanente qu'il fallait maintenir avec la population qui habitait le territoire. De ce dernier aspect se pose le problème de savoir quoi faire avec les autochtones, quelles relations établir avec eux et quelle place ils doivent occuper dans la conception finale de l'ensemble du territoire. Cependant, cela était un problème secondaire à cette époque car les principales préoccupations étaient centrées sur les frais de la guerre, sur les colons et sur la politique qui devait être promouvue pour consolider la présence française en Afrique du Nord. Voici les déclarations qui fait le ministre de la Guerre au général Clauzel, alors commandant en chef de l'armée d'occupation, en 1830 :

Le gouvernement, déjà déterminé à conserver la possession d'Alger, a vu avec satisfaction [...] qu'il était possible de pourvoir l'occupation de celle ville et des principaux points du littoral de la Régence [...]. Ces considérations l'ont confirmé dans l'intention de fonder, sur le territoire d'Alger, une importante colonie [...]. La France doit chercher dans Alger un débouché pour le superflu de sa population, des ressources pour son commerce et pour son industrie.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Kitouni, H. (2018). *Le désordre colonial. L'Algérie à l'épreuve de la colonisation de peuplement*. Paris : L'Harmattan, p. 14.

À partir de 1830, dans le territoire algérien, il y avait d'un côté, les Européens venus s'installer en Algérie, qui sont environ un million en 1954. Et de l'autre côté, les indigènes, ceux que l'on appelle aussi les Algériens musulmans, et qui sont environ neuf millions. Nous avons constaté dans les pages précédentes l'existence évidente d'une invasion française qui se matérialise à travers la concession et vente des terres algériennes, la création des centres européens ou l'exploitation militaire du territoire. Cependant, la colonisation de l'Algérie ce n'a été qu'une invasion, mais un système de soumission et d'inégalité profonde.

En effet, un système dans lequel les Algériens musulmans n'ont pas les mêmes droits que les Européens. Sur le plan politique, ils sont en quelque sorte de faux citoyens d'une République proclame pourtant l'égalité entre les hommes. Aux élections, une voix d'un Européen vaut sept fois de plus que celle des Algérien. Le principe d'égalité démocratique, qui veut qu'une personne soit égale à une voix, n'est donc pas respecté lors de l'Algérie coloniale. Être algérien c'était « être de nationalité française sans être citoyen français ».<sup>12</sup>

Cette inégalité est aussi économique et sociale. Le revenu brut d'un Européen d'Algérie est très supérieur à celui d'un Algérien musulman alors que des nombreuses régions d'Algérie sont dans un état de profonde misère. Par ailleurs, très peu d'enfants musulmans vont à l'école, et leurs parents accèdent très rarement aux métiers de la fonction publique.<sup>13</sup> Dans l'Algérie coloniale il y a, effectivement, une forme de ségrégation, de séparation entre les communautés.

---

<sup>12</sup> Guillou, A. (17 janvier 2019). *Coûts et conséquences d'une guerre d'indépendance: le cas de l'Algérie*. Repéré à: <http://www.utl-morlaix.org/2019/01/17/>

<sup>13</sup> Stora, B. (2012). *La Guerre d'Algérie expliquée à tous*, Paris : Le Seuil.

Algériens et Européens ne vont jamais dans les mêmes écoles, ils ne fréquentent pas les mêmes bars ni les mêmes cinémas. Mais tout cela n'est pas, comme c'était le cas en Afrique du Sud, inscrit dans les lois<sup>14</sup>. Il n'est écrit nulle part mais cela se passe comme ça dans la réalité. En dépit des lois françaises, certains sont « plus égaux que d'autres<sup>15</sup> ».

L'écart économique qui a été désigné par les colons pour se différencier des indigènes pourrait expliquer les inégalités sociales entre les deux peuplements. Néanmoins, ces inégalités sont aussi le résultat de l'esprit colonial défini par la discrimination et différenciation raciale. Établi par les militaires à partir de 1830, le régime de l'indigénat établit un statut d'exception pour les algériens musulmans. Avant d'être formalisé en 1881, il prévoit des infractions et des peines particulières telles que l'internement, l'amende et le séquestre<sup>16</sup>.

Cette situation particulière, combinée avec la vague de décolonisation qui commence en Asie, ainsi que la soif d'émancipation suscitée par la fin de la deuxième guerre mondiale, va conduire l'Algérie à une guerre de décolonisation très violente qui éclate en 1954<sup>17</sup>.

Les indépendantistes algériens se sont renforcés et voient dans l'échec de la domination française en Indochine un encouragement pour se lancer à leur tour dans une lutte armée contre la France. Mais leur position s'est radicalisée dès le

---

<sup>14</sup> Nous nous référons à l'apartheid, le régime qui séparait la minorité blanche et la majorité noire en Afrique du Sud.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 70-72.

<sup>16</sup> Guillou, A. (17 janvier 2019). *Coûts et conséquences d'une guerre d'indépendance: le cas de l'Algérie*. Repéré à: <http://www.utl-morlaix.org/2019/01/17/>

<sup>17</sup> Bien que 1954 soit la date officielle pour situer le début de la guerre d'Algérie, d'autres événements antérieurs pourraient également être considérés comme des références valides : 1830 puisque c'est le moment où la France conquiert le territoire algérien ou 1945 pour les massacres de Sétif.

8 mai 1945 lorsque les autorités françaises ont eu recours à la violence et massacré des milliers de personnes à Sétif et Guelma. Le 1er novembre 1954, la « Toussaint rouge », une série d'attentats contre des intérêts français et des musulmans pro-Français, marque le début de la guerre d'Algérie. Le FLN (Front de Libération Nationale), fondé en 1954, va prendre peu à peu l'avantage sur les autres mouvements indépendantistes, en particulier le Mouvement National Algérien. À partir de 1956, la France se lance dans une politique de répression en Algérie en envoyant 400.000 soldats français chargés du « maintien de l'ordre » dans la colonie. Dans les deux camps, les cruautés se multiplient : massacres de civils musulmans pro-Français par le FLN, recours à la torture par l'armée française, travailleurs algériens favorables aux autres mouvements indépendantistes sont assassinés...etc. La rupture est totale et aucune solution politique n'aboutit face à l'intransigeance des partisans de l'Algérie française et à celle des indépendantistes.

Sous la pression des européens qui habitaient dans la colonie, le général De Gaulle est rappelé au pouvoir en 1958, mais la situation est délicate. Le FLN ne réussit pas à s'imposer militairement face à l'armée française, mais gagne de plus en plus de partisans, même en métropole. La guerre d'Algérie oppose ainsi des Algériens partisans du FLN, du MNA ou de l'Algérie française à la fois en métropole et dans la colonie. De Gaulle constate rapidement l'impossibilité de mettre fin à la guerre. Malgré l'opposition des pieds-noirs et la création de l'OAS (Organisation de l'Armée Secrète : mouvement terroriste clandestin des partisans extrémistes de l'Algérie française), il entame des négociations avec le FLN<sup>18</sup>. En

---

<sup>18</sup> Cette analyse a été menée d'après les informations du site qui suit, dont le contenu nous a paru très convenable : [https://www.assistancescolaire.com/eleve/IES/histoire/reviser-le-cours/la-decolonisation-la-guerre-d-algerie-1\\_his\\_08](https://www.assistancescolaire.com/eleve/IES/histoire/reviser-le-cours/la-decolonisation-la-guerre-d-algerie-1_his_08)

1961, les Français approuvent à 90 % par référendum l'autodétermination de l'Algérie. La guerre de décolonisation aboutit à l'indépendance du pays lors des accords d'Évian signés en 1962. Le bilan de la guerre est terrible : plus de 25 000 soldats français et plus de 250 000 musulmans ont été tués. Les Européens d'Algérie – après dits des « pieds-noirs »<sup>19</sup> – qui doivent quitter la colonie presque du jour au lendemain, les jeunes qui à 20 ans ont découvert les atrocités de la guerre, l'exécution pour ceux qui ne pouvaient s'enfuir, les règlements de compte entre les partisans du FLN et du MLA en France, des manifestations en France rudement réprimées ou des familles algériennes et françaises complètement bouleversés et détruites.

La politique de l'Algérie indépendante est fortement influencée par les événements de la guerre de décolonisation. Il faudra huit ans pour que les trois départements français d'Algérie s'émancipent enfin et pour que leurs nouveaux dirigeants entament la transformation d'un territoire dévasté : « En 1962, la France laissait derrière elle un pays partiellement ruiné, totalement désorganisé, profondément divisé...un pays à reconstruire ».<sup>20</sup>

Mais comment reconstruire un pays avec un héritage aussi lourd ? Comment donc affronter les conséquences de la décolonisation ?

---

<sup>19</sup> Terme employé dès années 1950 pour faire référence aux Européens d'Algérie qui devaient quitter la colonie lors de l'indépendance. Dans un premier moment, cette appellation comportait des connotations péjoratives. Cependant, lors de leur exil en 1962, ce sont les mêmes pieds-noirs qui vont s'approprier du terme pour défendre son identité dans leurs nouveaux pays de résidence.

<sup>20</sup> Guillou, A. (2018). *Une embuscade dans les Aurès*, Skol Vreizh.

## 2.2. La Francophonie<sup>21</sup> : un projet d'impact colonial

Le terme francophonie a été inventé en 1880 par le géographe français Onésime Reclus. Au lieu de définir un peuple selon, par exemple, la race ou le statut social comme les autres chercheurs de l'époque l'ont fait, il le classifiait d'un tout nouveau point de vue à l'époque : au premier sens, la francophonie décrivait un « ensemble des territoires où l'on parle français » (c'est-à-dire les gens qui habitaient dans le même environnement et parlaient la même langue. Le terme n'est pas, néanmoins, entré dans l'usage courant. Finalement, il a été emprunté par les intellectuels dans les années 1960 à un numéro de la revue *Esprit* « Le français dans le monde » (1962). Cependant, cette date n'est pas fortuite car il s'agit du temps après les années de la colonisation et, curieusement, la plupart des pays colonisés voulaient continuer à coopérer avec leurs anciens colonisateurs. La francophonie fonctionnait comme un outil signifiant dans la formation d'un groupe de pays<sup>22</sup>.

Dès années soixante, plusieurs associations françaises commençaient une démarche commune : promouvoir la langue et la culture françaises. La première institution francophone créée en 1960 et inscrite dans les accords de coopération sera suivie de nombreuses autres : l'Association des universités partiellement ou

---

<sup>21</sup> Nous reprendrons la distinction entre « francophonie » sans majuscule, désignant la réalité linguistique, et « Francophonie », acception institutionnelle renvoyant notamment à l'Organisation internationale du même nom et à tous ses États et gouvernements membres et observateurs.

