Revue Multilinguales **Volume: 14 / N° : 01 (2026), pp. 283-308**

Reçu le 07/02/2026 Accepté le22/04/2026 Publié le 30/06/2026

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE EN CONTEXTE FLE : ÉTUDE D'UN MANUEL SCOLAIRE ALGÉRIEN

EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP IN THE FFL CONTEXT: A STUDY OF AN ALGERIAN SCHOOL TEXTBOOK

Leila BELKAIM
Université Ibn Khaldoun Tiaret . Algérie
leila.belkaim@univ-tiaret.dz

Résumé

L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM), promue par UNESCO, vise à former des apprenants capables de comprendre les enjeux mondiaux, de respecter la diversité culturelle et de s'engager de manière responsable dans la société. Dans le domaine du français langue étrangère (FLE), cette approche occupe une place importante puisque la langue constitue un vecteur de culture, de valeurs et d'ouverture à l'autre. Cette recherche s'intéresse à l'intégration de l'ECM dans le manuel algérien de FLE de deuxième année secondaire. Elle cherche à déterminer dans quelle mesure ce manuel intègre les principes de l'ECM et favorise le développement des compétences globales et interculturelles chez les apprenants. L'étude repose sur une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, fondée sur une analyse de contenu des quatre projets pédagogiques du manuel. Le corpus a été analysé à partir des cadres théoriques de l'UNESCO (2015), du PISA (2018) et du modèle interculturel

de Michael Byram (1997). Les critères d'analyse portent sur les thématiques abordées, les types d'activités proposées et les compétences mobilisées. Les résultats montrent que le manuel valorise principalement la diversité culturelle, les valeurs humanistes et la protection de l'environnement. Il favorise surtout l'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes positives telles que la tolérance, l'empathie et l'ouverture à l'autre. En revanche, les dimensions liées à la pensée critique, à l'engagement citoyen et à l'action concrète restent peu développées. L'étude met ainsi en évidence un décalage entre les objectifs internationaux de l'ECM et leur mise en œuvre effective dans le manuel analysé.

Mots-clés : Éducation multiculturelle, Citoyenneté Mondiale, compétences globales, contexte FLE, manuel scolaire

Abstract

Global Citizenship Education (GCE), promoted by UNESCO, aims to train learners capable of understanding global issues, respecting cultural diversity, and engaging responsibly in society. In the field of French as a Foreign Language (FFL), this approach holds an important place since the language serves as a vector of culture, values, and openness to others. This research focuses on the integration of the ECM in the Algerian FFLtextbook for second-year secondary students. It seeks to determine to what extent this textbook integrates the principles of CLIL and promotes the development of global and intercultural competencies among learners.
The study is based on a mixed methodology, qualitative and

quantitative, founded on a content analysis of the four pedagogical projects of the manual. The corpus was analyzed based on the theoretical frameworks of UNESCO (2015), PISA (2018), and Michael Byram's intercultural model (1997). The analysis criteria focus on the themes addressed, the types of activities proposed, and the skills mobilized. The results show that the textbook primarily values cultural diversity, humanistic values, and environmental protection. It mainly promotes the acquisition of knowledge and the development of positive attitudes such as tolerance, empathy, and openness to others. On the other hand, the dimensions related to critical thinking, civic engagement, and concrete action remain underdeveloped. The study thus highlights a gap between the international objectives of ESD and their effective implementation in the analyzed textbook.

Keywords: Multicultural education, Global Citizenship, global skills, FLE context, school textbook

L’Éducation à la Citoyenneté Mondiale (désormais ECM) émergente fait parler d’elle en importance aux niveaux national et international en raison des défis persistants d’ordre politique, économique, environnemental et les communautés humaines orientées vers le monde. Il émerge, par conséquent, un besoin croissant d’aider les apprenants en tant que citoyens engagés dans leur environnement à comprendre l’acception d’une société diverse et une communauté mondiale interconnectée et en constante évolution.

