

L'interculturel dans l'enseignement du FLE dans le cycle moyen : la compétence communicative dépassée ?

Interculturality in teaching FFL in middle school: is communicative competence outdated?

Mohammed Hocine Hamdaoui[1], *Karim Ouaras*[2],
[1]Université de Mostaganem, Algérie, hocine.hamdaoui.etu@univ-mosta.dz,
[2]Université d'Oran 2, Centre d'Études Maghrébines en Algérie (CEMA), Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC), Laboratoire de Didactique des Projets de Formation et conception de curricula (DPFcc), ouaras.k@gmail.com

Article information		
History of the article- Historique de l'article		
Received: 01/12/2025	Accepted : 25/12/2025	Published : 31/12/2025

Abstract

Like many countries, Algeria initiated structural educational reforms in 2003 to reform the Algerian education system and adapt it to new teaching methods. Three major innovations were introduced into the Algerian education system: the socioconstructivist paradigm and two approaches: the competency-based approach and the pedagogy approach. These innovations resulted in new curricula and new first- and second-generation textbooks, but remained ineffective in terms of the expected quality of FLE teaching. Difficulties persisted for Algerian learners. Based on this observation, we sought to examine, through an analysis of first-generation textbooks for the third and fourth years of the middle school cycle, the causes of the lack of success of these reforms and the persistent difficulties among Algerian learners. The absence of an appropriate methodological framework in Algerian textbooks, combined with the limited training of their designers, appears to be a key factor underlying this failure.

Keywords : Teaching methods, Middle Cycle, French as a Foreign Language, School textbooks, Intercultural

Résumé

A l'instar de nombreux pays, l'Algérie a entrepris en 2003 des réformes structurelles de l'éducation afin de moderniser son système éducatif et de l'adapter aux nouvelles méthodes pédagogiques. Trois innovations majeures ont ainsi été introduites : le paradigme socioconstructiviste ainsi que l'approche par compétences et l'approche pédagogique. Ces innovations ont donné lieu à de nouveaux programmes et à de nouveaux manuels scolaires (de première et de deuxième génération), qui se sont avérées insuffisantes au regard de la qualité attendue de l'enseignement du français langue étrangère. Des difficultés ont persisté chez les élèves algériens. Partant de ce constat, nous avons souhaité examiner, à travers l'analyse rétrospective des manuels de troisième et de quatrième année du cycle moyen de première génération, les causes de l'échec de ces réformes et des difficultés persistantes rencontrées par les élèves. L'absence d'une approche méthodologique appropriée dans les manuels algériens et le peu de formation dont bénéficient les concepteurs desdits manuels seraient à l'origine de cet insuccès.

Mots clés : Méthodes d'enseignement, Cycle Moyen, FLE, Manuels scolaires, Interculturel.

Mohammed Hocine Hamdaoui, hocine.hamdaoui.etu@univ-mosta.dz
ISSN: 2170-113X, E-ISSN: 2602-6449, (cc) BY-SA
Published by: Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, Algeria



Introduction

Dans les approches méthodologiques les plus récentes, l'enseignement des langues étrangères s'organise autour de la construction de compétences communicatives et interculturelles chez les apprenants, conformément au paradigme socioconstructiviste. Cette orientation repose, entre autres, sur l'exploitation de deux supports didactiques incontournables : le texte et le manuel scolaire. Etroitement lié au concept de compétence, le manuel scolaire entretient également un lien fondamental avec le texte. Réunis, ces deux éléments permettent la concrétisation des objectifs pédagogiques assignés à tel ou tel programme du FLE.

Le concept de compétence occupe pour sa part une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En effet, toutes les acquisitions reposent sur ce concept, ce qui explique l'adoption de l'approche par compétences comme mesure de réforme du système éducatif algérien. Toutefois, la complexité de ce concept en rend l'application problématique, aussi bien lors de la conception des manuels scolaires que dans leur mise en pratique en classe. Cette difficulté tient notamment au fait que la compétence est généralement envisagée sous sa seule dimension linguistique, en négligeant les perspectives socioculturelles, ce qui constitue une lacune méthodologique majeure dans l'enseignement du FLE.

Ce concept, bien qu'ancien, demeure dynamique et en constante évolution. Son champ s'est progressivement élargi au fil des avancées dans divers domaines de recherche, notamment l'ethnographie de la communication, dont les apports ont été déterminants pour passer d'une conception strictement linguistique à une conception communicative plus intégrative. Par ailleurs, d'autres disciplines modernes telles que la didactique, la sociolinguistique et les neurosciences ont, chacune à leur manière, approfondi cette réflexion en envisageant la langue avant tout comme produit social dont la finalité première réside dans la communication partagée et la compréhension de l'autre.

Les sciences de l'éducation ne sont pas restées insensibles à ces progrès puisque la notion de compétence occupe désormais une place centrale au sein du processus de l'enseignement-apprentissage des langues. Ce processus repose sur un support privilégié et historiquement dominant dans le champ de l'enseignement des langues : le manuel scolaire.

Plusieurs facteurs expliquent la position centrale qu'occupe le manuel scolaire dans de l'enseignement du FLE. Bien que de nouveaux outils, notamment numériques, commencent à occuper une place importante dans le monde de l'enseignement, aucun d'entre eux n'est encore parvenu à supplanter le manuel dans sa fonction structurante. En effet, toutes les recherches insistent sur son rôle décisif dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. A cet égard, Séguin rappelle que « ce projet, commencé en 1976, a déjà montré qu'une amélioration de la fourniture de manuels de bonne qualité aux écoles avait une influence positive sur les résultats scolaires : pour un coût supplémentaire de 1 pour cent des dépenses d'éducation par élève, ces résultats avaient augmenté de 14 pour cent » (Seguin : 1989, p. 4).

C'est justement ce rôle qui nous a incités à nous orienter vers le choix d'un corpus composé de manuels scolaires de première génération (de troisième et quatrième années moyennes). Cette première génération de manuels est la conséquence immédiate de la mise en œuvre des réformes de 2003 considérées comme innovantes et censées répondre aux besoins communicatifs urgents des apprenants conformément à l'approche par compétence adoptée visant à résoudre les difficultés du système éducatif.
Face à la complexité de cette situation, résultant d'un insuccès franc des réformes successives introduites dans le système éducatif algérien, notre réflexion s'est orientée d'emblée vers la notion de compétence autour de laquelle se cristallisent nombre de dysfonctionnements observés. Dès lors, une question fondamentale s'impose : la compétence communicative, actuellement au cœur de l'enseignement du FLE en Algérie, est-elle réellement adaptée au contexte sociolinguistique algérien ? Ne conviendrait-il pas d'envisager une autre forme de compétence, plus en phase avec les réalités culturelles et éducatives locales ?

Notre article se structure en quatre temps complémentaires qui visent à articuler cadre théorique, approche méthodologique et analyse empirique. La première partie propose une mise en perspective des réformes éducatives engagées en Algérie, en soulignant leur genèse, leurs fondements historiques et leurs implications sur l'enseignement des langues. La seconde partie est consacrée à la présentation des orientations méthodologiques qui ont guidé cette étude, notamment dans le choix du corpus et des outils d'analyse. La troisième partie procède à une description détaillée des manuels de français du cycle moyen, considérés comme objets didactiques et culturels. Enfin, la dernière partie offre une lecture analytique et interprétative des résultats obtenus, dans le but de dégager les principaux enjeux liés à la représentation de l'interculturel dans ces supports pédagogiques.