<sup>22</sup> Vepsä, S. (2013). *L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuels de FLE en Finlande. Une étude diachronique*, Université de Tampere, p. 39. Recupéré à : <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/85120/gradu07144.pdf?sequence=1>

entièrement de langue française en 1961, qui devient l'Agence Universitaire de la Francophonie en 1999 ; l'association internationale des parlementaires de langue française en 1967 qui se transforme en Assemblée parlementaire de la Francophonie (APF) en 1997 ; La Conférence des ministres de la Jeunesse et des Sports (Conféjes) en 1969 ; L'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) en 1970 qui se renomme Organisation Internationale de la Francophonie en 2005 (OIT) ; Le Conseil international des radios télévisions d'expression française (CIRTEF) créé en 1978 ; etc.<sup>23</sup>

### **La Francophonie, est-elle un outil de colonialisme français ?**

Dans les années cinquante et soixante, la décolonisation donne naissance à une vingtaine d'États indépendants sur le continent africain. Ces pays choisissent le français en tant que langue officielle car il s'agissait pour eux de « une langue internationale, un atout grâce auquel leur pays allait pouvoir intégrer la communauté des nations, un outil nécessaire à leur développement ».<sup>24</sup>

Toutefois, il est frappant de constater qu'après avoir subi une exploitation coloniale dévastatrice, ces pays décident pourtant d'y adopter la langue maternelle de leurs anciens colons. Certes, ce choix peut d'abord s'expliquer par des certaines conditions qui étaient à cette époque « avantageuses » pour ces territoires. Parmi ces conditions, on peut penser à celles qui sont en rapport avec le développement économique, notamment le commerce avec l'Europe, mais

---

<sup>23</sup> Anignikin Sylvain C. (2010). Les élites africaines et l'indépendance : le cas des « évolués » du (Bénin), *Outre-mers*, 97 (368-369), pp. 21-35. Repéré à:

[https://www.persee.fr/doc/outre\\_1631-0438\\_2010\\_num\\_97\\_368\\_4487](https://www.persee.fr/doc/outre_1631-0438_2010_num_97_368_4487)

<sup>24</sup> Tréan, C. (2006). *La Francophonie*. Paris : Le Cavalier Bleu, p.2.

aussi à celles qui entraînent un développement plutôt social, comme l'éducation ou la culture. Voici la déclaration du ministre français des affaires étrangères, Yvon Bourges, à l'Assemblée Nationale française le 23 octobre 1967 :

Et naturellement le premier objectif de mon département est de favoriser la pénétration de la langue et de la culture françaises dans les pays d'Afrique et de Madagascar... ; le second objectif que nous nous proposons est d'ordre économique : le maintien et le développement des intérêts commerciaux et industriels français constituent également une préoccupation constante du Secrétariat d'Etat aux Affaires Etrangères en charge de la coopération. Je le dis sans aucune honte. Cela n'a d'ailleurs rien d'illégitime ni de sordide. La coopération n'est pas une entreprise intéressée au sens égoïste du terme, mais il ne peut s'agir ni de gaspillage ni de prodigalité ...<sup>25</sup>

En définitive, opter pour le français impliquait alors regarder vers l'avenir. Mais, n'est ce que l'avenir qui les pousse à choisir le français? En effet, c'est aussi le passé. Ces pays ne décident pas d'adopter le français seulement pour opter à ses bénéfices économiques et sociaux mais parce qu'ils sont complètement obligés de poursuivre avec ses « habitudes de vie, modes de consommation, contenus des enseignements, réseaux d'amis, souvenirs de voyages en France, système de références...etc. ». <sup>26</sup> En définitive, les systèmes d'habitus et de société qui avaient été installés lors de la colonisation, obligent lors de l'indépendance à maintenir les rapports avec la France :

---

<sup>25</sup> Boumama, S. (8 octobre 2018). *L'oeuvre négative du néocolonialisme Français et européenne en Afrique. La francophonie*. Repéré à: <http://www.cadtm.org/L-oeuvre-negative-du-neocolonialisme-francais-et-europeen-en-Afrique-La>

<sup>26</sup> *Idem*

Le renforcement de la coalition entre le colonisateur et les colonisés partisans de réformer le système colonial a abouti à deux situations majeures. La première est l'échec relatif à la lutte pour l'indépendance, la deuxième est l'accession des États africains non seulement à l'indépendance sans rupture avec leurs colons mais également et surtout par la signature d'accords de coopération qui ont créé, comme on le constate cinquante ans après, une nouvelle dépendance.<sup>27</sup>

Le projet de la Francophonie va donc profiter de cette dépendance culturelle pour faire perdurer le français sur les anciennes colonies et la renforcer au cours des années. En 1960, le gouvernement français crée la « Conférence des Ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française ». Considérée comme la première institution francophone, elle regroupait quinze membres dont la plupart faisaient partie des pays africains récemment émancipés. L'objectif de cette conférence reposait sur « l'orientation en matière d'éducation et de formation au service du développement ».<sup>28</sup> Tous les États nouvellement indépendants d'Afrique mettaient donc en pratique cette orientation promue par la France. En effet, à travers le projet francophone, la France mène toute une stratégie afin d'assurer le contrôle politique sur ces territoires. Par le biais de différents dispositifs institutionnels – dans ce cas à travers l'éducation- la langue et la culture françaises s'installent sur le continent africain pour garder la place hégémonique aux gaullois.

---

<sup>27</sup> Anignikin Sylvain C. (2010). Les élites africaines et l'indépendance : le cas des « évolués » du (Bénin), *Outre-mers*, 97 (368-369), pp. 21-35. Repéré à:

[https://www.persee.fr/doc/outre\\_1631-0438\\_2010\\_num\\_97\\_368\\_4487](https://www.persee.fr/doc/outre_1631-0438_2010_num_97_368_4487)

<sup>28</sup> *Idem*

Le problème qui se cache derrière la Francophonie n'est pas évidemment centré dans l'usage de la langue française mais par contre dans ses mécanismes ainsi que ses conséquences sur les États africains. La langue est « nécessaire à la constitution d'une identité collective, qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté, qu'elle en constitue d'autant plus le ciment qu'elle s'affiche »<sup>29</sup>. C'est-à-dire, la langue nous apporte notre dimension identitaire, elle nous inscrit dans une culture et dans un héritage particulier. En revanche, l'utilisation d'une même langue ne signifie pas une même identité : même si un québécois et un nigérien parlent le français ils n'ont pas la même identité. En effet, le problème que pose le projet de la Francophonie n'est pas donc celui d'utiliser le français hors la France, mais de choisir la langue nationale en tant qu'outil légitime de domination. C'est pourquoi ce choix, à première vue innocent, n'est pas un aspect négligeable et c'est aussi « la raison d'une telle insistance à promouvoir la francophonie de la part de l'ancienne puissance coloniale ».<sup>30</sup>

Cette domination menée par le biais de la langue prend corps au fil des relations entre la Francophonie et les classes dirigeantes des États africains. En Occident, les classes sociales sont habituellement définies en fonction de leur maîtrise de la langue officielle. Normalement, un haut degré de maîtrise signifie une classe sociale plus élevée. Ce même phénomène, dans le terrain d'une situation de domination, renforce les politiques postcoloniales. Lors de l'indépendance des États africains, le français continue à être langue officielle. Cependant, la

---

<sup>29</sup> Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, p. 342. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>

<sup>30</sup> Boumama, S. (8 octobre 2018). *L'oeuvre négative du néocolonialisme Français et européenne en Afrique. La francophonie*. Repéré à : <http://www.cadtm.org/L-oeuvre-negative-du-neocolonialisme-francais-et-europeen-en-Afrique-La>

maîtrise de cette langue détermine quand même l'appartenance sociale des autochtones servant donc à perpétuer les rapports de domination avec les peuples colonisés. Autrement dit, c'est la France qui d'après ses critères choisit le fonctionnement social de ces États.

« L'image de la langue française peine à s'émanciper du passé colonial tout en étant confortablement installée dans la tête de ses locuteurs comme une langue de l'école ».<sup>31</sup> L'OIF déclare dans ces lignes qu'il n'y a plus d'héritage colonial dans l'emploi du français puisqu'il s'agit d'une « langue de l'école ». Mais, cela veut dire donc que c'est une langue pour l'élite intellectuelle ? Pour cette élite dont nous parlions auparavant ? En effet, plus de cinquante ans après l'indépendance, le français est resté la langue des élites pour la plupart des pays africains.

Mais la stratégie politique et coloniale de la France ne s'arrête pas là. Les intégrants de la Francophonie vont justifier l'usage du français en Afrique par le biais de différentes démarches. D'abord, ils déclarent qu'ils ont besoin d'une langue commune pour l'ensemble des pays africains –le français- puisque ce continent utilise bien de langues différentes. Cependant, les différentes langues des États africains sont normalement apparentées entre elles, comme une sorte de dialecte. Au Sénégal, par exemple, « environ 80 % de la population parle la langue majoritaire, le Wolof »<sup>32</sup> donc cet argument n'est pas défendable car cette situation est la même dans des nombreux pays africains. C'est le cas du Haoussa qui est utilisé au Nigéria, au Niger et au Tchad ; ou du Soninké parlé au

---

<sup>31</sup> Organisation Internationale de la Francophonie. (2018). *La langue française dans le monde* 2018. Paris: Gallimard, p.7. Repéré à: <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

<sup>32</sup> Organisation Internationale de la Francophonie. (2018). *La langue française dans le monde* 2018. Paris: Gallimard, p.7. Repéré à: <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

Sénégal, au Mali et en Mauritanie ; du Peul que l'on trouve au Mali, en Mauritanie, au Sénégal, en Guinée, au Burkina Faso, au Niger et au Nigéria. Ce sont des exemples de langues transnationales africaines qui auraient pu servir à la création d'une communauté pour le développement autochtone mais en préservant l'identité et les besoins des peuples africains. Le choix du français répond donc à une dimension particulière de la tradition coloniale puisque la plupart des pays africains a gardé, et non pas hasard, la langue de leurs anciennes puissances coloniales alors qu'ils pouvaient choisir des autres langues transnationales communes.

Par ailleurs, dès la naissance de la première institution francophone en 1962, la France a toujours voulu prouver que c'étaient les pays colonisés –et pas elle- qui voulaient en fait fonder une communauté francophone internationale :

*Dans les décombres du colonialisme, nous avons trouvé cet outil merveilleux, la langue française, aimait à répéter le poète Léopold Sédar Senghor, ancien président du Sénégal. Une formule qui reflète la philosophie des pères fondateurs de la Francophonie institutionnelle - Senghor et ses homologues tunisien, Habib Bourguiba et nigérien, Hamani Diori, ainsi que le Prince Norodom Sihanouk du Cambodge - et qui consiste à mettre à profit le français au service de la solidarité, du développement et du rapprochement des peuples par le dialogue permanent des civilisations.<sup>33</sup>*

Si bien ce sont les dirigeants des États africains à l'époque qui décident de s'y intégrer, il faut quand même souligner qu'il s'agit d'une stratégie bien définie par la France, et dont l'accession était presque contrainte. Pendant la période coloniale, les français avaient mené toute une démarche qui visait à donner une formation aux élites africaines. Avec cette démarche, et loin de vouloir former

---

<sup>33</sup> Organisation Internationale de la Francophonie (OIT). *Une histoire de la Francophonie*. Repéré à : <https://www.francophonie.org/Une-histoire-de-la-Francophonie.html>

des citoyens en plein droit, l'objectif c'était d'assurer l'administration efficace sur les colonies : « [...] compte tenu des risques que recèle la maîtrise de la langue et la formation de haut niveau (susceptible de transformer les masses des colonisés en classes dangereuses), la très grande majorité des colonisés ne doit être formée qu'à une maîtrise de la langue usuelle, fonctionnelle ».<sup>34</sup> C'est pourquoi les élites politiques africaines vont revendiquer la défense de la francophonie. La langue française, qui leur a permis d'acquérir des positions élitistes en France et dans leur pays d'origine, apparaît comme une nécessité socio-économique indispensable lors de l'indépendance.

Le choix, donc, des colonisés de conserver la langue française lors de l'indépendance, a certainement nourri la présence française liée à la mission coloniale et civilisatrice : « la renaissance postcoloniale de la francophonie ne l'aurait pas lavée de son péché colonial originel »<sup>35</sup>. Sous un projet qui apparemment vise à construire un espace francophone égal, commun et pluriel, le français s'est établi sur les anciennes colonies pour répondre à des besoins financiers, sociaux et diplomatiques. Cependant, à travers du projet, la France continue par contre à mener une démarche nationaliste sur ces territoires ainsi que à accomplir de nouveau une présence coloniale : « la troisième phase néocoloniale est celle actuelle de la récupération indirecte, des acquis de cette

---

<sup>34</sup> Goheneix, A. (17 décembre 2010). Les élites africaines et la langue française : une appropriation controversée, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/4. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dhfiles/117>

<sup>35</sup> *Idem*

lutte [la lutte pour l'indépendance] en s'appuyant sur l'élite locale, « francophonisée » au préalable ». <sup>36</sup>

La Francophonie n'est donc qu'une affaire de « langue en partage » mais une institution qui maintient cette langue pour aborder des différentes stratégies économiques et politiques, notamment le franc CFA, les accords de partenariat économique (APE), la dette et ses plans d'ajustement structurel, les multiples interventions militaires, ainsi que sociales et civilisatrices telles que la sacralisation du français, la formation d'une identité française, la gestion des systèmes sociaux, l'héritage culturelle et scientifique...etc.

