

**L'image du français dans le manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire entre le  
discours socio-historique et religieux**  
**The image of French in the secondary 3<sup>rd</sup> year textbook between socio-  
historical and religious discourse**

**Dr. Dourrari Lakhdar\***

**Centre universitaire Si El Haouès Barika Algérie**  
**lakhdardourari@yahoo.fr**

**Reçu le : 24/11/2020.**

**Accepté le : 08/12/2020**

**Résumé :**

Le manuel scolaire est un support de travail didactique, concis, capable de préparer les apprenants à la vie. Il est considéré comme une boîte à outils qui apporte des réponses précises et des informations multiples. Le manuel joue, à l'évidence, un rôle fondamental dans les rapports interhumains. Cette contribution se propose d'analyser les représentations socio-historiques et religieuses vis-à-vis du français que le manuel de 3<sup>ème</sup> AS véhicule et leur impact sur l'enseignement/apprentissage du FLE. On verra que, loin des objectifs pédagogiques, le manuel peut parfois servir à des fins d'instrumentalisation, voire d'influence sur ses utilisateurs.

**Mots-clés:** Manuel, discours religieux, représentations, enseignement du FLE, motivation, faits historiques.

**Abstract:**

The school manual is a concise didactic work support capable of preparing learners for life. It is considered as a toolbox which provides precise answers and multiple information. The manual obviously plays a fundamental role in human relations. This contribution aims to analyze the representations (socio-historical, religious) of French that the 3<sup>ème</sup> AS textbook conveys and their impact on the teaching / learning of FLE. We will see that, far from the educational objectives, the manual can sometimes be used for instrumentalization, or even to influence its users.

**Keywords:** Manual, Religious discourse, representations, teaching of FFL, motivation, historical facts.

---

\* **Auteur correspondant :** Dr Dourrari Lakhdar, **E-mail:** lakhdardourari@yahoo.fr  
657

### **Introduction**

L'évolution des supports didactiques du XXe siècle n'a pas fait disparaître le manuel du paysage scolaire. Qu'il soit imprimé sur le papier ou accessible par Internet, le manuel est omniprésent dans toute action pédagogique car il crée une atmosphère où les élèves sont détendus, c'est-à-dire, un environnement non menaçant. Mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant, son usage est pratiquement obligatoire pour mettre en œuvre le programme élaboré. Selon Le Robert 1991, il s'agit d' « un ouvrage didactique qui présente sous format pratique, maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, d'un art..., et les connaissances exigées par les programmes scolaires. » (ROBERT, Rey-Debove, & REY, 1991, p. 1149) Plus qu'aucun autre support pédagogique, le manuel scolaire fait appel à nos différents sens (toucher, odorat). Il se feuillette, s'use, se sent. Qui n'a jamais pris une grande inspiration pour respirer l'odeur de son livre scolaire ? Contrairement à la lecture sur tablette, prendre un livre en main c'est le peser, prêter attention à sa couverture, la manière dont il est relié et le papier utilisé. Rien ne remplacera le fait de tourner les pages en mouillant le doigt.

Les manuels ne peuvent être considérés comme de simples outils didactiques, grâce auxquelles on peut transmettre un savoir aux élèves, mais, ils nous permettent également de comprendre les rhétoriques et les idéologies dominantes à un niveau social dans un contexte spatio-temporel précis. Dans ce sens, le manuel peut être considéré comme une source qu'il faut soumettre à une analyse herméneutique et interprétative afin de comprendre les valeurs, les idéologies, les représentations et les stéréotypes qu'il véhicule. Cela va leur permettre au fur et à mesure d'appréhender le monde qui les entoure.

