

Reçu le 01/07/2022

Accepté le 26/12/2022

Publié le 31/12/2022

**Pour une approche discursive des représentations de soi et de  
l'autre dans les manuels scolaires de français en Algérie**  
**For a discursive approach to representations of self and other in  
French textbooks in Algeria**

Abdelghani AIT ATMANE,

Dpt. de Français, U. M'hammed Bougara, Boumerdès

Ahmed ATTA,

Dpt. de Français, ENS/Bouzaréah (Alger)

**Résumé :**

Le manuel scolaire sert, certes, et pour les enseignants et pour les apprenants, de balise pour l'enseignement/apprentissage d'une langue donnée, mais c'est aussi et surtout un discours sur le monde (Maingueneau, 1979). Dans les faits, c'est ce rapport entre les mots et les choses - et la cohérence que cela possède par le discours - qui crée ou aide au maintien d'une idéologie. Les représentations, de par la trace qu'elles laissent dans le discours et de par la force qu'elles ont d'agir sur le réel (Bourdieu, 1982), aident à cimenter cette idéologie. Cette idéologie est celle voulue par le pouvoir et s'inscrit le plus souvent dans le plan de formations discursives, pour régler « *ce qui peut ou doit être dit* » dans ces manuels.

De fait, la question de l'identité ou de la culture est centrale dans ces manuels de langues étrangères. Ce mode de présentation de l'identité/altérité est celui qui sert à forger de meilleures représentations sur soi, sur l'autre, sur les locuteurs de cette langue, sur le pays ainsi que sur les conduites à tenir dans le cadre d'échanges, etc. Les questions que nous nous posons sont les suivantes : quel soi et quel autre cherche-t-on à véhiculer dans les manuels de français en Algérie ? Comment est surtout perçu cet étranger dont on veut enseigner la langue ? Comment est envisagée l'identité dans ces manuels, inclusive ou exclusive ? Comment se construisent ces dimensions culturelle et interculturelle dans ces manuels ?

Ce travail de recherche part de l'analyse du discours mise au service de la didactique des langues et des cultures. En vue de l'analyse de ces représentations, nous partirons du matériau discursif offert par les manuels de français de quatrième année primaire et de troisième année secondaire. Pour ce faire, nous recourrons à l'analyse avec des outils de l'analyse du discours. Nous favoriserons dans un premier moment une analyse du discours par entrée lexicale. Nous convoquerons également une analyse de type onomastique puisque le nom propre a une place privilégiée dans le discours et dans la représentation des rapports entre soi et l'autre. Notre corpus se constitue de textes et activités proposées dans ces manuels de première et de deuxième génération.

**Mots-clés : manuels scolaires, analyse discursive, représentations, Soi, Autre**

**ABSTRACT:**

The textbook certainly serves both for teachers and for learners as a beacon for the teaching/learning of a given language, but it is also and above all a discourse on the world (Maingueneau, 1979). In fact, it is this relationship between words and things - and the coherence it has through discourse - that creates or helps to maintain an ideology. Representations, by the trace they leave in the discourse and by the power they have to act on reality (Bourdieu, 1982), help to cement this ideology. This ideology is the one desired by the power and is most often part of the plan of discursive formations, to regulate "what can or must be said" in these textbooks.

In fact, the question of identity or culture is central in these foreign language textbooks. This mode of presentation of identity/otherness is the one that serves to forge better representations of oneself, of the other, of the speakers of this language, of the country as well as of the conduct to be adopted in the context of exchanges, etc. The questions we ask ourselves are the following: which self and which other are we trying to convey in French textbooks in Algeria? Above all, how is this foreigner whose language we want to teach perceived? How is identity considered in these textbooks, inclusive or exclusive? How are these cultural and intercultural dimensions constructed in these textbooks?

This research work starts from the analysis of the discourse put at the service of the didactics of languages and cultures. In view of the analysis of these representations, we will start from the discursive material offered by French textbooks which will be analyzed with tools of discourse analysis. We will initially favor an analysis of the discourse by lexical entry. We will also call for an onomastic-type analysis since the proper name has a privileged place in discourse and in the representation of the relationship between oneself and the other. Our corpus consists of texts and activities proposed in these first and second generation textbooks.

**Keywords:** textbooks, discursive analysis, representations, Self, Other

**Introduction**

Les relations entre cultures différentes, générées en partie, par la mondialisation, les flux migratoires, l'accélération de la mobilité au niveau international, le développement technologique invitent que soit posée la problématique des rapports entre soi et l'autre et la définition d'une approche didactique dont les lieux de concrétisation passent en premier lieu par les manuels scolaires.

