

Enjeux, perspectives et réalité de l'interculturel dans les manuels de deuxième génération en Algérie

Intercultural issues, perspectives and reality in second generation textbooks in Algeria



Mohammed Amine BELKACEM

Université Batna 2, Algérie, m.belkacem@univ-batna2.dz

Riad MESSAOUR

Université Batna 2, Algérie, r.messaour@univ-batna2.dz

Date de soumission: 04/02/2023 Date d'acceptation: 10/05/2023 Date de publication: 01/07/2023

Résumé:

Notre article tente d'analyser de tout près les manuels de 2^{ème} génération en Algérie pour déterminer l'impact de l'algérianisation des textes-supports sur l'objectif interculturel en classe de Fle. Ainsi, notre travail portera sur l'analyse des textes-supports du manuel scolaire officiel de la 4^{ème} année primaire pour voir si ces textes algérianisés demeurent un lieu propice, un espace favorable à la rencontre des cultures et des identités différentes et par ricochet à la concrétisation de la compétence interculturelle.

Mots clés : manuel scolaire; textes-supports; algérianisation; compétence interculturelle

Abstract:

Our article attempts to analyse the 2nd generation textbooks in Algeria in order to determine the impact of the algerization of the supporting texts on the intercultural objective in the fle class. Thus, our work will focus on the analysis of the texts-supports of the official textbook of the 4th primary year to see if these Algerian texts remain a favorable place, a space conducive to the meeting of different cultures and identities, and consequently to the realization of intercultural competence.

Keywords: textbook; supporting texts; algerianisation; intercultural competence

* Auteur correspondant: Nom et Prénom, Email: auteurC@mail.com

Introduction

L'annonce de la réécriture des programmes des différents cycles par le ministère de l'Éducation nationale¹ est accompagnée de fait par l'*algérianisation* des textes d'auteurs dans les différents manuels scolaires (de l'arabe et du français). De prime abord, opter pour un tel choix pourrait être perçu comme une revendication identitaire, un conservatisme qui s'inscrirait peu ou prou dans l'optique des approches interculturelles tant prônées par les documents officiels de tous les niveaux depuis l'indépendance de l'Algérie.

En effet, toute démarche s'inscrivant dans une optique interculturelle ou co-culturelle doit être en mesure d'assurer cette confrontation du *même* et de l'*autre*, de la similitude et de l'altérité (Blanchet, 2005). Partant, le présent travail de recherche tente d'observer de tout près si cette *nationalisation* des textes-supports permet de mettre en œuvre l'approche interculturelle, le métissage et la rencontre des cultures en véhiculant des schèmes culturels différents, nécessaires voire incontournables afin de concrétiser et formaliser toute démarche interculturelle. Pour ce faire, nous avançons l'hypothèse selon laquelle l'interculturel demeure logiquement partie prenante dans le manuel objet d'étude, comme stipulé et certifié dans les orientations officielles du ministère de l'éducation nationale (voir notamment la Loi d'orientation sur l'Éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008).

Notre travail de recherche portera sur l'analyse des textes et des thématiques contenus dans le dernier manuel de deuxième génération proposé aux enseignants du Primaire, à savoir le manuel de 4^{ème} année primaire afin de voir, rappelons-le déjà- si les textes d'auteurs algériens demeurent un lieu propice, un espace favorable à la rencontre des cultures et des identités différentes et par ricochet à la concrétisation de la compétence interculturelle.

Partant, il sera question en premier de démontrer les différents enjeux de l'interculturel en classe de langue afin de mieux appréhender les objectifs de la formation à l'interculturel et le rôle du manuel scolaire dans une telle optique. Le manuel faisant l'objet de notre étude sera analysé à la lumière de cet éclairage théorique.

1. (Inter) culturel : quel(s) enjeu(x) pour la classe de langue ?

D'un point de vue sociologique, toute culture tend à prendre le dessus et imposer ses valeurs dans le système social hiérarchique. Cette volonté de distinction ne doit à aucun moment instaurer un climat conflictuel avec les autres cultures, au contraire, chaque individu ne se définit qu'avec et à travers la culture qu'il défend, les valeurs que cette dernière véhicule. Toutes les cultures du monde prônent l'altruisme, l'acceptation de l'Autre comme valeurs initiales.

