REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSTÉ LOUNICI ALI-BLIDA 2
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité: didactique des langues et des cultures

L'interaction orale médiée comme matrice de la compétence interculturelle en FLE

Présentée par :
AISSI Abbes

Sous la direction de :
Pre. AKMOUN Houda (Université Blida 2)

Devant le jury composé de :

- OUAHIB Imane	PRE	Université Blida 2	Président
- AKMOUN Houda	PRE	Université Blida 2	Rapporteur
-AMEUR Azzedine	PR	Université de M'sila	Examinateur
-HADJ LAROUSSI Belkacem	MCA	Université de M'sila	Examinateur
- BACHA Youcef	MCA	Université Blida 2	Examinateur

Soutenue le 10 février 2026

Dédicace

À mes parents,
pour leur amour inépuisable, leurs sacrifices et les valeurs qu'ils m'ont transmises,
véritables fondations de mon cheminement personnel et académique.

À ma femme HIND et à ma fille CHAHD-Doha,
lumières douces et constantes dans les moments d'incertitude,
merci pour votre tendresse, votre patience et votre confiance indéfectible.

À tous ceux qui ont contribué à cette recherche
par leurs encouragements et leurs échanges fructueux.

À tous, j'exprime ma profonde gratitude.

Remerciements

Toute louange revient à Dieu, qui par Sa grâce infinie, rend possible ce qui semble hors de portée. C'est en reconnaissant que tout le mérite Lui revient que je commence ces remerciements.

Ma gratitude la plus profonde va à ma directrice de thèse, la Professeure Houda Akmoun. Avec une rare intelligence, elle a su allier exigence scientifique et bienveillance humaine, transformant les doutes en certitudes. Je lui suis reconnaissant de m'avoir guidé avec rigueur tout en me laissant la liberté de trouver ma propre voie. Sa confiance et son écoute ont été un soutien sans faille.

Je suis également redevable au Dre. Ferroukhi Karima, qui a posé avec moi les premières pierres de cet édifice. Son accompagnement bienveillant et son énergie ont été déterminants au démarrage de cette recherche.

Je souhaite remercier les membres du Comité de Formation Doctorale (CFD) de l'Université Blida 2. Loin d'être une simple instance administrative, j'y ai trouvé des formateurs engagés dont les séminaires ont été de véritables sources d'inspiration.

Ma gratitude s'adresse également aux membres du jury pour le temps précieux et le regard critique qu'ils ont bien voulu porter sur ce travail.

Cette étude doit beaucoup à l'accueil de l'Université de Bordj Bou Arréridj. Je remercie son ancien recteur, le Professeur Abdelhak Boubetra, ainsi que Messieurs : Benmaamar et Mohamadi, dont la collaboration a été la clé de notre expérimentation.

Certaines rencontres sont décisives. Celle du Professeur Azzedine Ameur en est une. Son soutien indéfectible, une force tranquille et constante depuis mes années de Master, a été une condition sine qua non à l'aboutissement de cette thèse.

Enfin, je ne saurais clore ces lignes sans évoquer la fraternité qui m'a porté. Une pensée toute particulière va à Fayçal, bien plus qu'un ami : un frère. Binôme fidèle depuis la licence, compagnon de chambre et de route jusqu'aux épreuves du doctorat, sa présence immuable à mes côtés a été ma plus grande force. J'associe à ces remerciements Hako, ami et voisin précieux, qui a su par ses encouragements être le garant de mon équilibre, me rappelant qu'une vie existe au-delà de ces pages

Sommaire

Dédicace	
Remerciements	
Liste des abréviations	
Liste des tableaux	
Liste des schémas et figures	
Introduction générale	**P 11**
PREMIÈRE PARTIE : **DE LA DIDACTIQUE DE L'ALTÈRITÈ À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**	
CHAPITRE 1 : *Entre Langue et Culture : Enjeux et Fondements d'une Didactique de l'Altérité.*	**P 21**
CHAPITRE 2 : *De la compétence orale à l'agir interculturel : Fondements, pratiques et médiation technologique en FLE*	**P 52**
CHAPITRE 3 : *Apprentissage Médiatisé par les Technologies et Enjeux pour la Formation des Enseignants*	**P 81**
DEUXIEME PARTIE **INVESTIGATION EMPIRIQUE ET DISCUSSION**	
CHAPITRE 4 : *Cadre Méthodologique Diagnostic De Terrain Et Conception Du Dispositif Expérimental*	**P 112**
CHAPITRE 5 : *Présentation et Analyse des Résultats de l'Expérimentation*	**P 155**
CHAPITRE 6 : *Discussion Approfondie, Critique et Perspectives*	**P 226**
Conclusion générale	**P 254**
Bibliographie	**P 259**
Table des matières	**P 272**
Annexes	**P 282**
Résumé	**P 332**

LISTE DES TABLEAUX

Liste des abréviations

abréviation	Signification
FLE	Français Langue Étrangère
H1,H2, H3	Hypothèse 1,2,3
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
ALMT	Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies
AC	Approche Communicative
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
PA	Perspective Actionnelle
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
MAO	Méthodologie Audio-Orale
POM	Pratiques OralesMédiatisées
ALMT	Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies
CK	Connaissance du Contenu (Content Knowledge)
DLC	Didactique des Langues et des Cultures
EAO	EnseignementAssisté par Ordinateur
ENA	Environnement Numérique d'Apprentissage
IA	Intelligence Artificielle
LMS	Learning Management System
PK	Connaissance Pédagogique (Pedagogical Knowledge)
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
TK	ConnaissanceTechnologique (Technological Knowledge)
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
GARS	Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe
GE	Groupe Expérimental
GT	Groupe Témoin
L3	Troisièmeannée de Licence
LMD	Licence-Master-Doctorat
LMS	Learning Management System
TCK	Connaissance du Contenu Technologique (Technological Content Knowledge)

T1, T2, T3	Test 1 (Pré-test), Test 2 (Post-test), Test 3 (Test final)
VR	RéalitéVirtuelle (Virtual Reality)

Liste des tableaux

Tableau N°1 : Comparaison des paradigmes communicatif et actionnel.....40

Tableau N°2 : Tableau comparatif des approches didactiques de l'oral.....61

Tableau N°3 : Les relations au sein du carré didactique appliqué à notre dispositif 87

Tableau N°4 : Transformation des pratiques pédagogiques traditionnelles par les TICE.....97

Tableau N°5 : Récapitulatif des Huit Sessions d'Intervention Pédagogique 158

Tableau N°6 : Grille d'analyse Session 1 : Le guide touristique (conférencier) 162

Tableau N°7 : Grille d'analyse des productions orales étudiantes - Séquences interculturelles. 170

Tableau N°8 : Grille d'Analyse - Session 3 : L'alimentation saine.....176

Tableau N°9 : Grille d'Analyse - Session 4 : Les modes de vie et valeurs sociales 181

Tableau N°10 : Grille d'Analyse - Session 5 : Le système éducatif.....187

Tableau N°11 : Grille d'Analyse - Session 6 : Pratiques artistiques et culturelles 193

Tableau N°12 : Grille d'Analyse - Session 7 : Les stéréotypes culturels.....198

Tableau N°13 : Grille d'Analyse - Session 8 : Communication non verbale et implicites culturels. ..204

Tableau N°14 : Scores globaux obtenus par les étudiants (sur 20).....212

Tableau N°15 : Analyse par Sous-Compétences (Groupe Expérimental).....212

Tableau N°16 : Scores Moyens de Compétence Interculturelle (Échelle /20) et Écart-Type. 226

Tableau N°17 : Analyse de la gestion d'un incident critique.....232

Tableau N°18 : Évolution de la nature des questions posées (Analyse de Corpus).....233

Tableau N°19 : Exemples de tâches actionnelles et compétences interculturelles Mobilisées 240

Tableau N°20 : Grille d'analyse d'incident critique 243

Tableau N°21 : exemples de tâches actionnelles et compétences ciblées 245

Tableau N°22 : Grille d'analyse d'incident critique (pour Portfolio Étudiant) 246

Liste des schémas et figures

(Figure N°1 : Modélisation de la Compétence Interculturelle (d'après Byram, 1997 et Deardorff, 2006).).....46

(Figure N°2 : L'Architecture Plurielle de la Compétence Orale).....55

(schéma original, inspiré des travaux de Bygate, 2008 ; CECRL, 2020 ; Galatanu, 2011) 55

(Figure N°3 : La Synergie entre Compétence Orale et Compétence Interculturelle) 65

(Figure N° 4 : Les pratiques orales médiatisées (adaptée du modèle de Rézeau, 2001).).....69

(Figure N° 5 : Le Cycle de l'Apprentissage par la Télécollaboration Figure adaptée du modèle de O'Dowd (2006), enrichie par les travaux de Dooly (2017) et Guichon (2020).) 73

(Figure N°6 : Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention (Pothier, 2003)).....84

(Figure N° 7 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988,p.39)) 85

(Figure N°8 : Forme simplifiée du "carré pédagogique" de Rézeau (2001, p. 207)).....86

(Figure N°9 : Graphique 1 : Histogramme comparatif des scores moyens aux différentes phases des tests.).....214

Figure N°10 : Graphique 2 : Diagramme en radar – évolution des sous-compétences (groupe expérimental).....215

(Figure N°11 : Diagramme des Facteurs d'Apprentissage Perçus par le Groupe Expérimental (Question : "Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à progresser ?")).....228

(Figure N° 12 : Modélisation du Changement de Paradigme : du "Savoir-Stock" au "Savoir-Flux").238

INTRODUCTION GÈNÈRALE

> *« Les environnements en ligne pourraient bien être les "troisièmes lieux" dans lesquels les apprenants peuvent explorer et mettre en scène des identités nouvelles et multiples. […] Cependant, le chemin vers ces troisièmes lieux n'est ni droit ni direct ; il est parsemé de difficultés linguistiques, sociales, culturelles et techniques. » Julie A. Belz (2003, p. 91,)*

C'est à partir de ce postulat fondateur de Julie A. Belz que nous ancrons notre propre réflexion. Cette citation illustre parfaitement l'ambivalence fondamentale de la didactique des langues contemporaine face au numérique. Elle affirme que la technologie offre un potentiel considérable pour créer des "troisièmes lieux" où les identités peuvent être explorées, cependant, elle souligne que ce processus est, par nature, complexe et jalonné d'obstacles. La pensée de Belz nous incite ainsi à percevoir l'espace numérique non pas comme une fin en soi, mais comme un véritable atelier où se négocient des identités et se construisent des significations nouvelles, précisément à travers la gestion de ces défis. C'est cette dynamique, ce passage de la rencontre à la co-construction médiatisée, qui constitue le cœur de notre investigation. Si la pensée de Belz, formulée au début des années 2000, était déjà visionnaire, elle trouve un écho encore plus puissant aujourd'hui.

En effet, l'essor fulgurant des technologies numériques et l'intensification des flux transnationaux ont catalysé une mutation sans précédent des pratiques éducatives au XXIe siècle. Dans un monde extrêmement connecté, doter les apprenants de compétences interculturelles s'impose aujourd'hui comme un impératif dans l'apprentissage des langues étrangères, car elles sont la condition sine qua non pour évoluer de manière pertinente et consciente dans un univers culturel pluriel. L'apprentissage des langues dépasse désormais la simple focalisation sur les structures linguistiques ; il vise à forger les compétences essentielles permettant d'interagir avec l'autre dans une perspective éthique et interculturelle. Cette mutation de l'objectif implique de ne plus former de simples locuteurs compétents mais de préparer de véritables "*médiateurs culturels*" (Zarate et all, 2003, p. 229), aptes à évoluer avec discernement dans des dynamiques d'échange complexes. Cette synergie entre mondialisation et numérisation porte en elle la promesse d'une communication universelle, mais engendre un paradoxe fondamental. Si cette double dynamique rend les interactions

interculturelles omniprésentes et techniquement aisées, elles ne garantissent pas pour autant une compréhension mutuelle stable, souvent compromise par des stéréotypes persistants, des malentendus latents et des perceptions asymétriques.

De fait, cette vision idyllique du "*village globa*l" (Mc Luhan, 1967) est largement démentie par la réalité. La promesse d'une communication transparente se heurte à des failles structurelles profondes. D'abord, les fractures numériques persistent et créent des inégalités d'accès durables. Ensuite, l'enfermement algorithmique génère des bulles de filtres et des chambres d'écho qui isolent les individus. Enfin, la prolifération virale de la désinformation, désormais amplifiée par l'intelligence artificielle, mine la confiance et le dialogue.

Dans ce contexte paradoxal, l'instantanéité des échanges ne saurait garantir, à elle seule, la reconnaissance mutuelle. À tout moment, le dialogue peut basculer vers le malentendu ou se figer dans le stéréotype. C'est précisément pour répondre à ce défi qu'émerge avec acuité la notion d'interculturalité. Loin d'être une construction récente née de la révolution numérique, cette compétence puise ses racines dans les travaux fondateurs de l'anthropologue Edward T. Hall (1959, 1966, pp.57-61). En attirant l'attention sur les "dimensions cachées" de la communication, telles que notre rapport au temps (chronémie) ou à l'espace personnel (proxémie), Hall a révélé que la compréhension ne découle pas automatiquement du partage d'un même code linguistique. Ces grammaires culturelles invisibles sont en réalité omniprésentes et structurantes dans nos échanges. L'enjeu est donc d'apprendre à les décrypter et à les mobiliser avec agilité. C'est dans cette perspective - celle de former des sujets capables d'interagir de manière réfléchie au sein de sociétés plurielles - que s'inscrit la présente recherche.