Le manuel scolaire sert, certes, et pour les enseignants et pour les apprenants de balise pour l'enseignement/apprentissage d'une langue donnée, mais c'est aussi et surtout un discours sur le monde (Maingueneau, 1979). Dans les faits, c'est ce rapport entre les mots et les choses - et la cohérence que cela possède par le discours - qui crée ou aide au maintien d'un système idéologique. Les représentations, de par la trace qu'elles laissent dans le discours et de par la force qu'elles ont d'agir sur le réel (Bourdieu, 1982), aident à cimenter ce système idéologique. Ce dernier est souvent le vecteur des réalités nationales et du type de personnalité que se projette et promeut la société. De fait, les contenus socioculturels actualisés dans les manuels s'en trouvent colorés car cette pensée s'inscrit le plus souvent dans le plan de formations discursives, pour régler « *ce qui peut ou doit être dit* » dans ces manuels. Au demeurant, les marques de la francité, voire des horizons francophones, ont leur place naturelle dans tout enseignement/apprentissage du FLE, c'est plutôt toute présentation cautionnant

leur aliénation, ou dans les cas extrêmes leur pure et simple éviction qui pourrait être problématique (Bouguerra, 2008).

De fait, la question de l'identité ou de la culture est centrale dans ces manuels de langues étrangères. Ce mode de présentation de l'identité/altérité est celui qui sert à forger de meilleures représentations sur soi, sur l'autre, sur les locuteurs de cette langue, sur le pays ainsi que sur les conduites à tenir dans le cadre d'échanges, etc. Il est un consensus aujourd'hui qu'en classe de langue étrangère, on ne peut se contenter de développer la compétence linguistique en se focalisant exclusivement sur le code et sa dimension fonctionnelle instrumentale. La littérature prise comme incarnation emblématique de l'universalité et de la singularité (Abdallah-Preteceille, et al., 1996) peut jouer le rôle de pont entre la culture des apprenants et la culture de la langue cible, c'est également le cas pour le fait poétique qui peut charrier, au-delà du verbal, tout un univers culturel. Il en est de même pour les dimensions interculturelle et socioculturelle à prendre en charge dans tout enseignement/apprentissage car elles constituent des portes d'accès au fait civilisationnel de la langue.

À la lumière de ce qui précède, un certain nombre de questions se posent quant à la réalité algérienne, l'on pourra alors les formuler comme suit : quelles représentations de soi et de l'autre essaie-t-on de construire dans les manuels de français en Algérie ? Comment sont-elles actualisées en discours et dans les manuels ? Pour quels objectifs ? Comment est surtout perçu cet étranger dont on veut enseigner la langue ? Comment est envisagée l'identité dans ces manuels, inclusive ou exclusive ? Comment se construisent ces dimensions culturelle et interculturelle dans ces manuels ?

La nécessité de mettre sur pied une approche didactique prenant en charge les dimensions interculturelle et socioculturelle *via* les manuels se fait alors sentir. Cette approche didactique aura pour souci premier de poser, d'un côté, un regard critique en vue de corriger les attitudes et malentendus comme le disait (Camilleri, 1995 p. 36), de l'autre côté, elle visera à opérer un éloignement des visions stéréotypées à travers la mise en place d'une représentation correcte et de soi et de l'autre en situation. Donc, ces manuels qui s'appuient davantage sur une perspective axiologique sont les lieux favorisés de la description et de l'interrogation de la mémoire collective.

Cependant, le fait est que la mémoire collective entre l'Algérie et la France est traversée par un héritage de la violence. Comme la mémoire partagée est marquée par un sentiment toujours persistant d'adversité entre les deux camps et comme il y a cette menace qui pèse sur soi, due au partage d'une histoire commune, nous faisons l'hypothèse que ce qui sera visible et construit dans le discours des manuels serait une vision parcellaire de l'autre par opposition à un soi noyé dans le collectif qui peut être ou national ou transnational. Nous pensons que ce qui sera mis en avant c'est l'identité collective avec un

intérêt certain pour l'identité culturelle. Cette identité culturelle serait marquée par des positionnements identitaires très nets dont la conséquence est la création et l'encouragement des dualismes inconciliables.

Ce travail de recherche part de l'analyse du discours mise au service de la didactique des langues et des cultures. En vue de l'analyse de ces représentations, nous partirons du matériau discursif offert par les manuels de français qui sera analysé avec des outils de l'analyse du discours. Nous favoriserons dans un premier moment une analyse du discours par entrée lexicale. Nous convoquerons également une analyse de type onomastique puisque le nom propre a une place privilégiée dans le discours et dans la représentation des rapports entre soi et l'autre. Notre corpus se constitue de textes et activités proposées dans ces manuels de première et de deuxième génération.

## **1. De quelques préalables théoriques autour des représentations**

Devenue notion cardinale en sciences humaines et sociales actuellement selon les termes de Jodelet, la notion de *représentation* a été introduite en sociologie avant d'être réinvestie en psychologie sociale avec des formes de réajustement qui ont donné naissance à la représentation sociale (Jodelet, 1989). Tout en reconnaissant l'importance du social, la notion entend se démarquer de celle de représentation collective pour être plus opératoire. En effet, fondées par les interactions entre individus d'un même groupe social, elles sont des formes de connaissances travaillant à construire le sens commun et participant par là à définir et à réglementer nos conduites et notre pensée.

Ces représentations se matérialisent dans et par le discours. C'est dans les mots que nous voyons le processus de construction, de stabilisation, mais également celui de transformation et de disparition de ces représentations (Windisch, 1982 p. 80). En outre, eu égard à l'étroitesse des liens entre le dire et le faire et de cette construction commune de la réalité, les représentations sont très importantes à étudier. Bourdieu (Bourdieu, 1982) l'affirme en disant que : « *Les catégories selon lesquelles un groupe se pense et selon lesquelles il se représente sa propre réalité contribuent à la réalité de ce groupe.* » En effet, inséparables du contexte où elles sont produites et où elles évoluent, elles participent grandement dans les processus de reproduction et de formation sociale. Enfin, elles ont une histoire, d'où l'intérêt à se pencher sur les contextes historiques pour les comprendre (Auger, 2007 p. 20).

D'un point de vue didactique, nous savons que le discours didactique, en plus du savoir véhiculé, il véhicule également et surtout un discours sur le monde. Ce discours sur le monde

visent l'installation d'une vision du monde, laquelle ne peut être exempte de représentations. Ainsi, ces imbrications entre langue et culture s'inscrivent dans l'orientation des conduites d'apprentissage, mais également à former un modèle de citoyen selon les idéologies en circulation dans la société. En effet, ce discours didactique n'échappe pas au plan d'une formation discursive voulue par le pouvoir en place.

## **2. Présentation du corpus**

Tout au long de cette recherche, nous avons circonscrit notre investigation sur les textes d'histoire, figurant dans le manuel de la troisième année secondaire, et sur l'événement en discours dans le manuel de quatrième année primaire de seconde génération. Notre choix est motivé par la convergence de plusieurs facteurs dont l'intrication semble évidente. Premièrement, les textes d'histoire qui figurent dans le manuel de la troisième année secondaire traitent dans leur majorité des épisodes de la guerre de libération et de la lutte armée qu'a entreprise le peuple algérien pour se libérer du joug colonial. Ces textes nous renseignent sur les images que se renvoient les agents qui s'inscrivent dans l'adversité. Ils nous renseignent également sur la manière d'interroger cette mémoire collective et la manière dont se construisent les identités nationales. En effet, les historiens ont toujours le souci de la préservation de l'idéologie nationaliste, d'où l'insistance sur le sentiment d'appartenance à des groupements nationaux ou transnationaux qui peuvent être ou géographiques ou relationnels. Deuxièmement, il s'agit pour nous d'interroger les rapports entre l'événement et le discours. Plus particulièrement, nous essayons de comprendre comment le nom propre participe à raconter cet événement en discours et comment il participe à construire des représentations identitaires à travers la mise en scène de soi. A ce titre, nous allons travailler sur deux textes d'histoire écrits par un historien, Mahfoud Kaddache en l'occurrence, extraits du premier projet de Troisième Année Secondaire. Les deux événements dont nous parlons sont Yennayer et El Mawlid El Nabawi El Charif.

## **3. Présentation de l'approche préconisée**

Les liens entre langue et culture qui sont de nature indiscutable ont été très tôt signalés par les linguistes. En effet, les éléments culturels sont très présents dans le langage et ceci de manière

assez particulière dans le discours didactique des manuels scolaires. On ne peut enseigner une langue sans prendre en considération son versant culturel. De fait, on ne peut ne pas faire référence à l'identité de soi, mais également à l'identité de l'autre. Cette référenciation se réalise par le discours. En effet, il existe un ensemble d'opérations discursives qui se manifestent à plusieurs niveaux de la langue (syntaxique, sémantique, énonciatif ou textuel) qui permettent un repérage des représentations identitaires ou interculturelles. D'où notre intérêt pour l'analyse du discours.

### **3.1. Contexte particulier et rapport à une langue/culture**

Les rapports à la langue et culture françaises passent par la référenciation aux rapports avec la France. L'idéologie anticoloniale est l'une des constantes du couple discursif Algérie/France. Omniprésente dans le discours politique depuis l'indépendance, elle est responsable de cette formation discursive qui empêche de donner une vision positive de cet autre Français. La langue et la culture sont toujours abordées par la réactualisation du passé colonisateur de la France. Cette mémoire collective est marquée par la résurgence des discours de la violence, de l'adversité et par une histoire qui témoigne de la primauté des discours nationalistes. L'école est le lieu où prendront corps cette idéologie, ces affrontements culturels et ces lignes de séparation et qui seront au final responsables de nos formations sociales.

## **4. Analyse des extraits de Mahfoud Kaddache dans les manuels**

### **4.1. Lexique et marquage identitaire : le soi et l'autre**

L'identité qu'elle soit singulière ou collective est définie par les appartenances. Celles-ci aident non seulement à définir les identités, mais également à installer les lignes de partage, de discrimination et de séparation entre soi et l'autre.

La **population musulmane** atteint au recensement de 1921 (...) De son côté, la **population européenne** avait augmenté de ...

Dans ce qui précède, ce qui est mis en scène dans ces désignations c'est l'identité collective avec un soi et un autre transnationaux. L'identité et l'altérité sont définies par les appartenances qui sont différentes comme pour signaler des lignes de séparation. Tandis que le soi est défini

par le relationnel, une appartenance à une religion, l'autre est défini par une appartenance territoriale/géographique.

La représentation de soi et de l'autre est donc synchronisée par une dialectique d'appartenance à des groupes étendus et dont les lignes de séparation sont très nettes : la religion par rapport à la géographie. De plus, cette façon d'historiciser ces appartenances est une manière de pérenniser le présent en créant des passerelles directes avec le passé.

#### **4.2. Le niveau syntaxique et énonciatif**

Sur le plan syntaxique, cette dialectique du même et de l'autre est toujours mise en scène pour garder cette cohérence de l'ensemble textuel. Comme dans cet extrait, l'usage de l'appositive est très significatif.

« La naturalisation (...) cimentait **un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.** »

L'usage de l'appositive a toute son importance. D'une part, cela crée une rupture dans le plan d'énonciation où la modalité assertive est appuyée par le changement de temporalité : du passé simple au présent de l'indicatif dans la relative appositive. D'autre part, cette relative permet de rendre, de manière encore plus visible, les lignes de discrimination et ce à plusieurs niveaux. En effet, à supériorité on oppose infériorité, à civilisation française on oppose civilisation musulmane et enfin à indigènes on oppose citoyens.

Cette appositive signale déjà l'idéologie de l'époque qui part de l'inscription dans des communautés étendues pour insister sur les aspects différentiels. Et ce qui est intéressant encore, c'est que l'autre appartient à un groupe moins étendu qui est un pays. Cela s'inscrit dans un effort de précision pour inscrire les lignes de démarcation. Ensuite, la prédication, certes conférée par le verbe définir, mais supportée par l'argumentation construite autour des deux phrases nominales supériorité et infériorité. La supériorité supporte le poids de la civilisation et l'infériorité supporte le poids du nombre, avec un jeu d'opposition comme on peut le voir.

Le dialogisme sur le plan énonciatif permet de tracer la circulation de la parole d'autrui et la représentation des formes d'altérité. Ici, nous reprenons le terme dialogisme au sens bakhtinien. Afin de ne pas trop alourdir cette recherche, nous faisons ici un bref rappel de ce que nous entendons par dialogisme. En effet, nous reprenons le terme dialogisme dans le sens qu'on lui donne habituellement en linguistique, à savoir, la *polypophonie*, qui se fonde sur le rejet fondamental de l'unité du sujet parlant ainsi que le rejet de la thèse référentialiste. Ceci a comme corollaire l'adoption du principe de l'**hétérogénéité énonciative**. En conséquence, divers acteurs interviennent dans la scène discursive. Dans cette conception, l'on distingue trois niveaux d'« acteurs linguistiques » : le niveau du **sujet parlant** (production empirique de l'énoncé), le niveau du **locuteur** (responsable de l'énoncé) ainsi que le niveau des **énonciateurs responsables des points de vue** (acteurs mis en scène par l'énoncé et son responsable). Pour contextualiser ce dont nous parlons ici, l'on peut dire que Mahfoud Kaddache en tant qu'historien spécialiste de la guerre d'Algérie serait le sujet parlant. En tant que locuteur, il assume la responsabilité de son énoncé. A plusieurs moments de son texte, on repère la parole d'autrui (les idéologues de la colonisation), ce sont les énonciateurs responsables des points de vue. Ce sont ces *voix*-là que nous essaierons de démêler.

L'étude du dialogisme, ainsi faite, renseigne sur l'interaction qui se crée entre le discours de locuteur et celui des protagonistes mis en scène dans son discours. Grâce à ce procédé, le locuteur donne la parole aux représentations de l'autre et leur fait place dans son propre discours tout en affectant la neutralité. En effet, il existe quelques procédés subtils qui permettent une localisation de cette parole d'autrui et les mécanismes de sa mise en circulation :

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

Les procédés qui sont mis en œuvre dans le plan de cette séquence visent à déplacer l'agent de la représentation vers autrui. En effet, il s'agit de faire la représentation de soi à travers la parole de l'autre. Le but étant de rendre nettes les lignes de démarcation, mais également à légitimer les formes d'exclusion, puisque c'est l'autre qui en est responsable.

- Le premier procédé étant l'adjectivation. En effet, dans ce court extrait sont employés des adjectifs qui indiquent la prise de position d'autrui sur le rapport à soi : relatif, rassurant, rassurantes ;
- l'emploi d'un lexique appréciatif sur le rapport à soi : dans ce volet, on voit apparaître deux niveaux : un niveau nominatif comme dans bled, masse, indigènes lié au sujet et un niveau prédicatif comme rester cantonnés, noyer, envahies ;
- l'interdiscours est plus visible dans l'usage du discours indirect libre : « **Les indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies.** » Ces paroles ne sont pas celles du locuteur mais sont mises sur le compte d'un énonciateur qui n'est autre que le colonisateur. Ce qui nous renseigne sur la présence d'un discours indirect libre, c'est bien sûr les deux points qui servent d'introduction d'une explication sur le danger. Les deux points servent également à introduire cette parole autre dans une forme d'indétermination.

Il existe un dénigrement dans la représentation de soi qui accentue les formes d'exclusion.

## 5. Manuels de seconde génération et place de l'évènement et du nom propre

D'emblée, l'on peut dire que ce qui est problématique ici n'est pas tant l'effort de faire intégrer et enraciner l'apprenant dans une communauté culturelle, mais plutôt de passer sous silence l'autre, de ne pas le dénommer et de taire toute référence à lui et son univers culturel dans les manuels. C'est en ce sens que la conception des manuels de seconde génération répond au besoin de (re) découverte de l'algérianité : le choix des textes mais également la résurgence de la place de l'évènement. En effet, des textes d'auteurs algériens ont été choisis, de même, une place importante a été accordée à l'évènement culturel. Nous distinguons deux types d'évènements : des évènements religieux et l'évènement de la célébration du nouvel an amazigh. La particularité de l'évènement culturel est qu'il se situe à la croisée des chemins entre actions (fêter l'évènement, se préparer pour cet évènement) et être (on s'identifie par cet évènement).

La mise en discours de l'évènement se réalise tout d'abord par le nom propre. En effet, la dénomination du référent en discours fait de lui le centre des prédictions (Lecolle et al, 2009,

p. 16). Ceci est de même pour les sujets qui sont désignés par des noms algériens comme Amira, Massinissa et Yacine. Ces dénominations tout en s'inscrivant dans la subjectivité, elles permettent de représenter une collectivité à laquelle on appartient ou on se sent appartenir. C'est cela qui participe donc à la production du sens en contexte autour de l'événement. Il s'agit donc d'un soi collectif.

Cette vision est très réductrice puisqu'elle ne fait pas cas de l'autre. Cela ne s'inscrit pas dans une pédagogie de l'interculturel et induit au final des formes de repli sur soi.

## **6. Propositions de remédiation**

-Veiller à ce que les manuels intègrent des contenus de la/les cultures étrangères, sans arrière-fond de conflictualité, et ce, afin d'encourager et d'induire la communication interculturelle ;

-sélectionner des contenus textuels qui tendraient à l'élaboration de représentations discursives non stéréotypées, les plus proches de la réalité des espaces de la langue cible ;

-veiller à ce que les contenus des manuels soit en mesure de façonner un apprenant futur citoyen à la fois assumant son identité et sa culture mais conscient de leur caractère relatif ;

-accompagner les apprenants dans le processus d'élaboration d'une identité ouverte ayant un regard critique sur soi, capable de faire face à un monde globalisé en mutation continue ;

-dépasser le clivage charrié par la dualité inconciliable : idéologie coloniale/idéologie anticoloniale qui installent les apprenants dans un sentiment continu de déchirement et une posture de sustentation d'un passé douloureux ;

-veiller à ce que les formations discursives des manuels ne noient pas l'apprenant dans une identité hyper-massifiante souvent à contenu vide et servant à figer l'individu dans un déterminisme social étouffant ;

-amener l'individu à se sculpter une identité inclusive, loin des paradigmes de l'exclusion qui ont pendant longtemps prévalu dans les manuels.

## **Conclusion**

De ce qui précède, nous rejoignons Mainguenea (Maingueneau, 1979) lorsqu'il déclare que dans le discours didactique : « *se fait une initiation à un univers balisé par l'idéologie dans lequel le monde et la langue prennent sens simultanément.* » Cette idéologie en circulation à l'intérieur de ce manuel ne vient pas parasiter cet enseignement de la langue, mais prend sens avec lui pour créer une adhésion chez l'apprenant. Cette adhésion induit outre des conduites d'apprentissages, des représentations et des attitudes sur soi et sur l'autre.

Nous avons vu que dans les deux formes de représentations (autoreprésentation et hétéro-représentation) il y a un effort de construction d'un soi et d'un autre collectif par l'insistance sur les appartenances à des groupes étendus dont le point de relation peut être ou culturel (religion) ou géographique. C'est le propre des discours nationalistes.

Cependant, sur le plan interculturel, cette relation n'est pas encouragée. Une focalisation se fait sur les lignes de démarcation avec des éléments admis comme inconciliables. Cette discrimination est appuyée par le discours historique qui réfracte cet enseignement vers les affrontements culturels et la réactualisation de cette adversité. Les conséquences induites par ce type de discours seront un repli sur soi avec des formes d'exclusion.

## **Bibliographie**

**Abdallah-Pretceille, Martine et Porcher, Louis. 1996.** *Education et communication interculturelle.* Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

**Auger, Nathalie. 2007.** *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue.* s.l. : Proximités didactique, 2007.

**Bouguerra, Tayeb. 2008.** Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE. Enjeux et perspectives. *Cahiers de Langue et de Littérature.* Département de Français, Faculté des Lettres & des Arts, U. Mostaganem, 2008, 05, pp. 19-43.

**Bourdieu, Pierre. 1982.** *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* Paris : Fayard, 1982.

**Camilleri, Carmel. 1995.** Relations et apprentissages interculturels: réflexion d'ensemble. [auteur du livre] Martine Abdallah-Pretceille et Alexander Thomas. *Relations et apprentissages interculturels.* Paris : Armand-Colin, 1995, pp. 135-144.

**Charaudeau, Patrick et Maingueneau, Dominique. 2002.** *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris : Seuil, 2002.

**Jodelet , Denis . 1989.** *Les représentations sociales* . Paris : s.n., 1989.

**Lecolle, Michelle, Paveau, Marie-Anne et Reboul-Touré, Sandrine. 2009.** *Le nom propre en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.

**Maingueneau, Dominique. 1979.** *Les livres d'école de la république 1870-1914. Discours et idéologie*. Paris : Le Sycomore, 1979.

**Von Münchow , Patricia . 2019.** Quel soi et quel autre? Une étude de la construction discursive de l'appartenance dans les manuels d'histoire français et allemands. *Langage & Société*. 2019, pp. 145-174.

**Windisch, Uli. 1982.** Pensée sociale, affectivité, symbolisme et efficacité des discours politiques. [éd.] Université Laval. *Anthropologie et Sociétés*. 1982, Vol. 6, 1.