La mondialisation des échanges, l'émergence des sociétés de consommation à l'échelle planétaire a modifié le rapport de tous les êtres humains

au monde, aux cultures aussi. Un algérien peut en effet partager les mêmes goûts², la même idéologie, la même vision du monde qu'un Brésilien, sans pour autant se départir des traits caractérisant sa culture nationale, c'est pourquoi la sociologie préfère aujourd'hui parler plutôt de *pratiques culturelles* (Arnaud, 2020). Ce concept peut mieux refléter certains rapports au monde, citons par exemple le cinéma ou le football qui unissent presque tous les habitants de la planète aujourd'hui, ces derniers peuvent avoir certaines préférences quant à un type de cinéma (action, science-fiction, historique, etc.) ou à un club de football pratiquant un certain modèle de jeu., Ainsi, nombreux sont ceux qui préfèrent parler de *compétences multiculturelles* (Geron, G. Oger, E. 2018) afin de dépasser la seule culture nationale qui, par définition, est une programmation mentale déterminant le comportement individuel.

Dès lors, l'une des missions essentielles de l'École consiste à enrichir et à développer le capital culturel de l'apprenant qui, au fur et à mesure, lui permettra d'acquérir des compétences opératoires et opérationnelles mais aussi de modifier graduellement son rapport au Savoir, au monde aussi. Le passage suivant de Cuq (2005 : 137) résume de manière subtile ce que doit être normalement l'interculturel : « Il n'y a pas de pour-soi sans pour-autrui. Tout ego est un alter ego et, réciproquement, symétriquement, tout alter est un ego. Je suis une personne indispensable à l'autre pour être une personne comme il me permet d'en être une ».

Loin de toute ambition dominatrice ou d'hégémonie, les sujets, à l'instar des cultures, doivent se traiter de manière égalitaire pour que l'interaction et les échanges, substances de l'interculturel, soient les plus rentables et les plus profitables aux deux partenaires. C'est à partir de là que se dessine le vrai enjeu de l'interculturel au sein de tout système éducatif et partant au sein de toutes les sociétés désirant épanouissement intellectuel et culturel. C'est en dotant l'apprenant, futur citoyen, de compétences interculturelles, donc de capacités de comprendre mais surtout d'accepter l'Autre tel qu'il est, de le sensibiliser à la nécessité du dialogue, de l'échange, de l'interaction, que toute société se situe dans une perspective de développement et de prospérité non pas uniquement culturelle mais davantage intellectuelle.

En classe de FLE, l'apprenant commence à découvrir une culture cette fois-ci étrangère et non plus proches et rapprochées comme c'est le cas des cultures nationales. Ainsi, pour espérer atteindre l'objectif de *l'interculturalisme*, les cultures doivent être présentée dans une optique de dialogue égalitaire, de différence, et non pas de concurrence et d'opposition, on doit ainsi veiller à dépasser les différences et non à les effacer. Une expérience réussie dans l'apprentissage d'une langue étrangère donnera goût à l'apprenant pour apprendre de nouvelles langues, de découvrir ainsi de nouvelles cultures, de nouvelles expériences, de nouveaux horizons où le *je*, le *même* se mêle harmonieusement et se réconcilie avec l'Autre pour former un *tout*, un ensemble apaisé et fructueux.

2. Objectifs de la formation à l'interculturel

L'objectif humaniste se colle inéluctablement à tout acte d'enseignement-apprentissage des langues. Outre la maîtrise du code linguistique, chaque locuteur -dans une langue étrangère- accède à de nouvelles manières de voir le monde, de l'appréhender, de nouvelles manières de raisonner, à une culture tout simplement. L'apprentissage d'une langue étrangère devient dans cette optique l'occasion de faire de nouvelles rencontres intellectuelles mais aussi culturelles, une expérience qui permettra à tout locuteur non natif de dépasser sa propre culture, pour aller à la rencontre de l'Autre, avec la différence qu'il (trans)porte.