En Algérie, pendant longtemps, l'éducation islamique endosse un rôle social premier. L'école coranique traditionnelle fonctionne alors soit à la mosquée soit dans des locaux de fortune particuliers (msids, médersas, zaouïas des villes, tentes-écoles des tribus). Sans aucun matériel didactique, l'élève dispose d'une simple planche de bois la « Louha » sur laquelle on peut écrire avec une encre localement préparée et facilement effaçable. Le maître (taleb), quant à lui, il ne dispose que d'un bâton pour rappeler de temps en temps l'élève à l'ordre. Il est à noter, que seules les familles relativement aisées envoient leurs enfants au kouttab. Les écoles coraniques

n'accueillent qu'une faible partie d'élèves pour un apprentissage sommaire de la langue arabe et de la religion. Le seul objectif de cet enseignement est presque limité à l'apprentissage du coran, que l'on retiendra par cœur pour l'enseigner plus tard. C'était donc un enseignement basé exclusivement sur l'oralité, le manuel scolaire n'était pas encore apparu.

Au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, en 1852, Auguste-François Blément avec ses deux manuels : « Cours pratiques de la langue française à l'usage des indigènes première partie » et « Principes de lecture avec application », fait entrer une nouvelle tradition scolaire. Et depuis, le manuel est devenu progressivement un objet scolaire incontournable.

Aujourd'hui, vieux d'un siècle et demi, le manuel scolaire, en Algérie, cherche encore une forme et un contenu. La situation est devenue, en effet, très préoccupante. D'où la nécessité d'agir avec calme et rigueur. Cependant, la mission semble difficile dans un paysage politique caractérisé par une forme de rejet de la langue française, sa culture et son enseignement, pratiqué pendant de longues décennies par le même régime politique. En Algérie, la confection et l'édition des manuels sont fortement influencées par l'idéologie et la pensée du système politique et, les concepteurs des manuels scolaires veillent à leur stricte mise en œuvre. Cette démarche a plus de cinquante ans, elle débute depuis 1962, date de l'indépendance.

Au plan éducatif, l'Algérie a toujours été confrontée au gré des hommes pour décréter ses différentes lois sur l'enseignement du français. Les décisions n'ont jamais été prises par les scientifiques, mais plutôt par les dirigeants politiques. Il va de soi, en l'état actuel des choses, que la promesse de tous les responsables est loin d'être concrétisée.

### **I. Manuel choisi et méthodologie de travail**

Le manuel sélectionné pour ce travail est celui de la troisième année secondaire, issu de la dernière réforme du système éducatif, approuvé par le Ministre de l'Education. Il est destiné à des élèves âgés pour la plupart entre 16 et 18 ans. En d'autres termes, ces livres visent un public d'adolescents. Nous avons choisi de nous pencher sur ce manuel pour différentes raisons. Tout d'abord, parce que l'enseignement secondaire est la dernière étape du secteur de l'éducation avant l'université. Ensuite, parce que la population qu'il cible est à la recherche, consciemment ou inconsciemment, de son autonomie physique, intellectuelle et affective. Ces adolescents peuvent

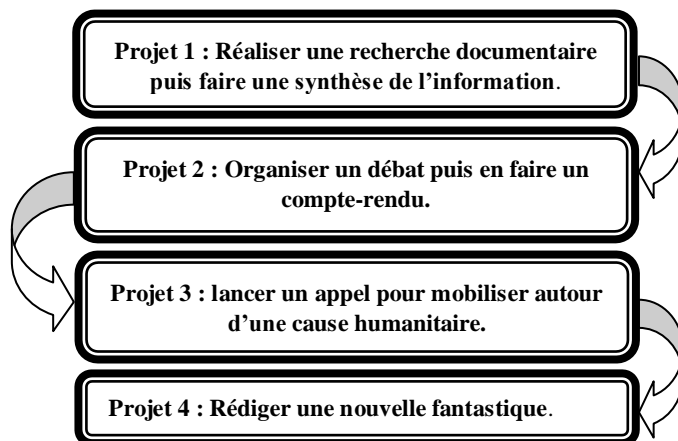
remettre en question les valeurs jusqu'alors transmises par leurs parents afin de les adopter ou les rejeter.