Dans ces conditions, l'éducation pointe le changement, son objectif ultime devrait dépasser la simple maîtrise d'une langue étrangère pour s'inscrire dans une visée transformative durable pour tous. Les acteurs en éducation devraient chercher à autonomiser les apprenants afin qu'ils deviennent des citoyens du monde, de les préparer à devenir des citoyen aptes à comprendre les nouvelles menaces pour démystifier les crises actuelles tels que les abus de la science, la dépendance à l'intelligence artificielle, les effets de serre, la lutte contre les changements climatiques, le racisme, la discrimination, les droits de l'homme bafoués par exemple par le mot "OQTF[1]", la violence et les coup de force des gérants dictateurs du monde pour acquérir des territoires et les annexer de force, la menace des écosystèmes, la montée de la xénophobie, les différences locales et globales, et l'extrémisme entre autres. Ainsi, la classe de langue constitue un espace privilégié pour aborder et mettre en œuvre une telle mission, dans laquelle les pratiques pédagogiques peuvent assurer l'adhésion à des valeurs universelles et humanistes et favoriser la tolérance et l'interdépendance entre les êtres humains.

Bien que les cadres internationaux de l'ECM mettent l'accent sur une éducation orientée vers l'action citoyenne, de nombreuses études soulignent un décalage récurrent entre les finalités normatives affichées et les pratiques pédagogiques effectives, souvent dominées par des approches cognitives et discursives. Dans le contexte algérien, cette tension se manifeste

[1] Obligation de quitter le territoire français

particulièrement dans l'enseignement du FLE, où les thématiques globales sont fréquemment mobilisées comme supports linguistiques plutôt que comme facteur d'engagement civique.

De là, la finalité principale de cette étude est d'examiner dans quelle mesure le manuel scolaire *Français Deuxième années secondaire* aborde-il les principes et les compétences de l'ECM. À cette fin, nous formulons les questions de recherche suivantes : Dans quelle mesure les principes de l'ECM et les compétences interculturelles et globales sont-ils intégrés dans le manuel de français langue étrangère de deuxième année secondaire en Algérie ? pour cette question nous avons posé les hypothèses suivantes :

- Le manuel scolaire analysé présenterait la citoyenneté mondiale principalement de manière descriptive et informative, avec peu d'activités favorisant l'engagement actif des apprenants.
- Les contenus liés à l'ECM sont centrés sur des valeurs universelles, mais leur traitement resterait superficiel et peu contextualisé dans le quotidien des apprenants algériens.

1. CADRE CONCEPTUEL

Dans la foulée, le concept d'ECM n'a pas été facile à définir en raison de sa nature multidimensionnelle, normative et évolutive. En effet, ce concept complexe, controversée et dynamique est sujette à diverses interprétations (Audier.F. 2000, Banks. J. A. 2008, Vanessa Andreotti 2006-2011, Torres, C. A. 2017,

Bouzeria.A. & Gasmi.A.2025, Gahar.S. 2018,) cette image complexe du concept découle dans sa grande partie du désaccord entre les chercheurs quant à l'adoption d'une définition centrale unique (100 titres sur la citoyenneté. 2004). La difficulté réside dans la dimension structurelle et inévitable du concept ECM, ce manque de consensus peut également être attribué au fait que c'est un terme qui englobe des champs interconnectés et multidisciplinaires, car le concept cherche à réconcilier des réalités hétérogènes telles que l'identités locales, les enjeux globaux, les valeurs universelles et contextes sociopolitiques spécifiques souvent contestés et parfois paradoxaux (UNESCO, 2015). Par ailleurs, cette notion peut être interprétée de manière variable en fonction des cadres socioculturels et nationaux (Oxley & Morris, 2013). Sous l'effet des transformations, des crises et des dynamiques globales récurrentes, l'ECM se reconfigure continuellement au fil des contextes sociaux et des périodes historiques.