En classe de langue, les curriculums doivent veiller à « transmettre à l'apprenant des contenus culturels, veiller à ce qu'il puisse les réinvestir dans des situations de communication avec des natifs, lui faire prendre conscience des écarts existant entre ses systèmes de référence et ceux d'autrui » (Denis, M, 2005).

Dans cette optique, nous pouvons assigner à l'enseignement de l'interculturel l'objectif de lever tout équivoque ou malentendu au moment de communiquer avec des natifs. Toutefois, traiter de l'interculturel sous ce seul angle de pouvoir communiquer avec des natifs demeure -à nos yeux- réducteur et peu rentable. Ainsi, parler avec un natif ne peut être le cas que d'une infime partie des enfants algériens scolarisés mais l'ouverture à l'Autre, l'accepter tel qu'il est, avec ses différences, ses particularités, ses spécificités les concernent tous, à tout moment, à l'école ou en dehors de l'école, avec des étrangers ou entre eux. Ce qui constitue le vrai enjeu de l'interculturel en tant que tremplin pour installer des valeurs humanistes et altruistes au sein même d'une société donnée ou dans une relation avec d'autres contextes sociologiques nécessairement différents.

En revenant au contexte qui intéresse notre recherche, nous nous interrogeons sur les capacités de l'apprenant algérien en rapport avec les enjeux de l'enseignement de l'interculturel. Est-il capable de s'inscrire dans une perspective interactionniste-interculturaliste ? A-t-il tout d'abord les moyens linguistiques pour réussir une telle entreprise ? Quid de ses capacités cognitives ? L'apprenant de (8-10 ans) qui fait ses premiers pas dans l'apprentissage des langues étrangères, serait-il démunis des prérequis pour espérer l'inscrire dans cette perspective ?

En admettant que l'interculturel ou l'interculturalité demeure « avant tout, la rencontre entre des individus qui évoluent dans deux cultures au moins et sont amenés à se construire un système de références qui ne relève entièrement ni de l'une ni de l'autre, mais d'un troisième point, lieu d'interaction entre les cultures en présence » (Denis, M, 2005), serions-nous en train d'inscrire cet apprenant en bas âge dans une entreprise hasardeuse et imprudente ? D'autant plus que dans une telle optique, cet apprenant est considéré comme un sujet voire un acteur actif et autonome dans le processus de constructions (inter)culturelles.

Toutefois , l'interculturel ne doit et ne peut d'ailleurs être écarté pour autant, et ce n'est pas l'âge des apprenants qui incitera les concepteurs des programmes à œuvrer dans cette lignée, au contraire, tous les acteurs du système éducatif, à commencer par l'enseignant doivent « faire saisir (aux) élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture » (Byram, M, Gribkova, B, Starkey, H, 2002) .

Autrement dit, c'est à un exercice de sensibilisation et de conscientisation que l'apprenant doit être amené. La compétence interculturelle n'est donc pas à isoler des autres compétences « parce qu'elle fait partie du processus de socialisation et de construction de l'identité des individus, sujets actifs impliqués dans le phénomène communicationnel et par conséquent confrontés aux différences culturelles et à l'altérité » (Guillén Díaz, C ,2007).

3. Rôle du manuel scolaire

Le manuel scolaire est un outil pédagogique incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage, des langues notamment. Il occupe une fonction dite traditionnelle d'apprentissage : transmission de connaissances, développement de capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation des acquis. Il peut également avoir d'autres fonctions dites d'**interface avec la vie quotidienne et professionnelle** : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle. (Gerard, M-F, Roegiers, X, 2009, 184).

Il peut être aussi considéré comme une interprétation pratique, documentée du programme proposé et validé par le ministère de l'éducation. À travers la progression, les outils et les démarches qu'il propose, le manuel se projette à atteindre les objectifs assignés par les programmes. Installer et développer la compétence interculturelle chez les apprenants demeure l'un des objectifs les plus essentiels de l'enseignement des langues étrangères.

Partant, le manuel scolaire est l'espace légitime, propice où se déploie le volet culturel de la langue (étrangère) à enseigner. Il demeure avant tout un instrument de culture et de socialisation. C'est donc « non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture. » (Ansart,P, 1984, 140). Les manuels d'apprentissage (scolaires ou parascolaires) du Fle de ces dernières années abordent explicitement le culturel voire l'interculturel à travers des rubriques telles que « Civilisation », « Comportement culturel » ou tout simplement « Interculturel ». Ce qui nous amène à considérer le manuel comme un objet proprement interculturel, pouvant même inclure des procédés de valorisation ou de dévalorisation de l'Autre. Ainsi, le manuel demeure un excellent outil, un espace adéquat pour faire évoluer les stéréotypes, les idées reçues ou figées sur la culture de l'Autre ou même celle de l'apprenant.

Le manuel scolaire occupe une place de choix dans la formation des apprenants en langue étrangère notamment dans le cycle Primaire où il demeure l'outil incontournable voire même l'unique recours du maître aux quatre coins du pays. Au Primaire notamment, le maître peut difficilement s'en passer. En effet, ce manuel, qui doit respecter et refléter en premier lieu les cultures locales appelées à coexister et cohabiter dans la sphère sociale algérienne, se heurte ainsi aux sensibilités endogènes dans la mesure où toutes les cultures des communautés vivant en Algérie doivent se voir représentées de manière très visible. À ceci s'ajoute la culture de l'Autre, véhiculée par la langue étrangère. Toutefois, pour des raisons socioculturelles ou sociohistoriques, qui ne seront pas abordées ici, le manuel scolaire algérien préfère continuer à traiter l'interculturel de manière implicite. Dans ces mêmes manuels scolaires, force est de constater que la compétence interculturelle est fortement concurrencée par les compétences langagières.

Tout compte fait, le culturel, qui n'est que le reflet des sociétés modernes, demeure de nos jours complexe et très difficile à transposer et transmettre dans la seule sphère scolaire. Ainsi, le caractère on ne peut plus éphémère et passerager de quelques traits culturels (modes, mouvements d'opinion, etc.) intégrant nombreux traits idéologiques « laissent une plus grande part à l'individualité et introduisent la notion de relativité des codes ». (Denis, M, 2005) Ainsi, Cette complexité faisant de sorte que chacun de nous soit porteur de différents réseaux culturels. Partant, quelle(s) culture(s) doit-on voir représentées dans le manuel scolaire à l'école primaire algérienne ? Les nôtres ? Lesquelles ? Comment ? Celles de l'Autre ? Lesquelles ? Comment ? Nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponses à ces différentes questions dans la dernière partie du présent manuscrit.

4. Méthodologie

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à notre questionnement de départ, nous avons opté pour l'analyse de tous les textes-supports que contient le manuel de 4^{ème} année primaire. Ladite analyse se fera selon une grille faisant apparaître tout éventuel signe et indice interculturel (entre autres lieux, personnages, thèmes abordés, etc.)³. L'objectif premier étant de jauger cet algérianisation des contenus à la lumière des enjeux et perspectives interculturels tant prônés par les textes officiels.

Pour ce faire, l'approche qualitative demeure -à nos yeux- la plus adaptée pour rendre compte objectivement de ces données à prélever. Cette posture méthodologique constitue les assises et les fondements « phénoménologique, interactionniste, dialectique (qui) vont susciter la mise en œuvre d'une démarche prenant plus largement en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des agents sociaux » (Pourtois ; Desmet, 2007 : 8). Ceci dit, ce qui nous intéresse, au bout du compte, demeure l'identification des signes interculturels explicites. Cette

approche nous permet en conséquence d'isoler quelques cas afin de mieux les étudier et de mieux les analyser, dans notre cas, il s'agit d'étudier, interpréter tout éventuel indice (cité un peu plus haut) présent dans les textes objet d'analyse. Ces indices peuvent être assemblés pour ressortir les points communs ou traités séparément afin de de (sa)voir si l'Autre est réellement présent dans ces manuels et comment se (re)présente-t-il. Chemin faisant, nous tenterons de déterminer les compétences les plus en vue concurrençant éventuellement la compétence interculturelle dans les manuels de deuxième génération, de la 4^{ème} année primaire précisément.