Afin de rendre la compétence interculturelle accessible à l'enseignement-apprentissage, la didactique des langues s'est progressivement dotée de modèles conceptuels, parmi lesquels celui proposé par Michael Byram (1997) s'impose aujourd'hui comme une référence incontournable. Son apport majeur réside dans l'élaboration d'un cadre structurel clair, qui décompose cette compétence complexe en cinq composantes interdépendantes : "*savoirs*", "*savoir-être*", "*savoir-comprendre*", "*savoir-faire*" et "*savoir s'engager*". Ce modèle a permis de clarifier les objectifs pédagogiques liés à l'interculturel et d'en faciliter l'intégration dans les programmes d'enseignement.

Cependant, une application trop rigide de ce dispositif peut induire une dérive techniciste de l'apprentissage, réduisant l'altérité à une somme de compétences évaluables et l'apprenant à un simple porteur de performances normées. C'est précisément pour éviter cette

instrumentalisation que la pensée de Martine Abdallah-Pretceille (2017, p. 115) constitue un apport complémentaire essentiel. Elle nous invite à repenser l'interculturel non comme un savoir figé à acquérir, mais plutôt comme une démarche critique, en tension permanente à la fois intérieure (face à soi-même) et relationnelle (face à l'autre). Loin de chercher à classer ou à modéliser l'altérité, elle propose une éthique relationnelle fondée sur la reconnaissance de la singularité irréductible de chaque individu, et sur la co-construction de sens à travers le dialogue.

Notre recherche s'inscrit ainsi dans une logique de synthèse critique : elle mobilise l'ossature analytique du modèle de Byram pour structurer l'approche méthodologique, tout en la nourrissant des principes éthiques et relationnels portés par M.Abdallah-Pretceille. C'est à cette articulation - entre cadre structurant et ouverture humaniste - que prend racine notre propre posture de recherche.

Dans cette perspective, le contexte algérien constitue un terrain d'analyse particulièrement significatif. L'apprentissage du français en Algérie ne relève pas uniquement d'une démarche linguistique : il s'inscrit dans une configuration sociolinguistique marquée par une forte charge symbolique. Longtemps langue privilégiée des filières scientifiques, bien que son statut soit aujourd'hui reconfiguré par l'émergence de l'anglais, et vecteur de promotion sociale pour certains, mémoire coloniale ou outil de domination linguistique pour d'autres, le français occupe un espace ambivalent. Comme le souligne Benrabah (2007, p.145), cette langue oscille entre politiques d'arabisation officielles et vitalité d'un "*français algérien*" reterritorialisé, qui agit à la fois comme marqueur identitaire, outil de distinction sociale et moyen de communication vernaculaire. Cette complexité rend l'enseignement du FLE propice à l'analyse des dynamiques interculturelles, non pas seulement dans une logique d'ouverture à l'Autre lointain, mais aussi dans le cadre d'une altérité de proximité, là où les différences culturelles se jouent à l'intérieur même du pays.

C'est dans ce cadre chargé de sens que s'inscrit notre réflexion. Pourtant, le diagnostic des pratiques pédagogiques actuellement en vigueur met en évidence un décalage préoccupant. Ce constat, largement documenté par la recherche, a également été corroboré par nos propres observations de terrain. Les travaux de Fayçal Benmahammed (2022) pointent une véritable fracture pédagogique, soulignant les obstacles structurels (effectifs pléthoriques) et méthodologiques (méthodes transmissives) peu propices à l'interaction, et une marginalisation persistante de l'expression orale. Parallèlement, les analyses de Houda Akmoun et Abbes Aissi(2025) soulignent l'urgence d'une didactisation explicite et critique de

la dimension culturelle, souvent traitée de manière périphérique ou folklorisante. Ces études convergentes dressent le portrait d'un environnement pédagogique appauvri, dans lequel les occasions d'interactions orales authentiques sont trop rares. Cette absence d'ancrage dans des situations de communication réelle engendre chez les étudiants une forme de frustration, de passivité, voire de désengagement.

Face à ce constat, l'intégration réfléchie du numérique en éducation s'impose comme une voie prometteuse pour renouveler les pratiques pédagogiques. La visioconférence, en particulier, se distingue par sa capacité à instaurer des situations de communication authentiques, favorisant l'interaction orale en temps réel. Toutefois, céder à un techno-optimisme naïf serait une erreur stratégique. Le domaine de la télécollaboration lui-même appelle à la prudence : si de nombreuses études en soulignent les bénéfices (O'Dowd, 2019 ; Helm& Guth, 2010), elles mettent également en lumière un ensemble de limites structurelles.

En effet, plusieurs travaux ont mis en lumière les dérives possibles de certains dispositifs : le renforcement des stéréotypes en cas de malentendus interculturels (O'Dowd, 2007), les inégalités d'accès aux outils numériques, ou encore la superficialité des échanges lorsqu'ils ne sont ni guidés ni scénarisés constituent autant de limites fréquemment relevées dans la littérature. Ces éléments plaident en faveur d'une ingénierie pédagogique rigoureuse et d'une posture enseignante attentive, capable de créer un cadre de médiation interculturelle réel.

Au-delà de ces défis bien connus, notre recherche se situe face à une autre limite, plus profonde : la quasi-totalité des travaux en télécollaboration repose sur des dispositifs d'échange internationaux. À rebours de la tendance dominante, notre démarche se focalise sur le potentiel encore peu exploré de la télécollaboration intra-nationale.Notre démarche repose sur un postulat fort, qui tient à la fois du pari théorique et de l'engagement méthodologique : c'est dans la gestion des altérités de proximité que les dynamiques interculturelles, souvent masquées par les différences linguistiques, trouvent leur expression la plus saillante et se révèlent avec le plus d'acuité.

C'est dans ce contexte que nous introduisons le concept de compétence interculturelle de proximité. Bien qu'ancrée dans une réalité socioculturelle commune, elle est ici entendue comme la capacité à reconnaître, interpréter et négocier les différences culturelles qui se manifestent au sein d'un même espace linguistique ou géographique, mais portées par des histoires, des imaginaires et des rapports au monde différenciés.

Notre problématique de recherche se cristallise dans un interstice précis, celui qui

sépare l'urgence de renouveler des pratiques jugées insuffisantes et le potentiel sous-exploité de la télécollaboration intra-nationale. Cette démarche répond à une double nécessité : d'une part, remobiliser les étudiants, et d'autre part, les doter de compétences adaptées au XXIe siècle. C'est ce qui nous amène à formuler notre question centrale en ces termes :

Comment un scénario pédagogique structuré autour de la visioconférence favorise-t-il le développement de la composante interculturelle à travers les productions orales des étudiants de FLE ?

De cette interrogation principale découlent plusieurs questions secondaires qui guideront nos investigations :

- Quelles sont les manifestations observables de la compétence interculturelle dans les interactions orales des étudiants et comment évoluent-elles ?
- En quoi l'ingénierie pédagogique et le cadre technologique interagissent-ils pour créer des conditions propices à cet apprentissage ?
- Quel est le rôle spécifique de la médiation technologique dans ce processus et comment la gestion des contraintes de la visioconférence participe-t-elle à l'émergence d'une compétence interculturelle ?

Afin de répondre à nos questions de recherche et structurer notre investigation, nous formulons trois hypothèses principales. Celles-ci ne se limitent pas à de simples affirmations à vérifier, mais constituent des propositions théoriques qui prévoient les mécanismes complexes que notre recherche vise à révéler. Leur nature processuelle et qualitative signifie qu'elles ne seront pas "mesurées" de manière stricte par un seul indicateur. Leur validité sera plutôt testée par une triangulation rigoureuse de nos données : elle devra émerger de la convergence entre les tendances quantitatives observées, la richesse des analyses d'interactions qualitatives et le discours réflexif des participants eux-mêmes.

Hypothèse 1 (H1) - Sur l'efficacité du dispositif : Nous formulons l'hypothèse qu'un dispositif pédagogique fondé sur des échanges actionnels en visioconférence engendre un développement significatif de la compétence interculturelle, supérieur à celui induit par une approche pédagogique classique.

Hypothèse 2 (H2) - Sur le mécanisme de l'apprentissage : Nous avançons que cette progression ne s'explique pas par l'accumulation de savoirs factuels (un "savoir-stock"), mais par le développement d'une compétence interactionnelle en temps réel. Le dispositif induit ainsi un changement de paradigme, en forgeant un "savoir-flux" : une capacité à co-construire

du sens et à gérer les imprévus inhérents à la rencontre interculturelle, par opposition à la simple mémorisation de connaissances culturelles factuelles.

Hypothèse 3 (H3) - Sur les conditions de la médiatisation : Nous postulons que l'efficacité du dispositif est étroitement liée au développement d'une compétence spécifique : le "savoir-interagir en ligne". Celui-ci désigne moins une simple aisance technique qu'une véritable compétence méta-communicationnelle : la capacité des apprenants, soutenus par l'enseignant, à identifier et transformer les frictions propres à l'échange médiatisé (latence, malentendus, interruptions) en opportunités d'apprentissage.

Notre cadre théorique repose sur une approche résolument pluridisciplinaire. Il s'ancre d'abord dans la didactique du FLE, notamment à travers la perspective actionnelle du CECRL. Il s'enrichit également des approches critiques de l'interculturel, telles que celles développées par Byram (1997) et Abdallah-Pretceille (2017).Il mobilise également les apports de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Dans ce cadre, la visioconférence,d'abord explorée dans des contextes de télécollaboration internationale, est ici reconsidérée comme un levier technopédagogique central pour soutenir la médiation interculturelle.

C'est à partir de cette assise théorique que s'est construite notre posture méthodologique. Afin de mettre à l'épreuve ces concepts dans un contexte réel d'enseignement-apprentissage, nous avons opté pour une méthodologie mixte, combinant des données quantitatives et qualitatives. Notre démarche s'est déployée en deux temps :

Une phase diagnostique initiale a permis d'établir un état des lieux précis en triangulant trois approches : une recherche documentaire sur les programmes en vigueur, des séances d'observation non participante menées au sein des universités de M'sila et de Bordj Bou Arréridj pour saisir les pratiques de classe réelles ;

Une enquête par questionnaire soumise aux étudiants pour recueillir leurs représentations. Cette première étape a été suivie d'une phase expérimentale qui constitue le cœur de notre recherche, impliquant un groupe témoin et un groupe expérimental pour mesurer de manière comparative les effets de notre dispositif.

Notre travail ambitionne ainsi de présenter un triple intérêt. D'un point de vue théorique, il s'efforce de dépasser le simple dialogue entre les champs de l'oralité, de l'interculturalité et du numérique pour proposer des concepts opératoires ("savoir-flux", "savoir-interagir en ligne") qui articulent ces trois dimensions. Sur le plan pratique, cette

recherche débouche sur un scénario pédagogique contextualisé, transférable et outillé (grilles d'analyse, démarche de débriefing), offrant aux enseignants des pistes concrètes pour renouveler leurs pratiques. Enfin, son intérêt est sociétal : en se focalisant sur "l'interculturalité de proximité", notre thèse participe humblement à une mission éducative essentielle en Algérie, qui est de former des citoyens critiques, capables de transformer les tensions identitaires internes en un dialogue constructif et de reconnaître la réalité plurilingue et pluriculturelle de la nation comme une richesse et une ressource.

Afin de présenter notre démarche de manière claire et structurée, notre thèse est scindée en deux grandes parties. La première partie, théorique, établit les fondements conceptuels de notre recherche, tandis que la seconde, pratique, est consacrée à l'investigation sur le terrain.

La première partie, intitulée "*fondements théoriques et contextuels*", comporte trois chapitres.

Le premier chapitre, "*entre langue et culture : enjeux et fondements d'une didactique de l'altérité*", posera le socle conceptuel. Il abordera la notion de culture, son lien indissociable avec la langue, et les dynamiques de la rencontre interculturelle. Il présentera également les modèles de référence de la compétence interculturelle, notamment ceux de Byram, Abdallah-Pretceille et Philippe Blanchet.

Le deuxième chapitre, "*de la compétence orale à l'agir interculturel",* explorera les modalités de développement de la compétence interculturelle à travers l'interaction orale. Il traitera des enjeux de l'enseignement de l'oral et de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), en se focalisant sur la télécollaboration et la visioconférence.

Le troisième chapitre, "*apprentissage médiatisé et contexte algérien*", ancrera la recherche dans son terrain. Il analysera les spécificités sociolinguistiques algériennes justifiant l'approche par l'interculturalité de proximité, et présentera les résultats de notre phase de diagnostic (observations, questionnaire) qui ont mis en évidence la "fracture pédagogique" et légitimé notre intervention.

La seconde partie, intitulée "investigation empirique et discussion", est également composée de trois chapitres.