Notre travail a pour but d'amorcer une réflexion sur la particularité du manuel scolaire en tant que source d'informations et comme outil d'ouverture sur l'Autre. Nous cherchons avant tout à analyser l'image du français qui émerge en raison des choix opérés par les auteurs du manuel. Tout au long de cette analyse, nous adoptons une approche éclectique - analytique, en s'appuyant sur la description de notre corpus.

Pour réaliser le volet pratique de cette recherche, l'analyse est d'abord descriptive. Elle s'intéresse à décrire le manuel et son contenu, elle vérifie ensuite, l'image du français véhiculée par le manuel en essayant d'examiner les représentations réservées au français à travers un manuel de français pour enseigner le français. Elle étudie enfin, l'efficacité de l'acte d'enseignement / apprentissage du FLE. Nous nous ancrerons donc dans le domaine de l'histoire et l'approche du fait religieux à travers l'analyse des témoignages de certains passages du manuel. Ceci nous a conduit à nous interroger sur l'interprétation de ces représentations et leur impact sur les élèves et la matière enseignée.

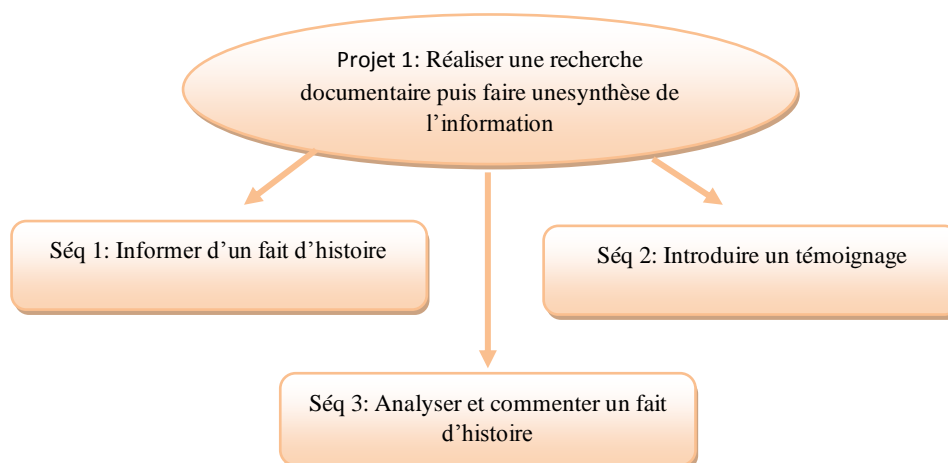
## II. Présentation du manuel

Le manuel de français de 3<sup>ème</sup> AS, est un manuel édité en Algérie par des auteurs algériens (des inspecteurs de l'enseignement moyen), publié en 2009/2010 par l'Office National des Publications scolaires est conçu comme un manuel de réforme pédagogique. Le manuel comprend 239 pages. Il débute par un sommaire explicitant son contenu intitulé « aux utilisateurs ». Notre manuel est scindé en quatre projets:



Chaque projet se subdivise lui-même en trois séquences qui sont les cours à développer dans le cadre du projet. À l'intérieur de chacune il est prévu un certain nombre de textes (trois ou quatre). Les séquences de leur côté se subdivisent en séances d'enseignement/apprentissage, sous tendu par une intention communicative.

Dans le cadre de notre analyse, notre attention a été portée sur le premier projet, intitulé: "**Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information**". Dans ce projet, l'histoire occupe une grande place. En effet, plus d'un tiers des textes (24 sur 62) traitent de la guerre d'Algérie, dont 14 ont été choisis pour le premier projet. De ce fait et avec ces textes choisis, ce projet ressemble beaucoup plus à une étude de l'histoire de l'Algérie qu'à un apprentissage de la langue française.



### III. Représentations croisées du manuel

Pour un apprenant, la maîtrise des règles de grammaire ou de prononciation est primordiale mais toute seule n'est pas suffisante pour arriver à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il doit aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données. Cela a été la grande idée novatrice qui a contribué à modifier les méthodes d'enseignement, le matériel utilisé, la redéfinition des contenus et des programmes d'enseignement.