Les réformes éducatives de 2003, auxquelles les spécialistes de l'éducation et les chercheurs en didactique avaient placé les plus grands espoirs en vue de la modernisation du système éducatif algérien, constituent les changements structurels les plus importants introduits depuis l'indépendance. Elles ont, de ce fait, suscité une abondante production scientifique analysant ces transformations, sans que celles-ci ne se traduisent pour autant par une mise en œuvre effective et cohérente dans la réalité scolaire. La présente étude se propose avant tout une analyse rétrospective des manuels scolaires issus de cette réforme.

1 Les réformes éducatives en Algérie.

C'est dans le sillage d'une vague de réformes éducatives engagées dans les années 1990, dans une volonté d'améliorer la qualité des systèmes d'enseignement pour les adapter aux exigences du 21ème siècle, que l'Algérie a procédé à l'évaluation de son système éducatif. Le processus a été officiellement lancé en 2003, à la suite des recommandations formulées par le Conseil national économique et social (CNES) dans son rapport issu de la 21ème session plénière des 22 et 23 juin 2002 (Conseil National

Economique et Social 2002). Le CNES avait relevé, en ces termes, les nombreuses insuffisances dont souffraient les manuels scolaires notamment son contenu : « le contenu actuel de certains manuels scolaires, dans les différents cycles d'enseignement, montre son décalage par rapport à ce schéma et reste en deçà des besoins et des aspirations de la société algérienne à un avenir, porteur de grands défis dans les domaines technologiques, culturels et économiques ».

Deux innovations majeures ont été préconisées : l'adoption du paradigme socioconstructiviste et l'intégration de deux approches complémentaires, à savoir l'approche par compétence et l'approche de la pédagogie de projet. Pour concrétiser ces deux nouveautés, de nouveaux programmes ont été élaborés et des manuels de première et de deuxième génération ont été lancés sur le marché national de l'édition de livres scolaires après leur homologation par l'Institut national de recherche en éducation (INRE).

Cependant, et contrairement aux attentes des professionnels, ces réformes se sont révélées largement inopérantes, aggravant ainsi la précarité déjà manifeste du système éducatif algérien. Les insuffisances et les carences d'ordre méthodologique, tant au niveau de l'élaboration des programmes que dans la confection des manuels scolaires, se sont ainsi multipliées en l'absence de personnel qualifié. Comme l'a souligné un ancien directeur de l'INRE et membre de la Commission nationale des programmes (CNP), le départ inattendu à l'étranger de l'équipe d'évaluation et d'homologation, composée de spécialistes algériens formés au Canada en 1996[1], a eu pour effet direct de fragiliser la production des manuels scolaires.

Du côté des apprenants, les principales difficultés linguistiques étaient identifiées comme étant des difficultés d'expression orale et écrite ; elles sont dues aux différences linguistiques entre la langue arabe et les autres langues locales (l'arabe algérien et les langues amazighes) d'une part, et la langue française d'autre part : des différences non seulement au niveau phonologique, mais aussi aux niveaux lexical et morphosyntaxique. (Amara, 2001).

Plus de deux décennies après la mise en œuvre de ces réformes, aucune initiative de refondation n'a véritablement vu le jour, alors même que les mêmes carences persistent dans les pratiques langagières des élèves à tous les niveaux de la scolarité. Pire encore, la situation s'est complexifiée avec la nouvelle politique linguistique tendant à substituer de manière

[1] La Commission nationale d'homologation et d'approbation des supports didactiques, composée d'universitaires et d'inspecteurs de l'éducation, est une instance entièrement indépendante dans son fonctionnement et ses prises de décisions. Elle a été créée en vertu du décret exécutif n° 96-72 du 27 janvier 1996, portant création de l'Institut National de Recherche en Education INRE en 1996. (JORA 1996 :10).

précipitée (Chebab & Ouaras, 2024) le français par l'anglais comme langue seconde. Cette orientation s'est traduite par une réduction des horaires consacrés au français à l'école primaire puis au collège.
Par ailleurs, le système éducatif algérien demeure figé sur les orientations de la réforme de 2003, sans réelle prise en compte des évolutions conceptuelles majeures qui ont marqué le champ de la didactique des langues. Alors que les notions de *compétence* et de *langue-culture* ont profondément renouvelé les paradigmes internationaux de l'enseignement-apprentissage des langues, le Ministère de l'éducation nationale semble s'accrocher à un modèle obsolète, incapable de répondre aux transformations socioculturelles et scientifiques contemporaines.

2 La compétence comme processus dynamique et complexe.

Évolutif, le concept de compétence dépasse aujourd'hui la simple maîtrise des normes régissant une langue (phonétique, lexique et grammaire, etc.), pour intégrer des dimensions pragmatiques, sociolinguistiques et culturelles, essentielles à toute interaction réussie.

L'ethnographie de la communication, approche se situant au croisement de l'anthropologie et de la linguistique, fondée par Dell Hymes, a grandement contribué au développement du concept de compétence. Elle se propose d'analyser la façon dont sont construites les pratiques de communication en contexte culturel et social spécifiques des communautés. Elle étudie les normes, les règles et le rôle du langage ainsi que les formes diverses de la communication. Hymes avait postulé que la compétence communicative ne se résume pas à la seule capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects comme le suggère Chomsky. Il a introduit la dimension sociale redéfinissant ainsi le concept même de la compétence.

Dans *Ethnography of Speaking*, Hymes propose « (...) d'étudier l'articulation entre langue, culture et société dans le sillage des travaux de Franz Boas, Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf, mais en mettant plus résolument l'accent sur l'analyse de pratiques langagières saisies dans leur contexte. » (Bonhomme 2025 :1).

Il se joint ensuite à Gumperz, pour la direction d'un numéro de la revue *American Anthropologist*, avec la contribution de Labov, Goffman mettant en avant que la communication ne peut être réduite à sa seule dimension verbale. Pour Hymes, seule la présence de pratiques langagières dans l'environnement de l'apprenant est nécessaire pour que celui-ci puisse développer une compétence : « L'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socioculturels et comme exigeant

seulement, pour se développer, la présence de productions langagières adéquates dans l'environnement de l'enfant » (Mahieddine 2009:16).

Dans deux de ses travaux publiés, dont l'un centré sur les études de cas et les fondements théoriques, Gumperz a mis en évidence l'évolution des formes de l'ethnicité au sein des sociétés industrialisées, en réaction aux changements sociaux et politiques. Il observe notamment que ces communautés avaient perdu leur loyauté linguistique qui assignait autrefois à la langue d'origine et la langue d'accueil des fonctions strictement séparées. Désormais, ces deux langues entraient dans une dynamique de coopération contrainte, où elles interagissaient plutôt qu'elles ne coexistaient de manière étanche. Gumperz en tire le principe suivant « A une compétence linguistique vient s'adjoindre (…) une connaissance des conventions de contextualisation » (Bachman 1984 :200).