Le quatrième chapitre, "*cadre méthodologique et conception du dispositif expérimental*", décrira de manière exhaustive l'architecture de notre enquête. Il justifiera le choix du design quasi-expérimental, de la population, des instruments de collecte (tests, grilles, journaux de bord) et des procédures d'analyse.

Le cinquième chapitre, *"présentation et analyse des résultats de l'expérimentation",* constituera le cœur de notre analyse empirique. Il présentera de manière structurée les données quantitatives (scores, statistiques) et qualitatives (verbatim, extraits de journaux) recueillies auprès des groupes témoin et expérimental.

Le sixième chapitre, "*discussion approfondie, critique et perspectives*", engagera un dialogue critique avec les résultats. Il les confrontera à nos hypothèses et à notre cadre théorique, en proposant une interprétation des effets observés et en défendant les contributions originales de notre recherche, notamment les concepts de "savoir-flux" et de "savoir-interagir en ligne".

Une conclusion générale viendra clore ce travail en proposant une synthèse des résultats, en discutant des apports et des limites de l'étude, et en esquissant des pistes pour des recherches futures.

En définitive, il convient de souligner que loin d'être une simple spéculation théorique, cette recherche prend racine dans des observations de terrain menées au contact direct des étudiants". C'est en observant leurs difficultés, mais aussi leurs immenses potentialités face à une pédagogie parfois déconnectée, qu'est née la volonté de dépasser le simple constat pour produire un savoir véritablement actionnable.

L'ambition qui sous-tend les pages qui suivent est donc double : elle est d'une part scientifique, en visant à proposer une analyse rigoureuse et des concepts novateurs pour penser l'interculturalité à l'ère numérique ; d'autre part, elle est profondément pédagogique et citoyenne. Il s'agit, au terme de ce parcours, de contribuer, humblement mais résolument, à la formation d'étudiants algériens non seulement plus compétents sur le plan linguistique, mais aussi mieux préparés, plus ouverts et plus critiques face aux défis d'un monde complexe et interconnecté. Forts de cette double exigence, nous entamons à présent le premier chapitre de notre étude, guidés par l’ambition de conjuguer exigence scientifique et engagement éducatif.

PREMIÈRE PARTIE

DE LA DIDACTIQUE DE L'ALTÈRITÈ À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

CHAPITRE 1

Entre langue et culture : enjeux et fondements d'une didactique de l'altérité.

Chapitre 1

Entre langue et culture : enjeux et fondements d'une didactique de l'altérité.

L'acte d'enseigner une langue étrangère est fondamentalement un acte d'initiation à une autre culture. Ce principe place l'apprenant dans une situation de contact où son identité et sa vision du monde sont remises en jeu, faisant du développement d'une compétence interculturelle l'enjeu central de l'apprentissage, bien au-delà de la seule communication.

Ce domaine est également marqué par des évolutions constantes qui, selon Bourguignon (2009), sont par nature "*déstabilisantes*". L'arrivée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et sa promotion de la Perspective Actionnelle illustrent parfaitement ce phénomène. En redéfinissant le langage comme un outil d'action sociale, le CECRL a provoqué un clivage dans la communauté scientifique : s'agit-il d'une véritable révolution méthodologique ou d'une simple adaptation de l'approche communicative ?

Ce chapitre entend construire un cadre théorique qui répond à cette question en liant la Perspective Actionnelle à la didactique de l'altérité. Nous défendrons l'idée que ces deux approches sont convergentes. Pour ce faire, nous procéderons en trois temps : d'abord, l'étude des concepts de culture, d'identité et des dynamiques interculturelles ; ensuite, l'analyse approfondie de la Perspective Actionnelle, de ses concepts et du débat qu'elle a engendré ; et enfin, la démonstration de leur articulation à travers les modèles de compétence de Byram(1997) et Deardorff (2006)et les travaux de Puren (2002) et Bourguignon (2010)., en tenant compte du contexte numérique actuel.

En somme, ce chapitre défendra la thèse selon laquelle la Perspective Actionnelle[1], dans ses lectures les plus exigeantes, n'est pas simplement une méthodologie parmi d'autres, mais représente le cadre opératoire le plus abouti pour concrétiser les ambitions de la didactique de l'altérité. Nous montrerons que "*l'acteur social*" visé par la PA ne peut se réaliser pleinement qu'en devenant un "*intermédiaire culturel*" compétent, critique et conscient des enjeux contemporains.

[1] Désormais désignée par l'abréviation PA dans la suite de ce travail

1 Les fondements d'une didactique de l'altérité

Toute didactique de l'altérité repose sur une compréhension fine des mécanismes qui régissent la perception de soi et de l'autre. Pour ce faire, il convient d'examiner en premier lieu les deux piliers sur lesquels se construit l'identité individuelle et collective : la langue et la culture. Cette première section se consacrera donc à l'étude de leur lien indissociable, véritable socle de notre cadre théorique.

1.1 Le couple langue-culture : socle de l'apprentissage

Avant d'aborder la complexité de l'interaction interculturelle, il est indispensable de commencer par son fondement même : le concept de culture. Notion centrale en sciences humaines et sociales, la culture est pourtant l'un des termes les plus difficiles à définir de manière univoque. Cette première section a pour objectif de délimiter ce concept polysémique en suivant un parcours logique : d'une définition générale de sa complexité à un dépassement critique des visions traditionnelles.

1.1.1 Une notion complexe et dynamique : premières approches

La culture est un concept très large qui n'accepte pas une seule définition ; il englobe plusieurs dimensions : culture traditionnelle, culture moderne, culture individuelle ou collective. De manière générale, on peut la comprendre, dans une acception large, comme ce qui est partagé par les membres d'un même groupe social. Pour le sociologue Denys Cuche (2010, p. 73), la culture peut être définie comme « *l'ensemble des significations acquises et partagées qui permettent aux individus de s'orienter dans leur rapport au monde, dans leur rapport aux autres et dans leur rapport à eux-mêmes* ». Cette vision met en avant le fait que la culture est avant tout une grille de lecture de la réalité. Le modèle de l'iceberg illustre bien sa complexité, avec une partie visible (art, littérature, coutumes) et une vaste partie immergée (valeurs, croyances, visions du monde). Il est crucial de retenir que la culture ne doit pas être perçue comme une entité pure ; elle est au contraire un processus dynamique, un répertoire hétérogène de traits accumulés et constamment influencé par d'autres cultures (Byram, 1999).

1.1.2 Distinctions classiques en didactique des langues

Pour aborder cette complexité en classe de langue, les didacticiens ont historiquement eu recours à des distinctions opératoires. La plus courante oppose la culture cultivée à la culture anthropologique.

La culture, selon les didacticiens, pour des fins méthodologiques en didactique des langues, peut se présenter en deux catégories : culture cultivée et culture anthropologique (autrement dit, ordinaire ou patrimoniale). La culture cultivée est largement transculturelle, c'est-à-dire que les savoirs de cette catégorie font partie de ce qu'on appelle le patrimoine de l'humanité. Cette culture est relative aux œuvres de l'esprit, notamment à celles produites par la littérature et les beaux-arts ; c'est une culture humaniste que l'on nomme aussi *« culture savante ».*

Parmi les caractéristiques de la culture cultivée, Cuq (2003) souligne son caractère élitaire, car elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité. Elle est également implicite et codifiée, s'acquérant de manière volontaire et consciente par la scolarisation. Enfin, elle est valorisante et distinctive, sa possession permettant de distinguer les membres à l'intérieur d'un groupe.

Par contre, la culture anthropologique est une culture de masse, partagée par l'ensemble des membres d'une société donnée. Elle peut s'acquérir sans être enseignée et se transmet de génération en génération. Elle est transversale, tacite et non valorisante. Ces deux conceptions coexistent au sein d'une communauté. Il faut ajouter à cela une définition plus subjectiviste qui désigne la culture partagée. Dans ce contexte, la définition fondatrice de Tylor (1871) la décrit comme un *« ensemble complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »* (p. 1).

1.1.3 Dépassement des visions classiques : vers une approche de la complexité

Cependant, ces distinctions, bien qu'utiles, présentent le risque de figer la culture dans des catégories réductrices. La didactique contemporaine, sous l'impulsion de l'approche interculturelle, propose donc de dépasser ces visions pour embrasser la complexité du réel à travers deux perspectives fondamentales.

La première perspective critique invite à passer de la culture comme objet à la culture comme rapport. Concevoir la culture comme un "*objet*", c'est la réduire à une liste de faits, de produits (littérature, gastronomie) ou de comportements observables. Cette approche, bien que nécessaire, risque de renforcer les stéréotypes en présentant la culture comme un ensemble stable et homogène. En revanche, penser la culture comme un rapport (Abdallah-Pretceille, 2017) signifie la considérer comme un ensemble de processus dynamiques par lesquels un

individu donne du sens à son expérience et interagit avec les autres. La culture n'est plus un "*savoir sur*" l'autre, mais une manière "*d'être avec*" l'autre. Elle n'est pas ce que l'autre est, mais ce qu'il fait et le sens qu'il y met. Cette vision est essentielle, car elle déplace l'enjeu de l'enseignement : il ne s'agit plus de transmettre des connaissances factuelles, mais de former à l'analyse des situations d'interaction.

La seconde perspective de dépassement consiste à rejeter l'idée qu'une nation correspond à une culture unique et homogène. La réalité est celle d'une diversité intra-nationale, où coexistent au sein d'un même espace national des variations culturelles significatives liées à la région, à la classe sociale, à la génération, au genre ou encore à l'appartenance à des groupes minoritaires. Comme le souligne Abdallah-Pretceille (2017), l'individu est porteur d'une identité plurielle et ne peut être réduit à sa seule appartenance nationale. Ainsi, un apprenant n'est pas seulement le représentant d'une "*culture française*" ou "*algérienne*" monolithique, mais d'une synthèse unique de multiples appartenances. Ignorer cette diversité interne revient à renforcer les stéréotypes, alors que la reconnaître est le premier pas vers une véritable approche interculturelle.

Ces deux perspectives, la culture comme rapport et la reconnaissance de la diversité interne, sont les fondements d'une didactique de l'altérité qui refuse les simplifications et prépare le terrain à l'analyse de l'articulation entre langue et culture.

La langue n’est pas considérée seulement comme moyen de communication ou de transmission de connaissances, mais elle constitue également un élément de base de l’identité culturelle, tant pour l’individu que pour le groupe. Langue et culture sont intrinsèquement liées, elles sont deux parties inséparables car l’apprentissage de l’une ne va pas sans l’autre, et chaque langue reflète sa propre culture. Plusieurs éléments du système culturel, tel que les traditions ou les règles morales, se manifestent par le biais de la langue, la langue est la matérialisation de la culture, elle assure sa mise en monument, la connaissance des significations des mots d’une langue donnée, demande une connaissance de la culture d’où provient cette langue, la culture donc n’est plus une dimension ornementale du processus de l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère au contraire, elle est une exigence étant donné que la culture est le tissu même de la société et sa force interne. Interroger la finalité de l’enseignement-apprentissage des langues étrangères revient à affirmer avec raison que l’enseignement d’une langue à l’état pur est impossible, voire impensable, Florence

Chapitre 1

Entre langue et culture : enjeux et fondements d'une didactique de l'altérité.

Windmüller (2011) affirme que :

> *« Apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens. La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures »* (p. 13).

Les didacticiens des langues s'accordent sur le fait qu'enseigner une langue revient à enseigner une culture. Langue et culture sont donc en étroite corrélation, et pour approfondir cette idée, force est de reconnaître qu'aucun apprenant n'apprend une langue pour en démontrer les mécanismes, mais pour l'utiliser au contact de la culture étrangère. Le fait de prendre en considération la langue comme le moyen de transmission de la culture étrangère est fondamental en didactique, quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement-apprentissage linguistique et communicatif :

> *« L'imbrication de l'historique, et du culturel garantit les significations de tout acte communicationnel. Tout mot, toute phrase, ne peut être considéré en dehors de son contexte qui englobe les différents éléments référentiels qui permettent l'interprétation et le décodage ainsi, les mots sont culturellement chargés » (Meziani, 2006, p. 49).*

Les erreurs linguistiques d'un étranger ne sont presque jamais stigmatisées, alors que ses manques culturels engendrent souvent des jugements sévères. L'apprentissage d'une langue étrangère implique mécaniquement la présence de quelques éclairages culturels, et la présence d'une composante culturelle en classe de langue est l'intérêt qui anime les apprentissages :

> *« La fascination sur certaines productions culturelles, les chefs-d'œuvre, ou une attirance pour un autre art de vivre, les artefacts observables dans le monde physique, des formes artistiques traditionnelles, les productions musicales, des symboles tangibles imprégnés des significations de cultures étrangères, conduisent souvent les gens à apprendre une langue étrangère. » (Denimal, 2013,p.11).*

La force d'une langue donnée ne se trouve pas seulement dans sa structure grammaticale mais dans le culturel, la valeur d'une langue ne se définie pas seulement par sa

forme, mais elle tire son origine de la richesse culturelle du peuple, c.-à-d. chaque peuple exprime ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir le monde et à son expérience.