Néanmoins, l'ECM peut être définie comme une démarche intentionnelle visant à doter les apprenants de savoirs et de compétences favorisant un engagement responsable face aux défis sociaux, culturels, politiques, environnementaux et numériques contemporains (UNESCO, 2014). Elle valorise parallèlement les cultures locales et promeut des valeurs de respect, de tolérance et de protection de la planète (UNESCO, 2024a).

Dans le contexte algérien, ECM se déploie traditionnellement via des programmes civiques, mais l'inclusion explicite de la

citoyenneté mondiale dans les manuels de langues étrangères est récente et encore peu étudiée.

1.1. Dynamiques discursives autour de l'ECM

Dès la fin du XX^{e} siècle, le discours sur L'ECM s'est nourri des débats sur l'interdépendance croissante des nations, les droits humains et la responsabilité collective dans un monde marqué par des inégalités persistantes et des crises transnationales. Dans une perspective institutionnelle, l'UNESCO a joué un rôle central dans la légitimation et la diffusion du concept. Le rapport *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century* (2014) inscrit l'ECM dans une vision humaniste de l'éducation, la présentant comme un facteur pour former des individus capables de comprendre les dynamiques globales et d'y répondre de manière éthique et engagée. Cette orientation est approfondie en 2015 avec la publication de *Topics and Learning Objectives*, qui formalise un cadre discursif articulé autour des dimensions cognitives, socio-émotionnelle et comportementale, consolidant ainsi l'ECM comme un projet éducatif structuré et normatif. Andreotti (2006, 2011) distingue notamment entre une citoyenneté mondiale « douce », centrée sur des valeurs consensuelles telles que la tolérance et la solidarité, et une citoyenneté mondiale « critique », qui interroge les rapports de pouvoir, les héritages coloniaux et les asymétries structurelles entre le Nord et le Sud. Dans le même esprit, Banks (2008) souligne que le discours éducatif sur la citoyenneté mondiale se construit souvent dans une zone de friction entre l'appartenance nationale et l'engagement global.

Oxley et Morris (2013) proposent une typologie discursive de la citoyenneté mondiale qui illustre la pluralité des récits en circulation dans le champ : "*citoyenneté politique, morale, économique, culturelle, environnementale et critique.*" Cette fragmentation discursive témoigne de la richesse, mais aussi de l'instabilité conceptuelle de l'ECM, dont les significations varient selon les acteurs, les institutions et les contextes sociopolitiques.

Plus récemment, Torres (2017) inscrit le discours sur l'ECM dans une analyse macrosociale, en le considérant comme "*un projet éducatif*." Cette lecture souligne que le discours sur l'ECM ne se limite pas à un registre pédagogique, mais s'inscrit dans des débats plus larges sur la gouvernance mondiale, le rôle de l'éducation et la construction d'un ordre social plus équitable.

1.2. L'ECM : une dimension légitime de l'enseignement des langues étrangères

L'ECM n'est plus uniquement un concept théorique ou un objectif transversal abstrait au contraire elle s'affirme progressivement comme une dimension pédagogique légitime au sein de la classe de langue étrangère**.** Cette légitimation s'explique par la nature même de l'apprentissage linguistique (Belkaïm, L. 2023), qui associe l'acquisition de compétences communicatives à une compréhension des réalités socioculturelles, interculturelles et globales. L'UNESCO (2024a) elle-même promeut l'idée que l'éducation à la citoyenneté mondiale peut être intégrée dans diverses disciplines, y compris les langues, pour aider les apprenants à

développer des attitudes de respect, de tolérance et de compréhension interculturelle.

1.3. L'apport spécifique du FLE à l'ECM

Le français, langue internationale et de communication interculturelle, offre plusieurs atouts dans la mise en œuvre de l'ECM. Nous avons d'abord l'accès à une culture humaniste et critique parce que le français véhicule des valeurs universelles liées aux droits humains, à la démocratie et à l'émancipation individuelle et collective, ce qui facilite l'introduction de discussions sur la justice sociale et la solidarité mondiale. Puis le français selon l'enquête de Bouzeria. A. & Gasmi.A.2025 représente un support pour la réflexion interculturelle dans la mesure où les activités de FLE encouragent les apprenants à analyser les situations globales et locales, et à développer des attitudes de savoir, de tolérance, d'ouverture et d'empathie.