Dans *Contextualization and Understanding*, Gumperz identifie les indices sur lesquels repose la contextualisation dans les actes langagiers et montre leur fonctionnement sur le plan communicatif. Selon lui, ces indices opèrent principalement à plusieurs niveaux de la production de la parole (Gumperz, 1992). Tout d'abord, la prosodie qui inclut l'intonation, l'accentuation et les changements de registre de hauteur. Ensuite, les signes paralinguistiques tels que le tempo, les pauses, les hésitations, la synchronie conversationnelle, y compris le verrouillage ou le chevauchement des tours de parole, et d'autres indices expressifs de « ton de la voix ». Bien que les signes prosodiques et paralinguistiques aient été largement traités dans la littérature récente, l'analyse s'est principalement concentrée sur les phénomènes au niveau des propositions et a traité du sens principalement au niveau de l'expression, c'est-à-dire la communication des émotions et des attitudes généralisées. Or, Gumperz soutient que ces signes jouent également un rôle fondamental dans la perception de la cohérence discursive par les participants, influençant ainsi directement l'interprétation des échanges. Puis, le choix de code parmi les options offertes par un répertoire linguistique, observable notamment dans le changement de code ou de style lors de la sélection de variantes phonétiques, phonologiques ou morphosyntaxiques. Et enfin, le choix lexical qui renvoie à la sélection des formes lexicales et expressives, mobilisées pour produire des effets de sens particuliers, qu'il s'agisse de l'usage de métaphores, de variations stylistiques ou d'autres procédés sémantiques et expressifs.

Tout en reconnaissant la pertinence de la définition chomskyenne de la compétence, centrée sur la maîtrise des structures de la langue, Hymes considérait cette conception comme insuffisante pour rendre compte de la complexité des échanges langagiers. Pour Hymes, connaître une langue ne se limite pas à en connaître les règles phonologiques, lexicales et

grammaticales ; il s'agit également de savoir quand, où et comment se servir de ces ressources en fonction des situations sociales de communication et des objectifs communicationnels poursuivis (French, Beaulieu, et Huot 2017).

En ce sens, Hymes a introduit la notion de compétence communicative qui englobe à la fois la connaissance des règles du code linguistique et la capacité à les utiliser de manière appropriée dans un contexte donné.

Pour une meilleure compréhension du concept de la compétence, nous reproduisons ci-après un descriptif synthétisant les principaux modèles théoriques de compétences ainsi que les connaissances qui leur sont associées, en nous appuyant sur le modèle proposé par Celce-Murcia en 2007. Ce modèle offre une conception renouvelée de la compétence, envisagée comme un processus dynamique et contextuel, susceptible de varier en fonction des situations effectives auxquelles l'apprenant est confronté.

De nombreux modèles ont marqué l'évolution de la réflexion sur la compétence de communication, notamment celui de Bachman & Palmer (1996) et Canale & Swain (1980) qui ont rencontré un large succès dans le champ de la didactique des langues. Dans cette continuité, Celce-Murcia propose une approche intégrative décrivant non seulement le développement de la compétence de communication, mais également le parcours de l'apprenant dans un cadre général.

Ce modèle de Celce-Murcia (French et *al.* 2017:4) distingue six types de compétences, linguistique, formulaïque, socioculturelle, interactionnelle, discursive et stratégique ; chacune correspondant à un type de connaissances déterminées (voir tableau ci-dessous)

Tableau 1
Résumé du modèle de Celce-Murcia (2007)

Compétences	Définition	Connaissances de la langue cible requises	Parallèles avec d'autres modèles fréquemment cités
Linguistique	Connaissances de la langue système	– Connaissances phonologiques – Connaissances lexicales – Connaissances morphologiques – Connaissances syntaxiques	– Compétence linguistique (Celce-Murcia et coll., 1995 ; Chomsky, 1957, 1965 ; Hymes, 1967, 1972) – Compétence grammaticale (Bachman et Palmer, 1996, 2010 ; Canale et Swain, 1980)
Formulaïque	Connaissances des segments de langue figés et préétablis que le locuteur emploie fréquemment lors d'interactions quotidiennes	– Routines – Cooccurrences – Expressions idiomatiques – Expressions stéréotypées – Paramètres lexicaux	
Socioculturelle	Connaissances des éléments servant à s'exprimer de manière appropriée à l'intérieur d'un contexte social et culturel donné	– Variation sociostylistique – Normes socioculturelles – Normes pragmatiques	– Compétence communicative (Hymes, 1967, 1972) – Compétence sociolinguistique (Bachman et Palmer, 1996, 2010 ; Canale et Swain, 1980 ; Celce-Murcia et coll., 1995)
Interactionnelle	Connaissances des habiletés conversationnelles nécessaires pour respecter les conventions d'usage quant aux formules de politesse et de coopération et aux stratégies pour ménager la face.	– Actes de paroles – Conventions de tours de paroles/prise de parole – Indices non verbaux et paralinguistiques	– Compétence illocutoire (Bachman et Palmer, 1996, 2010) – Compétence actionnelle (Celce-Murcia et coll., 1995)
Discursive	Connaissances de la façon dont les mots, les structures et les énoncés s'agencent pour produire un message cohérent à l'oral ou à l'écrit	– Cohésion – Deixis – Cohérence – Structure générique du texte	– Compétence discursive (Canale et Swain, 1980) – Compétence textuelle (Bachman et Palmer, 1996, 2010)
Stratégique	Connaissances des comportements ou des mécanismes de réflexion servant à promouvoir l'apprentissage ou la communication	– Stratégies cognitives – Stratégies métacognitives – Stratégies de mémorisation – Stratégies de communication	– Compétence stratégique (Bachman et Palmer, 1996, 2010 ; Canale et Swain, 1980 ; Celce-Murcia et coll., 1995)

Tableau 1. Modèle de Celce-Murcia (2007)

En s'inspirant des travaux pionniers de (Savignon 1972), consacrés aux apprenants adultes de français à l'Université de l'Illinois aux États-Unis, Canale et Swain ont défini la compétence de communication comme: « Les systèmes sous-jacents de savoir et de compétence nécessaire à la communication […] Le savoir fait référence ici à ce qu'on sait (consciemment ou inconsciemment) sur la langue et sur d'autres aspects liés à l'utilisation de la langue à des fins de communication ; la compétence fait référence au degré auquel on peut se servir de manière satisfaisante de ce savoir dans une situation de communication réelle » (García, 2018:8).

3 L'interculturel comme nouvelle approche du fait langagier

Le concept de « culture » traverse de nombreux domaines scientifiques et se caractérise par une forte polysémie d'où la diversité des définitions qui lui sont attribuées et l'ambiguïté sémantique qui en découle. Dans les pratiques sociales, la culture - et les expressions auxquelles elle donne lieu - n'est pas figée : elle évolue et se transforme au gré des époques, s'enrichissant continuellement par la réactivation et la réinterprétation d'éléments hérités du passé, constamment adaptés aux réalités du présent. C'est en ce sens que Tardieu affirme que « la culture est toujours une résultante dans le présent d'une histoire passée » (Tardieu, 2008, p. 85), soulignant ainsi la dynamique historique constitutive de toute construction culturelle.
Dans une perspective éducative, Byram (1997) propose une définition de la culture qui met en lumière sa dimension sociale et interactionnelle. L'approche actionnelle promue par le Conseil de l'Europe, privilégie en effet une définition « sociale » de la communication interculturelle, organisée autour de quatre grands domaines (personnel, public, professionnel et éducationnel). Toutefois, cette approche tend à négliger le domaine que Byram qualifie de « documentaire » dans lequel la culture est appréhendée comme « l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine » (Tardieu 2008:73).