5. Analyse et discussion

Le manuel édité par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) compte 103 pages. Force est de constater que l'algérianisation annoncée et promise par le ministère de l'Éducation est au rendez-vous. Ainsi, la majorité des textes d'auteurs⁴ proviennent de la seule sphère/culture algérienne, une authenticité garantie toutefois avec comme seule référent et référence le domaine sociohistorique-socioculturel algérien. Or, peut-on atteindre et concrétiser l'objectif interculturel avec comme seule référence le domaine sociohistorique-socioculturel algérien ?

En effet, À l'école primaire et lors des premières années de scolarisation, tous les programmes scolaires en L1 ou L2 doivent œuvrer à ce que l'apprenant commence à « marquer très nettement son identité culturelle, de se différencier de l'Autre » à défaut de « laisser de côté son identité culturelle et de s'assimiler à l'Autre ». (Camilleri, C., 1989). Ce qui aurait donc amené les concepteurs du présent manuel d'œuvrer pour la mise en place d'une *anthologie (littéraire) plurilingue* « avec, comme objectif, de concilier l'imaginaire de nos potaches avec les mots de nos créatifs patentés et de parvenir, *in fine*, à un « ordre narratif » plus en harmonie avec notre « algérianité » » (Benfodil, 2015).

Ainsi, inscrire l'apprenant algérien de 8-10 ans dans cette logique d'adversité voire de *concurrence* culturelle pourrait être considéré comme peu rentable d'un point de vue pédagogique, ce qui aurait probablement poussé les concepteurs à épargner l'apprenant algérien ne serait-ce que momentanément, de s'inscrire dans ce genre de logique qui peut être qualifiée de *réductionniste* et *problématique* à la fois.

Tout compte fait, l'Autre qui ne fait pas partie de la communauté de l'apprenant n'est présent (de manière implicite d'ailleurs) qu'à travers deux petits indices. Le premier étant un lieu, en l'occurrence la ville française de Marseille citée par un auteur algérien expatrié (Jasmin, Kamal Zemouri, p26 du manuel). Sois dit en passant que ce court texte relate un souvenir avec la fleur de jasmin la veille du départ de l'auteur en tant qu'émigré à Marseille. Le second indice demeure un prénom, celui de Sophie (La petite Sophie et les animaux de la glace, pp 97-98).

Toutefois, ce prénom, certes d'origine grecque, demeure présent dans la société algérienne.

Enchaînons. Les thématiques abordées dans les différents textes traitent des animaux, des plantes, des fêtes, etc. Quelques traits de la culture universelle sont présents (cirques, fêtes de la maman, nouvel an) à côté d'un seul texte véhiculant *peu ou prou* certaines valeurs prônant la nécessité de vivre en groupe dans la sérénité, dans la fraternité et la proximité mais au sein de la même communauté qui commence par le frère, le cousin et les gens du quartier (Vie de quartier, K-Ciop, p 41 du manuel).

En outre, le manuel compte beaucoup de dialogues qui, en matière d'interculturel, peuvent être à *valeur zéro* dans la mesure où ils font intervenir des personnages (des enfants s'entretenant entre eux ou avec des adultes) qui se parlent d'évènements, de pratiques quotidiennes, de la nature où l'Autre est un ami, un frère, un parent qui fait partie de la même communauté, ce qui nous amène à estimer qu'au bout du compte *l'Autre.. c'est moi*.⁵

À ce niveau d'analyse, nous nous permettons de nous interroger sur l'origine de toutes ces appréhensions, qu'est-ce qui les explique ? Sont-elles légitimes ? Ainsi, en voulant *reporter* la transposition systématique de l'approche interculturelle des bancs de l'école primaire, du moins de la 4^{ème} année primaire, les concepteurs du manuel viseraient vraisemblablement tout d'abord à ancrer l'apprenant davantage dans sa propre culture. L'objectif formatif de toute approche interculturelle étant d'ailleurs dans un premier temps « de développer chez les apprenants un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs » (Windmüller, 2011 : 20). Vu sous cet angle, les appréhensions des concepteurs seraient-elles légitimes ? Y aurait-il risque d'acculturation ? Comment expliquer cette posture ?