Dans le contexte éducatif algérien, l'intégration de l'ECM à la classe de langue étrangère revêt une importance particulière pour plusieurs raisons. D'abord, l'Algérie est engagée dans des efforts visant à renforcer l'éducation à la citoyenneté mondiale auprès des jeunes femmes et hommes, notamment à travers des projets pilotés en partenariat avec des agences internationales comme l'UNESCO, qui visent à produire des ressources pédagogiques et à consolider les capacités éducatives en ECM. Ces initiatives témoignent de la volonté institutionnelle de promouvoir l'ECM dans les pratiques éducatives locales. Plusieurs initiatives illustrent cette tendance comme les programmes scolaires et universitaires de français dans le

secondaire et le supérieur incluent des contenus favorisant la réflexion sur la citoyenneté mondiale, tels que des études de cas sur la science, la migration, l'exil, l'environnement ou les droits humains (programme du manuel "*Français de deuxième année secondaire"* (2012/2013). Dan le cas de l'internationalisation du français dans un contexte marqué par la mondialisation et la diversification des langues, le FLE permet aux jeunes Algériens de participer aux échanges interculturels, de construire une conscience citoyenne globale et de renforcer leur employabilité sur la scène internationale. Ainsi, l'enseignement du FLE ne se limite plus à la transmission de compétences linguistiques classiques mais devient un véhicule de sensibilisation aux enjeux mondiaux et de formation à une citoyenneté active, capable de relier savoirs, valeurs et action (Belkaim.L. 2025). Dans ce cadre, le français joue un rôle central comme langue de médiation interculturelle, favorisant la réflexion critique, la reconnaissance de l'Autre (Gahar.Sabrina. 2018), le dialogue et la coopération entre jeunes issus de contextes divers.

Mais, d'après plusieurs recherches récentes l'ECM n'est pas encore systématiquement appliquée en raison de contraintes telles que le manque de formation, de ressources pédagogiques et la rigidité des programmes actuels. L'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Algérie nécessite une transformation des curricula éducatifs (Bouserai & Gasmi. 2025).

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

2.1. Conception de la recherche, méthodes et procédures de collecte des données

Notre étude repose sur une analyse de contenu du manuel algérien de l'enseignement secondaire "*Français de deuxième année secondaire"* (Baroudi Zegar .2012/2013). Ce manuel est destiné aux élèves de 2eme AS pour toutes les filières "*n'est ni une méthode d'apprentissage d'une langue ni un programme"* (Aux utilisateurs). Il est reparti en quatre projets d'enseignement et couvre une variété de thématiques locales et globales visant les savoirs civilisationnels et les problèmes de la citoyenneté. Il favorise le décloisonnement des matières et l'intégration des activités. La particularité qui caractérise ce manuel est le fait qu'il soit conçu par des enseignants dans l'enseignement secondaire, en l'occurrence trois inspecteurs. Il est à noter que le manuel est conçu conformément aux recommandations de l'Office national des publications scolaire ONPS (2007/2008) sous couvert du ministère de l'Éducation Nationale. Accompagné d'un guide pour la mise en œuvre de l'ECM dans les curricula, les programmes et les manuels.