Dans *Language and Culture*, Kramsch estime que : « Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways[2] ». Elle ajoute plus loin :

> « To begin with, the words people utter refer to common experience. They express facts, ideas, or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share. Words also reflect their author's attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of

[2]Notre traduction : « La langue est le principal moyen par lequel nous menons notre vie sociale. Lorsqu'elle est utilisée dans des contextes de communication, elle indissociablement liée à la culture, et ce, de manières multiples et complexes »

> other. In both cases, language expresses cultural reality[3] », « Finally, language is a system of signs that it seen as having itself a cultural value. Speakers identify themselves and others through their use of language ; they view their language as a symbol of their identity[4] »

Considérée comme une innovation de la deuxième réforme éducative, la pédagogie de projet consiste à aborder un même thème avec différentes matières, qu'elles soient scientifiques ou littéraires, en fonction des spécialités et des limites de chacune. Elle s'inscrit dans la continuité des approches développées par Dewey et Freinet (Vergnioux 2005), plus précisément, dans l'école active (Goubet 2016). Elle est souvent perçue comme la forme la plus élaborée de mise en œuvre pédagogique, croisant « l'agir de l'usage social » et « l'agir de l'apprentissage ».

Nous avons jugé nécessaire de rappeler, à la lumière du modèle de Celce-Murcia et en nous appuyant sur d'autres travaux, les développements théoriques de ce concept. Depuis la compétence linguistique définie par Chomsky dans les années 1960, autour des règles de fonctionnement jusqu'aux approches proposées par Gumperz, Byram, Kramsch, il s'agit de préciser les contours d'une notion qui demeure ambiguë, tant pour les concepteurs que pour les enseignants.

4 Orientations méthodologiques

C'est d'abord sous l'effet d'un sentiment de « nostalgie » que nous avons orienté nos premiers choix et nos premières lectures de textes dont certains rappelaient fortement ceux des premiers manuels scolaires. Cette première impression nous a d'ailleurs conduits, dans un premier temps, à envisager une analyse comparative entre anciens et nouveaux manuels, projet que nous avons finalement abandonné au profit de la démarche actuelle.

Pour les besoins de notre étude, nous avons opté pour l'analyse des textes insérés dans les manuels scolaires de la troisième et quatrième année du cycle moyen de la première génération, produits dans le sillage des réformes éducatives de 2003. Ces manuels constituent un corpus particulièrement pertinent dans la mesure où aucune réforme d'envergure n'a été entreprise depuis cette date, en dépit des interpellations répétées de la communauté scientifique algérienne.

Notre démarche méthodologique repose sur la combinaison de deux approches complémentaires : l'analyse des contenus textuels (Bardin 1986)

---

[3] Notre traduction : « Pour commencer, les mots que l'on prononce renvoient à une expérience commune, des idées ou des événements qui sont communicables parce qu'ils se réfèrent sur un savoir sur un monde que partagent les autres personnes. Les mots traduisent également les attitudes et les croyances de leur auteur, son point de vue, qui sont aussi ceux d'autrui. Dans les deux cas, la langue exprime une réalité culturelle »

[4] Notre traduction : « Enfin, la langue est un système de signes qui est perçu comme possédant en lui-même une valeur culturelle. Les locuteurs s'identifient et identifient les autres à travers leur usage de la langue : ils considèrent leur langue comme un symbole de leur identité »

et l'identification d'éléments culturels présents dans les textes insérés dans les textes des manuels étudiés. Par *éléments culturels*, nous entendons, comme le propose Wlosowicz (2013, p. 1) les « [...] catégories d'éléments culturels révélés par la compréhension des textes et par les associations lexicales : les connotations culturelles des mots, les mots spécifiques à la langue et à la culture, les noms propres, les interjections, les expressions idiomatiques et les savoirs ». Cette approche a l'avantage de mettre en évidence la présence implicite d'éléments culturels dans un texte, souvent difficilement perceptibles lors d'une lecture purement linguistique.
Selon Wlosowicz (2013), six catégories d'éléments culturels peuvent être dégagés à partir de l'analyse des textes. Les connotations culturelles des mots, les mots spécifiques à la langue et à la culture, les noms propres, les interjections, les expressions idiomatiques et les « savoirs » culturels. Ces éléments culturels sont représentés au sein du lexique mental ou liés aux mots par des liens associatifs.

Ainsi conçue, notre approche vise à examiner la manière dont les manuels scolaires algériens de FLE intègrent, véhiculent ou occultent les dimensions culturelles inhérentes à la langue, dans la perspective d'une éducation interculturelle encore insuffisamment développée dans le contexte national.

5 Présentation et analyse thématique du corpus

Le manuel scolaire de français est conçu selon les situations d'enseignement et d'apprentissage recensées conformément aux critères délimités par le système éducatif national. En effet, il constitue un dispositif matériel et un artéfact inhérent à tout projet de société.
La conception des manuels scolaires repose sur la notion de la typologie des textes, un autre aspect problématique pour les concepteurs algériens. La question du type d'un texte reste entourée de confusion notamment par rapport à la notion du genre. Selon J-M Adam, le type est considéré comme une catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte même.
Cette conception repose essentiellement sur le classement des textes selon une typologie spécifique. Cependant, cette question de classement de textes est problématique pour les concepteurs en raison de la confusion entourant les notions de *type de textes* et *genre du texte*, deux notions fondamentalement différentes. La première est fondée sur des critères d'organisation, d'intention et objectifs du texte : la narration, l'explication, l'argumentation, l'injonction ou la description. La deuxième se rapporte aux genres textuels et est fondée sur d'autres critères tels que : la catégorie de textes constituée à partir des règles formelles et esthétiques, comme le style et la structure ou encore le regroupement des œuvres aux caractéristiques identiques, tels que le roman, la poésie, le théâtre et la nouvelle.
Nous entendons par typologie, une démarche méthodique adoptée en vue de catégoriser un groupement de textes classifiés selon des thèmes précis. Cette classification permet d'en déterminer non seulement leurs contenus linguistiques mais aussi leur portée interculturelle intrinsèque et leur rapport