En optant pour les textes d'auteurs algériens, les concepteurs des manuels -qui ne sont d'ailleurs pas les seuls- estimeraient que l'apprenant algérien en bas-âge ne serait pas encore capable d'assimiler et de traiter la rencontre entre sa culture et la culture de l'Autre à travers la dimension interactionniste, objectif ultime de la pédagogie de l'interculturel. L'apprenant à cet âge ne serait donc pas encore prêt pour affronter la culture de l'Autre, on préfère ainsi se contenter de lui présenter *sa* culture avec la langue de l'Autre. L'objectif est dans ce cas fonctionnel. Cet état de fait est reflété par les thématiques abordées à travers les différents textes que compte le manuel de 4^{ème} année primaire (Aïd El Fitr, nouvel an amazigh Yennayer, relations sociales, etc.).

Cette volonté d'algérianiser les contenus aurait donc pour objectif de dépasser l'implicite culturel véhiculé par les textes écrits par des auteurs dont la culture est différentes de celle de l'apprenant. Étant aux premiers moments des apprentissages de la langue étrangères, l'apprenant gagnerait en efficacité s'il s'intéresse à construire en premier lieu et prioritairement la compétence

linguistique, c'est en effet cette dernière qui lui permettra d'accéder à la culture, et de concrétiser l'objectif interculturel par la suite. L'enseignement de l'interculturel étant en cette étape cognitivement et intellectuellement très lourd à gérer par les apprenants. C'est en effet la maîtrise du code linguistique qui permettra à tout locuteur d'entretenir dans un second temps des rapports humains avec ses interlocuteurs.

L'acculturation de l'apprenant algérien ne se fera donc que dans un cadre typiquement national et ne s'alimentera que de schèmes culturels locaux. L'objectif terminal serait donc d'offrir à l'apprenant un miroir afin de se voir, afin de comprendre sa propre culture, et l'apprentissage de la L2 ne serait qu'un prétexte. Les concepteurs des manuels de la deuxième génération s'inscriraient ainsi explicitement dans une perspective protectionniste et voudraient éviter à l'apprenant de s'assimiler à la culture de l'Autre, à son mode de vie. Cet état de fait est également très saillant dans les différents textes d'auteurs étrangers choisis pour les élèves de la 4^{ème} année primaire. Sommes-nous devant un nationalisme méthodologique (Dervin, 2017) voire même devant une diversité de façade ? Est-il concevable d'ailleurs de penser l'altérité dans la classe de langue puisque l'Autre (en tant que représentant de la culture 2) n'y est pas ?

Conclusion

Cette approche mise en œuvre dans le manuel de 4^{ème} AP demeure -à nos yeux- limitée et peu rentable car elle ne ferait qu'aggraver le rejet de l'Autre dès l'enfance de l'apprenant car « l'indifférence à l'égard des autres cultures engendre un ethnocentrisme, caractérisé par un mépris qui peut parfois aboutir au racisme » (Chatziangelaki, D, 2011, 31). Partant, ne serait-il pas plus convenable de commencer à familiariser l'apprenant dès son jeune âge à la diversité du monde, à la différence ?

La peur de l'Autre, spontanée et innée, ne peut se voir perpétuer par l'École qui -au contraire- doit procéder à des régulations, améliorations et ajustements des comportements des apprenants notamment en bas âge. L'école doit donc œuvrer à une prise de conscience ou conscientisation au fait que c'est l'Autre qui me permet de mieux me connaître et de mieux me situer. L'école doit d'ailleurs inscrire la / les cultures nationales et les autres cultures dans une relation non pas conflictuelle mais plutôt complémentaire, harmonieuse, réconciliée et réconciliante.

Ainsi, nous avons pu constater à travers l'analyse de tous les textes-supports du manuel de 4^{ème} année primaire (2^{ème} génération) que le texte écrit par un algérien, ne permet pas de se rapprocher considérablement des couples indissociables identité / altérité ; différence/universalité. Son cadre étant restreint car puisant dans le fonds et les schèmes culturels locaux. Ainsi, l'altérité est par définition la *conscientisation de l'existence de l'Autre*. Or, dans un texte d'auteur algérien, de culture algérienne, cet Autre est difficilement décelable ou disons-le

quasi inexistant. Dans ce contexte, l'altérité serait compromise, hypothéquée. À vrai dire, l'Autre que peut véhiculer ce type de texte n'est autre que moi. Pourtant, le paysage francophone est aujourd'hui aussi vaste que varié et la dimension africaine de l'Algérie à titre d'exemple peut constituer un excellent enjeu d'ouverture.