L'approche adoptée dans cette recherche est l'analyse de contenu (Bardin, L. 2013) qui repose principalement sur une approche qualitative des thématiques de l'ECM à travers les quatre projets au moyen d'un examen minutieux des éléments suivants : Évaluation diagnostique, images, activités, textes et rubriques, notamment des activités de compréhension, des activités de langue, des activités d'expression, des activités de

recherches, des activités complémentaires et des activités créatrices. Pour se familiariser avec le contenu nous avons effectué une lecture complète du manuel pour pouvoir identifier des projets et activités pertinents pour l'ECM. Les quatre projets identifiés dans le manuel de deuxième année secondaire forment un corpus à la fois dense et thématiquement pluriel, couvrant des champs scientifiques, environnementaux/ technologiques, humanistes, culturels et Dialogues. L'analyse de contenu présentée ci-après se propose d'évaluer, d'une part, le niveau de correspondance entre les orientations du manuel et les fondements normatifs de l'ECM, et, d'autre part, la capacité des activités pédagogiques à soutenir le développement des quatre dimensions de la compétence globale, à savoir la compréhension des enjeux mondiaux, les habiletés cognitives et critiques, les compétences socio-émotionnelles ainsi que l'engagement et l'action responsable.

L'analyse s'appuie sur une grille de codage thématique élaborée à partir de trois cadres de référence complémentaires : le cadre de l'UNESCO (2015) relatif à l'éducation à la citoyenneté mondiale, incluant les dimensions des droits humains, de la durabilité, de la diversité culturelle, de la responsabilité et de la participation citoyenne ; le cadre de la compétence globale de PISA (2018), centré sur l'examen des enjeux mondiaux, la compréhension des perspectives multiples, l'interaction efficace et l'action en faveur du bien-être collectif ; ainsi que le modèle de la compétence interculturelle proposé par Byram (1997), qui articule savoirs, attitudes, capacités interprétatives, compétences d'interaction et conscience culturelle critique.

Chaque projet a été examiné selon une approche multiniveau prenant en compte, d'une part, les thématiques dominantes (scientifiques, environnementales, Humanistes, culturelles (récit de voyage) et Dialogues), et, d'autre part, la nature des activités proposées (informatives, réflexives, actionnelles ou créatives), ainsi que les compétences relevant de l'ECM effectivement mobilisées.

Une grille de vérification dédiée à l'analyse de contenu a été construite en s'appuyant sur le cadre de l'ECM proposé par Sharma (2018) ainsi que sur les orientations de l'UNESCO (2015) relatives au développement durable. Cette grille retient notamment les axes thématiques suivants : (1) la valorisation d'une approche systémique et interdépendante des enjeux mondiaux contemporains ; (2) le renforcement de la sensibilisation aux phénomènes Humanistes (3) l'encouragement à l'adoption de pratiques de vie responsables et durables (4) la promotion d'une culture locale et internationale dans les dynamiques du développement durable.

Dans l'objectif de classer les projets de sens selon les thèmes et compétences, nous avons élaboré un codebook détaillé afin de découvrir des informations importantes et de tirer des résultats solides. Les codes thématiques sont établis à partir de définitions opérationnelles et d'exemples empiriques permettant d'identifier les occurrences relevant de chaque catégorie (par exemple, le thème de l'interdépendance est associé à la société des abeilles, la science, l'ONU et ses satellites, les séismes, le cyclone). Parallèlement, les codes relatifs aux compétences reposent sur

des critères précis visant à repérer les manifestations de connaissances, d'attitudes de valeurs et de savoir-faire. Ainsi, la dimension « connaissances » est mobilisée lorsqu'un texte apporte des informations sur des problématiques mondiales telles que Le cyclone un phénomène climatique propre aux zones tropicales chaudes, Parrainer un enfant au bout du monde, Protéger le patrimoine, Le nucléaire, parade à l'effet de serre ? Quant à la dimension « action » est identifiée lorsque les apprenants sont amenés à concevoir et à mettre en œuvre des projets concrets comme "le récit de voyage."

Par la suite nous avons segmenté les textes et les activités en unités plus réduites, nous avons regroupé les unités codées en catégories significatives. Le regroupement des données se fait par type d'activité (informative, réflexive, actionnelle) et par compétence interculturelle. Les unités d'extraction du sens étaient les phrases (au sein des paragraphes) et les mots (lexique, prononciation) (Weber, 2004). L'identification des compétences globales s'est appuyée sur une analyse qualitative des activités, en référence directe aux descripteurs du cadre de la compétence globale de PISA (2018). Pour valider et perfectionner le codebook, 40 unités analytiques (comprenant images, textes et activités) ont été codées de manière indépendante à partir de différentes sections du manuel.