avec le processus d'enseignement / apprentissage. L'objectif escompté est le réinvestissement de toutes les acquisitions langagières dans d'autres circonstances similaires, ou leur adaptation dans des situations réelles nouvelles, impliquées par les multiples contextes sociaux et communicationnels.
Les manuels de la 3ème et 4ème année moyenne sont conçus suivant la même architecture des autres manuels conformément à l'approche de la pédagogie par projet. Cette architecture consiste à regrouper les textes par nombres de séquences, chaque séquence visant un objectif pédagogique correspondant à une compétence pouvant être décomposée dans le cas de compétences complexes.
Les réformes éducatives ont introduit trois nouveautés dans le système éducatif algérien : le paradigme socioconstructiviste et les deux approches : l'approche par compétence et la pédagogie du projet. Cette refonte a entrainé un changement profond dans le système éducatif, ce qui a conduit à la conception de nouveaux programmes et l'élaboration de nouvelles générations de manuels scolaires des trois niveaux de scolarité, une conception fondée sur les approches et le nouveau paradigme conformément au programme d'appui de l'UNESCO.
Notre corpus d'analyse se compose des deux manuels de la troisième et quatrième année du cycle moyen (de première génération). Nous avons scindé notre démarche en deux étapes, la première consacrée à l'analyse des manuels scolaires de la première et la deuxième année, la seconde consiste en l'analyse des deux autres manuels de la troisième et la quatrième année. L'intérêt de ce choix réside dans le fait que ces deux classes sont les dernières clôturant le palier du cycle moyen, et constituent des classes préparatoires pour le niveau secondaire.
Pour montrer le caractère statique et itératif du schéma de conception des manuels, nous décrivons succinctement la composition textuelle et thématique des manuels de la première et la deuxième année moyenne.

5.1. Le manuel de la 1ère AM.

Il est composé de 21 textes d'auteurs français sur un total de 75 textes. Il se décline en projets, ensuite en séquences. L'objectif pédagogique assigné à ce niveau, est de consolider les compétences acquises au cycle primaire, notamment à travers des situations de communication effectives. La priorité est accordée à la prise de parole ainsi que la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif. Les thèmes retenus dans ces manuels s'articulent autour de la préadolescence, son environnement immédiat, de ses centres d'intérêt, ainsi que de ses rapports à la cité, au pays et à au monde.

Le conte et la fable, produits de l'imaginaire collectif, possèdent un caractère universel qui leur confère des marques culturelles communes aux différentes cultures et civilisations. L'esthétique de la réception (Kalinowski 1997) développée dans les années 1970 par l'École de Constance, a redonné toute son importance au rôle du lecteur dans l'acte d'interprétation de l'œuvre. Cette théorie, qui renouvelle l'approche de la littérature, ouvre

également des pistes d'analyse applicables à l'ensemble des artefacts culturels (Saemmer 2016:2)

Dans cette perspective, le texte littéraire, par un procédé d'analogie et confrontation, conduit l'apprenant - dans une approche interculturelle - à découvrir d'autres cultures et développer des réflexions sur leurs ressemblances et différences. Le niveau de compréhension atteint lors de la lecture d'un texte conditionne ainsi la possibilité de saisir la culture de l'autre à travers l'éventail, même limité, des thèmes abordés. Les travaux des Folkloristes et des Formalistes russes ont déjà mis en lumière l'existence d'une structure profonde commune, d'un fonctionnement universel et d'une portée transversale à ce type de textes.

Comme le souligne Dodd, la valeur pluriculturelle d'un texte est indépendante d'une quelconque catégorie générique. Elle précise que le conte ou la fable comportent intrinsèquement un « mélange de fantaisie, de satire, de philosophie, de poésie, de science, d'imagination et de naïveté enfantine » (Saysana 2000:5).

C'est dans cette perspective que nous avons choisi d'examiner, sur la base d'indices culturels et de thématiques spécifiques, les textes de ces cinq auteurs de renommée universelle, afin d'étayer et de nourrir nos observations.

Le projet 3 est centré sur la légende et le fantastique. Il propose des textes d'auteurs algériens, arabes, français, britanniques, germaniques, italiens, américains, canadiens et africains. Les séquences s'organisent autour de trois sous-thèmes : Les légendes animales, les légendes historiques et aux légendes urbaines.

5.2. Le manuel de la 2ème AM

Il est structuré suivant le même schéma que celui de la 1ère AM. Il est composé de trois projets traitant de thématiques diverses allant du monde merveilleux au fantastique à travers le conte, un genre qui évoque des éléments culturels courants dans toutes les sociétés humaines, telles que les qualités valorisées comme la loyauté, la gentillesse, la sagesse, la douceur et l'honnêteté, ainsi que des traits dépréciés tels que la méchanceté ou le mensonge.

Le deuxième projet comprend 31 textes sous les thèmes de la nature, du monde des animaux raconté à travers les fables, retraçant des éléments culturels sous forme de morales : la ruse peut être une force pour remplacer celle des crocs ; la tromperie, la fidélité dans la mauvaise fortune, les plaisirs éphémères, prix inestimable de la liberté.

Le troisième projet renferme 30 textes insérés sous le thème de la Légende Urbaine. Il propose une description de la maison mauresque et méditerranéenne présentant des caractéristiques communes des habitations des cités méditerranéennes. Ce thème suggère d'autres indices culturels universels communs du monde de l'enfance : la peur des enfants de l'obscurité, le monde des enfants, le jeu et l'amitié entre hommes et animaux, la bienveillance, l'amour des animaux et la reconnaissance.

Ces textes se caractérisent toutefois par l'absence d'indications biographiques concernant leurs auteurs, ce qui prive les apprenants de la possibilité de situer les œuvres dans leur contexte historique de production. Or, toute œuvre naît dans une époque donnée, inscrite dans un contexte historique et social spécifique, qui constitue le cadre de vie de l'auteur ainsi que les conditions matérielles de l'écriture. L'analyse littéraire d'un texte ne saurait dès lors faire l'économie de la prise en compte des événements historiques et des dynamiques sociales qui structurent la société au moment de sa production.

Roland Barthes publie en 1968 un article consacré à la biographie, intitulé *La mort de l'auteur*, dans lequel il affirme : « L'écriture est destruction de toute voix, de toute origine. (…) L'écriture, c'est ce neutre, ce composite, cet oblique où fuit notre sujet, le noir-et-blanc où vient se perdre toute identité, à commencer par celle-là même du corps qui écrit » (Barthes, 1968 : 61), faisant ainsi écho à la remise en cause de la méthode biographique défendue par Michel Foucault et Jacques Derrida dans les années 1960.

Barthes se retrouve toutefois par la suite dans une position ambivalente, tiraillé entre la proclamation de la mort de l'auteur et une fascination persistante pour les expériences vécues des auteurs. Comme le souligne Jeanneret, « le sujet est mort, mais il lui faut un être à aimer, un homme à fantasmer. Dans *Sade, Fourier, Loyola*, par exemple, il récupère la vie à travers la notion de 'biographème' » (Jeanneret, 2007). En 1974, Barthes en vient ainsi à reconnaître l'évidence, en admettant qu'il est difficile, voire impossible, de se passer entièrement du réflexe biographique.

5.3. Le manuel de la 3ème AM

Formellement, *le Projet 1* a pour objectif pédagogique le développement des compétences de compréhension et de production, à l'écrit comme à l'oral, chez l'apprenant, à travers une étude plus approfondie des textes explicatifs, en mobilisant les acquis antérieurs, comme le suggère l'avant-propos du support. Ce projet regroupe des textes d'auteurs français, des extraits biographiques des frères P. Auguste et J. Félix, ainsi que d'autres textes, dont celui de K. Bouslama décrivant le littoral algérien dans *Paysages algériens*, sans toutefois donner lieu à une réelle exploitation interculturelle mettant en évidence le caractère commun des sites méditerranéens. Par ailleurs, d'autres textes hétéroclites figurent dans la *séquence 2*, sans répondre à un objectif pédagogique clairement identifié, et semblent greffés uniquement à des fins de divertissement, à l'exemple de *Grisette-Perroquette*, extrait d'un conte de M. Idrissi-Safi et E. Chadi ; de *Foule sentimentale*, chanson de A. Souchon ; ou encore de *Si tu trouves sur la plage*, poème de C. Roy.