Le programme de troisième année secondaire propose le document historique, l'appel, le débat d'idées et la nouvelle fantastique. En ce qui

concerne le contenu, le manuel poursuit les objectifs suivants, tels qu'ils sont formulés dans le préambule du manuel:

«Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent»

En examinant ce passage du préambule, nous comprenons aisément qu'il s'agit ici d'un enseignement traditionnel qui privilège la typologie du texte et l'acquisition systématique du savoir, notamment les règles grammaticales. C'est une approche que nous jugeons superficielle et ne prend pas en compte les besoins des apprenants, comme le préconisent les récentes recherches en didactique des langues.

Pour le dire autrement, l'enseignement /apprentissage des langues doit être situé sur un paradigme pragmatique qui s'intéresse à déterminer les domaines et les situations d'utilisation de la langue cible. Dans cette perspective, les besoins de l'apprenant peuvent servir d'unité de base lors de la conception des programmes et des manuels scolaires. En effet, le fait de répondre aux besoins spécifiques des apprenants en langues peut renforcer leur motivation et leur faire prendre davantage conscience de ce qu'ils apprennent.

### **1. Représentations liées aux faits sociaux et historiques**

Il va sans dire que parler deux langues ou plus est agréable, utile et, à bien des égards, essentiel au développement des enfants et au succès futur des adolescents. C'est la meilleure manière d'acquérir des avantages cognitifs et des compétences essentielles telles que l'empathie, l'adaptabilité et la flexibilité, la tolérance, etc. Ces compétences sont attrayantes pour quiconque, mais particulièrement importantes pour l'avenir de tous ceux qui rêvent de travailler ou vivre à l'étranger. Cette réalité s'applique également à la langue française, utilisée tous les jours en Algérie.

Aujourd'hui, en Algérie, nos regards sur la France et sa langue sont les héritiers de situations d'un passé colonial qui a dessiné l'imaginaire de tous les Algériens. Et malgré les décennies écoulées, certaines plaies béantes

n'ont jamais été pensées. Les traumatismes, vécus par les générations de l'Algérie dite française hantent encore les générations de l'Algérie post-coloniale.

Les images et les représentations construites sur telle ou telle communauté, telle ou telle race ethnique, peuvent influencer négativement ou positivement la motivation de l'apprenant à s'engager et à persévérer dans l'apprentissage. Comme le font observer Beacco & Bryam :

« Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues. Ces représentations sociales expriment en particulier la portée des représentations dans la vie sociale et les interactions entre des groupes sociaux ; après une explication de ce phénomène, les auteurs parlent des représentations de langues et de l'apprentissage de langues, parce que les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer de les apprendre.»  
(CASTELLOTTI & MOORE, 2002, p. 6).

En feuilletant ce manuel, on ne peut qu'être frappé par le caractère brutal des textes supports du premier chapitre, l'accent étant mis sur des faits historiques en rapport avec la guerre de l'Algérie. En effet, le manuel propose d'aborder l'année scolaire en parlant des horreurs commises par les soldats français contre les algériens. Dans ce contexte, nous pensons que les jugements portés par les apprenants sur les français peuvent influencer leur dynamique motivationnelle et entraver leur progression.

Voici quelques exemples qui concourent à créer ce sentiment chez les élèves.

Extrait 1 p 30: "**L'histoire de 8 mai 1945**" de M.YOUSFI

- « [...] Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. »
- « [...] Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas, les massacres atteignirent le paroxysme des tragédies dans le constantinois. [...] le ratissage s'opéra sauvagement sans frein. C'était l'hystérie le sang appela le sang : tout
- « indigène citadin, ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié. [...] on tirait surtout

partout : Fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment .Les morts s'ajoutèrent aux morts .Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel de mai. »

Dans ces témoignages, l'aspect violent et brutal est mis au premier plan. Cela peut se traduire par une tristesse persistante ou des angoisses qui freinent le processus et les mécanismes d'apprentissage chez l'élève. Ces émotions violentes, dues à des souvenirs communs, peuvent se réveiller, parfois même accompagnées de manifestations psychiques (l'apathie, la lassitude la dépression, etc.). Le contexte affectif joue un rôle prépondérant dans l'apparition des représentations et des préjugés, qui s'imposent dans la formation et structuration de l'identité.