Tableau n°1: Les thèmes ECM dominants dans le manuel

Thème ECM	Nombre d'occurrences	Pourcentage	Illustration
La science et l'environnement pour un monde plus durable	23	24,73%	Les Textes portant sur la science et l'environnement, suivi d'une évaluation certificative pour sensibiliser la communauté scolaire au réchauffement climatique, pour impliquer l'idée du changement chez l'apprenant.
Encourager la protection et le bien-être des enfants	04	04,30 %	Lecture sur la volonté de vivre, sur le fait de parrainer un enfant d'un pays lointain et questions de compréhension invitant à comprendre comment la vie d'un enfant peut changer grâce à une adoption.
Protéger le patrimoine	13	13,98 %	Favoriser le plaidoyer pour valoriser le patrimoine, le tourisme, la vie bédouine pour

			construire un meilleur avenir pour tous.
La communication entre les cultures et les communautés	08	08,60%	L'échange et le partage à travers le récit de voyage pour connaitre la vie de l'Autre, découvrir la richesse de l'endroit et les changements des dernières années. Pour former des citoyens du monde responsables
Promotion du dialogue pour la paix et le développement durable	11	11, 83 %	Textes sur le théâtre classique, le dialogue théâtral, le Sketchs, la conversation, la scène de famille. Comprendre le synopsis et le scénario.
ECM en tant qu'Approche fondée sur l'Art et la poésie	06 Tableaux 13 Poèmes	20,43 %	Valoriser le patrimoine culturel à travers la poésie et les tableaux d'art parce que l'art ouvre l'apprenant à l'expression personnelle et au dialogue.
La vie future celle de demain	14	15,05%	Des textes sur le futur de l'humanité et de quoi sera fait demain.

			Mobiliser l'apprenant en tant qu'agent actif d'un changement positif et durable

Les résultats du tableau ont révélé que les thèmes relatifs à l'ECM apparaissent de manière inégale et varié dans l'analyse du manuel. La priorité est donnée à la science et à l'environnement, ce privilège accordé à ces thématiques montre l'intérêt du sujet par rapport aux autres thèmes comme les droits de l'enfant ou la communication entre les cultures et les communautés.

Tableau N°2: Répartition et type des activités proposés dans le manuel

Type d'activité	Nombre des occurrences	Pourcentage	Illustration
Informative. Lecture, (compréhension et comparaison d'extraits)	44	59, 4%	Lecture sur la science et l'environnement
Réflexive (analyser, organiser et simuler un débat)	29	39 ,94%	Débat sur la musique classique, les énergies, le nucléaire et le développement durable.

Actionnelle (production de documents, exposé oral, rédaction de textes, de lettres…)	10	12 ,05%	L'action citoyenne reste limitée. Il y a limite de la portée transformative de l'ECM. Aucune compagne réelle.

On remarque bien que le manuel respecte certains principes UNESCO (connaissance et sensibilisation), il propose peu d'activités actionnelles concrètes favorisant l'engagement réel, ce qui montre un écart entre la théorie et la pratique dans le développement de la citoyenneté mondiale. Les résultats du tableau ci dessus enregistrent plus de la moitié des activités qui sont informatives, ce qui indique que le manuel favorise surtout la transmission de connaissances. Les activités réflexives et actionnelles, essentielles pour développer l'esprit critique et l'engagement citoyen, restent minoritaires (46,99 % au total).

Tableau N°3: Répartition des compétences de l'ECM par projet

Projets	Occurrences	Pourcentage (%)
N°1 Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque	13	35,14 %
N°2 Mettre en scène un procès pour	10	27,03 %

défendre des valeurs humanistes		
N°3 Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées et vos inspirations	6	16,22 %
N°4 Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir	8	21,62 %
Total	**37**	**100 %**

La répartition du tableau N°3 met clairement en évidence une dominance du Projet 1**,** qui mobilise principalement les compétences liées aux connaissances et à la compréhension des enjeux scientifiques et technologiques contemporains, en cohérence avec le cadre de la compétence globale de PISA (2018). Le Projet 2 se distingue par une forte orientation vers les valeurs humanistes, les attitudes et l'engagement citoyen**,** en adéquation avec les principes de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale de l'UNESCO (2015)**.** Les Projets 3 et 4, bien que moins représentés quantitativement, contribuent de manière significative au développement des compétences créatives, socio-émotionnelles et expressives, essentielles à la construction d'une conscience interculturelle au sens de Byram (1997)**.**

Tableau N°4. Répartition des compétences globales (PISA, 2018) par projet

Projet	**Connaissances (enjeux mondiaux, apports**	**Attitudes (tolérance,**	**Valeurs (dialogue interculturel,**	**Action / Engagement (projet, simulation**	**Total par proj**

	informationnels)	**empathie, ouverture)**	**principes éthiques)**	**, action concrète)**	**et**
N°1 Dossier sur les réalisations scientifiques et techniques	7	2	1	3	**13**
N°2 Procès pour défendre des valeurs humanistes	2	3	3	2	**10**
N°3 Présentation du monde de vos rêves (lycée, ville, village, monde)	2	2	1	1	**6**

N°4 Spectacle pour émouvoir ou faire réfléchir	2	2	2	2	**8**
Total par compétence	**13**	**9**	**7**	**8**	**37**

Chaque activité a été examinée pour identifier la compétence dominante mobilisée à savoir : Connaissances. Attitudes. Valeurs. Compétences/Action. Le manuel met l'accent sur les savoirs théoriques et les attitudes, mais la conscience critique et les savoir-faire d'expérience sont relativement peu développés.

3. DISCUSSION

L'analyse du manuel scolaire de deuxième année secondaire en FLE révèle que l'ECM est intégrée principalement à travers quatre projets pédagogiques, articulant textes, images et activités. Ces projets mobilisent des thématiques largement reconnues comme universelles. Cette orientation témoigne d'une volonté institutionnelle d'inscrire l'enseignement du FLE dans une perspective axiologique conforme aux référentiels internationaux de l'UNESCO (2015). Cependant, cette intégration demeure majoritairement descriptive et informative. En effet, l'analyse quantitative montre que plus de la moitié des activités proposées se limitent à la transmission d'informations

ou à la sensibilisation, tandis que les activités réflexives et actionnelles ne représentent qu'environ 45 %.

À la lumière du modèle de la compétence interculturelle de Byram (1997), les résultats indiquent que le manuel favorise essentiellement le développement des savoirs (connaissances sur les cultures et les enjeux mondiaux) et des attitudes (tolérance, ouverture à l'autre, respect de la diversité). Ces dimensions sont cohérentes avec une approche éducative visant la sensibilisation interculturelle. En revanche, les savoir-faire interprétatifs, les savoir-faire d'interaction ainsi que la conscience critique apparaissent nettement sous-représentés. Cette lacune limite la capacité des apprenants à analyser les discours, à questionner les rapports de pouvoir et à interagir de manière critique dans des contextes interculturels réels.

Les résultats montrent que, bien que le manuel aborde plusieurs enjeux locaux et globaux et encourage certaines formes de discussion en classe, il propose peu d'activités débouchant sur des actions concrètes hors du cadre scolaire. Les projets analysés privilégient souvent des simulations ou des mises en situation symboliques, ce qui réduit la portée transformative de l'ECM. Par conséquent, la citoyenneté promue reste largement potentielle, plutôt que vécue ou pratiquée, ce qui limite le développement d'un engagement civique durable chez les apprenants. L'analyse thématique met également en évidence une représentation inégale des domaines constitutifs de l'ECM. Si la diversité culturelle et les valeurs humanistes occupent une place centrale, certaines thématiques sont peu abordées. Cette

observation corrobore l'hypothèse 2, selon laquelle le manuel privilégie des valeurs consensuelles au détriment de problématiques sociopolitiques plus complexes et contextualisées. Ce choix peut être interprété comme une stratégie curriculaire visant à éviter les controverses, mais il limite néanmoins la capacité du manuel à développer une citoyenneté mondiale critique, telle que défendue par Andreotti (2006) et Torres (2017). Enfin, l'approche pédagogique adoptée dans le manuel demeure largement prescriptive et normative. Les valeurs de l'ECM y sont présentées comme des évidences à adopter, plutôt que comme des objets de débat et de négociation. Bien que certaines activités actionnelles soient pertinentes, leur caractère minoritaire et souvent simulé restreint leur impact réel sur l'appropriation des valeurs citoyennes. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant apparaît déterminant. Il lui revient de compléter le manuel par des activités participatives, contextualisées et ouvertes sur la réalité sociale des apprenants, afin d'aligner les pratiques de classe avec les objectifs de l'UNESCO (2015) et du PISA (2018).

En somme, les résultats montrent que le manuel adopte une approche principalement descriptive de la citoyenneté mondiale, centrée sur la sensibilisation aux valeurs universelles et le développement de certaines compétences interculturelles, conformément aux cadres de l'UNESCO et de Byram (1997). Néanmoins, cette approche demeure insuffisante pour promouvoir une citoyenneté mondiale complète, critique et actionnelle. Le renforcement des dimensions réflexives et pratiques apparaît indispensable pour permettre aux apprenants

de devenir de véritables acteurs citoyens dans un monde globalisé. De futures recherches pourraient élargir l'analyse à d'autres niveaux scolaires, explorer les pratiques effectives en classe ou examiner la perception des enseignants et des apprenants quant à l'ECM, afin de mieux comprendre les conditions d'une mise en œuvre réellement transformative de la citoyenneté mondiale dans le contexte éducatif algérien.

BIBLIOGRAPHIE

ANDREOTTI, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice : A Development Education Review, 3*, 40–51.

ANDREOTTI, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan.

AUDIER, F. (2000). La transmission du statut dans la fonction publique Persée. (p. 121–133).

BANKS, J. A. (2008). *Diversity and citizenship education : Global perspectives*. Jossey-Bass.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

BELKAÏM, L. (2023). En Algérie : la pénétration de l'anglais ravive des querelles linguistiques. *SGC, 39*, 36–42.

BELKAÏM, L. (2025). English at Algerian universities : Will English replace French in the scientific disciplines ? *Passerelle, 14*(2), 237–255.

BOUZERIA, I., & Gasmi, A. E. H. (2025). Global citizenship education in Algeria : Local perspectives within a global framework. *AL-Lisaniyyat, 31*(2), 100–123.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

GAHAR, S. (2018). Quelle citoyenneté et quelle interculturalité pour la jeunesse algérienne : Une citoyenneté et une interculturalité numériques ? *Sciences Humaines S, 29*(2), 207–213.

KHALDI, Z. (2021). Algerian higher education instructors' perceptions towards incorporating global citizenship education in ELT courses. *Revue des Lettres et Sciences Sociales, 18*(1), 315–327.

Ministère de l'Éducation nationale (Algérie). (2013). *Manuel de français, deuxième année secondaire*. MEN.

OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

OECD. (2019b). *PISA : Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. OECD Publishing.

OXLEY, L., & MORRIS, P. (2013). Global citizenship : A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies, 61*(3), 301–325.

SHARMA, N. (2018). *Value-creating global citizenship education: Engaging Gandhi, Makiguchi, and Ikeda as*

examples. Palgrave Macmillan. https://philpapers.org/rec/SHAVGCS

TORRES, C. A. (2017). Fondements théoriques et empiriques de l'éducation critique à la citoyenneté mondiale (pp. 1–188). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315452579

UNESCO. (2014). *Global citizenship education : Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action : Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.