Le cas de l'Algérie est sans doute révélateur et utile pour comprendre les démarches postcolonialistes menées par la France par le biais du projet francophone. Nous avons essayé auparavant d'illustrer les objectifs visés par ce projet à l'égard des pays africains « autrefois » colonisés. Parmi tous ces pays, nous avons choisi le cas de l'Algérie pour montrer l'évidence postcoloniale lors de la création de la Francophonie. Bien que l'Algérie ait encore une population francophone – 33% sur la population totale – il est pourtant frappant le fait qu'elle ne fasse pas partie de cette organisation. Effectivement, ce phénomène est tout un paradoxe. Mais, pourquoi l'Algérie ne fait pas partie de la Francophonie ? « L'Algérie, c'est la France »<sup>37</sup>, a-t-on longtemps répété. Même si elle a été constituée par la France, celle-ci lui a en même temps empêché de

---

<sup>36</sup> Boumama, S. (8 octobre 2018). *L'oeuvre négative du néocolonialisme Français et européenne en Afrique. La francophonie*. Repéré à : <http://www.cadtm.org/L-oeuvre-negative-du-neocolonialisme-francais-et-europeen-en-Afrique-La>

<sup>37</sup> François Mitterrand, ministre de l'Intérieur de centre-gauche, proclamait le 1er décembre 1954, en porte-parole de la majorité de la classe politique: «L'Algérie, c'est la France et la France ne reconnaîtra pas chez elle d'autre autorité que la sienne».

trouver une identité propre. La langue française en Algérie présente donc une forte ambivalence et elle est tout à fait au noyau des problèmes.

### LE PÉRIMÈTRE GÉOGRAPHIQUE DE L'USAGE QUOTIDIEN DU FRANÇAIS

PAYS OU RÉGION	% DE FRANCOPHONES (SUR LA POPULATION TOTALE)	PAYS OU RÉGION	% DE FRANCOPHONES (SUR LA POPULATION TOTALE)
<b>« Naître en français » :</b>		<b>Maghreb, « vivre aussi en français » :</b>	
■ Canada-Québec	93%	■ Algérie	33%
■ Fédération Wallonie-Bruxelles	98%	■ Maroc	35%
■ France	97%	■ Mauritanie	13%
■ Monaco	97%	■ Tunisie	52%
■ Suisse romande	81% (2005)		
<b>Autre « Naître en français » (% significatif) :</b>		<b>Partage le statut de langue officielle avec une ou plusieurs autres langues, « vivre aussi en français » :</b>	
■ Andorre	70%	■ Burundi	8%
■ Liban	38%	■ Belgique	75%
■ Maurice	73%	■ Cameroun	41%
		■ Canada	29%
<b>Seule langue officielle « vivre aussi en français » :</b>		■ Canada-Nouveau-Brunswick	42%
■ Bénin	33%	■ Canada-Ontario	11%
■ Burkina Faso	24%	■ Centrafrique	28%
■ Congo	59%	■ Comores	26%
■ Côte d'Ivoire	33%	■ Djibouti	50%
■ France-Outre-Mer	84%	■ Guinée équatoriale	29%
■ Gabon	66%	■ Haïti	42%
■ Guinée	25%	■ Luxembourg	92%
■ Mali	17%	■ Madagascar	20%
■ Niger	13%	■ Rwanda	6%
■ République démocratique du Congo	51%	■ Seychelles	53%
■ Sénégal	26%	■ Suisse	67%
■ Togo	40%	■ Tchad	13%
		■ Vanuatu	31%

**Image 2.** Tableau concernant le pourcentage de francophones sur la population totale par pays © OIF 2018

Repéré à : <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

En 1962, tout le pays fonctionnait en français : enseignement, administration, environnement, secteur économique. Dès l'indépendance, avec la démocratisation de l'enseignement menée justement par les pionniers de la

Francophonie, la langue française s'est beaucoup plus implantée en Algérie qu'elle ne l'avait fait lors de la période coloniale. Toutefois, le gouvernement algérien voulait faire face à la démarche culturelle – et coloniale – en mettant à la place de la langue française la langue arabe, non pas la langue parlée, mais la langue arabe issue de l'arabe coranique – d'ailleurs l'objet de la politique linguistique d'arabisation. En dépit de plusieurs résistances, cette opération est menée à son terme dans les années 1980. Le français est resté vivant à l'école mais sa présence a été notamment réduite<sup>38</sup>. Le tableau suivant donne une idée de cette évolution :

Effectifs des enseignants du primaire

Année	Total enseignants	De langue arabe	De langue française
1962-1963	12 696	3 342	9 354
1972-1973	47 459	31 437	16 022
1982-1983	99 648	76 982	22 666
1992-1993	153 479	134 359	19 120
2001-2002	169 993	147 570	22 423

**Image 3.** Tableau montrant le nombre de maîtres dans l'enseignement primaire selon la langue

© Ministère de l'Éducation Nationale d'Alger

Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75.htm>

Dans les premières années de l'indépendance il y existait une cohabitation des deux langues, de même que dans des autres payses du Maghreb. Cependant, le conflit qui divisait la société en deux a visé à éliminer la langue française. Ce choix répond d'abord à une question idéologique puisque il s'agissait de « prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue

<sup>38</sup> Grandguillaume, G. (2004). La francophonie en Algérie, *Hermès. La Revue*, n° 40, pp.75 – 78. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75.htm>

française/France/colonisateur »<sup>39</sup>, mais aussi à un enjeu politique car l'arabisation devient l'instrument pour légitimer l'islam ainsi que l'hostilité envers la France. Le régime algérien en place cherchait, d'une part, à s'éloigner de son ancien colon, et d'autre, à construire une identité propre. C'est pourquoi l'Algérie, à différence des autres États africains dont l'héritage colonial était aussi vivant, refuse d'accorder une place remarquable au français ainsi que de s'intégrer à la Francophonie.

L'Algérie a donc opté pour l'arabisation progressive. Cependant, elle ne peut nullement s'oublier de la langue française : « l'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain s'affrontent donc deux cultures : le français et l'arabe ». <sup>40</sup> En effet, la langue française est aujourd'hui enseignée à partir de la quatrième année du primaire, comme langue étrangère dans le secondaire, et dans le supérieur dans les matières scientifiques. La langue française est orienté vers l'enseignement d'une culture technique fonctionnelle qui répond à un objectif instrumental et utilitaire tandis que l'arabe reste la langue de transmission des connaissances et des valeurs<sup>41</sup>.

D'après cela, nous pouvons bien constater l'évidence d'une démarche postcoloniale qui prend corps au fil de la pérennité de la langue française sur le territoire algérien. Toutefois, et malgré cette pérennité, l'Algérie n'a jamais voulue intégrer la Francophonie.

---

<sup>39</sup> *Ídem*

<sup>40</sup> Cherrad-Bencherfra, Y. (1990). *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, Université de Constantine, p. 154.

<sup>41</sup> Grandguillaume, G. (2004). La francophonie en Algérie, *Hermès. La Revue*, n° 40, pp.75 – 78. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75.htm>

### 3. L'analyse du récit autour de la notion de francophonie dans les approches actuelles d'enseignement de FLE

C'est depuis longtemps que la didactique des LE<sup>42</sup> ne vise qu'à un apprentissage grammatical et syntaxique et qu'elle cherche à conquérir des nouvelles compétences socioculturelles. Lors d'un tel processus, et aujourd'hui plus que jamais, il semble nécessaire d'offrir aux élèves un regard pluriel, réel, décentré et critique sur les cultures étrangères. En tant que professeurs de LE, nous avons une chance merveilleuse de nourrir l'esprit des apprenants de liberté, de valeurs, d'autonomie et surtout, de pensée critique. La francophonie est un aspect primordial de l'enseignement de FLE, car elle s'agit non seulement d'une dimension de la langue et la culture mais surtout d'un outil très convenable pour promouvoir justement la pensée critique chez les élèves. C'est aussi un aspect qui permet, en analysant les approches qui ont été adoptés à son propos, de réléver la manière dont le manque d'une mise en question peut sûrement nous conduire dans la voie inverse : « à des croyances, des *doxas*, des systèmes de stéréotypes susceptibles de faire obstacle à l'acquisition de savoirs et de représentations nouvelles »<sup>43</sup>. Pour cela, dans ce temps où la culture a pris une place plus remarquable qu'auparavant, nous devons essayer en tant que professeurs de FLE, d'inviter les élèves non seulement à faire connaissance de cette culture mais surtout à développer un sens critique à l'égard des phénomènes

---

<sup>42</sup> Dorénavant : Langues Étrangères

<sup>43</sup> Condei, C., Dufays, J.L. et Lebrun, M. (Éds.). (2006). *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*, Fernelmont : E.M.E, p.5.

culturels pour ainsi aboutir à une compréhension éclairée et réfléchie de la réalité socioculturelle des apprenants.

### **3.1. Le concept de francophonie en cours de FLE : Comment est-il abordé ?**

C'est la réflexion qui a été menée auparavant dans le cadre théorique de ce travail, que nous reprenons maintenant pour la mener au terrain didactique, et plus concrètement, à celui des cours de Français Langue Étrangère dans l'enseignement secondaire espagnol. À partir de la question qui suit : Comment est abordée la francophonie en cours de FLE ? se pose ainsi la problématique dont cette section va s'occuper.

Pour cela, nous allons nous pencher sur l'analyse des méthodes actuels autour de la notion de francophonie. D'abord, nous allons parler des différents éléments qui interviennent dans les processus d'enseignement - apprentissage et qui sont donc essentiels au moment de concevoir telle ou telle méthodologie. Ensuite, nous essayerons d'exposer les approches qui ont été menées dans le domaine du FLE à l'heure actuelle.

Il faut tout d'abord souligner la nature multidimensionnelle du processus E/A<sup>44</sup>, dont l'intervention de plusieurs éléments va déterminer tant les limitations que les modifications de tel processus. D'une partie, les apprenants, qui deviennent lors de ce processus les sujets *récepteurs*<sup>45</sup>, d'autre partie, l'enseignant ou

---

<sup>44</sup> Dorénavant : Enseignement / Apprentissage

<sup>45</sup> Nous avons employé ces termes du domaine de la communication seulement pour éclaircir les rôles qui seront adoptés par les différents agents. C'est en tant que *émetteur* que l'enseignant conçoit et transmet le message -d'informations, contenus, éléments transversaux, ...etc.- et c'est

l'*émetteur* et, finalement, les circonstances politiques et sociales comme le *contexte*. Ces éléments disposent tous des caractéristiques particulières qui font du processus E/A un phénomène particulièrement complexe.

En effet, l'apprenant, dans n'importe quel type de processus E/A, dispose toujours de caractéristiques inhérentes telles que l'âge, le développement physique et psychique, le lieu de provenance, le contexte familial, le modèle linguistique, la base psychologique, le niveau de connaissance en langue étrangère, les besoins, les préoccupations, les intérêts...etc. Tous ces traits déterminent non seulement le degré d'effectivité du processus chez l'élève mais également la conception du cours : le sujet, l'approche, la méthodologie, les informations, les mots-clés, les éléments transversaux, le discours<sup>46</sup>, le langage...etc. Tous ces paramètres articulent le processus E/A lors d'un cours, et c'est en fonction des caractéristiques propres des apprenants que l'enseignant va les adapter. Ainsi, il choisira la méthodologie du cours, le sujet, l'approche ou les approches, il mettra l'accent sur les éléments transversaux qu'il considère opportun, il s'exprimera d'une façon précise utilisant des gestes, un discours et un langage particuliers. Tout en fonction de l'apprenant, et c'est pourquoi, les approches au tour de la francophonie peuvent être parfois traités non comme un déclencheur d'une réflexion -comme nous le proposons-, mais comme un sujet

---

en tant que *récepteur* que l'apprenant le reçoit. Il faut éviter toute conception méthodologique à ce respect car il ne s'agit pas d'une illustration des méthodes didactiques unidirectionnelles – émission - réception – mais que d'un schéma visuel des rôles primaires des agents, pouvant bien-sûr y appliquer des méthodes actives et multidirectionnelles.

<sup>46</sup> Nous nous référons ici à l'identité discursive de l'enseignant. Selon Charaudeau: "les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire" (Charaudeau, 2001, p. 343).

réduit à des représentations simplistes et accessibles adaptées à des apprenants non-initiés<sup>47</sup>.