Les exemples ci-après, méritent également qu'on s'y arrête, dans la mesure où ils diffusent eux aussi un comportement négatif vis-à-vis des français.

- Un autre extrait de M.KEDDACH, "**Femmes algériennes dans les camps**" pp 35/36

« [...] ceux qui nous gardaient et ceux qui nous torturaient [...] Que les cris entendus les premiers jours étaient ceux d'un malade que les paras amputaient. Que d'autres camps « noirs » existaient autour d'Alger, El-Biar, Sidi Fredj, la redoute ! »

- Un autre extrait du même auteur, "**Une guerre sans merci**" p 45

- « [...] La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre les Algériens tenus barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur [...].» Montagne écrivit en mars 1842 « on tue, on égorge, les cris des épouvantes, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au milieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde ».

- Saint-Arnaud en Avril 1842 écrit:« Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes »

- « [...]En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribune de Sbéahs » ;

- « [...] Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent » .En 1845, Pélissier fit placer des fascines enflammées et entretenus devant les issues des grottes abritant les Ouled- Riah ; près de cinq cents,



peut- être mille cadavres furent trouvés au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec les pierres. »

Au regard de ces nombreux exemples, nous pensons que les thématiques choisies ne sont pas celles qui procurent le plaisir d'apprendre et encore moins celles que les élèves vivent dans leur vie de tous les jours. Martina Claudine affirme dans ce sens « On voit mal comment forcer un élève à s'intéresser, si ce n'est en rendant les choses intéressantes. » (Claudine, 1997, p. 11). Au contraire ces thématiques démotivent la plupart des élèves et peuvent même poser problème pour certains. Du coup, elles peuvent avoir des conséquences néfastes sur l'élève, avec des scènes potentiellement violentes, qu'il va imaginer infliger lui-même en se mettant réellement à la place de ceux qu'ils l'ont vécu. De plus, ils peuvent déclencher chez lui une telle réaction mentale qu'il est incapable de la sortir de la tête.

En outre, ces exemples diffusent une image stéréotypée et négative sur les français et leur langue. Il en résulte une accentuation du refus de l'Autre tenu pour responsable de tous les crimes commis en Algérie, durant la guerre de libération. Il est bien évident que les représentations sur la langue française sont conditionnées historiquement et socialement qui peuvent influencer le rapport des apprenants avec à la langue « des images des langues (...) reflètent des images des locuteurs » (Moor, 2006, pp. 30-31). De ce décalage naît un rejet de la langue française et son utilité sur tous les plans.

Le discours historique du manuel renforce justement ce sentiment de rejet. Cela risque d'amalgamer, de façon délibérée ou non, tous les français au seul motif d'être français, comme si l'appartenance à la France elle-même favorisait le rejet. Il est certes indispensable, à chaque occasion, de condamner avec fermeté les crimes atroces du système colonial contre le peuple algérien, durant 132 ans.

La représentation du français est donc clairement liée aux angoisses de la guerre de libération, de 1954-1962. Cette vision pourrait apparaître comme un cliché trop stéréotypé. Elle traduit une image trop restreinte de l'Autre. Les témoignages d'officiers sont nombreux, tous plus effroyables les uns que les autres et, au-delà du crime contre l'humanité, attestent de la volonté génocidaire des conquérants français. En revanche, il est toujours

aussi urgent de rappeler que toute confusion entre français et français colonisateur serait dangereuse.