En somme, la langue peut être un système astucieux avec des règles précises de syntaxe et bien sûr un moyen de communication entre les Hommes et leurs cultures. La langue fait partie de la culture et peut saisir des significations et des vécus culturels, elle contient la culture à l'intérieur des dénotations et des connotations de ses sémantismes. C'est pour cela, on peut considérer que le néologisme « *lexiculture* » et l'expression « *langue-culture* » inventée par Galisson (1991) est la preuve de la relation de dépendance mutuelle entre les deux systèmes, linguistique et culturel.

En didactique, il est utile de distinguer deux types de savoirs culturels, comme le propose Louis Porcher (1995). Les savoirs de type "*stock*" correspondent aux connaissances encyclopédiques, factuelles et stables sur une culture (l'histoire, les institutions, les œuvres d'art, les figures emblématiques). Bien qu'utiles pour construire un arrière-plan culturel, ils sont insuffisants car ils restent extérieurs à l'interaction.

Les savoirs de type "*flux*", en revanche, sont dynamiques, implicites et nécessaires à la communication en temps réel. Ils concernent les règles de politesse, les implicites conversationnels, la gestion des tours de parole, le langage non-verbal et tout ce qui régit le bon déroulement d'un échange.

Une pédagogie interculturelle efficace ne peut se contenter de transmettre des savoirs "*stock*". Son véritable enjeu est de développer chez l'apprenant la capacité à mobiliser des savoirs "*flux*" pour naviguer avec succès dans des situations de communication authentiques.

1.1.4 La rencontre interculturelle : dynamiques et obstacles

Si l'approche interculturelle propose un idéal de dialogue et de compréhension mutuelle, sa mise en œuvre se heurte à des obstacles psychologiques, sociaux et cognitifs puissants. La rencontre avec l'autre n'est pas un processus neutre ; elle est un terrain de tensions et de négociations complexes. Cette section se consacre à l'analyse des trois principaux défis qui structurent la rencontre interculturelle : la construction de l'identité face à l'altérité, le rôle incontournable des représentations et des stéréotypes, et enfin la dynamique psychologique qui fait osciller l'individu entre ethnocentrisme et ethnorelativisme.

1.1.4.1 L'identité face à l'altérité

La rencontre avec l'autre est un miroir qui questionne notre propre identité. L'identité culturelle, ce "*sentiment d'appartenance collective*" (Blanchet, 2005), est dialogique : elle se construit et se valide dans la reconnaissance par autrui (Tajfel & Turner, 1986). L'altérité, concept central défini par Cuq (2003, p.17) comme : *« la reconnaissance de l'autre en tant que sujet singulier et digne, est donc à la fois la condition et le moteur de notre propre construction identitaire.»*

Cette nature interactionnelle de l'identité est au cœur de la théorie de l'identité sociale avancée par Tajfel et Turner (1986). Selon eux, l'identité se construit en interaction entre la personne et la société, elle établit un rapport comparatif avec d'autres groupes semblent-être identiques. Chaque groupe ou chaque personne possède sa propre culture, d'ailleurs, l'identité culturelle de l'homme ne se construit que par les rencontres et les interactions avec d'autres individus.

Cette conception fait la jonction entre ce qui est issu de l'intérieur et ce qui vient de l'extérieur. C'est ainsi que l'identité culturelle se différencie de la culture qui existe en soi, alors que l'identité culturelle est le fruit de la différence. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement d'une grande diversité de catégories identitaires (nationalité, ethnicité…), mais aussi une grande variété à l'intérieur de chaque identité tel est la différence de classe sociale, l'âge, le genre…C'est-à-dire, l'identité individuelle de chaque individu comprend et réunit plusieurs identités culturelles. D'ailleurs, la construction de l'identité exige que l'individu se différencie à la fois des autres et des membres de sa propres communauté. Il est a signalé que : identité et diversité, c'est une affaire qui place les individus face à un double défi : le premier étant en rapport avec l'origine géographique qui se diversifier de plus en plus, et le second, celui de la migration.

Dans ce sens, l'apprentissage de l'interculturalité via les technologies de l'information et de la communication, semble être l'outil qui nous servira non seulement à concevoir des situations de communication authentiques, susceptibles d'apporter de nouvelles expériences intercommunautaires mais aussi de nouveaux schémas comportementaux. Il convient de noter que le concept d'acculturation n'est pas nécessairement négatif. Les travaux de John Berry (1997) ont montré qu'il existe différentes stratégies d'acculturation pour les individus en contact avec une nouvelle culture. Celles-ci dépendent de deux questions fondamentales :

"*est-il important de maintenir son identité et sa culture d'origine ?"* et "*est-il important d'établir des relations avec les membres de la société d'accueil ?*". Selon les réponses, quatre stratégies émergent :

- L'intégration (maintenir sa culture et adopter la nouvelle), considérée comme la plus positive.
- L'assimilation (adopter la nouvelle culture en abandonnant la sienne).
- La séparation (maintenir sa culture en refusant la nouvelle).
- La marginalisation (refus des deux cultures).

Cette distinction est cruciale, car elle montre que l'objectif de l'approche interculturelle n'est pas d'éviter l'acculturation, mais de favoriser une stratégie d'intégration, où l'apprenant s'enrichit de la culture de l'autre sans renoncer à la sienne, créant ainsi une identité plus complexe et flexible.

Notre perception de l'autre est rarement directe ; elle passe par le filtre de schèmes mentaux qui orientent notre compréhension du monde. Ces constructions, que sont les représentations et les stéréotypes, jouent un rôle central dans la dynamique de la rencontre interculturelle.

1.1.4.2 Le Rôle des représentations et des stéréotypes

La notion de représentation est interdisciplinaire. Apparue pour la première fois avec Durkheim (1898) sous la dénomination de "*représentation collective*", elle a ensuite été actualisée par Moscovici (1976) dans ses travaux sur la psychanalyse. La représentation est une forme de connaissance, évoluée et partagée, qui a une visée pratique et qui recourt souvent à la construction d'une réalité commune à un groupe social. Elle régit les relations des membres de ce groupe avec les autres, oriente les comportements, et fait partie de l'identité personnelle et sociale. Tout groupe social construit des représentations sociales auxquelles il se réfère. C'est une manière de catégoriser des situations, des événements et des individus afin d'interpréter l'environnement et d'y agir. Ces représentations constituent une grille de lecture et permettent d'anticiper les actions et les conduites. Elles sont le produit d'un travail social collectif, se constituant par toutes sortes d'expériences et d'informations, reçues et transmises par la tradition, l'éducation et la communication sociale.

La relation entre la représentation et le social s'explique par deux processus

fondamentaux théorisés par Moscovici (1976) : l'objectivation (qui rend concrète une notion abstraite) et l'ancrage (qui enracine la représentation dans la vie du groupe). Devenant un code commun, la représentation sociale sert à classer, à évaluer et à élaborer des prototypes. Si les représentations sont des constructions dynamiques, elles peuvent aussi se figer et donner naissance à des stéréotypes.

Selon Philippe Blanchet (2005), les représentations mentales s'actualisent dans des typologies qui sont autant de "*grilles de lecture*" pour appréhender et simplifier le réel. Il explique que *"ces typologies peuvent se manifester sous la forme de stéréotypes et de croyances, donc un stéréotype est considéré à juste titre comme une représentation qui n'évolue plus, victime d'un processus de figement"*. Le concept de stéréotype naît en milieu typographique au XVIIIe siècle avant d'être introduit dans les sciences sociales par Walter Lippmann (1922). Sa fonction est de permettre une gestion économique de l'information, mais il opère par une simplification excessive. Plusieurs définitions illustrent sa nature :

Selon Allport (1954), le stéréotype est une "*croyance exagérée associée à une catégorie. Sa fonction est de justifier (rationaliser) notre conduite en relation avec cette catégorie*".

Pour Cuq (2003), "*un stéréotype consiste en une représentation 'cliché' d'une réalité [...] qui réduit celle-ci à un trait, à 'une idée toute faite'*'".

Pour Windmüller (2011), "*les stéréotypes sont généraux et réducteurs, ils enferment la culture étrangère dans un ensemble de catégorisations, de traits caricaturaux figés et simplifiés*".

À partir de ces définitions, nous pouvons dire que le stéréotype se caractérise par une généralisation, une catégorisation et une réduction de l'altérité.

Les stéréotypes sont étudiés sous différents angles :

- En psychologie sociale, ils sont vus comme des croyances généralisées sur un exogroupe, issues d'un processus cognitif naturel de catégorisation qui répond à un besoin de simplification de la réalité. Pour être efficaces, ces catégories tendent à effacer les différences internes au profit des ressemblances.
- En psychologie cognitive, le stéréotype n'est pas une simple opération mentale, mais une stratégie de jugement flexible et contextuelle, produite par le discours en fonction de buts spécifiques.

- En sociologie, les stéréotypes sont des étiquettes symboliques qui permettent de définir rapidement les rôles et attentes. L'identité se construisant souvent en opposition, les stéréotypes servent à définir l'autre par sa diversité : dévalorisante pour le proche, exotique pour le lointain.

En somme, les différentes études présentent les stéréotypes comme une nécessité pour l'esprit d'organiser l'information. Cette tendance, liée à l'ethnocentrisme, peut être considérée comme universelle.

1.1.4.3 *Le développement de la sensibilité : ethnocentrisme et ethnorelativisme*

La rencontre avec la différence culturelle est un processus de développement qui peut être décrit par le *Developmental Model of InterculturalSensitivity* (DMIS), ou Modèle de Développement de la Sensibilité Interculturelle, proposé par Milton Bennett (1986, 1993). Ce modèle distingue deux grandes orientations : l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme, chacune se décomposant en trois étapes distinctes.

L'ethnocentrisme est une attitude où l'individu place sa propre culture au centre de la réalité, l'utilisant comme unique standard pour juger les autres. Ce terme a été défini par le sociologue Sumner (1906) comme un regard où son propre groupe "*devient le centre de toutes choses et l'unique référence*" (cité dans Cuq, 2003, p. 97). L'ethnocentrisme peut générer des stéréotypes et conduire à la négation de l'hétérogénéité culturelle. Selon le modèle de Bennett (1986, 1993), cette orientation se décline en trois étapes : elle commence par le Déni (Denial), où l'individu est incapable de percevoir les différences culturelles ; elle se poursuit par la Défense (Defense), où la différence est reconnue mais perçue comme une menace menant à une posture de supériorité ; et elle culmine dans la Minimisation (Minimization), où l'accent est mis sur les similarités humaines fondamentales, masquant ainsi les différences culturelles profondes sous une illusion d'universalité.

À l'opposé, l'ethnorelativisme correspond, selon Bennett (1986), à une attitude laissant penser que les croyances et les comportements ne peuvent être compris qu'à la lumière de leur contexte culturel spécifique. Cela implique la compréhension que nos propres schèmes de perception ne sont pas universels. L'ethnorelativisme se développe également en trois étapes progressives : d'abord l'Acceptation (Acceptance), où l'individu reconnaît et respecte les différences culturelles dans leurs propres termes ; ensuite l'Adaptation (Adaptation), qui est la capacité de changer son cadre de référence et d'agir de manière appropriée dans un autre

contexte ; et enfin l'Intégration (Integration), où l'individu intériorise plusieurs cadres de référence culturels dans son identité.

La transition des étapes ethnocentriques aux étapes ethnorelatives n'est pas toujours progressive ou sereine. Elle est souvent déclenchée par une expérience de choc culturel. Ce concept, popularisé par Oberg (1960), désigne un profond sentiment de désorientation. Cependant, en didactique, le choc culturel n'est pas perçu comme un échec, mais comme une opportunité pédagogique cruciale. C'est le moment où l'apprenant prend conscience des limites de son propre cadre de référence. S'il est bien accompagné par l'enseignant, ce moment de déstabilisation peut devenir le catalyseur qui le pousse à remettre en question ses certitudes, à développer une plus grande conscience de soi et à s'engager activement dans le processus d'apprentissage interculturel.

1.1.5 Savoirs culturels : de la connaissance "Stock" à la pratique "Flux"

En didactique, il est utile de distinguer deux types de savoirs culturels, comme le propose Louis Porcher (1995). Les savoirs de type "*stock*" correspondent aux connaissances encyclopédiques, factuelles et stables sur une culture (l'histoire, les institutions, les œuvres d'art, les figures emblématiques). Bien qu'utiles pour construire un arrière-plan culturel, ils sont insuffisants car ils restent extérieurs à l'interaction.

Les savoirs de type "*flux*", en revanche, sont dynamiques, implicites et nécessaires à la communication en temps réel. Ils concernent les règles de politesse, les implicites conversationnels, la gestion des tours de parole, le langage non-verbal et tout ce qui régit le bon déroulement d'un échange.

Une pédagogie interculturelle efficace ne peut se contenter de transmettre des savoirs "stock". Son véritable enjeu est de développer chez l'apprenant la capacité à mobiliser des savoirs "flux" pour naviguer avec succès dans des situations de communication authentiques.

1.2 La réponse didactique : l'approche interculturelle

Face à la complexité de la rencontre et aux obstacles psychologiques qu'elle engendre, la didactique des langues a développé une réponse structurée dès les années 1970 : l'approche interculturelle. L'enseignement d'une langue étrangère ne pouvant se concevoir en la séparant de sa culture, il est devenu impératif de théoriser les modalités de cette articulation. C’est précisément dans cette perspective interactionnelle entre la culture de l’apprenant et celle

véhiculée par la langue étrangère que le concept d'interculturel a vu le jour.