De la même façon, la situation politique et sociale est également un facteur qui détermine la nature de ces processus. Quant à la première, c'est la force législative qui va s'imposer au moment de la conception d'un cours et, par conséquent d'un tel processus E/A. Les lois éducatives stipulent, d'après leurs propres critères, les contenus qui sont convenables à traiter dans chaque degré d'enseignement, ainsi que dans chaque étape et chaque année d'études. C'est pourquoi, au-delà des facteurs humains, la nature des cours est également subordonnée au respect des dispositions des programmes d'enseignement<sup>48</sup>. En effet, l'éducation nationale est toujours resté la face visible des orientations économiques et politiques des pays. Ces orientations prennent corps au fil des programmes éducatifs dont les contenus, les sujets, les éléments transversaux, les approches recommandées...etc., deviennent les instruments qui façonnent les apprentissages des élèves en adoptant des pensées et des comportements conformément aux objectifs souhaités.

---

<sup>47</sup> Condei, C., Dufays, J.L. et Lebrun, M. (Éds.). (2006). *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*, Fernelmont : E.M.E, p.7.

<sup>48</sup> Nous nous référons ici aux *currículos educativos* tant nationaux que régionaux mentionnés dans leurs lois correspondantes: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Repéré à : <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> ; ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Repéré à : <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>; ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Repéré à : <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

C'est peut-être pourquoi le degré de modification de ces approches méthodologiques est resté, dans sa majorité, réduit et stéréotypé car il n'y a que des facteurs humains qui s'imposent lors d'un processus E/A, mais tout un socle idéologique et économique visé à construire une société précise à partir de l'éducation. Pour tout cela, nous constatons qu'il est bien difficile pour les dynamiques éducatives actuelles de répondre à toutes les exigences qui nous allons suggérer, qui « dépendent pour une grande partie, de choix politiques qui échappent complètement aux auteurs »<sup>49</sup> de l'éducation.

Les agents qui mènent l'action éducative lors d'un cours – enseignant et élève – comme le contexte sociopolitique, font des processus E/A des structures certainement complexes. À travers cette réflexion nous essayons d'attirer l'attention sur les contraintes qu'existent dans la propre nature de n'importe quel méthode lors d'un processus E/A. Ce sont donc des facteurs dont il faut tenir compte avant d'aborder une telle analyse et qui peuvent, par ailleurs, justifier ou tout simplement aider à comprendre, les approches actuelles qui portent sur la notion de francophonie, quelle que soit la dimension abordée de cet aspect.

En effet, la méthodologie habituelle concernant l'enseignement/apprentissage de la francophonie repose sur des approches normalement biaisées, banales et stéréotypés des peuples francophones, fréquemment favorisant le récit officiel qui glorifie la langue et la civilisation occidentale française : « la plupart des études critiques portant sur le contenu culturel des manuels scolaires de français langue étrangère s'accordent à dénoncer le caractère trop réducteur et stéréotypé

---

<sup>49</sup> *Íbid*, p. 79.

des images de la francophonie ». <sup>50</sup> Cependant, ne faudrait-il pas adopter la francophonie comme un outil pour déclencher une réflexion chez les apprenants ? En problématisant la Francophonie on interroge aussi notre culture et notre histoire, cette identité collective dont Charaudeau <sup>51</sup> parle. Celle des Français mais aussi celle qui nous appartient, en tant qu'Espagnols, en tant qu'Européens. À partir cette problématique, les élèves connaissent non seulement la culture et l'histoire de la France –comme il est généralement observé-, mais aussi des autres cultures qui ont été soumises, pour travailler à partir de la diversité culturelle et linguistique, ainsi que pour mener une réflexion sur les politiques coloniales et de décolonisation.

Nous allons organiser cette analyse par le biais de trois axes principaux qui font en même temps référence aux trois caractères de l'approche traditionnelle portée sur la francophonie : le caractère biaisé, ensuite le banal et, finalement le côté stéréotypé. En ce qui concerne le premier, l'approche qui a été généralement menée en cours de FLE a eu plutôt tendance à légitimer le caractère universel et unique de la langue française. Lorsqu'on parle de francophonie <sup>52</sup> c'est évidemment « le français » la langue qui arrive a nos esprits, mais comment nous l'avons prouvé, le français est loin d'être une langue exclusive de la France. Toutefois, l'approche traditionnelle qui porte sur la notion francophone en cours de FLE a tendance à concevoir la langue de France –et non la langue française– comme la langue la plus importante de la communauté francophone. Cela

---

<sup>50</sup> *Ibid*, p.6.

<sup>51</sup> Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, p. 342. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>

<sup>52</sup> Dans cette section, le terme «francophonie» se réfère à ce même concept dans le contexte didactique de FLE.

s'explique par les démarches du récit nationaliste français, qui met l'accent sur l'équation langue/nation pour ainsi suggérer la nation française là où la langue française est évoquée. Or, à travers cette approche, la langue française s'identifie automatiquement avec la France, ce qui a plusieurs conséquences sur la conception de francophonie qui vont formuler les élèves. D'une part, le récit nationaliste qui associe la langue à la nation française donne, à l'échelle francophone, une place beaucoup trop importante à la France. C'est-à-dire, lorsqu'on évoque n'importe quel dimension de la francophonie, c'est la France et le français métropolitain qui vont se manifester au détriment des autres peuples et modèles linguistiques. En effet, si nous abordons la francophonie en cours, les élèves vont tout de suite évoquer la France et le français, ce qui est très bien mais constitue par contre une vision assez biaisée de la réalité francophone ainsi que française. Si on s'arrête là dans notre discours, la France devient pour les élèves le pays le plus important – et parfois le seul – leur donnant des arguments pour ne pas y penser à la diversité qu'en réalité entraîne la francophonie et minimisant l'importance des autres cultures et, par conséquent, des autres peuples, des leurs histoires et leurs voix aussi importantes que celles de la France. En outre, avec ce discours nous légitimons également le passé colonial de la France puisque nous « diffusons » une image du français de France comme un modèle à suivre, comme la seule référence de la francophonie, comme si c'était la France qui passait avant tout le reste. Ce n'est pas la place trop remarquable du français qui pose maintenant le problème mais l'identité hégémonique qu'on lui accord à la France et qui fait retrouver inévitablement son ancienne identité de puissance coloniale. Dans cette perspective, les élèves vont sûrement faire l'impasse sur le passé colonial de la France, empêchant d'accéder au vrai récit historique et, par conséquent, de s'approcher à la

situation réelle du monde, de chaque pays et de son idiosyncrasie correspondante.

Dans un autre ordre d'idées, la francophonie est aussi généralement abordée d'un point de vue banal. Nous venons d'analyser le traitement universel et hégémonique de la langue française en cours de FLE, selon lequel les autres cultures francophones passeraient inaperçues en faveur de la France. Certaines approches tiennent compte de ce problème et décident d'aborder la diversité francophone mais d'une manière très particulière. Bien qu'elles essaient de s'éloigner de la vision traditionnelle dont la France et le français de la France paraissent les seuls centres d'intérêt, elle vont normalement mettre l'accent sur les pays occidentaux, notamment la Belgique, la Suisse, et le Québec, pour se borner à une énumération des différences linguistiques et culturelles qui l'on trouve à l'égard de la France. Certes, la France ne semble plus être la protagoniste de cette francophonie. Toutefois, elle continue à être la référence, le miroir où les autres pays se regardent pour mettre à l'épreuve leurs identités, leurs traditions et leurs langues, en constatant que leurs idiosyncrasies ne sont pas aussi glorieuses que celle du modèle, de la France. Ce n'est pas donc une approche qui vise à traiter la diversité mais à légitimer le récit de la suprématie française. En lieu de les accorder une identité propre, en créant un récit réel de leur culture, de leur histoire, même de leurs rapports avec la France, ces pays sont abordés très fréquemment par une comparaison entre eux et la France. De cette manière, ne seulement la France retrouve encore son rôle hégémonique mais aussi ces pays/autres sont détachés de son contexte et inclus dans le récit historique français. Autrement dit, c'est comment si la France aurait fait naître ces pays. À partir cette approche comparative nous constatons également que les

pays qui sont abordés dans cette « diversité » francophone sont fréquemment analysés d'une perspective assez banale puisqu'ils sont appris par le biais des informations isolées liées à la gastronomie, aux détails linguistiques ou à la tradition culturelle : « D'une manière simplifiée, il est plus simple de parler des baguettes et de la Tour Eiffel avant de discuter de l'immigration ».<sup>53</sup> De cette façon, on ne met pas à l'élève en contexte, on ne lui fait pas connaître les rapports avec la France. En définitive, sans donner la place et l'importance que ces autres pays méritent, l'élève ne va pas non plus le faire. Dans cette ligne, les pays ont une tendance à être appris, d'abord comme s'ils n'étaient qu'une partie de l'histoire de la France –d'ailleurs coloniale dans la plupart de cas tels que l'Afrique ou le Québec– en empêchant toute histoire propre. Ensuite, ils sont appris comme des territoires très peu importants dont leurs identités sont formulés à partir d'éléments secondaires qui font banaliser les pays eux-mêmes et, en conséquence, leur situation actuelle ainsi que leur présence dans le monde et dans l'esprit des apprenants.

En dernière lieu, cette analyse se penche sur le caractère stéréotypé des certains pays dans les méthodes didactiques autour de la francophonie. D'abord, et en rapport avec l'analyse préalable, il faut souligner la prédilection de ces approches envers l'Occident, notamment les puissances économiques et politiques européennes ainsi qu'américaines, en oubliant dans la plupart de cas le reste de l'ensemble francophone, à savoir l'Afrique. En effet, outre d'une

---

<sup>53</sup> Vepsä, S. (2013). *L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuels de FLE en Finlande. Une étude diachronique*, Université de Tampere, p. 36. Recupéré à: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/85120/gradu07144.pdf?sequence=1>

banalisation des pays francophones, la perspective employée est normalement occidentaliste, et lorsque ces pays hors de l'Europe sont présents ils deviennent normalement l'étalage d'une Francophonie qui veut montrer le vaste nombre des membres autour du monde.

En outre, les pays non européens sont généralement moins traités par rapport aux pays occidentaux, et, en plus, lorsqu'ils sont inclus, l'approche menée se borne normalement à les présenter en tant qu'objets de folklore, limités à l'exotisme, comme ce fut le cas des Expositions Coloniales<sup>54</sup> au XXe siècle. En favorisant le récit colonial, ces pays sont complètement dépouillés de leur voix, de leur histoire et, par conséquent, de leur pouvoir dans le contexte éducatif. Son identité est construite à partir des stéréotypes que l'Europe a établi d'eux, et qui on légitime lorsqu'on décide d'adopter cette approche en cours de FLE. Bien qu'il s'agit dans cette section de dénoncer le récit stéréotypé, il faut souligner que ces approches sont des instruments parfois nécessaires lorsqu'on apprend la dimension culturelle d'une LE, surtout dans les niveaux moins élevés où les élèves arrivent à reconnaître les traits culturels mais ils ont du mal à les interpréter et à les placer en contexte. En effet, il faut se rappeler que les stéréotypes et les représentation sont inhérents à l'activité humaine et, par conséquent, qu'aucun enseignant ou apprenant n'arrivera en salle de classe dépourvu de ses propres

---

<sup>54</sup> Nom désignant plusieurs expositions destinées à célébrer la grandeur des possessions coloniales françaises dans la première partie du XXe siècle. Elles accueillirent les représentants des différentes colonies, protectorats et mandats sous domination française afin de faire connaître au grand public les richesses de l'empire. La première eut lieu à Casablanca en 1915. Son objectif était de renforcer la cohésion entre la France et ses colonies qui supportaient un poids important de l'effort français dans le conflit. A Paris en 1931, la deuxième célébra l'empire sur lequel la France se repliait tandis que se dégradait le climat international en raison de la réduction du commerce à la suite de la crise des années 1930. Elle était destinée à justifier la politique coloniale française. (Bouyer, 2003, p. 270)

représentations. C'est-à-dire, les stéréotypes peuvent être conçus –et ils le font– comme des structures cognitives, des représentations socioculturelles qui aident à « connaître le monde »<sup>55</sup>, des instruments qui « rendent l'étrange familier et l'invisible perceptible »<sup>56</sup>. Par exemple, si nous voulons apprendre les formules de politesse orales aux élèves peut-être qu'on peut utiliser des stéréotypes connus par eux comme celui de faire la bise ou celui d'être beaucoup très poli. Toutefois, toute représentation ou stéréotype implique « une orientation dans le sens d'une stigmatisation, c'est-à-dire d'une appréciation négative, d'un rejet »<sup>57</sup>. En effet, il faut attirer l'attention non sur le fait d'utiliser de stéréotypes mais sinon sur la manière et le type de stéréotypes que nous abordons en cours puisqu'ils peuvent être une partie essentielle mais à la fois très difficiles à traiter. C'est pourquoi que « les apprenants devraient connaître les plats les plus connus ou les événements les plus notables dans la culture francophone sans tomber dans des stéréotypes trop simplifiants et banals ». <sup>58</sup> Pour cela, cette analyse, en tenant compte du côté parfois cognitif des stéréotypes, insiste sur l'importance de la conscience critique en cours de FLE et sur les problèmes qui peut entraîner cette approche chez les élèves. Les stéréotypes socioculturels simplifient radicalement les pays dont on parle et il existe bien également un risque discriminatoire : si les auteurs des manuels donnent de Paris l'image de la «ville divertissante et cultivée» par rapport aux pays maghrébins où il n'y a que de

---

<sup>55</sup> Condei, C., Dufays, J.L. et Lebrun, M. (Éds.). (2006). *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*, Fernelmont : E.M.E, p.33.