Dans cette perspective, il aurait été souhaitable de consacrer une séquence portant sur ces quelques disparus, absents de l'histoire de la guerre de libération de l'Algérie. En effet, nulle part, dans ce manuel, nous n'avons lu quelque chose sur les français qui ont combattu aux cotés des algériens. Ce sont ces écrivains, artistes, intellectuels, médecins, enseignants, etc. ces traîtres, aux yeux de la France, ont choisi l'engagement concret et l'action de mettre leur vie en danger, notamment en transportant, hébergent et cachant les combattants algériens. Ils transportent le matériel de propagande et l'argent des cotisations de la communauté algérienne de France pour soutenir le FLN. Lisant les dernières paroles d'un condamné à mort, à travers lesquelles il exprime son amour pour l'Algérie. "La vie d'un homme, la mienne, compte peu. Ce qui compte, c'est l'Algérie, son avenir. Et l'Algérie sera libre demain. Je suis persuadé que l'amitié entre Français et Algériens se ressoudera ». Fernand Iveton (Déclaration peu avant d'être guillotiné).

Le grand défi pour l'école est de guider les jeunes dans leur développement psychologique et de cultiver chez eux certaines valeurs comme la paix, l'amour, la tolérance car à l'âge de l'adolescence ils sont vulnérables, fragiles et succombent parfois à la haine, à l'intolérance, au racisme, à l'amalgame, etc., source de beaucoup de fléaux sociaux et de conflits. Il s'agit de créer les conditions nécessaires permettant la transition d'une culture d'enclavement à une culture d'ouverture

## **2. Représentations liées à la culture religieuse**

Les représentations liées à la religion est un sujet bien glauque qui occupe l'espace politico-médiatique en ce moment. La religion est un élément fondamental dans la formation de la personnalité des individus. Elle joue universellement un rôle important dans la lutte contre l'intolérance, les stéréotypes négatifs, la stigmatisation, la discrimination et l'incitation à la violence à l'égard de certaines personnes ou un groupe de personnes en raison de leur religion ou de leur conviction.

Malgré la reconnaissance de la diversité culturelle et la liberté du culte, l'école n'échappe pas aux discriminations fondées sur l'origine ou la religion. En effet, ces dernières restent ancrées dans les manuels scolaires et le discours éducatif.

La thématique religieuse est explicitement présente dans le manuel à

travers le thème des conquêtes des musulmans, "le djihad", en se référant à une situation historique très éloignée.

Voici quelques exemples tirés du texte **Histoire des Arabes: l'Islam et les conquêtes**, de Dominique Sourdel, P12.

Au regard du titre du texte, il faut souligner d'emblée que ce dernier pourrait provoquer une confusion chez l'élève (le lecteur) en faisant l'amalgame entre "Arabe et Musulman".

Signalons également ces passages choquants, tirés du même texte qui décrivent les musulmans comme des extrémistes religieux, violents et accros des guerres:

- «...les troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Égypte pour mettre la main sur le "grenier du monde" que constituait le delta du Nil. »
- «...il écrasa le reste de l'armée wisigothique en septembre 713 à Salamanque et s'installa à Tolède où il battit monnaie, consacrant l'annexion de l'Espagne à l'Empire Islamique»
- «les conquérants traversèrent bientôt les Pyrénées et dès 714 lancèrent des incursions dans le Languedoc et le Roussillon. »

Ces exemples prennent un caractère religieux et représentent les musulmans comme des envahisseurs en quête de butin (les richesses agricoles et minières de ses régions et de nouveaux impôts) et non d'un combat pour la foi. Comme l'explique Denis Helley «[...] les Arabes et les musulmans sont essentialisés et perçus comme des groupes fondamentalistes, misogynes, violents et haineux.» (Helly, 2004, pp. 47-73). Cette représentation est généralisée et peut mener à une discrimination injustifiée envers tous les musulmans quels que soient leurs races, une provocation à la haine. Comme l'expliquent Oueslati Antonius et Labelle

«Le discours négatif à leur égard trouve ses origines non seulement dans les conflits historiques, mais aussi dans l'entreprise orientaliste qui a construit l'Arabe et le musulman comme une catégorie monolithique, sous-développée, prédisposée au fanatisme, à la violence et à l'oppression des femmes, etc., ces caractéristiques étant considérées inhérentes à l'identité arabe ou musulmane. »(OUESLATI, ANTONIUS, & LABELLE, 2006, p. 22)