1.2.1 Origine et principes fondateurs

Le terme "interculturel" apparaît pour la première fois en France en 1975 dans un cadre scolaire. À partir des années 1980, les discussions autour de ses principes de base ont été alimentées par le Conseil de l'Europe, qui a promu des concepts tels que le dialogue, le refus de l'ethnocentrisme et l'adhésion au principe du relativisme culturel.

Le cœur de cette approche réside dans le préfixe "inter", qui implique une dynamique d'interaction et de construction mutuelle, s'opposant ainsi à la vision statique du multiculturalisme. Comme l'affirme Martine Abdallah-Pretceille (2004), *"le multiculturel s'arrête au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche"(*p.169*).*

Cette démarche active est également au cœur de la réflexion de Philippe Blanchet (2005), pour qui l'interculturel est moins une théorie abstraite qu'une méthodologie pragmatique. L'objectif de cette approche n'est pas de décrire les cultures en tant que telles, mais d'analyser *« ce qui se passe, concrètement, lors d'une interaction entre des locuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes »* (Blanchet, 2005, p. 6). Dans cette perspective, l'enjeu didactique devient particulièrement opérationnel, puisqu'il s'agit de *« prévenir, d'identifier et de réguler les malentendus et les difficultés de la communication dus à des décalages de schèmes interprétatifs »* (Blanchet, 2005, p. 6).Pour que cette démarche puisse opérer, elle repose sur un principe pédagogique fondamental : la décentration. Théorisé notamment par Geneviève Zarate (1986), ce concept désigne la capacité à prendre de la distance par rapport à son propre système de références, à cesser de le considérer comme universel pour l'observer de l'extérieur. Ce processus, souvent inconfortable, est la condition sine qua non pour pouvoir ensuite tenter de comprendre le système de l'autre de l'intérieur, en suspendant son jugement. C'est ce travail de décentration qui permet à l'apprenant de ne plus être un simple représentant de sa culture, mais de se construire une posture d'entre-deux.

L'ambition ultime de cette démarche est de créer un « tiers-espace », entendu comme un espace symbolique de négociation interculturelle où se redéfinissent les identités et les significations culturelles (Bhabha, 1994), un espace hybride où l'apprenant devient un "intermédiaire culturel" capable de créer des ponts, de négocier les malentendus et de produire un discours qui lui est propre.

1.2.2 La compétence interculturelle comme finalité

La finalité de l'approche interculturelle est le développement d'une compétence interculturelle. Michael Byram (1997)**,** l'un de ses principaux théoriciens, la définit comme la capacité à gérer de manière appropriée et efficace les interactions avec des interlocuteurs issus de contextes culturels différents. Son modèle, devenu une référence, décompose cette compétence en un ensemble interdépendant de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire, en soulignant l'importance d'une conscience culturelle critique (*savoir s'engager*), qui établit un lien étroit avec l'éducation à la citoyenneté. À ce modèle fondateur s'ajoute celui de Darla K. Deardorff (2006), qui aborde la compétence comme un processus cyclique et dynamique. Ensemble, ces approches ont fourni un cadre conceptuel et éthique robuste pour penser l'éducation à l'altérité.

Cependant, ces modèles, bien que décrivant la finalité de l'apprentissage, ne prescrivent pas en eux-mêmes la méthodologie la plus à même de la concrétiser en classe. La question restait ouverte : quelle ingénierie pédagogique permet de dépasser la simple sensibilisation pour faire "vivre" l'interculturel aux apprenants ? C'est précisément pour répondre à ce besoin d'une pédagogie de l'action et de l'expérience que l'évolution vers la Perspective Actionnelle, que nous allons maintenant aborder, prend tout son sens.

Il est à noter que les modèles de Byram et Deardorff, qui constituent la charpente théorique de notre propre recherche, seront analysés en détail dans la section 1.4.2

1.3 L'avènement de la perspective actionnelle : un nouveau paradigme didactique

Si les fondements de la didactique de l'altérité ont préparé le terrain à une prise en compte plus complexe des enjeux culturels, c'est une intervention institutionnelle majeure qui a fourni le cadre méthodologique pour un changement de paradigme. L'instrument de cette transformation est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Son étude est un prérequis indispensable pour saisir comment la Perspective Actionnelle a émergé et redéfini les objectifs de l'apprentissage.

1.3.1 Le CECRL et ses principaux axes de réflexion

Le CECRL, depuis sa publication en 2001, constitue un document de référence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues. Son impact dans ce domaine est marqué par les nouveautés apportées qui visent l'harmonisation de

l'enseignement des langues ainsi que les différentes recherches qui tentent de comprendre leurs applications réelles dans la salle de classe. Bien qu'étant capable d'entrainer des changements méthodologiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, le CECRL est pourtant loin de faire l'unanimité. Depuis son apparition, le référentiel est critiqué par plusieurs chercheurs en didactique. Ces critiques ont représenté pour la plupart d'entre eux, de nouvelles pistes de recherche qui permettent de traiter autrement les axes de réflexion proposés par le Cadre.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un outil qui a été créé en Europe au cours des années 90, mais la publication de sa version papier était en 2001 dans les deux langues, anglaise et française. Le Cadre est né, non seulement en réponse aux exigences des avancées dans le domaine de la didactique des langues, mais aussi d'un besoin lié aux changements sociopolitiques en Europe vers la fin des années 80.

Le changement majeur qui a marqué ses premières amorces commence en fait, avec la chute du mur de Berlin en 1989. Ce changement a ouvert la voie à une redéfinition géopolitique de l'espace européen, ainsi qu'à la mobilité sociale, économique et linguistique. Cette suite de changements a donné lieu, à son tour, à une nouvelle réalité qui est la disparition des frontières traditionnelles, géographiques, politiques, économiques, linguistiques et culturelles dans un contexte global de la mondialisation concrétisé par des échanges transnationaux, ainsi que des flux migratoires à l'échelle planétaire. Cette nouvelle réalité a poussé le vieux continent à une prise de conscience du rôle et de l'importance des langues autant bien au niveau des individus que des sociétés.

Pour faire face aux manifestations de la mondialisation et la réalité des pays européens, caractérisés par une grande hétérogénéité linguistique et culturelle, d'une part, et garantir un passage souple entre l'histoire des peuples et le nouveau phénomène de la mondialisation, d'autre part, l'Europe a du s'affirmer comme le symbole mondial de la cohabitation linguistique et culturelle. Cette mission a été confiée à l'école qui, seule, peut assumer la responsabilité de former un citoyen doté des capacités linguistiques et culturelles, qui sont à la fois plurielles et diversifiées dans une Europe plurilingue.

Toutes ces raisons ont contribué à la création du CECRL, à l'occasion d'un symposium intergouvernemental qui a eu lieu en 1991 en suisse, et qui a marqué le point de départ de son élaboration par le Conseil de l'Europe, et qui s'est réalisé officiellement en

2001 à l'occasion de l'année européenne des langues.

Le Cadre européen commun de référence est considéré comme un outil qui vise à fournir une base commune pour l'enseignement-apprentissage des langues. Il est devenu un outil central dans les choix méthodologiques avec l'ensemble de ses nouveaux outils et concepts proposés. Il se présente comme un outil d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Dans cette optique, le Cadre vise la clarification des deux axes qui englobent l'enseignement-apprentissage-évaluation, et qui sont: l'axe de formation et l'axe de certification :

> *« Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues »* (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

En ce qui concerne la formation (enseignement-apprentissage), le Cadre fournit des outils, des principes et des ressources pour l'élaboration de curricula de langues, de manuels au profit de l'enseignement et de l'apprentissage de différentes langues *: « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens de manuels, etc. »* (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Pour l'évaluation, le Cadre est considéré comme un référentiel d'évaluation par excellence, avec la consécration d'un chapitre entier (chapitre 9) pour l'explication des types et critères de l'évaluation des différentes compétences de la langue en relation avec les objectifs visés et la description des différents niveaux :

> *Le Cadre européen de référence fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée, mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants*. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Concernant les objectifs visés par l'élaboration de ce document, les auteurs du Cadre

affirment que cet outil vise à surmonter les difficultés de communication et à proposer aux praticiens des pistes de réflexion sur leurs pratiques habituelles, afin de pouvoir répondre aux besoins réels des apprenants.

Le CECRL propose des axes de réflexion à travers lesquels il vise à fournir une base commune pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Ces axes présentent une vision plus ample et plus complète, reliant enseignement et apprentissage, définition d'objectifs et évaluation, individuels et sociaux, en classe et hors la classe. Les axes proposés sont :

Les six niveaux communs de référence : Le Cadre opte pour une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C et qui sont les suivants : A : Utilisateur élémentaire, B : Utilisateur indépendant, C : Utilisateur expérimenté. Chaque niveau (A, B et C) initial est divisé en deux niveaux dans un cadre de référence en six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage de langue : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Selon Luc Collès (2010), les rédacteurs du Cadre ne sont pas les premiers à avoir présenté une échelle de niveaux en langue. Mais la particularité de ce travail consiste dans le fait que le CECRL représente un référentiel commun à toutes les langues. Cette échelle de niveaux peut avoir certains retentissements sur l'enseignement des langues parce qu'elle présente pour les praticiens l'avantage qui leur permet de définir des objectifs à partir d'une base de référence stable.

Les cinq activités langagières : Les auteures du Cadre citent les activités suivantes : La compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite. Ces activités langagières ne constituent pas le but de l'enseignement-apprentissage, mais elles sont au service de l'accomplissement des tâches. En réalité le CECRL distingue quatre « modes » d'activité : réception, production, interaction, et médiation. Le développement des TIC a permis l'émergence d'une autre activité langagière qui est l'expression écrite en interaction, selon Véronique Ruel (2015).

Les trois composantes de la compétence communicative : Le Cadre distingue trois composantes : la composante linguistique (lexique, phonétique, syntaxe), la composante sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, registres) et la composante pragmatique (organisation et structuration du discours, utilisation fonctionnelle de la langue).

1.3.2 La perspective actionnelle et l'enseignement-apprentissage des langues

Le CECRL propose une nouvelle perspective, la perspective actionnelle. Nous assistons en effet à un changement de paradigme méthodologique en didactique des langues.

> *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés [...]. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)*

Le CECRL est considéré comme un document de référence, toutefois, selon ses auteurs, il ne se fonde sur aucune théorie sous-jacente au niveau méthodologique: *« À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide [...] pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage »* (*Conseil de l'Europe, 2001* : 108).

Cette affirmation n'empêche pas, selon Margaret Bento (2013), de se poser la question sur l'existence d'une opération d'étayage scientifique réalisée a posteriori par les didacticiens. Dans une métasynthèse de la littérature, elle est parvenue aux résultats indiquant que trois grands champs théoriques ont été révélés : les théories de l'apprentissage, les sciences du langage et la sociologie. Elle affirme que "*ces concepts mis ensemble forment un tout cohérent et convergent vers le constructivisme et le socio-constructivisme".*(Bento, 2012, p. 7)

Dans la même perspective, Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, RosinaPraderi et Véronique Ruel (2015), ont montré que cette démarche actionnelle repose sur la théorie de la conception, la théorie cognitiviste et la théorie constructiviste.

Pour finir, Evelyne Rosen (2009) montre que l'arrière-plan théorique de la perspective actionnelle se résume dans la théorie de l'activité et les théories sociocognitives de l'apprentissage.

D'après ces trois travaux, nous pouvons remarquer l'inscription de la perspective actionnelle et ses principes fondateurs dans les théories socioconstructivistes.

Le Cadre a fait entrer la didactique des langues dans une nouvelle ère par l'adoption de la perspective actionnelle. Cette nouvelle orientation a permis l'émergence d'une nouvelle terminologie : l'apprenant est devenu acteur social, l'apprentissage est lié à l'usage, les

activités sont transformées en tâches.

1.3.2.1 Le concept d'action

Le concept d'action : Comme son nom l'indique, la perspective actionnelle est basée essentiellement sur l'action, par un passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. L'apprenant ne doit pas communiquer pour parler avec l'autre seulement, mais pour agir avec l'autre. On passe de "*l'homme communiquant à l'homme agissant"* (Girardet, 2011). Le CECRL aborde la notion d'action en tant que fait d'une ou plusieurs personnes, en contexte social, afin d'obtenir un résultat. Margaret Bento (2012) voit que, la notion « *social* » est récurrente dans le Cadre. Pour Jean-Jacques Richer (2009), "*langage et action sont liés*". La notion d'action dans les travaux de Claire Bourguignon (2006) est considérée comme la clé de voûte de son interprétation de la perspective actionnelle, qualifiée d'approche communic'actionnelle.