<sup>56</sup> *Ibid*, p.61.

<sup>57</sup> Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*, Paris: Dunod, p. 42.

<sup>58</sup> Vepsä, S. (2013). *L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuels de FLE en Finlande. Une étude diachronique*, Université de Tampere, p. 36. Recupéré à: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/85120/gradu07144.pdf?sequence=1>

problèmes et de pauvreté, nous voyons qu'il est impératif d'examiner cette description avec les apprenants pour éviter une impression trop restreinte.<sup>59</sup>

### **3.2. Pourquoi l'esprit critique est-il une solution nécessaire dans les processus E/A?**

Dans la section préalable, nous avons identifié les problèmes qui peut entraîner une approche culturelle favorisant le récit biaisé, banal et stéréotypé de la francophonie en cours de FLE. C'est pourquoi nous considérons indispensable de trouver une approche qui résoudre ces problèmes en même temps qui aborde la dimension culturelle francophone tenant compte de la diversité et l'identité de chaque territoire. C'est pourquoi, et en conclusion de l'analyse que nous avons menée auparavant, nous allons essayer de faire une proposition méthodologique centrée sur la promotion de l'esprit critique. Nous avons choisi cela étant donné, d'abord, le manque de regard critique dans les approches interculturelles, ensuite, pour la capacité cognitive de cette conscience et, finalement, parce que c'est cet esprit qui doit être forcément appris et travaillé par les élèves vu le degré d'influence actuel des médias et leur « monopensée »<sup>60</sup>. À notre avis, promouvoir l'esprit critique chez les élèves vise à une compréhension de la réalité culturelle, mais surtout à donner aux élèves les instruments pour que leurs pensées et leurs actions soient fondées sur des valeurs humains et qu'ils puissent développer une logique critique et autonome pérenne face aux stimulations extérieurs. Il ne s'agit pas que d'une méthodologie mais d'une façon de vivre et de faire face à la vie adulte.

---

<sup>59</sup> *Ibid*, p.55

<sup>60</sup> Avec ce terme nous voulons faire à l'opinion publique sur un thème ou phénomène concret qui est diffusée notamment par les réseaux sociaux et les médias dont l'influence est telle qui est parfois objet de monopolisation parmi les gens.

Auparavant nous avons constaté le manque de regard critique dans les approches actuelles, maintenant nous nous penchons sur la capacité cognitive de l'esprit critique en cours de FLE. Autrement dit : Comment l'esprit critique peut-il apprendre les élèves la dimension culturelle de la francophonie ? Pour former quelqu'un à une nouvelle culture nous considérons nécessaire de prévenir le discours culturel biaisé, banal et stéréotypé. D'après cela, nous trouvons indispensable « une réflexion sur les démarches à mettre en place pour “casser” les stéréotypes et équiper l'apprenant d'une vision moins idéalisée et plus diverse de la culture de l'autre »<sup>61</sup>. C'est-à-dire, c'est à travers la réflexion que l'on arrive au savoir, à comprendre le monde. L'objectif de cette approche ne réside pas sur la transmission de connaissances mais plutôt d'un savoir-faire, d'une méthode à partir lequel les élèves puissent comprendre leur réalité. En tant que professeurs, nous pouvons apprendre aux élèves à :

[...] percevoir que les documents sont des moyens pour représenter la réalité, l'imaginaire et la pensée ; saisir que les représentations produisent des effets sur les connaissances, les opinions et les émotions ; identifier et analyser les stéréotypes ; identifier les représentations [qu'ils ont] avant la découverte d'un document ; identifier les connotations des représentations [...] présentes dans un document.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Condei, C., Dufays, J.L. et Lebrun, M. (Éds.). (2006). *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*, Fernelmont : E.M.E, p.51.

<sup>62</sup> CEM. (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias*, Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, p. 38.

En définitive, leur apprendre à développer un sens critique lorsqu'ils envisagent n'importe quelle tâche, activité, document, action ou pensée, et leur préparer ainsi pour l'adoption d'une démarche cognitive, en cours mais surtout au-delà des salles de classe puisque l'esprit critique « n'est pas seulement une technique qui s'acquiert dans une fin de semaine mais bien un vécu de tous les jours ». En effet, les démarches cognitives qui développent la conscience critique ne suffisent pas si elles ne sont pas intégrées et valorisées sous forme d'attitudes, dans notre vie.

Bien qu'ils existent plusieurs modèles cognitifs à l'égard de l'esprit critique, nous avons choisi celui qui nous a paru le plus convenable en ce qui concerne le contexte didactique de FLE. Dans ce modèle, il est nécessaire que l'apprenant soit curieux et apte à réfléchir. Tout d'abord, l'apprenant doit devenir conscient du fait qu'il pense d'une certaine façon à cause des expériences et des valeurs de sa propre culture ainsi que les autres pensent d'une certaine façon parce qu'ils ont des expériences et des valeurs typiques à leur culture.

Pour cela, il est très importante de chercher à analyser les préjugés qui empêchent l'acquisition des nouvelles informations ainsi qu'à rendre conscience de l'existence de ceux-ci. Également, il devra apprendre qu'une culture n'est pas meilleure que l'autre mais qu'elles possèdent tout simplement des traits particuliers. Sans cette connaissance, l'élève ne pourra pas accéder à l'esprit critique. Ensuite, après avoir devenu conscient des différences culturelles, l'apprenant pourra apprendre les caractéristiques propres de la culture cible, notamment la langue, les symboles, le discours, la pensée, les traditions, les référents, les valeurs. Finalement, l'assemblage des deux premières phases – prise de conscience et accès aux connaissances –, permet que l'apprenant puisse

mettre en pratique tout ce qu'il connaît de la culture cible. Également, il peut aussi approfondir les connaissances, mener des recherches, et surtout, et ce qui nous intéresse, il peut commencer à développer l'esprit critique<sup>63</sup>.

Dans les processus de E/A visant l'acquisition d'une culture étrangère, on doit tenir compte de ce modèle. C'est à cette condition qu'il sera possible d'obtenir une dimension culturelle ainsi que de développer non seulement des connaissances mais des habiletés de pensée critique. Ceci devrait permettre d'utiliser rationnellement leurs connaissances tout en étant conscients de leur implication cognitive et affective face aux certains thématiques : Qu'est-ce qu'ils ressentent ? Qu'est-ce qu'ils connaissent ? Ce n'est que de cette façon qu'ils pourront gérer le vaste ensemble d'information actuel et adopter une attitude critique permanente<sup>64</sup>.

Par ailleurs, l'enseignant devient un agent indispensable, comment nous l'avons déjà constaté, dans tous les processus E/A. D'abord, il est une pièce indispensable de ce modèle puisqu'il pourrait être difficile pour l'apprenant de trouver un point de départ sans l'aide de son enseignant. En outre, le rôle de l'enseignant est déterminant pour l'aboutissement de ce modèle. L'enseignant n'est seulement un agent médiateur dans la salle de classe mais le porteur d'un discours cible, l'émetteur d'un ensemble de valeurs, d'idées et de réflexions qui

---

<sup>63</sup> Vepsä, S. (2013). *L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuels de FLE en Finlande. Une étude diachronique*, Université de Tampere, p. 36. Recupéré à : <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/85120/gradu07144.pdf?sequence=1>

<sup>64</sup> Guilbert, L. (Décembre 1990). La pensée critique en science: présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle, *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, Vol. 24, No. 3, pp. 195-218. Recupéré à : <https://www.jstor.org/stable/pdf/23769108.pdf?refreqid=excelsior%3A4937b30931b9236481d65471c6e858f8>

vont favoriser ou non l'esprit critique chez les élèves. En effet, pour mener cette approche, outre des conditions particulières données aux apprenants, l'enseignant devra d'abord mettre en question la constitution de sa propre expérience, faire usage de son esprit critique justement pour « apprendre à maîtriser les effets incontrôlés de l'appartenance à un sexe, une génération, une strate sociale, un groupe national donnés ». <sup>65</sup> C'est-à-dire, il ou elle doivent se mettre sous les ordres de leur propre méthode, mettre en pratique cette démarche en interrogeant tout ce qu'ils sont, d'où ils viennent et comment ils forment leur pensées, tenant compte de leurs implications cognitives ainsi qu'affectives.

---

<sup>65</sup> Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier, p.152.

#### **4. Proposition didactique : *Algérie, tu viens chez nous ?***

À travers ce projet nous avons fait une proposition didactique visant à mener les élèves à une réflexion de leur réalité sociale et à la promotion de l'esprit critique. En décembre 2019, un débat public entre les représentants de la France et ceux d'Algérie aura lieu en France. Cet évènement, organisé par l'OIF, cherche à réussir l'intégration de l'Algérie dans l'institution francophone lors des Journées Internationales de la Francophonie 2020. La classe est donc divisée en deux groupes, l'un pour la France et l'autre pour l'Algérie, pour mener le débat à travers un jeu de rôle. Ils devront préparer leurs arguments, leurs discours et, surtout, leur esprit critique. Au long de 9 séances, ils vont parcourir les différentes étapes pour y arriver à la séance finale : le débat.

##### **4.1. Justification**

Dans un premier temps, cette proposition didactique peut se justifier par l'importance des aspects socioculturels que l'on peut rencontrer dans un processus enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. D'autre part, nous le retrouvons également dans le besoin de favoriser le développement personnel des apprenants à travers des aspects tels que participation, la discussion ou bien encore le débat. Par ailleurs, nous considérons cette proposition didactique comme un processus visant surtout à promouvoir l'esprit critique chez les élèves.

De cette manière, nous trouvons également que cette proposition présente plusieurs intérêts didactiques ainsi que pédagogiques. C'est pourquoi nous considérons les objectifs généraux qui suivent :

- Prendre conscience de la diversité francophone : Étudier le français n'est qu'étudier la France mais aussi des autres peuples et des autres cultures.
- Connaître l'Algérie, son Histoire et sa situation sociale et économique pour ainsi développer les connaissances sur notre continent et notre réalité.
- Connaître l'Histoire de France à travers les voix algériennes pour considérer un point de vue différent de l'histoire du XXe siècle.
- Promouvoir la réflexion nous permet d'encourager l'esprit critique et ainsi mener une mise en question des faits historiques et, en conséquent, de notre actualité: Penser au passé pour ainsi interroger le présent, rien n'est joué.
- Apprendre à être non seulement un élève mais surtout à devenir un citoyen. Promouvoir l'esprit critique pour développer des compétences efficaces tout au long de la vie.
- Donner aux élèves les instruments pour que leurs pensées et leurs actions soient fondées sur des valeurs humaines et qu'ils puissent développer une logique critique et autonome.
- Devenir conscient du fait qu'il pense d'une certaine façon à cause des expériences et des valeurs de sa propre culture.
- Analyser les préjugés qui empêchent l'acquisition des nouvelles informations ainsi qu'à rendre conscience de l'existence de ceux-ci.
- Apprendre qu'une culture n'est pas meilleure que l'autre mais qu'elles possèdent tout simplement des traits particuliers.

Le cadre légal concernant l'enseignement secondaire contribue à renforcer la justification pédagogique de cette proposition :

Les habilités cognitives, en étant indispensables, ne sont pas suffisantes puisque il est nécessaire, dès le plus jeune âge, de promouvoir des compétences transversales telles que la pensée critique, la gestion de la diversité, la créativité ou la compétence communicative [...]. L'éducation est de plus en plus déterminante dans nos jours car le processus d'apprentissage ne doit pas se borner au système éducatif mais plutôt se développer à vie.<sup>66</sup>

#### 4.2. Contexte

Cette proposition a été conçue pour un groupe de 12 élèves de 2<sup>o</sup> de Bachillerato dont le niveau de correspond au niveau B1-B2 (Niveau seuil – Niveau avancé) selon le Cadre Européen Commun de Référence pour l'Apprentissage / Enseignement des Langues<sup>67</sup>. Elle comporte 10 séances de 50' chacune, considérant que chaque semaine de cours auraient lieu deux séances. C'est-à-dire, 5 semaines en total.

Elle a été également conçue pour être menée lors du premier trimestre tenant compte de la situation particulière des élèves de ce niveau –conditionnés par les épreuves d'EBAU- ainsi que le lien plus proche avec les connaissances

---

<sup>66</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Repéré à : <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

<sup>67</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour l'Apprentissage / Enseignement des Langues*. (2001). Paris : Les Éditions Didier. Repéré à : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

préalables acquises en 1° de Bachillerato, notamment celles de Français mais aussi celles d'histoire contemporaine.

Les objectifs généraux ainsi que spécifiques ont du être adaptés non seulement au niveau CERCL du groupe (B1-B2) mais aussi aux caractéristiques propres des apprenants, tant collectives qu'individuelles. Pour cela, nous avons choisi les objectifs spécifiques qui suivent :

- S'exprimer et interagir oralement lors des situations quotidiennes de communication d'une façon compréhensible, adéquate et autonome, en utilisant les stratégies nécessaires lors des situations de communications.
- Comprendre l'information globale et spécifique des textes oraux
- Produire différents types de textes bien structurés avec un style d'accord aux lecteurs et à l'intention communicative.
- Comprendre différents types de textes écrits de thématique générale et spécifique et les interpréter d'une façon critique en utilisant les stratégies de compréhension adéquates.
- Lire d'une façon autonome des textes adaptés à ses intérêts et besoins en valorisant la lecture comme une source d'information, plaisir et détente.
- Utiliser les connaissances à propos de la langue étrangère et les règles d'usage linguistique afin de parler et écrire d'une façon adéquate, cohérente et correcte, pour comprendre des textes oraux et écrits et réfléchir sur le fonctionnement de la langue étrangère lors des situations de communication.

- Acquérir et développer des stratégies d'apprentissage, en utilisant tous les moyens comme les TICS, dans le but d'employer la langue étrangère d'une façon autonome et progresser dans son apprentissage.
- Apprécier la langue étrangère comme moyen pour accéder à d'autres connaissances et cultures, et reconnaître son importance en tant que véhicule de communication et compréhension internationale dans un monde multiculturel.<sup>68</sup>

### 4.3. Méthodologie

Dans cette séquence, les méthodes employées dans le processus d'enseignement-apprentissage sont divers. Toutefois, dans un premier temps, il convient de remarquer les principes pédagogiques sur lesquels s'appuient chaque séances et activités. Les apprentissages proposés sont planifiés de manière progressive, c'est-à-dire du plus simple au plus compliqué. De la même façon, nous avons cherché à ce que ce soit les élèves, les protagonistes de chaque activité, en donnant au professeur le rôle médiateur, pour que ce soit les élèves qui puissent contrôler leur rythme dans le processus d'apprentissage et d'autorégulation ainsi que ses connaissances sur les contenus, tout en suscitant en même temps la motivation envers les contenus nécessaires pour garantir une bonne performance de l'effectif scolaire.

---

<sup>68</sup> ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, pp. 427-429. Repéré à : <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Nous avons voulu élaborer cette séquence pédagogique dans une perspective fondée sur des tâches pour ainsi encourager les apprentissages significatifs et l'application réelle des connaissances. De cette manière, la proposition que nous présentons ici comporte 10 séances dont chacune comporte en même temps des activités correspondantes. Les 9 premières séances ont été conçues comme une sorte de préparation cognitive et affective pour la mise en oeuvre de la séance 10 qui correspond en effet avec le projet final. À travers cette méthodologie, les élèves travaillent en effet pour une cause réelle, ce qui mène à une motivation chez les apprenants en améliorant notamment les résultats. Également, ce méthode fait devenir aux élèves les propres responsables de leur processus E/A car ils sont normalement très impliqués dans le projet à cause de l'application pratique et de leur motivation pour le sujet.

Par ailleurs, l'approche actionnelle est aussi travaillée. À travers une structure particulière des séances<sup>69</sup>, les activités ont été conçues comme des instruments déclencheurs des aspects concrets nécessaires pour mener à bien le projet lors de la séance finale. La démarche des activités suivie cette approche dite actionnelle dont l'objectif repose dans l'action justement des apprenants. Cela veut dire que ce n'est pas le professeur qui va « tout faire » favorisant le récit des cours traditionnels mais plutôt l'élève même qui va devenir actif lors du processus E/A. C'est pourquoi, les activités que nous avons nommé « d'activation » ont été conçues pour activer les connaissances préalables de l'élève. Elles occupent normalement les premières minutes du cours et servent à déclencher des autres connaissances ou habilités nécessaires pour la suite de la séance et du projet en général. Ensuite, les activités dites « de découverte » sont conçues pour

---

<sup>69</sup> Voir Annexes

développer une connaissance, un contenu ou des habilités nouvelles pour les apprenants. Finalement, les activités « d'action » font référence justement à cette approche actionnelle. Dans cette partie de la séance, les élèves mettent en pratique ce qu'on a travaillé au préalable lors des activités d'activation et de découverte. La mise en pratique est normalement dirigée par le travail autonome des élèves, soit individuel soit par groupes, mais toujours en préservant le côté « action », ce n'est qu'à eux de faire.

De la même manière, nous avons organisé cette séquence en fonction d'une perspective par activités qui en grande partie est collective. Nous l'avons pensée ainsi pour que, de la motivation ou l'intérêt des élèves jusqu'aux activités d'élargissement et de rattrapage, ce soient les élèves, les personnes concernées dans le processus et le développement des activités. Par l'intermédiaire de travaux en équipe, de participation active, de réflexion et du développement de l'esprit critique, les élèves travaillent dans cette séquence les contenus du programme tout en étant responsable de leur apprentissage, produisant des connaissances significatives, durables et transférables à des réalités. De plus, à travers le projet de la dernière séance, les élèves pourront travailler en équipe, faire prévaloir leur talent mais aussi relier la matière en question, le français, avec d'autres domaines de connaissance, grâce à l'application réelle finale de celui-ci. Ainsi, nous promovons l'élément transversal concerné au travail coopératif, aussi employé lors de la première séance, activité.

## 5. Conclusion

Du plus particulier au plus général, dans le présent travail, nous partons de l'histoire de l'Algérie pour localiser, centrer et présenter le thème du travail à travers un exemple concret, une histoire réelle et généralement très peu soulevée. Ensuite, et en poursuivant avec le premier point, le projet francophone est abordé non seulement pour mettre l'accent sur la nature de cette démarche mais surtout pour faire prendre conscience des stratégies coloniales de celui-ci. Nous nous avons donc plongé dans les racines de cette initiative afin de continuer à contextualiser le travail et à dévoiler également l'aspect central de celui-ci: l'étude des politiques coloniales et de la décolonisation française menées sur le territoire algérien afin d'encourager l'esprit critique en cours de FLE.

C'est pourquoi, nous avons essayé de situer notre travail du point de vue géographique, social, politique et historique, et au même temps, d'introduire par le biais d'une réflexion, la question de départ et qui se poursuit tout au long de ce travail: *étudier le français, c'est étudier uniquement la France?* Bien sûr que non. Nous avons bien constaté la dimension variée du français, tant à travers le cas particulier algérien que du projet francophone.

En ce qui concerne le traitement de la notion de francophonie en cours de FLE, les approches traditionnelles ont été généralement très restreintes. C'est pourquoi nous avons fait une proposition méthodologique ainsi que didactique centrées sur un élément dont l'exploitation en cours nous la considérons indispensable : l'esprit critique. L'esprit critique est un élément transversal visé à construire des identités autonomes, démocratiques, responsables et tolérantes,

tout ce qui est nécessaire de développer chez les apprenants dans nos jours. Dans ces jours où il semble incontournable devenir non seulement adulte mais citoyen.

## 6. Bibliographie

- Anignikin Sylvain C. (2010). Les élites africaines et l'indépendance : le cas des « évolués » du (Bénin), *Outre-mers*, 97 (368-369), pp. 21-35. Repéré à: [https://www.persee.fr/doc/outre\\_1631-0438\\_2010\\_num\\_97\\_368\\_4487](https://www.persee.fr/doc/outre_1631-0438_2010_num_97_368_4487)
- Boumama, S. (8 octobre 2018). *L'oeuvre négative du néocolonialisme Français et européenne en Afrique. La francophonie*. Repéré à: <http://www.cadtm.org/L-oeuvre-negative-du-neocolonialisme-francais-et-europeen-en-Afrique-La>
- Bouyer, A. (1er semestre 2003). Exotisme et commerce: Les «villages noirs» dans les expositions françaises (1889-1937), *Outre-mers*, tome 90, n°338-339, pp. 273-291. Repéré à: [https://www.persee.fr/doc/outre\\_16310438\\_2003\\_num\\_90\\_338\\_4026](https://www.persee.fr/doc/outre_16310438_2003_num_90_338_4026)
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*, Paris: Dunod.
- CEM. (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias*, Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Condei, C., Dufays, J.L. et Lebrun, M. (Éds.). (2006). *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*, Fernelmont : E.M.E.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>
- Cherrad-Bencherfra, Y. (1990). *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, Université de Constantine.

- Goheneix, A. (17 décembre 2010). Les élites africaines et la langue française : une appropriation controversée, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/4. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dhfles/117>
- Grandguillaume, G. (2004). La francophonie en Algérie, *Hermès. La Revue*, n° 40, pp.75 – 78. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75.htm>
- Gsell, S. (Éd.). (1929). *Histoire d'Algérie*. Paris: Boivin & Cie.
- Guilbert, L.(Décembre 1990). La pensée critique en science: présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle, *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, Vol. 24, No. 3, pp. 195-218. Recupéré à : <https://www.jstor.org/stable/pdf/23769108.pdf?refreqid=excelsior%3A4937b30931b9236481d65471c6e858f8>
- Guillou, A. (17 janvier 2019). *Coûts et conséquences d'une guerre d'indépendance: le cas de l'Algérie*. Repéré à : <http://www.utl-morlaix.org/2019/01/17/>
- Guillou, A. (2018). *Une embuscade dans les Aurès*, Skol Vreizh.
- Kitouni, H. (2018). *Le désordre colonial. L'Algérie à l'épreuve de la colonisation de peuplement*. Paris : L'Harmattan.
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIT). *Une histoire de la Francophonie*. Repéré à : <https://www.francophonie.org/Une-histoire-de-la-Francophonie.html>
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2018). *La langue française dans le monde 2018*. Paris: Gallimard. Repéré à : <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

- Rinn, L. (1885). Le régime de l'indigénat en Algérie, *Revue algérienne et tunisienne de législation et de jurisprudence*, (I). Recuperado de: <https://revcoleurp.nakalona.fr/items/show/6707>
- Stora, B. (2012). *La Guerre d'Algérie expliquée à tous*, Paris: Le Seuil.
- Tréan, C. (2006). *La Francophonie*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Vepsä, S. (2013). *L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuels de FLE en Finlande. Une étude diachronique*, Université de Tampere.. Recuperado à: <https://repo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/85120/gradu07144.pdf?sequence=1>
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.

### **Sitegraphie**

- [https://www.assistancescolaire.com/eleve/1ES/histoire/reviser-le-cours/la-decolonisation-la-guerre-d-algerie-1\\_his\\_08](https://www.assistancescolaire.com/eleve/1ES/histoire/reviser-le-cours/la-decolonisation-la-guerre-d-algerie-1_his_08)

### **Dispositions légales**

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Repéré à: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Repéré à: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Repéré à : <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

## 7. Annexes

### Séance 1 / Activité 1



Séance 1 / Activité 2<sup>70</sup>



Parle-t-on français ailleurs dans le monde ? - 1 jour, 1 question

<sup>70</sup> Vidéo “Parle-t-on français ailleurs dans le monde?”. Repéré à:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Mnq9-BhdSvw>

**Séance 1 / Activité 3**

## QU'EST-CE QUE LA FRANCOPHONIE ? <sup>71</sup>

**TEXTE 1**

Le terme francophonie est apparu pour la première fois vers 1880, lorsqu'un géographe français, Onesime Reclus, l'utilise pour désigner l'ensemble des personnes et des pays parlant le français. On parle désormais de francophonie avec un « f » minuscule pour désigner les locuteurs de français et de Francophonie avec un « F » majuscule pour figurer le dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones.

**TEXTE 2**

Dès les premières décennies du XXe siècle, des francophones prennent conscience de l'existence d'un espace linguistique partagé, propice aux échanges et à l'enrichissement mutuel. Ils se sont constitués depuis en une multitude d'associations et regroupements dans le but de faire vivre la francophonie au jour le jour. Parmi ces organisations, on peut citer les

---

<sup>71</sup> Organisation Internationale <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-72-.html>

associations professionnelles, les regroupements d'écrivains, les réseaux de libraires, d'universitaires, de journalistes, d'avocats, d'ONG, d'entrepreneurs, de jeunes, de femmes et, bien sûr, de professeurs de français.

### TEXTE 3

Depuis 1970 et la création de l'agence de coopération culturelle et technique (ACCT) – devenue aujourd'hui l'[Organisation internationale de la Francophonie \(OIF\)](#) – les francophones peuvent s'appuyer sur un dispositif institutionnel voué à promouvoir la langue française et les relations de coopération entre les 88 États et gouvernements membres ou observateurs de l'OIF.:

- L'[Organisation internationale de la Francophonie](#) met en œuvre la coopération multilatérale francophone au côté de quatre opérateurs :
- l'[Agence universitaire de la Francophonie](#) (AUF)
- [TV5Monde](#), la chaîne internationale de télévision
- l'[Association internationale des maires francophones](#) (AIMF)
- l'[Université Senghor d'Alexandrie](#)

Séance 2 / Activité 4<sup>72</sup>

**Qu'est-ce que la Francophonie?**

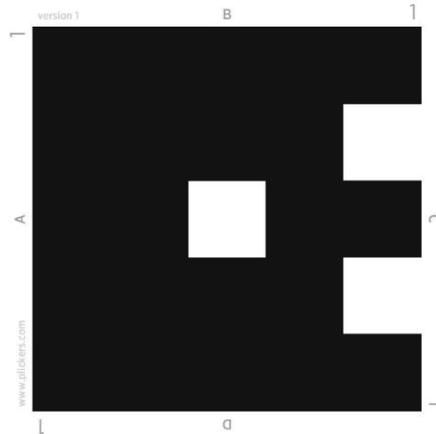


**A** Une institution

**B** Une conférence

**C** Un regroupement

**D** Une stratégie politique



<sup>72</sup> Test réalisé avec l'application Plickers: <https://www.plickers.com/library>

Séance 2 / Activité 5

## TEXTE 1

## C'est quoi, la Françafrique ?

*En 1998, François-Xavier Verschave, président de l'association Survie, publiait La Françafrique, le plus long scandale de la République. Ce terme de Françafrique est depuis utilisé pour désigner les mécanismes par lesquels l'État français maintient sa domination sur ses anciennes colonies africaines, et de quelle façon les indépendances ont été confisquées depuis 1960. Tout commence en mai 1958, en pleine guerre d'Algérie. Quatre ans après la défaite d'Indochine, alors que la IVe République s'entredéchire sur la question coloniale, un putsch des généraux français éclate à Alger.*

Minutieusement préparée, l'opération *Résurrection*<sup>1</sup> exige le retour au pouvoir du général De Gaulle. Après plusieurs péripéties, l'Assemblée Nationale se dissout, De Gaulle s'installe à l'Élysée et instaure par référendum une Ve République taillée sur mesure. L'une de ses premières préoccupations? L'avenir de l'empire colonial, menacé par des mouvements indépendantistes de plus en plus virulents. En France même, révoltés par la guerre d'Algérie, les partisans de la décolonisation sont en nombre croissant. À cela s'ajoutent les pressions internationales, États-Unis en tête. Eisenhower menace de couper tout soutien financier à la France si celle-ci continue de faire de l'Afrique sa chasse commerciale gardée. Quitter l'Afrique ? Hors de question pour De Gaulle. La France sans l'Afrique, ce serait la bombe nucléaire sans uranium, l'industrie sans pétrole, la faillite pour les nombreuses sociétés

françaises qui surexploitent le bois, le coton, les phosphates, les minerais, le cacao... Et que dire du risque d'une expansion communiste, ce cauchemar gaulliste ? L'état-major de l'Élysée sent pourtant le vent de l'histoire tourner. Après l'échec du projet de Communauté française, De Gaulle décide de changer de doctrine stratégique. À partir de 1960, il accorde en fanfare les indépendances à la quasi-totalité des anciennes colonies, hormis pour quelques points d'appuis stratégiques comme les Comores, Djibouti et les Territoires d'outre-mer. Dans le même temps, il charge son éminence grise Jacques Foccart de maintenir les pays d'Afrique francophone sous la tutelle française par toute une gamme de moyens illégaux et cachés au grand public.<sup>73</sup>

## TEXTE 2

# Usage et avenir de la langue française

59 % des locuteurs quotidiens du français se trouvent désormais sur le continent africain. Les différents paramètres pertinents qui rendent compte de la vitalité de la langue française, de la réalité de ses usages dans les contextes plurilingues au sein desquels elle évolue très majoritairement aujourd'hui et des défis qui conditionnent son éventuelleessor (éducatifs, normatifs, performatifs et symboliques) sont donc particulièrement à étudier pour plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, le Maghreb, mais aussi le Liban. Les enquêtes menées

---

<sup>73</sup> Foutoyet, S. (mai 2010). C'est quoi la Françafrique ?, *Offensive*. Repéré à : <http://www.les-renseignements-generaux.org/ressources/11617?themeId=6324>

en Afrique subsaharienne, au Maghreb et au Liban et les analyses présentées permettent de dégager des tendances, plutôt favorables:

- Les francophones d'Afrique sont essentiellement plurilingues et l'intensité de l'usage d'une langue nationale dépend du nombre de langues en présence et de la répartition fonctionnelle qui leur est assignée. L'arabe dialectal au Maghreb et au Liban, le wolof au Sénégal ou le bambara au Mali, par exemple, sont les langues massivement utilisées en première intention, alors qu'en Côte d'Ivoire ou au Gabon aucune langue ne se détache aussi nettement (hormis le français justement).
- Partout, parfois avant même les langues nationales, la place du français est incomparable à toute autre langue étrangère car il arrive toujours au moins en 2e position, quel que soit le contexte (à la maison, à l'école, au travail, dans les loisirs...).
- Parallèlement se développent et s'emploient des formes variées issues de la langue française ou la combinant avec d'autres langues (*nouchi* en Côte d'Ivoire, *tolì bangando* au Gabon, par exemple) dont la reconnaissance et la prise en compte font partie des clés de l'avenir de la francophonie (nous reprendrons la distinction entre francophonie sans majuscule, désignant la réalité linguistique, et Francophonie, acception institutionnelle renvoyant notamment à l'Organisation internationale du même nom et à tous ses États et gouvernements membres et observateurs).
- L'image de la langue française peine à s'émanciper du passé colonial tout en étant confortablement installée dans la tête de ses locuteurs comme une langue de l'école, moderne, utile pour travailler et même, parfois, pour faire des affaires. Elle n'est, quoi qu'il en soit, jamais considérée comme étant en recul, ni compliquée, ni réservée aux intellectuels.

María Mato Sanz

Universidad de Valladolid

Séance 3 / Activité 7<sup>74</sup>



Libérez l'Algérie - Chanson contre le 5eme mandat avec DJAM, AMEL ZEN et plein d'artistes

<sup>74</sup> Vidéo “Libérez l’Algérie”. Repéré à: <https://www.youtube.com/watch?v=f2RjSiLvu4>

Séance 3 / Activité 8<sup>75</sup>

**EN PAGES**  
**5 - 6 - 7**



**Le Journal d'Alger**  
LA FIDE FARRÉ, NOSTRE ET LA PLUS FORTÉ DIFFUSION D'ALGERIE

**LE COUVRE-FEU RÉTABLI À MINUIT DANS LE GRAND-ALGER**  
Circulation des véhicules jusqu'à minuit de 11 h.

**TEXTE INTEGRAL DES ACCORDS**

CESSEZ-LE-FEU : JOUR J + 2

REFERENDUM : 8 AVRIL



De Gaulle demandera les pleins pouvoirs en même temps que l'approbation de sa politique

SEANCE ANIMEE A L'ASSEMBLEE

Le Président de la République dans son message au Parlement :

« UNE ETAPE DECISIVE... mais nul ne peut méconnaître les difficultés d'application qui en résultent aujourd'hui!.. »

DEBRÉ. « Comment ne comprendrions-nous pas les sentiments des Français d'Algérie ? »

Les élus d'Unité de la République ont manifesté leur désaccord

M. A. FARÈS PRÉSIDENT DE L'EXECUTIF

INTERNATIONAL PRESS

EN PAGE 3

Les textes sur l'organisation provisoire des pouvoirs publics en Algérie publiés hier matin au « Journal Officiel »

CONCLUS

LE 18 MARS

A EVIAN

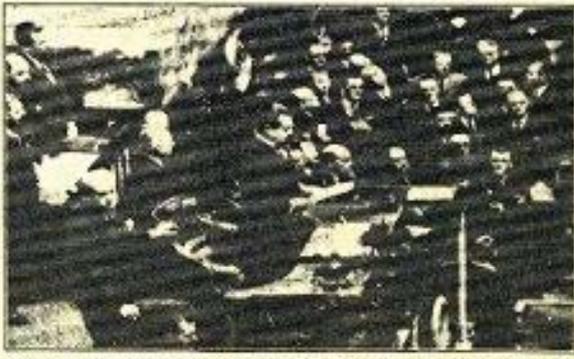
A LA SUITE D'UN ORDRE DE GRÈVE GÉNÉRALE

ALGER ET ORAN ONT ÉTÉ PARALYSÉS

pendant 24 heures

PAS DE JOURNAUX DURANT DEUX JOURS

Le mouvement a entraîné les...  
Après de réelles...  
Reprise totale attendue ce matin



Le Président de l'Assemblée Nationale, M. Jacques Coeur-Delmas, lors de la séance du Président de Gaulle aux éboulis.

Libérés puis parti pour la Suisse

BEN BELLA

attendu à Rabat

BEN KHEDDA CONFIRME Le G.P.R.A. va se réunir au grand complet au Maroc

En attendant l'installation de tribunal de l'ordre public

COURS MARTIALES A ALGER ET ORAN

Procédure accélérée et sans recours

<sup>75</sup> Le Journal d'Alger, mars 1962. Repéré à: <http://jeanyvesthorriagnac.fr/Albumjournaux/Journal%20Alger/slides/Le%20journal%20d%20Alger%201%20mars%201962.html>

Séance 3 / Activité 9

ALGÉRIE - Ces Français restés en Algérie, ET ALGERIENS AUJOURD'HUI

**Transcription**

“Des **piets-noirs**, pour commencer, n’auraient pas du partir comme ils ont fait, ils ont du rester et lutter. Je pense qu’on aurait du faire un **pacte** avec les **Arabes** du pays et puis faire une **Algérie** à nous, avec les **Européens** et les Arabes. Tous. Voilà. Et ça aurait marché. Ça aurait marché, je suis sûr”.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Vidéo “Ces Français restés en Algérie”. Repéré à:  
<https://www.youtube.com/watch?v=pQw58VWC3Xs&t=84s>

**Séance 4 / Activité 10**

*–Tu avais quel âge au moment de la guerre d’Algérie? En as-tu des souvenirs?*

–Je suis né en Algérie en 1950. J’ai donc grandi pendant cette guerre. Elle s’est déroulée quand j’avais entre 4 et 11 ans. J’ai beaucoup de souvenirs de cette période, certains très vifs, d’autres plus flous, comme le sont parfois les souvenirs d’enfance. Je garde en mémoire des sensations, des émotions, des odeurs, la délicieuse tfina (le plat des Juifs de Constantine, ma ville de naissance), les pique-niques sur la plage de Stora... Mais aussi des souvenirs plus douloureux, comme les drames qui ont touché ma famille. Je me souviens particulièrement du moment où nous avons **quitté l’Algérie** avec mes parents et ma sœur, en juin **1962**.

*– Pourquoi êtes-vous partis ?*

– Nous sommes partis parce que nous étions des **Français d’Algérie** et, lorsque l’Algérie est devenue **indépendante**, nous avons « suivi la France ». Nous sommes venus vivre en **métropole**, c’est-à-dire le territoire français au sens strict du terme. Mais cela n’a pas été facile. Mes parents étaient déchirés. Fallait-il rester ? Partir ? Ils ont hésité jusqu’au bout. Partir signifiait abandonner la terre de leurs ancêtres, l’endroit où ils vivaient et travaillaient. Finalement, je pense qu’ils ont quitté l’Algérie parce que tous les autres – leurs amis, leurs connaissances – partaient. Ils ont suivi le mouvement, avec beaucoup de chagrin. Moi, j’étais un enfant et je savais que c’était un exil sans retour, que je laissais derrière moi le pays qui m’avait vu naître. Mais aujourd’hui, mon travail d’historien, c’est de prendre de la distance par rapport à mes souvenirs personnels, mon cas individuel, pour raconter une histoire beaucoup plus large. Une histoire qui concerne les

peuples de France et d'Algérie, et qui a encore de fortes répercussions aujourd'hui. J'essaie de comprendre, et de faire partager mes connaissances sur cette guerre, qui a arraché des gens à leur terre natale et qui a permis aux Algériens d'arracher leur indépendance. Je pense que ce mot « arrachement » est l'un de ceux qui permettent de définir la guerre d'Algérie.

– *Quand la guerre d'Algérie a-t-elle commencé ?*

– La date que l'on retient généralement pour le déclenchement de la guerre est le 1er novembre 1954. Cette nuit-là, 30 attentats sont commis contre des postes de police ou des casernes militaires, symboles de la présence coloniale française, en plusieurs endroits du territoire algérien. L'insurrection entraîne la mort de 7 personnes, parmi lesquelles un instituteur et un Caïd (chef musulman représentant l'autorité française). Les journalistes français qui relatent cette nuit de violence la surnomment alors la « Toussaint rouge ». Bien sûr, le fait que ces attentats (explosions, incendies, attaques de commandos) soient commis presque au même moment indique qu'il s'agit d'une action concertée, organisée par un même groupe d'hommes.

– *Si le 1er novembre 1954 est la date « que l'on retient généralement » pour le déclenchement de la guerre, cela veut dire que l'on pourrait en donner une autre ?*

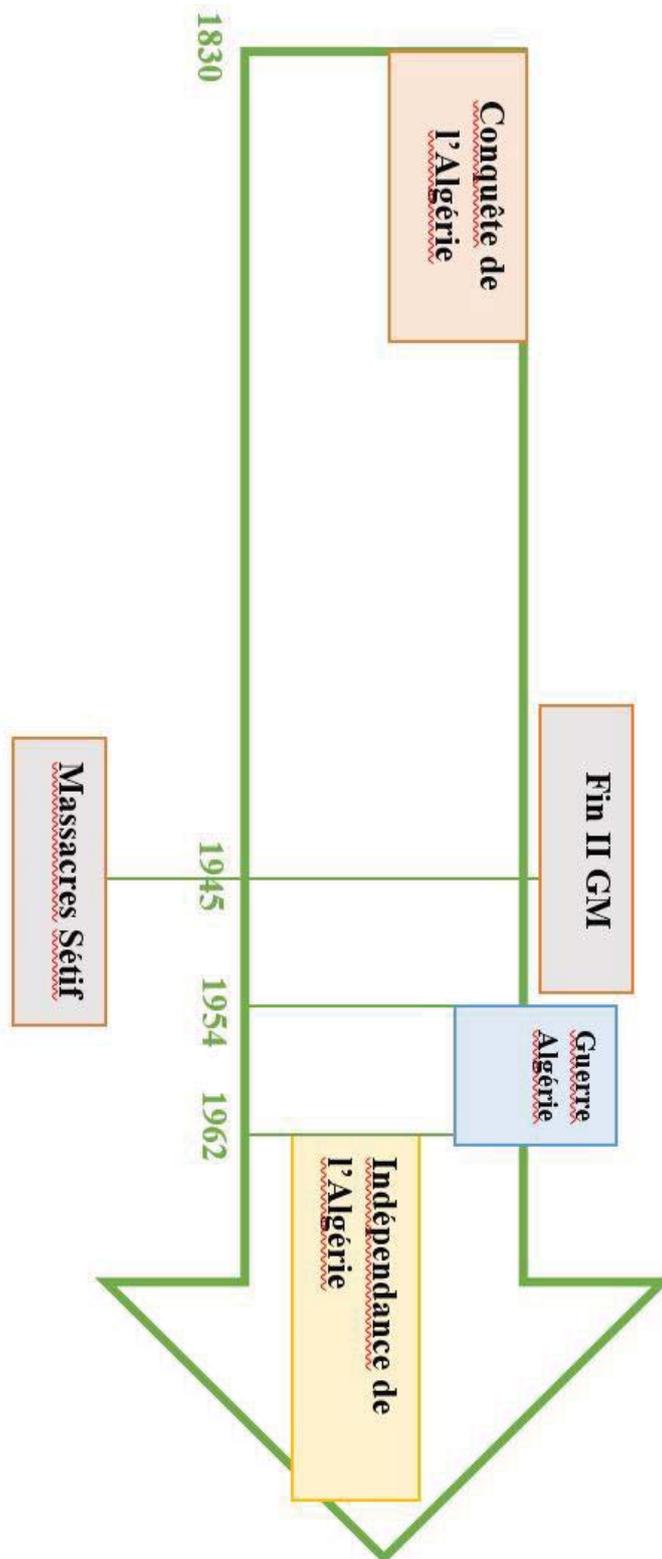
– Les historiens proposent parfois des interprétations différentes à partir des mêmes événements. C'est ce qui fait la richesse et l'intérêt de l'histoire, qui est une science humaine. Certains considèrent ainsi qu'une « première guerre d'Algérie » a eu lieu à partir de 1830, au moment où la France conquiert par la force le territoire algérien. D'autres avancent que les massacres de Sétif, en mai-juin 1945, marquent le véritable début de la guerre d'Algérie. Je pense que l'on peut retenir malgré tout les dates du 1er novembre 1954 pour

le début de la guerre et du 5 juillet 1962 pour sa fin. Mais il faut bien garder en mémoire que tout ne commence pas subitement, « comme par magie », le 1er novembre 1954<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> Stora, B. (2012). *La Guerre d'Algérie expliquée à tous*, Paris : Le Seuil

Séance 4 / Activité 11



**Séance 5 / Activité 12**

**Albert Camus, 1957:** «Je me suis tu depuis un an et huit mois, ce qui ne signifie pas que j'ai cessé d'agir. J'ai été et je suis toujours partisan d'une Algérie juste, où les deux populations doivent vivre en paix et dans l'égalité. J'ai dit et répété qu'il fallait faire justice au peuple algérien et lui accorder un régime pleinement démocratique, jusqu'à ce que la haine de part et d'autre soit devenue telle qu'il n'appartenait plus à un intellectuel d'intervenir, ses déclarations risquant d'aggraver la terreur. Il m'a semblé que mieux vaut attendre jusqu'au moment propice d'unir au lieu de diviser. Je puis vous assurer cependant que vous avez des camarades en vie aujourd'hui grâce à des actions que vous ne connaissez pas. C'est avec une certaine répugnance que je donne ainsi mes raisons en public. J'ai toujours condamné la terreur. Je dois condamner aussi un terrorisme qui s'exerce aveuglément, dans les rues d'Alger par exemple, et qui un jour peut frapper ma mère ou ma famille. Je crois à la justice, mais je défendrai ma mère avant la justice.»<sup>78</sup>

**1958:** «J'ai essayé de définir clairement ma position. Une Algérie constituée par des peuplements fédérés, et reliée à la France, me paraît préférable, sans comparaison possible au regard de la simple justice, à une Algérie reliée à un empire d'Islam qui ne réaliserait à l'intention des peuples arabes qu'une addition de misères et de souffrances et qui arracherait le peuple français à sa patrie naturelle».<sup>79</sup>

**Jean-Paul Sartre, 1956:** "C'est que la colonisation n'est ni un ensemble de hasards, ni le résultat statique de milliers d'entreprises individuelles. C'est un système qui fut mis en place vers 1880, entra dans son déclin après la Première guerre mondiale et se retourne aujourd'hui contre la nation colonisatrice".<sup>80</sup>

**1957:** "La conquête s'est faite par la violence ; la surexploitation et l'oppression exigent le maintien de la violence, dont la présence de l'armée. (...) Le colonialisme refuse les droits de l'homme à des hommes qu'il a soumis par la violence, qu'il maintient de force dans la misère et l'ignorance, donc, comme dirait Marx, en état de "sous-humanité". Dans

---

<sup>78</sup> Le 12 décembre 1957, lors d'une rencontre avec des étudiants à Stockholm, un étudiant algérien l'interpelle sur son silence à propos de l'Algérie et la réponse de Camus va sceller durablement une rupture de fraternité avec les Algériens en lutte.

<sup>79</sup> *Chroniques algériennes*, en 1958.

<sup>80</sup> «Le colonialisme est un système », Discours pour la paix en Algérie, Paris, le 27 janvier 1956

les faits eux-mêmes, dans les institutions, dans la nature des échanges et de la production, le racisme est inscrit”.<sup>81</sup>

**1961:** “Guéirons-nous? Oui. La violence, comme la lance d’Achille, peut cicatriser les blessures qu’elle a faites. (...) C’est le dernier moment de la dialectique : vous condamnez cette guerre, mais n’osez pas encore vous déclarer solidaires des combattants algériens”.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Sartre, J.P. (1957). *Les Temps modernes*, p. 51-52.

<sup>82</sup> Fanon, F. (1961). *Damnés de la Terre*. Préface de Jean-Paul Sartre, Paris: Maspero. Recupéré à: <http://forumdesdemocrates.over-blog.com/article-extraits-de-la-preface-de-jean-paul-sartre-aux-damnés-de-la-terre-de-frantz-fanon-58352538.html>

Séance 6/ Activité 14<sup>83</sup>

<del>Pauvres</del>	Internationaux
Africains	Européens
<i>Français</i>	<del>Pouvoir</del>
<del>Esclaves</del>	<del>Blancs</del>
<del>Islamistes</del>	Colons
<del>Terroristes</del>	<del>Beaux</del>
Colonisation	<del>Elegants</del>
Colonisés	<i>Chrétiens</i>
<i>Arabes</i>	<del>Cultivés</del>
<i>Musulmans</i>	<del>Éduqués</del>
<del>Riches</del>	Cinéma
<del>Intelligents</del>	Littérature
Non-européens	<del>Très riche</del>

---

<sup>83</sup> Proposition hypothétique du remue-méninges mené par les élèves. Les mots barrés font référence aux termes qui correspondent à des stéréotypes. En revanche, ce qui ne sont pas barrés, sont des qualificatifs réels, libres des stéréotypes et de stigmatisation. Ceux qui sont en cursive sont visés à être discutés en classe car ils peuvent faire partie à ces deux catégories.