Autrement dit, l'algérianisation des contenus serait *in fine* la concrétisation de l'acceptation de l'autre qui, en réalité, n'est que le reflet du *Je* dans la même communauté, d'autant plus que le groupe d'appartenance et le groupe de référence (Vinsonneau, 1999 : 46-47) de l'apprenant aussi bien que de l'auteur demeurent les mêmes. Ce choix ne serait-il pas une manière de se revendiquer le « butin de guerre » qui reflète, d'ores et déjà, une certaine identité non pas uniquement linguistique mais davantage (socio)culturelle algérienne ?

Nous estimons enfin que les concepteurs du manuel de la 4^{ème} AP auraient dû adopter, à cette phase-là, le principe universel de *prise de conscience de la dimension interculturelle*. Au Primaire, les programmes doivent veiller à installer tout d'abord une conscience interculturelle à travers une démarche où est objectivé le rapport à l'Autre et aux cultures. Cette dimension contribuera directement à la socialisation de l'apprenant, où il est question d'instaurer un dialogue serein entre des personnes d'origines différentes prises « dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun. ». (Byram, Gribkova, Starkey, 2002). Nous ne le répèterons jamais assez, l'apprenant futur citoyen, ayant acquis des compétences interculturelles, est doté davantage de compétences rationnelles.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ansart, P. 1984. Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé, in *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, textes réunis et présentés par Henri Moniot, Berne, Peter Lang.
2. Arnaud, L. (2020). De la distinction à la différenciation ? La sociologie française des pratiques culturelles en question: Hervé Glevarec, La Différenciation. Goûts, savoirs et expériences culturelles, Le Bord de l'Eau, Lormont, 2019, 385 pages. L'Observatoire, 55, 118-119.
3. Benfodil, M. 2015. « Le livre scolaire, entre textes anonymes et pillage sur internet Les auteurs algériens très peu étudiés à l'école ». *El Watan (quotidien national d'information)* du 05 - 11 – 2015.
4. Blanchet, P. 2005. L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. « Disponible sur <https://urlz.fr/kyWG> », « consulté le 09 janv.-22 ».
5. Byram, M, Gribkova, B, Starkey, H. 2002. Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants, Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire,

- extrascolaire et de l'enseignement supérieur. DG IV Conseil de l'Europe, Strasbourg.
6. Camilleri, C. 1989, La culture et l'identité culturelles : champ notionnel et devenir, in Camilleri, C., Cohen-Emerique, M., *Choc des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.
 7. Chatziangelaki, D. 2011. Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel . Publibook.
 8. Cuq, J-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Asdifle/ CLE International.
 9. Denis, M. 2005. « Une certaine vision de la culture - Vers la compétence interculturelle », Chapitre 2 p. 39-58. in Ginette Barbé et al., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 4, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».
 10. Gérard, F., Røegiers, X. 2009. Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
 11. Dervin, F. 2017. Compétences interculturelles. Édition des Archives Contemporaines.
 12. Geron, G. Oger, E. 2018. « Le FLE/S, côté pile et côté face : quand théorie et pratique se rencontrent », *Le langage et l'homme revue de didactique du français* n°1, PP 7-11.
 13. Guillén Díaz, C. 2007. « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE: Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 146(2), PP189-204.
 14. Pourtois, J-P, Desmet, H. 2007. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, édition Mardaga,.
 15. Vinsonneau, G. 1999. *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, Armand Colin.

Notes :

¹ Annoncée en 2015/2016 et concrétisée en 2018.

² Le présent texte tient compte des allègements orthographiques de 1990, reconnus par l'Académie Française et les instances francophones compétentes. Pour plus d'informations : <https://urlz.fr/kyWz>

³ Voir Grille de recensement des indices interculturels dans la partie portant Annexe.

⁴ Voir Grille de recensement des indices interculturels dans la partie portant Annexe.

⁵ Pour reprendre le titre d'un spectacle d'un célèbre humoriste français.