1.3.2.2 Le concept de tâche

Le concept de tâche : La tâche est l'un des concepts fondamentaux de la perspective actionnelle. Elle est définie par le Cadre comme : "*Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé."* (Conseil de l'Europe, 2001, p.16). La tâche n'est plus seulement langagière. Dans une définition plus détaillée (Conseil de l'Europe, 2001, p.121), le Cadre la présente comme un fait courant de la vie quotidienne, supposant la mise en œuvre stratégique de compétences pour mener à bien des actions finalisées. Sa nature peut être variée, simple ou complexe, et exiger plus ou moins d'activités langagières. De tout ce qui précède, nous pouvons dire que la tâche est un concept de base qui joue un rôle central, elle permet de donner un sens concret à l'apprentissage. Selon F. Ruel (2009), la tâche et l'action ne sont pas synonymes mais complémentaires : « *la tâche fait partie de l'action et en est le vecteur* » (p.254).

1.3.2.3 Le concept d'acteur social

Le CECRL considère l'usager et l'apprenant comme un acteur social. Cette notion représente un élément de nouveauté. Selon Puren (2009), c'est une conséquence de l'évolution des enjeux en Europe : il s'agit désormais de « former des citoyens capables de vivre

ensemble dans une société multilingue et multiculturelle » (p.156).Pour former un acteur social, la classe est considérée comme une mini-société où l'on agit réellement. La dimension sociale de l'accomplissement de la tâche montre que l'apprenant n'est pas un être neutre et que l'apprentissage en *co-action* est un déclencheur de motivation. Pour Enrica Piccardo (2014), ce processus est très dynamique : "*Il s'agit de faire quelque chose pour apprendre et non pas d'apprendre pour faire quelque chose"* (p.19).

1.3.3 Le CECRL entre continuité et rupture paradigmatique

Le CECRL, par sa nouvelle conception, se refuse à avancer une méthodologie (Richer, 2009, p.15), ce qui a dévoilé la divergence d'opinions entre les chercheurs.

L'approche communicative (AC)[2] est une méthodologie qui s'est développée dans les années 70 en réaction aux méthodes précédentes. C. Puren (2006, pp. 37-38) la définit comme une méthodologie visant la communication comme un échange d'informations, simulée en classe. Elle s'est développée à partir des critiques des méthodes antérieures et des apports de nouvelles théories comme la pragmatique. Son concept clé est la compétence de communication (Hymes, 1972), redéfinie par Canale, M., & Swain, M. (1980). puis Sophie Moirand (1982) en plusieurs composantes (linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle). Basée sur la psychologie cognitiviste, elle centre l'apprentissage sur l'apprenant. Les activités privilégiées sont les simulations, les jeux de rôles et les jeux. Cependant, l'AC a subi plusieurs critiques : la durée limitée de l'action, des échanges souvent duels, et une prise en compte de la culture limitée à sa dimension langagière (Bérard, 1991, pp. 60-61).

Cette lecture est prônée par plusieurs didacticiens qui considèrent le Cadre comme une simple continuité de la logique communicative. F. Windmüller (2015) estime que la PA "*s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative*" (p.25). J-C. Beacco (2007) affirme : "*Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative*"(p.12). E. Bérard (2009) considère que l'authenticité du discours témoigne de cette continuité (p.36). C. Puren (2006) affirme que les auteurs du Cadre sont restés "*enfermés dans le paradigme communicatif en ne distinguant pas l'action scolaire de l'action sociale* "(p.37). E. Rosen (2009) parle d'une relation de développement et de complémentarité (p.8). C. Tagliante (2005) estime que le modèle est "*peu éloigné de l'approche dite communicative*"(p.14). Enfin,

[2] Désormais désignée par le sigle AC dans le corps du texte.

J.J. Richer (2009) critique cette lecture qui s'enferme dans la seule dimension langagière de la communication.(p.18)

Une autre lecture considère le Cadre comme une rupture. E. Perrichon (2008) considère que cela correspond à "*un changement de paradigme*" et schématise : "*dans l'AC la communication est une finalité alors que dans la PA, elle est un moyen*"(p. 248). Elle détaille la rupture sur la compétence visée (de communication à actionnelle), ses composantes, sa finalité (de l'échange ponctuel à l'agir dans la durée) et son principe (de l'interaction à la co-action). Pour Claire Bourguignon (2006), la lecture de continuité est une "*interprétation minimaliste*". Elle estime que la PA est porteuse d'une "*réelle rupture épistémologique*" car elle "*ouvre la salle de classe à la société*" (p.64). Enfin, J.J. Richer (2009) appelle à "*concevoir une lecture de rupture de Cadre qui le démarque nettement de l'Approche communicative*"(p. 45), menant à un "*paradigme actionnel*".

Pour synthétiser et visualiser la portée de cette rupture paradigmatique défendue par la lecture maximaliste, il est utile de mettre en opposition les caractéristiques fondamentales de L'AC et celles de la PA. Le tableau suivant met en évidence les changements majeurs de finalité, de statut de l'apprenant et de démarche pédagogique.

Tableau N°1 : Comparaison des paradigmes communicatif et actionnel

Critère	**Approche Communicative (AC)**	**Perspective Actionnelle (PA) - Lecture Maximaliste**
Finalité Sociale	Gérer des rencontres ponctuelles (agir sur l'autre).	Co-agir pour réaliser un projet social commun (agir avec les autres).
Statut de l'Apprenant	Interlocuteur / Usager de la langue.	Acteur Social.
Activité de Référence	Jeu de rôle / Simulation.	Projet pédagogique / Scénario d'action.
Dimension Culturelle	Interculturel (comprendre l'autre).	Co-culturel (créer une culture d'action commune).

Ce tableau met en lumière le déplacement fondamental opéré par la Perspective Actionnelle : on ne vise plus seulement à former un "*usager*" capable de gérer des

interactions, mais un "*acteur social"* apte à collaborer à des projets collectifs. La dimension culturelle évolue de l'interculturel, centré sur la compréhension mutuelle, vers le co-culturel, focalisé sur la construction d'une culture d'action commune. C'est cette rupture, et non une simple continuité, qui ouvre la voie à une redéfinition profonde des pratiques pédagogiques.

La reconnaissance de la Perspective Actionnelle comme une rupture paradigmatique ouvre des horizons didactiques considérables. Cependant, en se focalisant sur la mise en place de l'action sociale (la tâche, le projet, le statut d'acteur social), ce nouveau paradigme ne définit pas explicitement la nature des compétences transversales et humanistes que cette action doit permettre de développer. Il fournit le "comment" méthodologique, mais laisse enpartie ouvert le "pourquoi" éthique et citoyen. C'est précisément ici que la jonction avec la didactique de l'altérité devient non seulement possible, mais nécessaire. La section suivante se consacrera à démontrer comment l'approche interculturelle vient donner son sens, sa finalité et sa profondeur à la mécanique actionnelle.

La reconnaissance de la Perspective Actionnelle comme une rupture paradigmatique ouvre des horizons didactiques considérables. En se focalisant sur la mise en place de l'action sociale (la tâche, le projet, le statut d'acteur social), ce nouveau paradigme fournit un "comment" méthodologique puissant. Cependant, il ne définit pas explicitement la nature des compétences transversales et humanistes que cette action doit permettre de développer, laissant en partie ouvert le "pourquoi" éthique et citoyen. C'est précisément ici que la jonction avec la didactique de l'altérité, présentée en première partie, devient non seulement possible, mais nécessaire. La section suivante se consacrera à démontrer comment l'approche interculturelle vient donner son sens, sa finalité et sa profondeur à la mécanique actionnelle.

1.4 La synthèse didactique : articuler l'action et l'interculturel

La PA, avec sa focalisation sur l'acteur social, fournit le "comment" méthodologique, mais elle ne définit pas à elle seule le "pourquoi" humaniste de l'apprentissage. C'est en l'articulant avec les objectifs d'une éducation à l'altérité que son plein potentiel se révèle. Nous allons donc maintenant nous concentrer sur la réponse didactique qui donne son sens et sa finalité à l'action : l'approche interculturelle.

1.4.1 L'approche interculturelle comme cadre de finalité

L'enseignement d'une langue ne peut se réaliser en la séparant de sa culture. C'est dans

cette reconnaissance qu'est née la démarche interculturelle. Apparue en France dans les années 1970, elle se distingue par le préfixe "inter" qui implique une dynamique d'interaction, à l'opposé de la vision statique du multiculturalisme.

1.4.1.1 Définitions et principes

Selon Philippe Blanchet (2005), l'interculturel n'est pas un état de fait, mais une démarche active. Il ne s'agit pas d'étudier des cultures comme des objets distants, mais d'analyser "*ce qui se passe, concrètement, lors d'une interaction entre des locuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes*"(p.6). Cette approche pragmatique se focalise sur la gestion des malentendus, la prise de conscience des implicites et la négociation du sens. Pour Blanchet, l'interculturel est donc moins une théorie qu'une méthodologie d'action visant à "prévenir, identifier, [et] réguler" les frictions inhérentes à la communication entre porteurs de schèmes interprétatifs différents.

La mise en œuvre de cette démarche interculturelle en classe repose sur un principe pédagogique fondamental : la décentration. Ce concept, développé notamment par Zarate (1986), désigne la capacité à prendre de la distance par rapport à son propre système de références, afin de ne plus le considérer comme le seul valable ou naturel (p.26).La décentration implique un double mouvement pour l'apprenant. Il s'agit d'abord d'un regard sur soi, qui l'amène à prendre conscience que sa propre culture est une construction sociale et non une évidence universelle. C'est l'étape cruciale de la relativisation de ses propres certitudes. Ce mouvement est complété par un regard vers l'autre, qui consiste à tenter de comprendre le système de références de son interlocuteur de l'intérieur, en suspendant son jugement et en acceptant la validité de logiques différentes.

Pédagogiquement, la décentration n'est pas un processus spontané ; elle doit être provoquée par des activités qui créent une "inquiétude" cognitive et culturelle, comme la confrontation à des documents ou des situations qui heurtent les évidences de l'apprenant. C'est le moteur qui permet de passer d'une réaction ethnocentrique à une compréhension ethnorelative.

Comme le souligne Abdallah-Pretceille (2004), une distinction fondamentale doit être opérée : *« le multiculturel s'arrête au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche »* (p.61). Cette dynamique favorise l'émergence de ce que Bhabha (1994) nomme un « *tiers-espace* », un lieu hybride où l'apprenant peut agir en tant qu'intermédiaire. Cette vision est

formalisée par le Conseil de l'Europe (2001) qui définit l'apprenant comme un « *acteur social* », s'inscrivant ainsi dans la lignée des théories socioconstructivistes initiées par Vygotski (1978).

1.4.1.2 L'éducation interculturelle et la compétence à la complexité

Cette démarche constitue le cœur de ce que Martine Abdallah-Pretceille (2017) nomme "*l'éducation interculturelle*". Pour elle, l'enjeu n'est pas d'accumuler un savoir encyclopédique sur les autres cultures, ce qui est une illusion et mène souvent à la folklorisation. L'éducation interculturelle est avant tout un "*humanisme du divers*", une éthique de la relation à l'autre. Elle vise à développer une compétence à la complexité et à l'altérité, c'est-à-dire la capacité à penser l'autre non pas à travers le prisme de catégories préétablies, mais comme un sujet singulier, complexe et pluriel, tout comme soi-même. Il s'agit d'apprendre à gérer l'incertitude et l'ambiguïté, en renonçant à la tentation de réduire l'autre à une seule de ses appartenances.

Ainsi, la décentration peut être vue comme la transformation pédagogique du choc culturel. Alors que le choc culturel est une expérience subie, souvent déstabilisante, la décentration est une compétence construite, une maîtrise réflexive de cette déstabilisation. Le rôle de l'enseignant est précisément d'accompagner l'apprenant pour qu'il ne reste pas paralysé par le choc, mais qu'il l'utilise comme un levier pour opérer ce travail de décentration sur soi et d'ouverture à l'autre.

1.4.2 La compétence en action : modèles et démarches

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'articuler notre réflexion autour des modèles de la compétence interculturelle développés par Michael Byram et Darla K. Deardorff.

1.4.2.1 Modéliser la compétence : Byram et Deardorff

Le modèle de Michael Byram (1997) constitue une référence majeure dans le champ de la didactique des langues et de l'éducation interculturelle. Il conceptualise la compétence interculturelle à travers cinq composantes fondamentales et interdépendantes, qu'il nomme les « savoirs ». Il y a d'abord les savoirs (Knowledge), qui désignent les connaissances sur sa propre culture et celle de l'autre. Vient ensuite le savoir-être (Attitudes), qui représente les dispositions d'ouverture, de tolérance et de relativisation de son propre cadre de référence

culturel. S'y ajoute le savoir comprendre (Skills of interpreting and relating), qui est l'aptitude à interpréter des documents ou des comportements culturels et à les mettre en relation avec d'autres systèmes de référence. Ce dernier est complété par le savoir apprendre/faire (Skills of discovery and interaction), c'est-à-dire la capacité à acquérir de nouvelles connaissances culturelles en situation et à interagir efficacement avec des interlocuteurs d'autres cultures. Enfin, au sommet de cet édifice, se trouve le savoir s'engager (Critical cultural awareness), une compétence critique qui permet d'évaluer, de manière éthique et argumentée, les pratiques et valeurs culturelles, y compris les siennes. Ce modèle offre une grille structurante et opérationnelle pour l'enseignement de la compétence interculturelle, en insistant sur l'interdépendance entre attitudes, connaissances, capacités d'analyse et engagement critique.

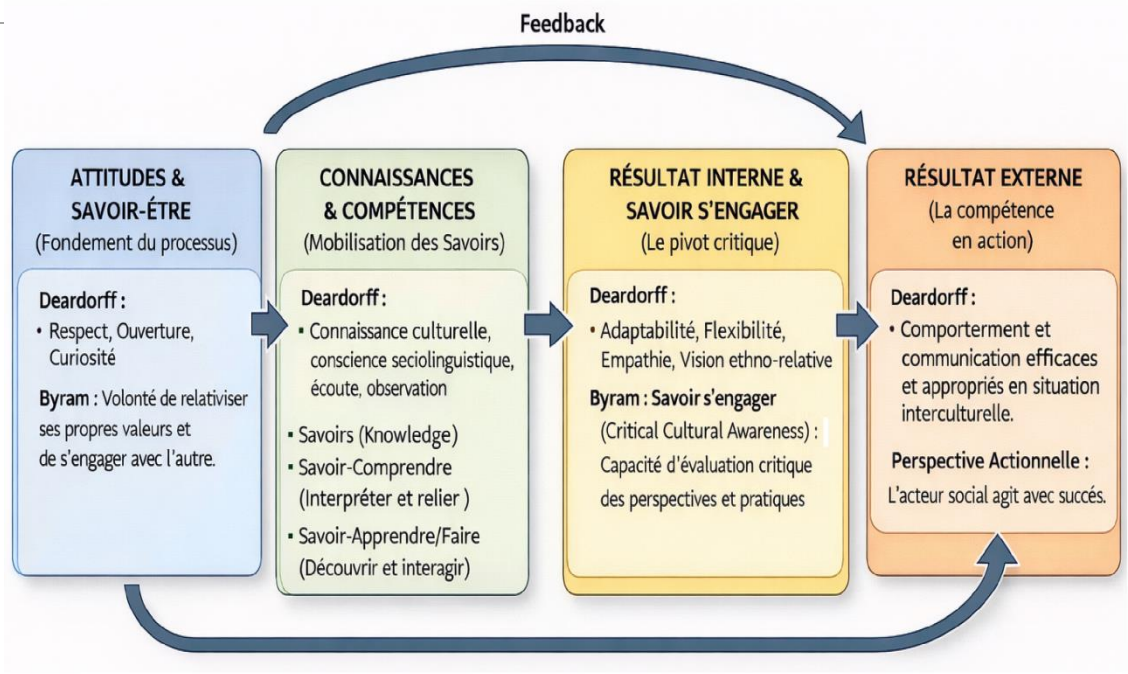
Au sein du modèle de Michael Byram, une composante mérite une attention particulière car elle constitue le pivot de sa dimension citoyenne : le "savoir s'engager", ou conscience culturelle critique. Ce savoir dépasse la simple capacité à interagir efficacement. Il représente la "*capacité à évaluer de manière critique et sur la base de critères explicites les perspectives, pratiques et produits de sa propre cultures et des autres cultures et pays*" (Byram, 1997, p.53). Il ne s'agit plus seulement de comprendre et de tolérer l'autre, mais de développer un regard critique sur les valeurs, les idéologies et les rapports de pouvoir qui sous-tendent les pratiques culturelles, y compris les siennes. Cette compétence invite l'apprenant à s'interroger sur l'origine de ses propres normes et à prendre position de manière éclairée sur des questions de société. C'est par ce "savoir s'engager" que la compétence interculturelle cesse d'être une simple compétence fonctionnelle pour devenir une véritable compétence d'éducation à la citoyenneté démocratique. C'est également ce savoir qui fait le pont le plus direct avec la Perspective Actionnelle, qui vise précisément à former un "acteur social" capable d'agir dans la société.

Le modèle de Darla K. Deardorff (2006) conçoit la compétence interculturelle non pas comme un acquis figé, mais comme un processus dynamique, cyclique et évolutif. Ce processus commence par l'acquisition d'attitudes fondamentales telles que le respect, l'ouverture à l'altérité et la curiosité. Ces dispositions permettent ensuite de mobiliser des connaissances et compétences cognitives (analyse, écoute, compréhension de l'autre), qui débouchent sur un résultat interne souhaité : développement de l'empathie, de l'adaptabilité et de la capacité à changer de perspective. Ce n'est qu'à partir de cette transformation intérieure

que peut émerger un résultat externe souhaité, à savoir une communication et un comportement perçus comme efficaces et appropriés dans un contexte interculturel. Ce processus est itératif, car les expériences vécues viennent rétroagir sur les attitudes initiales, consolidant ainsi l'apprentissage.

Plutôt que de s'opposer, les modèles de Deardorff et de Byram se complètent dans une logique intégrée. Tandis que Deardorff répond à la question *« Comment se construit la compétence interculturelle ? »*, en mettant en lumière les étapes de son développement, Byram s'attache à définir « *De quoi cette compétence est-elle constituée ?* », en identifiant ses cinq composantes clés. Ainsi, Deardorff en propose la dynamique d'appropriation, là où Byram en précise l'architecture interne. Ensemble, ces deux approches offrent une vision à la fois structurelle et processuelle de la compétence interculturelle, essentielle à toute réflexion didactique sur sa mise en œuvre en classe de langue.

L'articulation de ces deux modèles peut être représentée schématiquement. Le modèle de Deardorff décrit le processus dynamique et cyclique du développement de la compétence, tandis que celui de Byram en détaille les composantes essentielles qui sont mobilisées et construites tout au long de ce processus. La figure suivante propose une visualisation de cette complémentarité.



(Figure N°1 : Modélisation de la Compétence Interculturelle (d'après Byram, 1997 et Deardorff, 2006).)

Comme l'illustre cette figure, le développement de la compétence interculturelle est un processus itératif. Selon la vision de Deardorff, tout part des attitudes fondamentales, qui sont le prérequis à toute acquisition. Celles-ci permettent de développer des connaissances et des compétences, menant à un résultat interne souhaité (empathie, adaptabilité). C'est seulement après cette transformation intérieure que peut se manifester un résultat externe souhaité, c'est-à-dire un comportement et une communication appropriés. Les composantes décrites par Byram sont les "briques" construites tout au long de ce processus, avec le "savoir s'engager" comme compétence de plus haut niveau, transformant l'acteur interculturel en citoyen critique.

1.4.2.2 Elargir la perspective : les cinq composantes de Puren

Une vision plus complexe de la compétence culturelle a été proposée par Christian Puren (2013). Il critique une focalisation exclusive sur la composante interculturelle, arguant qu'elle ne représente qu'un des modes de relation à l'altérité, nécessaire dans certaines situations mais insuffisant pour couvrir l'ensemble des interactions sociales. Selon lui, la finalité de l'enseignement est de former un acteur social capable de mobiliser différentes compétences culturelles en fonction des contextes.

Il en distingue cinq principales, qui forment un modèle intégré. La première est

la composante transculturelle, qui correspond à la capacité à reconnaître et à partager les valeurs universelles qui transcendent les cultures, comme les Droits de l'Homme. Vient ensuite la composante multiculturelle, qui est l'aptitude à coexister pacifiquement dans une société pluriculturelle, sans nécessairement interagir en profondeur.

La troisième est la composante interculturelle elle-même, mobilisée lors d'une rencontre ponctuelle pour gérer la découverte de l'autre, les chocs culturels et la négociation des malentendus ; c'est la compétence du "voyageur". Puren la distingue de la composante pluriculturelle, qui est la compétence d'un individu ayant intériorisé plusieurs cultures et développé une identité "hybride", capable de naviguer de manière fluide entre différents cadres culturels.

Enfin, et de manière cruciale pour notre propos, il identifie la composante co-culturelle. Celle-ci est la capacité à construire avec d'autres, qu'ils soient de sa propre culture ou de cultures différentes, une culture d'action commune pour réaliser un projet. Dans ce cadre, les différences initiales sont mises de côté au profit de la création d'une nouvelle culture de groupe orientée vers un but partagé.

Pour Puren, un enseignement complet doit viser le développement de l'ensemble de ces composantes, car un acteur social sera amené à toutes les mobiliser à différents moments de sa vie.

1.4.2.3 Mettre en œuvre la rupture : Les démarches Co-actionnelle et communic'actionnelle.

Partant du fait que le Cadre présente des choix, des chercheurs ont opté pour une construction de la PA en rupture.

La perspective Co-actionnelle (C. Puren) : Puren a considéré dès 2002 que la rupture était "à construire". Sa perspective vise la mise en avant de la dimension collective. Il s'agit de passer de l'interaction (agir sur l'autre) à la co-action (agir avec les autres) et de l'interculturalité (gérer les différences) à la co-culturalité (créer des ressemblances pour "faire ensemble"). La mise en œuvre de cette perspective est basée sur le projet.

L'articulation de ces différents modèles (la taxonomie de Byram, le processus de Deardorff et la typologie de Puren) offre un panorama très complet de la compétence culturelle. Il convient cependant de garder à l'esprit que ces modélisations, bien qu'indispensables sur le plan heuristique, comportent le risque d'une réification de la compétence. Elles peuvent donner l'impression qu'il suffit d'acquérir une liste de "savoirs"

pour être compétent, alors que l'enjeu, comme le souligne Abdallah-Pretceille, réside moins dans un stock de connaissances que dans la posture éthique de l'ouverture à l'autre. Ces modèles doivent donc être considérés non pas comme des listes de cases à cocher, mais comme des guides pour penser la complexité d'un processus de formation qui reste avant tout humain et relationnel.

L'approche Communic'actionnelle (C. Bourguignon, 2006) : Représentant la "version forte" ou "maximaliste", elle lie intimement communication et action. Elle se réalise à travers le scénario d'apprentissage-action, une mission complexe qui donne du sens à une série de tâches communicatives. Elle repose sur le passage de l'apprentissage à l'apprentissage-usage et de la tâche au projet, et propose des grilles d'évaluation spécifiques.

1.4.3 La mise en œuvre de la perspective actionnelle

Les apprenants d'une langue sont des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches langagières et non langagières. La perspective actionnelle part d'une logique qui cadre avec cette idée par l'ancrage des tâches dans un contexte socioculturel, qui permet aux apprenants d'investir et de développer leurs compétences par un travail collaboratif dans lequel ils sont appelés à co-agir dans le cadre de projets à finalité sociale. Le projet représente donc une technique en adéquation avec les objectifs de la perspective actionnelle comme l'indique C. Puren : « Or, le projet pédagogique est (…) l'activité de référence de la PA en tant que forme la plus aboutie de l'action sociale que vise cette nouvelle orientation didactique » (Puren, 2013, p.3).

1.4.4 Nouveaux contextes et compétences : l'interculturel à l'ère du numérique

L'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a profondément reconfiguré les espaces de rencontre et de dialogue, plaçant la didactique de l'interculturel face à de nouveaux défis et imposant le développement de nouvelles compétences.

Il convient tout d'abord de définir ce que l'on nomme la culture numérique. Il ne s'agit pas seulement d'une maîtrise technique des outils, mais bien d'un ensemble de pratiques, de savoirs et de capacités à créer, partager et interpréter des contenus dans un environnement digital. Pour Olivier Le Deuff (2012), elle repose sur une compréhension de l'objet technique lui-même, tandis que Divina Frau-Meigs (2012) y voit une "*culture où on peut se réinventer,*

en partage avec les autres"(p.23). Cette culture est donc à la fois instrumentale et identitaire.

Dans ce nouveau contexte, la rencontre dans l'espace numérique est devenue une réalité quotidienne. Internet et les réseaux sociaux abolissent les frontières géographiques et augmentent de manière exponentielle les opportunités de contact entre individus de cultures différentes. Cependant, cette proximité virtuelle n'est pas une garantie de compréhension mutuelle. Elle exige de la part des acteurs une posture active de dialogue, de curiosité et de respect pour éviter le repli identitaire, la propagation de discours haineux ou les malentendus amplifiés par la distance et l'absence de communication non-verbale.

L'un des enjeux majeurs est donc de promouvoir la diversité culturelle au sein de ces espaces. Comme le souligne l'UNESCO dans sa Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2001), il est crucial de veiller à ce que toutes les cultures puissent s'exprimer et se faire connaître, en faisant d'Internet un outil au service du plurilinguisme et du dialogue et non de l'homogénéisation.

Face à ces défis, la compétence interculturelle doit impérativement s'articuler à une éducation aux médias. Les plateformes numériques étant devenues les principaux lieux de diffusion (et de distorsion) des représentations culturelles, l'apprenant doit être outillé pour y naviguer de manière critique. Comme le préconise Philippe Meirieu (2018), il s'agit d'apprendre à décrypter les sources, à identifier la désinformation, à reconnaître les stéréotypes et les discours de haine, mais aussi à comprendre les logiques des algorithmes qui peuvent nous enfermer dans des "bulles de filtres". Cette éducation aux médias devient ainsi le prolongement naturel et indispensable du "savoir s'engager" de Michael Byram, adaptant la compétence citoyenne au monde contemporain.

Au terme de ce parcours théorique, il apparaît clairement que la dimension culturelle n'est pas une composante annexe de l'enseignement des langues, mais son fondement même. Nous avons vu que la culture, loin d'être un bloc monolithique, est un processus dynamique et pluriel. Son lien intrinsèque avec la langue impose de dépasser la simple transmission de savoirs "stock" pour viser le développement de savoirs "flux".