Cette vision risque d'être acceptée et assimilée par des jeunes adolescents manipulables et vulnérables qui n'auraient pas forcément ni un œil analytique, ni critique. Une vision qui pourrait les entraîner à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance à une ethnie, un pays, une culture ou une religion. Sa pratique est accessible à tous, en parfaite autonomie

#### **IV. Les résultats obtenus**

Notre étude nous a permis de mettre en avant les résultats suivants:

- Ce projet ressemble beaucoup plus à l'enseignement de l'histoire de l'Algérie qu'à un apprentissage de la langue française ;
- Ce manuel reste la traduction matérielle des logiques politiques et idéologiques.
- L'analyse a montré que ce manuel ne prend pas en compte les changements qui se produisent dans la société et dans les rapports entre les individus;
- Nous avons constaté également que le discours informatif est le plus dominant dans les manuels. Ce discours n'est pas efficace surtout dans les sujets à forte portée éducative et véhiculant des valeurs et des comportements humains en rapport avec la collectivité. Le rôle de l'école est primordial pour permettre aux élèves, futurs citoyens, d'accéder aux connaissances essentielles dans le domaine de la et pour favoriser le changement d'attitudes et de valeurs;
- Les résultats de nos analyses montrent aussi que les auteurs des manuels privilégient une démarche présentative, plus que celle qui implique et incite les élèves à se questionner, à réfléchir et à proposer des solutions à partir de leur propre réflexion.

#### **V. CONCLUSION**

Le manuel scolaire constitue une des pièces maîtresses dans le processus enseignement/apprentissage. Il contribue de façon significative, comme plusieurs autres facteurs, à l'amélioration de la qualité de l'éducation scolaire à condition qu'il soit pertinent et cohérent dans sa conception et son utilisation à des fins pédagogiques. Il permet également à chaque élève de se ressourcer pour apprendre et pour approfondir ses connaissances, d'élargir son répertoire linguistique et de se familiariser avec de nombreuses ressources culturelles de son environnement social, mais également avec

d'autres univers et d'autres cultures que la sienne. Cependant, l'analyse du manuel fait apparaître des insuffisances et des défaillances quantitatives et qualitatives. Ce manuel est en général peu sensible aux nouveaux besoins communicatifs des apprenants et peu performant en ce qui concerne l'acquisition des savoir-faire pratiques. De plus, les textes proposés, dans le premier projet, ne sont pas ceux sur lesquels les apprenants souhaitent le plus en savoir davantage ou des thématiques perçues a priori comme élitistes et difficiles, Repérer les écarts entre les acquis du jeune et les objectifs de sa formation pour des discussions qu'on imagine loin de la vie quotidienne, ou pour des sujets sans doute abstraits. En effet, la question du manuel scolaire dans notre pays reste l'otage d'une pensée unique et moyenâgeuse, sous l'effet destructeur de certains tabous qui pourraient l'anéantir. Ainsi, l'avenir des élèves s'avère d'ores et déjà compromis, à cause notamment de l'archaïsme et les mauvaises représentations liées aux faits religieux et socio-historiques.

#### **VI. Liste bibliographique**

- 1 CASTELLOTTI, V et MOORE, D., (2002), Représentations sociales des langues et enseignements, Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- 2 CLAUDINE, M., (1997), Animer la classe d'anglais au collège, Editions Belin.
- 3 MOORE, D (2006), Plurilinguismes et école. Editions Didier, collection LAL, Paris, 320 pages
- 4 Helley «[...] les Arabes et les musulmans sont essentialisés et perçus comme des groupes fondamentalistes, misogynes, violents et haineux.» (Helly, 2004, pp. 47-73).
- 5 OUESLATI, B., ANTONIUS, R., LABELLE, M., (2006) Incorporation citoyenne des Québécois d'origine arabe, conceptions, pratiques et défis, Les Cahiers du CRIEC 30, Université du Québec à Montréal, 178 p.
- 6 ROBERT, P; Rey-Debove, J; REY, A. Le Petit Robert ,(1991), dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris.