

**Les représentations de l'altérité dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS****Representations of otherness in the 3<sup>ème</sup> AS textbook****ALAOUI Rym Hasna<sup>1</sup>, BENSALAH Bachir<sup>2</sup>**<sup>1</sup>université Mohamed Kheider-Algérie, rymalaoui07@gmail.com<sup>1</sup>université Mohamed Kheider-Algérie, bachir\_bens@yahoo.fr*Date de réception: 20/01/2022 Date d'acceptation: 26/05/2022 Date de publication: 15/12/2022***Résumé:**

Dans cette contribution, notre propos s'attachera à présenter la problématisation autour de l'ouverture à l'altérité dans le manuel de français de 3AS qui s'inscrit dans une perspective de réforme.

Nous traiterons, d'abord, le manuel en tant que le lieu d'inscription des représentations (inter)culturelle, puis, nous exposerons la méthodologie mise en place pour nous permettre de dégager la construction discursive de l'altérité et nous justifierons le choix du manuel comme objet d'investigation, enfin nous analyserons les désignants identitaires pour voir le degré de mise en œuvre d'une démarche interculturelle

**Mots-clés:** culture ; manuel ; altérité ; représentation**Abstract:**

In this contribution, our subject will endeavor to present the problematisation around the openness to otherness in the French textbook of 3 AS as part of prospect of reform

We will deal, firstly, with the textbook as a place of registration of (inter)cultural representation, secondly, we will expose the methodology put in place to allow us to identify the discursive construction of otherness and we will justify the choice of the textbook as the object of investigation then we will analyze the identity designators of the textbook to see the degree of implementation of an intercultural approach

**Keywords:** culture; textbook; otherness; representation**Auteur correspondant:** ALAOUI Rym Hasna, Email: rymalaoui07@gmail.com

## 1. Introduction

Le présent article a pour objet l'analyse des représentations de l'altérité véhiculées à travers le manuel de FLE de 3<sup>ème</sup> AS utilisé en Algérie

L'intérêt de nous pencher avec attention sur les représentations véhiculées par les manuels, permettra de voir le traitement qui est fait de l'identité et de l'altérité dans le matériel pédagogique et de déceler le degré d'ouverture du manuel, afin d'instaurer la rencontre interculturelle proposée par les auteurs des programmes.

C'est qu'à travers les textes du manuel, ses images et ses approches pédagogiques, le manuel véhicule des conceptions de et sur la société qui l'élabore et l'adopte. Situé au carrefour des politiques nationales et des apprentissages des élèves, il est de plus en plus fortement perçus comme un transmetteur de visions du monde qui, loin d'être neutres, reflètent parfois davantage un projet national qu'une description objective de réalités humaines et sociales.

Cependant « les descriptions scolaires » sont tout autant tributaires des intentions institutionnelles que d'autres contraintes, plus difficiles à déceler, liées au contexte sociopolitique. Ainsi, si l'intention est de former à la connaissance et au respect de l'altérité, de quelle altérité s'agit-il dans des manuels conçus et utilisés dans le contexte algérien ?

Aussi, Quels sont les procédés discursifs qui les révèlent ? Le manuel actuels (années 2000) se serait-il adapté aux préconisations de la réforme et aurait-il développé cette perspective interculturelle en bannissant autant que possible les représentations stéréotypées de la langue-culture cible, en développant, à travers les textes supports, le dialogue interculturel ?

Afin de déceler les représentations de l'altérité mises en place dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS, nous nous appuyerons sur l'analyse quantitative et qualitative des procédés discursifs (désignants identitaires : ethnonymes,

toponyme et lecte) qui permettent aux auteurs du manuel de traduire matériellement une idéologie éducative, en projetant deux identités nationales : celle de la communauté source et celle de la culture cible.

## **2. Le manuel, lieu d'inscription des représentations (inter)culturelles**

Notre choix s'est porté sur le manuel comme objet d'analyse car il est beaucoup plus qu'un simple instrument d'enseignement et d'apprentissage. Par son biais se transmettent aux générations futures des valeurs qui tiennent du comportement social, politique ou culturel à adopter dans la société, tels que le civisme, le nationalisme ou la morale. Il apparaît alors comme une importante mine d'information sur les valeurs et les idéologies.