Les thèmes dominants de la *séquence 3* portent sur les souvenirs de voyage, notamment à travers le récit initiatique de P. Gamara, retraçant un périple à travers le monde, ainsi que *Le lait et le sel* et deux autres extraits anonymes, adaptés de la collection *Découverte Benjamin*.

Le Projet 2 regroupe, selon un schéma similaire, des textes articulés autour d'un thème marqué par une forte incohérence : l'explication scientifique des

phénomènes naturels y est abordée à travers des genres hétérogènes tels que la légende, le récit fantastique et le récit réaliste, notamment *Le pays des Tagal*, légende philippine, et *Sur l'eau*, nouvelle de G. de Maupassant. La *séquence 2* comprend *Le miroir* de A. Tchékhov, récit fantastique fondé sur la métaphore du miroir déformant, ainsi qu'un extrait de *Notre-Dame de Paris* de V. Hugo.

Parmi les textes de la *séquence 3* figurent *Un petit phénomène* de M. Pagnol et *Le mystère de l'Atlantide* de J. Deflandre, subdivisé en trois extraits complémentaires, proposés sans justification ni explication apparente, révélant ainsi un problème manifeste de cohérence interne du manuel.

Le Projet 3, inscrit sous le thème de la rédaction d'un manuel technique expliquant les méthodes de fabrication de différents produits, comprend les textes suivants : *Saperlipopette* de Y. Riverais ; un article extrait de *l'Encyclopédie Nathan Méga Junior* ; *Devinettes aux bruits*, prose de R. Tharlet ; et *Quelle belle terre !*, poème de P. Menanteau. La *séquence 2* regroupe d'autres textes sans réelle concordance thématique, tels que *Le soleil sous le tamis* de R. Belamri, *De la TSF à la radio*, *De l'eau à l'électricité* et *La fabrication du papyrus*, retraçant respectivement l'histoire de la radio, les procédés de production de l'électricité et du papier. Enfin, la *séquence 3* rassemble divers textes de vulgarisation scientifique portant sur les procédés de production des énergies nouvelles et de la pâte à papier, suivis de *Les foggaras*, décrivant un procédé traditionnel de distribution de l'eau dans le Sud algérien, illustrant, là encore, la persistance d'une confusion méthodologique.

5.4. Le manuel de la 4ème AM

Ce manuel renferme plusieurs textes relevant de formes variées, notamment des articles de presse, des extraits anonymes regroupés autour du thème de la protection de l'environnement, ainsi que d'autres textes d'auteurs figurant dans la *séquence 2*. La *séquence 3* comprend des textes de vulgarisation scientifique, composés à la fois d'articles explicatifs et de récits d'auteurs. L'ensemble des textes du *Projet 2* s'inscrit dans le thème de la lutte contre les fléaux sociaux.

Deux textes de la *séquence 1* relèvent de genres distincts : le premier est une fable de J. de La Fontaine, *Le Loup et l'Agneau*, et le second un poème de P. Fort, *La ronde autour du monde*. Les autres textes de cette séquence abordent le thème de « l'importance des études dans la vie ». La *séquence 2* rassemble des textes dont certains sont anonymes, tandis que d'autres relèvent de types similaires à ceux des deux projets précédents.
Le *Projet 3* a pour thème central le voyage. Ses objectifs pédagogiques visent à permettre à l'apprenant de comprendre et de produire des textes argumentatifs fondés sur la description. Les textes de la *séquence 1* portent sur la description de paysages algériens et italiens, ainsi que de sites emblématiques tels que le *Taj Mahal* et d'autres *Merveilles du monde*. Ceux de la *séquence 2* sont de type épistolaire et proposent des descriptions de villes.

Ainsi, les textes proposés en 1ère AM, bien que porteurs de valeurs universelles, demeurent largement sous-exploités sur le plan didactique. En 2ème AM, on observe une plus grande diversité culturelle des textes (contes et fables d'origines variées), mais celle-ci reste limitée par une contextualisation insuffisante. Quant aux manuels de 3ème et 4ème AM, notre analyse met en évidence une forte hétérogénéité des contenus, souvent marquée par des incohérences méthodologiques, une exploitation interculturelle insuffisante, une confusion dans la typologie textuelle, ainsi qu'une juxtaposition thématique affaiblissant la progression pédagogique. S'y ajoute enfin l'absence d'indices biobibliographiques, pourtant essentiels pour situer les textes dans leurs cadres historique, culturel et littéraire.

Le concept de typologie des textes, développé dans le sillage des approches structurales du récit des années 1960-1970, a évolué parallèlement aux avancées de la poétique et de la sémiologie. Il s'avère toutefois inadapté, dans sa forme actuelle, à une analyse didactique pertinente. Adam distingue ainsi l'opération de classification des pratiques cognitives, en soulignant la confusion qui entoure le concept même de classement des textes (Adam, 2005 : 2).

La typologie textuelle adoptée dans les manuels analysés demeure superficielle, dans la mesure où elle ne prend en compte que l'aspect linguistique des textes, sans offrir de véritable opportunité de les appréhender dans leur profondeur interculturelle. Il apparaît dès lors nécessaire de clarifier les notions de texte et de discours afin de permettre une analyse plus fine des manuels, comme le suggère Adam : « Nous avons besoin du concept de texte, d'une part pour expliquer la complexité des agencements (…). Nous avons besoin du concept du discours pour mettre le texte en relation avec ce qui en motive la production et l'interprétation, pour interroger son inscription dans des pratiques discursives réglées socialement et historiquement (…) » (Adam, 2005 : 12).

L'approche interculturelle repose sur le respect et la compréhension de l'Autre, le dépassement de la crainte d'entrer en relation avec autrui et des risques qui y sont inhérents, notamment ceux liés aux différences de systèmes de valeurs et de croyances. Elle implique également un éloignement de l'ethnocentrisme par un processus de décentration (Masset-Martin, 2020).

D'autres pistes pédagogiques, fondées sur les besoins et les attentes du public apprenant, peuvent être envisagées, notamment l'étude des expressions figées, incluant les expressions idiomatiques et les proverbes. Celles-ci concernent divers aspects de la vie sociale et culturelle : les codes sociaux, les modalités d'interaction, la politesse, les faux amis, les emprunts linguistiques ou encore les systèmes d'écriture. La phraséologie, entendue comme l'analyse des expressions figées, s'inscrit pleinement dans une démarche interculturelle, au même titre que la phraséodidactique. L'enseignement/apprentissage des parémies, des collocations et des expressions idiomatiques constitue ainsi un axe de recherche fécond en FLE, notamment dans une perspective comparative des langues et des cultures. Porteuses d'implicites sociaux et culturels, ces expressions, relevant du patrimoine linguistique, invitent l'apprenant à interroger sa propre culture à

travers la recherche d'équivalents dans d'autres langues, comme c'est le cas des expressions impliquant des références animales ou religieuses. Les tableaux ci-dessous illustrent les éléments culturels présents dans les textes des quatre manuels scolaires :

Tableau 1 Grille d'analyse des contenus textuels de la 1ère AM

Manuel scolaire de la 1ère année moyenne		
Projets	Thèmes	Eléments interculturels
Projet 1 : 30 textes.	L'urbanisme dans le monde : [Algérie – France – Pakistan] Le football. Les souvenirs d'enfance. La guerre de libération. Le fantastique. Le monde artistique. La médecine.	La Médecine comme discipline universelle. L'Urbanisme dans le monde [Algérie – France – Pakistan]. La famille algérienne : l'image du père journaliste, la maman institutrice et la sœur avec qui il s'entend. « Je trouve que la terre est trop grande que l'on se contente seulement de ceux qui existent autour de nous ». La famille française composée des parents, oncles, grand père, et le narrateur. Guerre de libération : Similitude entre la lutte de l'Afrique du sud et celle de l'Algérie. Le football : exemple de Meghni joueur algérien jouant dans des clubs français et dans l'équipe nationale Algérienne, Le monde artistique : Participation de Dahmane El Harrachi dans le festival de musique maghrébine de la Villette et son installation à Marseille en France. Créer des liens, on voit sur terre toutes sortes de choses, l'idée du Tourisme Sidi Fredj, Guelma. L'ancienne basilique Notre Dame d'Afrique érigée en 1872 quartier Zghara. Découverte d'histoires de la terre. Le thème de la ville. Souvenirs de la maison des parents et de la famille.
Projet 2 : 17 textes.	La nature : La faune, la flore, l'eau, la pluie, la météo. La vie à la campagne.	La faune : Aujourd'hui le lynx est en voie de disparition, il faut le protéger, Le Panda une espèce menacée de disparition. Il y a de moins en moins de bambou. L'écureuil est menacé par d'autres prédateurs. L'eau : Notre pays souffrira du manque d'eau.

Projet 3 : 33 textes.	Le sport. Le fantastique. La santé. L'école. La sécurité routière.	Le thème universel du Sport : le hand-ball, le volley ball, le judo et ses règles à observer, le respect des gens et de la rue, « *Tout est à nous* : *la route*, *le poteau*, *le fossé…* », *la santé* : « *Comment se protéger de la grippe A* », le Dialogue entre les hommes grâce à internet.

Tableau 2 Grille d'analyse des contenus textuels de la 2ème AM

Manuel scolaire de la 2ème année moyenne		
Projets	Thèmes	Eléments interculturels
Projet 1 : 42 textes.	Le monde merveilleux et Fantastique à travers le Conte.	Les qualités et les défauts chez les hommes sont payants traits culturels comparables dans toutes les sociétés. Le mensonge, la méchanceté, la loyauté, la gentillesse, la sagesse, la douceur et l'honnêteté La pauvreté.
Projet 2 : 31 textes.	La nature. Le monde des animaux racontés à travers la Fable.	La morale : la ruse peut être une force pour remplacer celle des crocs. La tromperie, la fidélité dans la mauvaise fortune. Les plaisirs éphémères. La liberté n'a pas de prix.
Projet 3 : 30 textes.	La légende urbaine.	Description d'une maison mauresque et méditerranéenne caractéristiques communes des habitations des cités méditerranéennes La (nychtophobie, l'achluophobie) la peur des enfants de l'obscurité le monde des enfants. Le jeu et l'amitié entre hommes et animaux.la bienveillance, l'amour des animaux et la reconnaissance.

Tableau 3 Grille d'analyse thématique des contenus textuels de la 3ème AM

1. Manuel scolaire de la 3ème année moyenne		
Projets	Thèmes	Eléments interculturels
Projet 1 : 17 textes.	La découverte du monde et voyage.	Le thème du Voyage à travers le temps et l'espace comme moyen de franchir les autres cultures. La découverte de figures scientifiques Les Picard Auguste et Jean Félix. La connaissance des anciennes civilisations « l'Atlantide » La présentation du littoral, le patrimoine et la civilisation algériens.

Projet 2 : 22 textes.	L'explication scientifique des phénomènes naturels.	Le voyage pour connaissance du monde L'ingratitude des hommes est toujours punie. Les enfants dans le rituel du mariage algérien. Le bonheur de vivre. Les animaux domestiques : le chat, le chien. Description de la vie des abeilles en société et leur mode de communication.
Projet 3 : 23 textes.	L'explication des phénomènes techniques.	La découverte des faits culturels sud-américains et africains. Les métiers d'artisanat. Le partage de l'eau dans le Sahara.

Tableau 4 Grille d'analyse thématique des contenus textuels de la 4ème AM

Manuel scolaire de la 4ème année moyenne		
Projets	Thèmes	Eléments interculturels
Projet 1 : 41 textes	La protection de l'environnement	Métiers artisanaux la poterie en Algérie Préservation de l'environnement, le reboisement la désertification. Le sport, école d'apprentissage de la vie avec les autres et d'action collective et d'échange entre les individus. Le respect de la nature, la biodiversité des espèces et la sauvegarde des animaux en voie de disparition. La pollution et son impact sur la santé humaine.
Projet 2 : 26 textes.	La nature. Les fléaux sociaux. Les études. Le travail. Les valeurs morales : L'égalité, l'amitié, et la liberté.	L'éducation comme solution aux problèmes de la violence et la délinquance juvénile. L'influence de la TV sur la cohésion de la famille. L'importance des études et de l'instruction dans la vie. La prévention des fléaux sociaux, sujet commun de nombreuses sociétés dont l'Algérie.
Projet 3 : 26 textes.	Le voyages. Les valeurs humaines. La découverte du Monde. Les civilisations anciennes.	L'entraide entre les hommes. L'importance du travail pour réussir dans la vie. Les citadelles millénaires du grand sud et le canyon américain. Les plantes des hauts-plateaux et méditerranéennes de l'Algérie.

6. Éléments de conclusion

Cette étude met en évidence une carence méthodologique majeure : à l'exception du manuel de 4ème AM, dont les textes offrent une illustration pertinente de faits interculturels et de personnages susceptibles d'être reconnus et appropriés par l'élève algérien, les autres manuels privilégient des thématiques largement décontextualisées, relevant davantage de situations virtuelles que de réalités ancrées dans le contexte algérien.

Les thématiques relatives à la sauvegarde de la faune et de la flore, bien que porteuses d'une visée éducative louable, demeurent largement inopérantes lorsqu'elles ne s'accompagnent pas de pratiques concrètes et contextualisées dans le cadre scolaire, telles que des excursions scientifiques, des visites de terrain ou des activités en milieu professionnel. De manière générale, les objectifs assignés aux manuels analysés privilégient prioritairement l'installation d'une compétence à visée communicationnelle, tandis que les dimensions interculturelles, qu'elles soient explicitement formulées ou implicitement suggérées, sont reléguées au second plan.

Les insuffisances relevées dans notre analyse sont avant tout d'ordre méthodologique. Elles se traduisent par l'absence d'une véritable approche interculturelle venant étayer l'approche linguistique, en vue de l'installation chez les apprenants d'une compétence interculturelle à part entière.

Dans cette étude rétrospective, nous avons d'abord cherché à vérifier la mise en œuvre du principe de l'acte éducatif culturel, tel que préconisé par le CNES, lequel stipule dans son article 1.1 : « *La lecture des programmes éducatifs à travers les manuels scolaires indique qu'ils se concentrent sur l'accumulation des aspects scientistes et technicistes dans les différentes spécialités, alors qu'ils marginalisent les contenus relatifs aux valeurs humaines, ce qui a conduit à la réduction des activités culturelles au niveau des institutions spécialisées ».* Or, l'analyse des manuels scolaires montre qu'aucun objectif pédagogique d'ordre culturel n'est explicitement mentionné dans leurs sommaires. Seules les compétences linguistiques, orales et écrites (grammaire pour lire et écrire), y sont clairement affichées. L'exploitation des textes, fondée quasi exclusivement sur une approche linguistique, confirme cette insuffisance, dans la mesure où elle se limite à interroger le texte dans sa dimension formelle, en dehors de toute perspective culturelle ou socioculturelle.

Ces recommandations ont été affirmées par la loi d'orientation sur l'éducation qui insiste dans plusieusieurs de ses articles sur l'enseignement des langues étrangères, notamment à propos de l'ouverture sur les autres cultures et civilisation comme le souligne le préambule « *la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles* ».

L'article 2 de ladite loi énonce en outre le rôle assigné à l'école algérienne :

« *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* ».

Nous pouvons ainsi confirmer que les causes de l'échec relatif des réformes éducatives en Algérie tiennent en grande partie à l'absence d'une méthodologie structurée de l'enseignement culturel, telle que suggérée par Masset-Martin et d'autres. Ces réformes se sont essentiellement limitées à l'enrichissement de l'aspect linguistique de la langue, au détriment de sa dimension interculturelle. Le manque d'expérience et l'insuffisance de qualification, tant sur le plan théorique que pratique, dans l'élaboration des manuels scolaires constituent l'une des causes majeures de cette situation. Par ailleurs, le type de compétence communicative visée par l'enseignement du français, fondée quasi exclusivement sur les apprentissages linguistiques, apparaît aujourd'hui largement dépassé.

Le concept de langue a en effet considérablement évolué depuis les dernières réformes. Il tend désormais à être remplacé par celui de *langue-culture*, qui associe deux dimensions indissociables et désormais incontournables dans l'enseignement des langues étrangères. Il devient dès lors impératif d'adopter une approche interculturelle visant l'installation d'une compétence interculturelle, condition essentielle à un enseignement efficace du FLE dans ses dimensions à la fois linguistique et culturelle.

L'approche actuellement mise en œuvre évacue largement la langue de sa profondeur socioculturelle. Certes, une première lecture des textes montre que la dimension interculturelle est potentiellement présente dans les manuels scolaires ; cependant, leur conception demeure fortement orientée vers les apprentissages linguistiques (grammaire, orthographe, lexique, etc.), au détriment de la valorisation de l'aspect culturel. Une telle stratégie ne saurait favoriser un enseignement efficace de la langue en l'absence d'une didactique adaptée. La sélection et l'exploitation des textes témoignent clairement de cette orientation exclusivement linguistique.

Enfin, loin de toute confusion politico-idéologique, nous proposons l'élaboration d'un thésaurus culturel national actualisé, fondé sur une étude sociolinguistique approfondie, regroupant l'ensemble des données culturelles et linguistiques. Ce thésaurus pourrait constituer un support structurant pour la mise en place d'une approche culturelle cohérente, favorisant une connexion et une ouverture réfléchies sur les autres cultures.

Cette proposition se situe à l'intersection de l'éducation, dans toutes ses dimensions (sciences de l'éducation, politiques éducatives, planification et administration de l'éducation, histoire de l'éducation), et de la culture, dans ses multiples déclinaisons (politique culturelle, planification des cultures et des langues algériennes). Inspiré du canevas méthodologique mis en œuvre par l'UNESCO, ce modèle gagnerait à être enrichi par des spécialistes issus de différents champs disciplinaires. La conception d'un thésaurus de cette envergure constitue une tâche complexe nécessitant la mobilisation de compétences multidisciplinaires.

Bibliographie

Adam, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? Recherches, (42), 11-23.
Bachman, C. (1984). John J. Gumperz ou le langage dans la diversité ethnique. Mots, 8(1), 103-108. https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1984_num_8_1_1149
Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice. Oxford University Press.
Bardin, L. (1986). L'analyse de contenu (4e éd.). Presses universitaires de France.
Barthes, R. (1968). La mort de l'auteur. Manteia, (5), 12-17.
Bonhomme, J. (2025). Anthropologie de la communication. Encyclopædia Universalis. https://www.universalis.fr/encyclopedie/anthropologie-de-la-communication/
Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 (1), 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1
Chebab, F. Z., & Ouaras, K. (2024). Le secteur de la santé en Algérie entre arabisation, défrancisation et anglicisation. L'Année du Maghreb, (31). https://doi.org/10.4000/11X4D
Conseil National Économique et Social. (2002). Rapport sur le manuel scolaire : aspects économiques et sociaux.
French, L., Beaulieu, S., & Huot, D. (2017). Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral : récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde. Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée, 20 (2). https://doi.org/10.7202/1042672ar
García Ospina, S. (2018). Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (26), 1-21.
Goubet, J.-F. (2016). L'école nouvelle de l'activité. Les réceptions contrastées de Fröbel et de Kerschensteiner en France. Revue germanique internationale, (23), 125-141. https://doi.org/10.4000/rgi.1590
Jeanneret, M. (2007). La biographie d'auteur, ennemie ou solidaire de l'œuvre ? Dans Y. Nakaji (Éd.), L'autre de l'œuvre (pp. 9-22). Presses universitaires de Vincennes.
Kalinowski, I. (1997). Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception. Revue germanique internationale, (8), 151-172. https://doi.org/10.4000/rgi.649

Mahieddine, A. (2009). Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. HAL. https://theses.hal.science/tel-00412156

Masset-Martin, A. (2020). La démarche interculturelle pour travailler les divergences culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire français. Mémoire de master, Université d'Artois. HAL. https://univ-artois.hal.science/hal-03081577v1

Perrin, E. (2020, 3 septembre). Bonnes pratiques pour structurer un thésaurus. OpenTheso. https://opentheso.hypotheses.org/67

Saemmer, A. (2016). Esthétique de la réception. Dans Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/esthetique-de-la-reception/

Savignon, S. J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching. Center for Curriculum Development.

Saysana, D. (2000). Le Petit Prince (Antoine de Saint Exupéry) : étude et commentaire. https://www.academia.edu/5835890/Le_Petit_Prince_Antoine_de_Saint_Exup%C3%A9ry_Etude_et_Commentaire_Rouba_BORGI_Academia

Tardieu, C. (2008). La didactique des langues en 4 mots-clés. Ellipses

Vergnioux, A. (2005). La notion d'expérience. Dans Cinq études sur Célestin Freinet (pp. 67-78). Presses universitaires de Caen.