Par conséquent, le choix des textes, des illustrations, des exemples, des activités du langage, des arguments employés reflète toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions, de perceptions propres à la culture d'origine de l'auteur du manuel. M. Verdelhan-Bourgade considère, elle aussi, que les manuels :« [...] *peuvent donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utile de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société et sous-jacentes aux choix des connaissances transmises.* »(Verdelhan-Bourgade M. & alii, 2007, p. 7)

Un pays qui fabrique ses propres manuels y incorpore en effet ses valeurs autant que ses savoirs.

Zarate considère que les manuels « *offrent sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans [une] société de manière elliptique et disséminée* »(Zarate, 2006, p. 11). Lebrun (Lebrun, 2007, p. 2) élucide à ce propos qu'analyser les manuels produits dans une société

donnée permet de tracer le portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former.

Analyser ces outils permet de voir comment une société est présentée mais aussi de rendre compte des changements pédagogiques et didactiques qui conditionnent les contenus. Par conséquent, ces outils de transposition didactique des savoirs laissent entrevoir des modèles identitaires. Choppin rappelle que le manuel est « *un puissant vecteur d'idéologie et de culture dont on s'accorde à penser [...] qu'il participe étroitement de la construction identitaire et de la formation des mentalités collectives* » (A. Chopin, 2007 : 111 cité par M. Lebrun)

Or, le manuel cristallise par nécessité un caractère national à travers des personnages, leurs actions/réactions, comportements et habitudes.

De surcroît, Henri Besse déclare que « *l'efficacité relative d'une méthode est liée à sa plus ou moins grande congruence avec ce que l'enseignant, ce que sont les enseignés et ce qui les surdéterminent socio-culturellement et historiquement* » (Besse, 2004, p. 53)

C'est ainsi que les manuels utilisés en classe permettent d'exposer les apprenants, non seulement à la langue, mais aussi à la culture de l'autre et permettent de dégager des représentations interculturelles. Cela développe chez l'apprenant la capacité à comprendre l'autre dans sa différence, à se familiariser avec les autres cultures et à promouvoir aussi les principes de la socialisation et de la tolérance.

Pour H. Boyer (Boyer, Diglossie: un concept à l'épreuve du terrain, 1986, pp. 42-43) les représentations induisent des comportements (attitudes, préjugés, dévaluations, opinions) souvent de l'ordre du symptomatique. En effet, une attitude est toujours le reflet d'une représentation mentale; elle en est, si l'on peut dire, son actualisation.

Il faut donc comprendre que les représentations des manuels vont éventuellement induire des comportements chez les apprenants et qu'il est d'un intérêt majeur d'étudier les images qui circulent dans de tels ouvrages.

Notre parti pris sera d'analyser l'émergence de ces représentations, qui influencent la construction identitaire « *elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres* »(Castellotti V, Moore D, 2002, p. 21)

Ainsi, il est important de s'intéresser aux représentations de l'identité/altérité comme l'affirme Zarate : « *Les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité* » (Zarate, 2006, p. 30)

L'auteur postule que les représentations de l'altérité renvoient également à l'identité du groupe qui les produit. Les jugements émis révèlent en quelque sorte les valeurs de l'émetteur de ces représentations. En effet, toute représentation ébauche en quelque sorte la norme intériorisée par celui qui ne se reconnaît pas en elle. Les représentations reposent sur l'image qu'un individu se fait de l'Autre, d'un pays, d'une langue, d'une culture.

### **3. Des représentations culturelles aux représentations identitaires**

Dans la perspective d'une mise au jour des représentations culturelles, il nous a semblé logique de repérer les marques linguistiques référant à soi et l'altérité. Nous pensons à l'instar d'Auger que

*« se concentrer sur l'étude de la référentiation identitaire va nous informer sur la culture qui lui est associée. La relation langue – culture ne doit pas faire oublier le troisième terme central, qui est le sujet lui-même. L'étude des représentations identitaires est donc pertinente pour cerner la communauté mise en discours et rendre compte de sa culture »(Auger, 2007, p. 22)*

Il faut donc relever les désignants identitaires correspondants. Rechercher des désignants revient à étudier les identités mises en discours de façon explicite

A cet effet, nous adopterons ici la méthodologie choisie par Auger dans sa thèse de doctorat, à savoir l'identification des désignants<sup>1</sup> identitaires (ethnonymiques, toponymiques et lectaux) ayant trait à la « communauté du Même » et à « celle de l'Autre » en choisissant des entrées par des substantifs ayant sémantiquement trait à la notion d'identité.

Pour notre part, nous avons choisi d'aborder uniquement, dans cet article, la construction discursive de l'altérité

### **3.1. Construction discursive de la représentation de l'Autre**

L'*autre* est ce Français dont les apprenants acquièrent la langue. Nous commencerons par un relevé des désignants qui ont trait à la notion revoyant à l'identité de l'autre, c'est-à-dire : le toponyme, l'éthnonyme, et le lecte

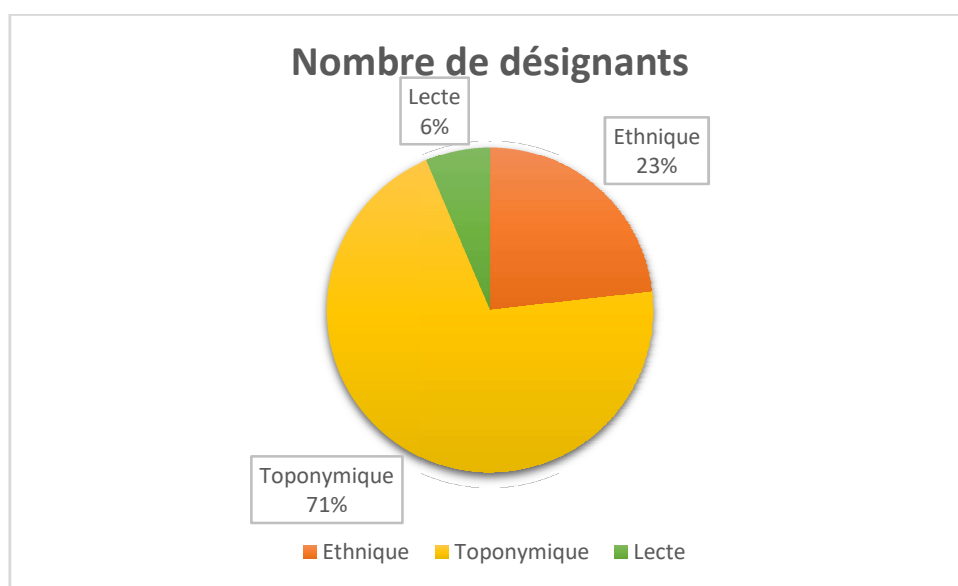
Ainsi, la notion de territoire est très importante en sociolinguistique, l'espace est un des éléments garantissant l'identité d'un groupe. Nous retrouvons cette notion de spatialité dans les autres termes que nous avons choisis. En effet, à part **le toponyme**, renvoyant exclusivement à la territorialité, **l'éthnonyme** est la combinaison des sèmes « territoire »+ « habitants ».

**Le lecte** « français » est l'union des sèmes « territoire »+ « langue ». Pour ce dernier, il faut rappeler que, bien que cette langue provienne d'un territoire donné, rien ne l'empêche d'être la langue de locuteurs ne résidant pas en France. C'est pourquoi il est également important de relever les occurrences de « francophone » et « francophonie »

Quant à l'**adjectif** « français », il a la particularité grammaticale de s'appliquer à tout substantif et est explicitement l'expression de la spatialité nationale.

**3.2. Tableau 1. Analyse quantitative de la représentation de l'Autre :  
Projet 1, 2, 3**

| désignants identitaires | Nombre de désignants | %    |
|-------------------------|----------------------|------|
| Ethnique                | 29                   | 23%  |
| Toponymique             | 88                   | 70%  |
| Lecte                   | 8                    | 7%   |
| Total                   | 125                  | 100% |



*Le manuel de 3eme AS* comprend 125 désignants identitaires relatifs à l'autre, parmi lesquelles nous avons recensé 29 désignants identitaires ethnique, soit une proportion de 23%, 88 sont des désignants toponymiques c'est-à-dire 70%, montrent des indices culturels éminemment étrangers (français/francophones) et 8 huit occurrence relatif au lecte soit 6%

### 3.3. *Analyse qualitative et interprétation des résultats*

#### ➤ **Le toponyme**

Le désignant identitaire en tant que repère géographique (toponyme) est le plus convoqué dans le manuel, un locuteur ou un objet peut ainsi être repéré

#### - **Derrière la France, les Français**

Nous assistons à la représentation de l'ancien adversaire sous une forme toponymique, dans le texte de J.Meyer de la page 26, nous remarquons que derrière la France, ce sont les Français qui sont mis en discours. En effet, dans l'exemple ci-dessous, la France est associée à l'esclavagisme, l'auteur la cite au même titre que les Espagnoles et les Portugais qui ont déportés des Noirs vers l'Amérique :

*« au XVI siècle, les Espagnols et les portugais, grâce à leur voyages de découvertes, ont acquis un véritable **empire colonial**. Puis ce sera la Hollande, la grande Bretagne, **la France** »*p.26

Dans le même ordre d'idée, le régime colonial français est également repris dans le texte de la page 48 avec autant d'acuité:

*« aussi, leur espoir était il à la mesure de leur contribution dans le conflit : celui de voir disparaître **le régime colonial français** qui les avait opprimés depuis 115 ans »*p.48

L'histoire des pays peut avoir un impact sur les représentations et avoir des incidences sur la conception des manuels. En effet, l'histoire de l'Algérie et de la France s'est ponctué de conflits, et l'épisode de la colonisation française de part ses conséquences tragiques et sa durée peut agir sur les représentations identitaires. Dans ces conditions, il semble évident que les manuels Algériens peuvent recéler de représentations négatives à l'égard de la France due à la colonisation Française.

En optant pour de tels référents historiques, à fortes charge culturelles, les auteurs du manuel offrent aux apprenants algériens des images mentales qu'ils reconstruiront au fur et à mesure de leur frottement



à l'E/A car ils ne font que manipuler ces mêmes représentations toujours instables et jamais définitives avec ce dont ils disposent dans leur culture d'origine

➤ **Le lecte :**

– **Du rapport controversé vis-à-vis de la langue de l'Autre**

*Dans le texte Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954 à Khenchela, la langue de l'Autre est utilisée par le même (algérien) pour le combattre :*

*« après l'ouverture de la séance, Leghrour, me confia la **lecture en français** de deux textes, l'un(...) c'était un tract provenant de l'Armée de Libération Nationale(...) l'autre était la proclamation du Front de Libération Nationale »P.33*

Il n'est pas inutile de rappeler que le français fut presque la seule langue utilisée par le F.L.N. pour mener son combat politique, ce qui lui a conféré, aux yeux d'un certain nombre d'Algériens, une sorte de « légitimité révolutionnaire ». « *La langue française nous appartient!* », a pu lancer l'écrivain algérien Kateb Yacine.

Le français a toujours conservé une place particulière en Algérie. C'était une langue apprise pour combattre et défier le colonisateur, une langue de résistance pour recouvrer la liberté et l'indépendance. Dans le texte « la langue française : une part ou une tare de notre histoire » les conflits linguistique et culturels sont mis en lumière :

*« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur  
Apprenez le français vous en aurez toujours besoin  
Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes  
Apprenez le français vous saurez qui ils sont  
Apprenez l'arabe pour aller de l'avant  
Apprenez le français pour les obliger à aller de arrière  
Apprenez l'arabe malgré eux*

*Apprenez le français malgré eux aussi » (p.150-151)*

Cette ambiguïté liée au statut du français en Algérie demeure la même et ce depuis la colonisation. Selon l'auteur l'arabe est rattaché à l'identité de l'Algérien et est liée à son honneur, quant au français c'est la langue utilitaire liée au besoin.

L'auteur appelle à une réflexion sur la place du français comme langue du colonisateur, il s'interroge sur le rapport à réserver à cette langue. L'auteur revient dans son texte sur le français et le regard que portait l'instituteur de l'école arabe sur la langue arabe et la langue française, un véritable dialogue intérieur s'installe lors de la lecture de ce texte. Celui-ci s'achève avec des recommandations de la part de ce même instituteur qui énonce clairement la place qu'occupent l'une et l'autre des deux langues

D'après l'instituteur (le personnage), le statut des deux langues est divergent. D'un côté, la langue arabe est une langue d'honneur, d'identité, de progrès et de résistance ; de l'autre, le français est une langue apprise par besoin d'identification à l'autre, de combat et de défi du colonisateur. Il est évident, pour l'utilisateur, que le statut des deux langues est différent : si l'arabe est une langue de résistance, le français l'est aussi, mais dans un souci d'intercompréhension dans le combat acharné à la recherche de la liberté et de l'indépendance. Le propos de l'instituteur arabe sur le couple langue/culture dans le texte renvoie à l'aspect identitaire de soi-même et de l'altérité. Bien que le caractère culturel est le corollaire de la langue, celle-ci constitue, au-delà de son apprentissage, un motif de résistance et un repère autant identitaire que culturel essentiel aux petits colonisés.

La dimension interculturelle qui apparaît dans ces deux textes renvoie uniquement à un rapport conflictuel entre le colonisateur et le colonisé. Le texte « la langue française : une part ou une tare de notre histoire » décrit des rapports de force entre les deux langues, et ce, pendant la colonisation française du pays. Cette position relatée dans le texte de Slimane Benaïssa n'encourage clairement pas une lecture interculturelle du rapport entre les

deux langues et les deux cultures. Il est donc recommandé, dans le cadre de l'enseignement du FLE de surpasser ce stéréotype très présent par rapport au français et de favoriser des rapports intersubjectifs conciliateurs vis-à-vis de cette langue qui doit être discernée au même titre que les autres langues étrangères à apprendre dans le contexte algérien

➤ **L'ethnonyme**

– **Conflits coloniaux avec l'Autre français :**

Explicitation de la relation coloniale comme nous venons de la voir, les conflits récents dans l'histoire de la nation ayant eu pour enjeu l'indépendance politique du Même, donnent lieu à une centration du propos sur la nation, et l'acteur qui lui a disputé sa souveraineté. En cela, il se rapproche vraisemblablement des manuels d'histoire, qui mettent en exergue ce genre d'informations. Le manuel de FLE marquerait alors une tendance à l'exagération des rapports conflictuels. La tendance n'est donc pas au masquage de la conflictualité.

Dans le premier projet, ayant comme objet d'étude, les textes et les documents d'Histoire, l'image de la France reprise tout au long des pages, est représentée comme un empire colonial :

La première séquence est introduite par le texte « la colonisation française », l'adjectif **française** s'adjoint au nom « colonisation », ce qui implique que le ton est donné, l'autre, français, sera considéré comme l'ennemi, le colonisateur du peuple algérien.

Même constat dans le texte « chant populaire kabyle » p.24 où les Français sont considérés comme les ennemis, les dévastateurs de la terre de Lalla Fadhma, comme ceux ayant plongés le pays dans une profonde tragédie :

« *les Français avançaient*

*Tel un torrent en crue*

*Lançant plusieurs bataillons »* p.24

« nous intimant « de choisir la bonne voie » :

*Nous rallier à l'armée française »p.24*

Nous remarquons que la période coloniale de l'histoire de l'Algérie est un sujet récurant dans le manuel, et le manuel laisse une place importante à la désignation de l'Autre français en tant qu'ancienne puissance coloniale d'ailleurs Le texte Histoire du 08 Mai 1945 ne déroge pas à cette donne :

*« les troupes française quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein... le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militaire, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié» p.31*

– **Apaisement de la relation conflictuelle :**

Nous pensons que L' extrait (Délphine pour mémoire) illustre bien la volonté des auteurs d'éduquer les apprenants à la relativisation et au rejet des représentations figées l'intention y est bel bien ressentit à travers l'insertion du texte Délphine pour mémoire, sa présence dans ce 1er projet est là pour contrecarrer l'image colonisatrice de la France, nous estimons que l'intégration d'un tel texte sert à atténuer un tant soit peu l'image de l'opresseur, véhiculés dans plusieurs texte, et démontrer à l'apprenant algérien que beaucoup de français se sont opposés à la guerre et ont refusé de prendre les armes contre le peuple algériens :

L'énonciateur met d'abord en discours une représentation négative pour mieux la déconstruire dans la suite du texte.

*Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis se mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient  
je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendait solidaire*

Dans le premier paragraphe l'auteur se souvient d'un événement qui a eu lieu à Paris lors qu'il avait dix ans. L'auteur français manifestait sa solidarité avec un citoyen algérien, impuissant, qui a été humilié par les policiers français.

De même, le deuxième paragraphe montre l'aspect brutal et impitoyable des représentants de l'autorité française. L'auteur relate l'assassinat de deux immigrants italiens.

La découverte de l'Autre passe par une réflexion sur les préjugés et l'acceptation de leur dépassement. L'auteure en relatant un événement qui a eu lieu dans son enfance dévoile, d'une part, l'aspect brutal et impitoyable des représentants de l'autorité française. Et d'autre part, elle fait preuve de compassion et de solidarité envers cet algérien impuissant, humilié et rabaissé injustement par des policiers français.

La démarche interculturelle initiée par les auteurs du manuel se traduit par la mise en discours de traits culturels attribués au Français comme étant de fervent défenseur des droits de l'homme et étant lui-même un des membres anti O.A.S :

*« Vingt année plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand **notre mère** nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité **anti-O.A.S** du quartier »*

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

*Belaid Archal, pour mémoire*

*Achour Boussouf, pour mémoire*

*Fatima Bédard, pour mémoire*

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

Dans les deux extraits ci-dessus, La tentative de relativisation est ainsi accentuée, l'Autre Français, n'est plus considéré comme oppresseur,

colonisateur sans état d'âme, bien au contraire, à travers le choix du texte Déiphine pour mémoire, les auteurs du manuel montre une autre image des Français, laquelle critique la guerre en Algérie, et conteste le silence officiel à propos des crimes commis par le système colonial.

L'Autre Français est ici, le témoin d'un événement historique, *Le 17 Octobre 1961*, dans lequel il exprime sa solidarité avec le peuple algérien en dénonçant toute forme d'oppression et de violence. Les subjectivèmes affectifs sont autant de rapport positif à l'autre, opposés à la notion de guerre. Ce procédé déculpabilise les ethnonymes agresseurs.

L'esprit du texte exige qu'un travail de mémoire soit amorcé afin que l'oubli ne soit plus possible; le personnage relais utilisé par les auteurs du manuel cherche à répandre les valeurs humanistes, de paix et de tolérances entre les peuples. Dans ce cas de figure, le « je » indice de l'énonciation est très explicite dans le discours développé

Nous observons que l'énonciateur tente de rapprocher les membres de deux cultures différentes, en leur expliquant qu'ils font partie d'une même culture transnationale, universelle, qui partagent des valeurs humanitaires qui transcendent les identités nationales.

C'est une mise à mal de la torture et de la colonisation qui transparait du texte *l'appel du 31 Octobre 2000* p.142. le discours est tenu par un Français pour accréditer davantage la cause Algérienne

« Douze intellectuels **français** appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie » p.142

« Les autorités **françaises** portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation » p.142 « En **France**, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publiée dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction » p.142

« Il reste que la torture, mal absolu(...) couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre » p.142

En somme, nous avançons que le texte est emprunt d'un esprit interculturel. Les auteurs semblent démontrer le destin scellé des deux peuples :

*« Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie »p.142*

Les auteurs des manuels se déchargent de l'énoncé en donnant à lire un texte authentique relevant d'autres énonciateurs et, à l'origine, destiné à d'autres co-énonciateurs que les apprenants. Le texte continue révèle des attitudes attribuées à la communauté cible, dans un esprit interculturel et d'amitié entre les peuples, nous cautionnons ce choix. Ce texte soutient l'idée selon laquelle il existerait des Français qui étaient contre la guerre qui ont contribué à former l'image d'une révolution algérienne mythique. Nous notons leur degré d'ouverture interculturelle

Nous dirions qu'il existerait certainement une volonté d'apaisement des conflits passés avec l'objectif d'une ouverture interculturelle

Ce procédé est efficace car il permet de mettre en place une démarche réflexive et analytique des stéréotypes en classe pour mieux les déconstruire. Les apprenants ont accès aux représentations que les Français ou d'autres locuteurs peuvent avoir sur eux et peuvent ainsi se garder d'en avoir eux-mêmes sur d'autres communautés, se rendant bien compte qu'aucun trait n'est généralisable à l'ensemble des natifs qu'ils côtoient et que la culture peut être axiologisée selon deux points de vue opposés.

Cette technique est très efficace pour que l'apprenant apprenne progressivement à se décentrer de ses modes de pensée mais, dans ce cas précis, il nous semblerait plus pertinent que ce soit la culture cible qui fasse l'objet d'un tel discours.

#### 4. Conclusion

L'analyse des désignants permet de dégager des mises en discours conjointes de personnages et de toponymes en complémentarité historique. La prédication de l'ethnonyme est le plus souvent l'occasion d'une revendication identitaire due à un « partage » de langues avec une autre aire géographique. La langue met aussi l'accent sur les conflits linguistiques pouvant exister sur le territoire du *meme* tandis que l'adjectif identitaire sert à préciser des spécificités du *meme*

Ce procédé est efficace car il permet de mettre en place une démarche réflexive et analytique des stéréotypes en classe pour mieux les déconstruire. Les apprenants ont accès aux représentations que les Français ou d'autres locuteurs peuvent avoir sur eux et peuvent ainsi se garder d'en avoir eux-mêmes sur d'autres communautés, se rendant bien compte qu'aucun trait n'est généralisable à l'ensemble des natifs qu'ils côtoient et que la culture peut être axiologisée selon deux points de vue opposés.

Cette technique est très efficace pour que l'apprenant apprenne progressivement à se décentrer de ses modes de pensée mais, dans ce cas précis, il nous semblerait plus pertinent que ce soit la culture cible qui fasse l'objet d'un tel discours.

De façon générale, les auteurs du manuels se sont abstenus — et cela mérite d'être souligné — de cultiver démagogiquement la haine et d'entretenir ou de susciter les rancœurs. Nous dirions qu'il existerait certainement une volonté d'apaisement des conflits passés avec l'objectif d'une ouverture interculturelle

Cependant, La récurrence du motif de (la colonisation) dans le corpus en suggère tout l'enjeu pour la nation algérienne. En effet, un peuple ayant subi le traumatisme du colonialisme et qui ne cesse de ressasser un passé glorieux opte pour une culture locale afin d'affirmer son "identité" et



son "algérianité". La récurrence de ce motif dans le manuel laisse penser qu'il s'agit d'un motif important de fierté nationale, de tel sorte à ce que les jeunes générations sachent de quel prix a été payée l'indépendance nationale, non pas pour entretenir un stérile esprit de vengeance, mais pour se montrer dignes des aînés et consentir les sacrifices nécessaires pour donner à cette indépendance un contenu économique, social et culturel.

Le manuel de 3 AS témoigne donc d'une certaine ambivalence  
En somme, nous pourrions émettre l'idée que les auteurs du manuels de 3<sup>ème</sup> année secondaire alternent alors à la fois par ce choix de texte une volonté ethno relativiste et replis ethnocentriques à la fois

## 5. Liste de bibliographie

- Auger, N. (2007). *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes (E.M.E).
- Besse, H. (2004). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris: Didier.
- Boyer, H. (1986). Diglossie: un concept à l'épreuve du terrain. *Lengas* , pp. 42-43.
- Boyer, H. (1986). Diglossie: un concept à l'épreuve du terrain. *Lengas* , pp. 42-43.
- Castellotti V, Moore D. (2002). représentations sociales des langues et enseignement. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* , p. 21.
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Verdelhan-Bourgade M. & alii. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?* Paris: l'Harmattan.
- Zarate, G. (2006). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Manuel de FLE 3<sup>ème</sup> as, édition 2007/2008

<sup>1</sup> Désignants : n. m. pluriel, néologisme utilisé par AUGER N. dans sa thèse de Doctorat intitulée : *construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne. La dimension interculturelle du contrat de parole didactique*, soutenue le 15/01/2000 à l'université Paul Valéry- Montpellier III.