La rencontre interculturelle, au cœur de cet apprentissage, est un chemin semé d'obstacles cognitifs et affectifs : la complexité de la construction identitaire face à l'altérité, le poids des représentations et des stéréotypes, et la tendance naturelle à l'ethnocentrisme. Face à ces défis, l'approche interculturelle, articulée à la perspective actionnelle, se présente non pas

comme une méthode figée, mais comme une démarche active visant à former un "*intermédiaire culturel*" et un "*acteur social*" critique et réflexif.

Pour guider cette démarche, nous avons retenu les modèles complémentaires de Byram (1997) et Deardorff (2006) qui fournissent un cadre conceptuel et opérationnel. À l'heure où les interactions se déploient massivement dans l'espace numérique, ces compétences sont plus que jamais essentielles.

Il est toutefois essentiel de reconnaître que la mise en œuvre d'une telle synthèse didactique représente un défi considérable. Elle exige des enseignants une formation approfondie, une posture de médiateur et d'architecte pédagogique, ainsi que des conditions institutionnelles (temps, flexibilité) qui ne sont pas toujours réunies. Le passage de l'idéal théorique, que nous venons de décrire, à la réalité des pratiques de classe constitue un enjeu majeur.

Ce cadre théorique étant posé, le chapitre suivant s'attachera à sa mise en pratique. Nous analyserons comment ces concepts se traduisent, ou devraient se traduire, dans les dispositifs pédagogiques concrets, afin de vérifier si les ambitions de l'approche interculturelle et actionnelle se concrétisent dans les pratiques de classe.

CHAPITRE 2

De La Compétence Orale à L'Agir Interculturel : Fondements, Pratiques Et Médiation Technologique En FLE

Chapitre 2

De La Compétence Orale à L'Agir Interculturel : Fondements, Pratiques Et Médiation Technologique En FLE

Ce chapitre entend relever ce défi en proposant une réflexion théorique articulant de manière organique l'oral, l'interculturalité et la technologie dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'université algérienne. Nous défendons l'hypothèse selon laquelle le développement de la compétence interculturelle ne peut être envisagé qu'à travers une approche intégrée de l'oral, conçue non comme une simple performance linguistique, mais comme une pratique interactionnelle située, médiatisée et socialement signifiante.

Afin d'étayer cette hypothèse, le présent chapitre se structure en plusieurs temps. Il s'ouvre par une déconstruction de la notion de compétence orale, afin d'en mettre en évidence la complexité et les différentes dimensions. Il examine ensuite l'évolution des approches didactiques de l'oral, en soulignant les tensions et les contraintes spécifiques au contexte universitaire algérien. Le cœur de l'argumentation est consacré à l'analyse de l'articulation entre oralité et interculturalité, envisagée comme un processus dynamique se construisant dans et par l'interaction. Enfin, le chapitre justifie le recours aux pratiques orales médiatisées comme une voie didactique pertinente pour dépasser les limites de la salle de classe et favoriser des expériences d'altérité plus authentiques.

L'objectif de ce chapitre est ainsi de poser les bases conceptuelles et méthodologiques nécessaires à la compréhension et à la légitimation du dispositif expérimental présenté dans les chapitres suivants, conçu comme une réponse didactique concrète aux enjeux identifiés.

2 L'oral en didactique du FLE : définitions et enjeux

Avant de déconstruire l'architecture de la compétence orale, il convient d'en poser une définition opératoire et d'en cerner les enjeux contemporains, notamment en ce qui concerne son évolution conceptuelle et les défis de son enseignement sur notre terrain d'étude.

2.1.1 Pour une définition holistique de la compétence orale

Aborder l'oral en didactique des langues-cultures, c'est refuser de le réduire à sa dimension purement instrumentale de production de sons. La compétence orale est une compétence holistique et pluridimensionnelle qui se situe à l'intersection de trois pôles interdépendants : la langue (le système linguistique maîtrisé), l'interaction (le processus dynamique de co-construction du sens) et la culture (le cadre de référence qui informe les comportements et les interprétations). Ignorer l'un de ces pôles revient à amputer la compétence de sa substance. Parler n'est pas seulement articuler des phrases correctes ; c'est s'engager dans une pratique sociale située, où chaque énoncé est un acte qui positionne le locuteur par rapport à son interlocuteur et à un contexte socio-culturel donné.

2.1.2 De la compétence linguistique à la compétence interactionnelle : un changement de paradigme

La didactique des langues a opéré une rupture épistémologique majeure en passant de la notion de *compétence linguistique* (Chomsky, 1965), centrée sur la connaissance d'un système abstrait, à celle de *compétence de communication* (Hymes, 1972), qui inclut la capacité à utiliser ce système de manière appropriée en contexte. Cette évolution se traduit aujourd'hui par la notion de compétence interactionnelle. Celle-ci ne considère plus les participants comme des émetteurs/récepteurs alternant des monologues, mais comme des co-acteurs qui co-construisent activement le discours et la relation. Elle englobe des habiletés cruciales comme la gestion des tours de parole, la négociation du sens, la réparation des malentendus et l'ajustement permanent à l'autre.

2.1.3 Les défis de l'oral en contexte universitaire algérien

Dans le contexte universitaire algérien, plusieurs travaux soulignent les obstacles rencontrés dans le développement de la compétence orale chez les étudiants en FLE. Une

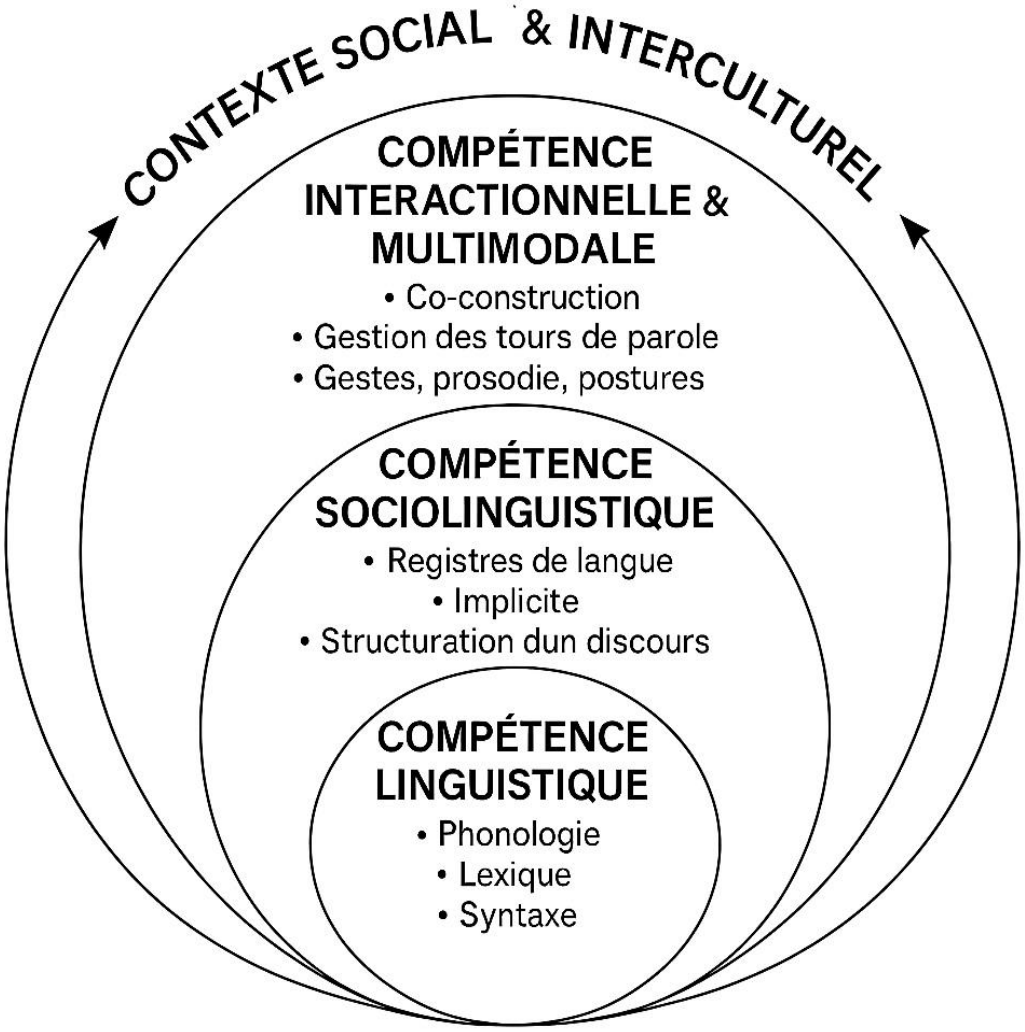
étude menée à l'université de Tiaret met notamment en évidence les difficultés liées à l'interaction orale et à la mobilisation des ressources linguistiques lors des tâches de production orale, et ce malgré l'adoption des principes du CECRL dans les curricula (Boudina, 2016).

De même, l'analyse de la mise en œuvre de la réforme du système LMD révèle que, bien que l'oral soit officiellement valorisé dans les textes institutionnels, sa prise en charge pédagogique demeure fragile sur le terrain universitaire, souvent éclipsée par une priorité accordée à l'écrit et aux contenus théoriques (Ould Benali, 2018).

Par ailleurs, des recherches expérimentales menées dans certaines universités algériennes montrent que l'intégration de dispositifs innovants, tels que le digital storytelling, peut contribuer à l'amélioration de la production orale et de l'engagement interactionnel des étudiants, bien que ces pratiques restent encore marginales et peu généralisées (Aouchiche Ait-Yala, 2020).

Enfin, des études centrées sur les difficultés spécifiques de la compréhension et de la production orales chez les étudiants universitaires algériens soulignent les limites des pratiques pédagogiques traditionnelles et la nécessité d'une approche plus interactionnelle et contextualisée de l'oral en FLE (Alik & Achab, 2021).

Afin defin de mieux cerner la complexité de cette compétence dans ses multiples dimensions, la figure suivante en propose une modélisation synthétique.



(Figure N°2 : L'Architecture Plurielle de la Compétence Orale)

(schéma original, inspiré des travaux de Bygate, 2008 ; CECRL, 2020 ; Galatanu, 2011)

La figure ci-dessus modélise la complexité architecturale de la compétence orale. Loin d'être une simple addition de sous-compétences, elle se conçoit comme un système intégré et dynamique. Au cœur se trouve le matériau brut de la compétence linguistique, indispensable mais insuffisant. Il est immédiatement mis en forme par les compétences pragmatique et discursive, qui lui donnent une intention et une structure. Le tout s'inscrit dans un cadre de conventions sociales régi par la compétence sociolinguistique. Enfin, l'ensemble est activé et

rendu visible dans l'action par la compétence interactionnelle et multimodale, qui orchestre l'échange avec autrui. Ce modèle souligne que le contexte social et interculturel n'est pas une simple couche extérieure, mais une force qui traverse et informe chacune de ces dimensions, justifiant ainsi une approche didactique holistique. Dans le contexte universitaire algérien, cette architecture permet de rendre compte des tensions observées entre maîtrise linguistique, normes socioculturelles et engagement interactionnel des étudiants à l'oral.

Il convient de préciser que la dimension interculturelle, bien qu'implicitement liée à la compétence sociolinguistique, n'est pas qu'une simple sous-composante de celle-ci. Les flèches de notre modèle illustrent son rôle de fil conducteur : elle traverse et connecte chaque composante de l'architecture. Par exemple, une divergence dans les cadres interprétatifs (Gumperz, 1982) peut affecter la dimension pragmatique (l'intention perçue d'un acte de parole). De même, la gestion des tours de parole (dimension interactionnelle) ou l'usage de la prosodie (dimension multimodale) sont profondément informés par des normes culturelles. Ainsi, la compétence interculturelle n'est pas une compétence "en plus", mais une capacité à gérer l'hétérogénéité culturelle qui se manifeste à tous les niveaux de la compétence orale. C'est cette vision intégrée qui fonde notre approche didactique.

2.2 Déconstruire la Compétence Orale : Architecture d'une Compétence Plurielle

Longtemps parent pauvre de la didactique des langues, éclipsée par le prestige de l'écrit, la compétence orale est une notion dont la simplicité apparente masque une architecture d'une grande complexité. Pour la rendre opérationnelle sur le plan didactique, il est impératif d'en déplier les composantes et d'en saisir les interrelations dynamiques. Dans une perspective contemporaine de l'enseignement-apprentissage des langues, la compétence orale ne peut être réduite à une simple maîtrise phonologique ou syntaxique. Elle mobilise un ensemble complexe de ressources cognitives, interactionnelles et corporelles qui interagissent pour produire du sens. En ce sens, l'oral constitue un acte global, situé, incarné et contextuellement dépendant.

2.2.1 Les macro-activités de la compétence orale selon le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) a opéré

une distinction fondamentale en décomposant la compétence orale en activités distinctes. Cette typologie, loin d'être un simple découpage, révèle différentes mobilisations cognitives et interactives.

La première est la Compréhension de l'Oral, qui est plus qu'une simple audition mais un processus cognitif de reconstruction du sens. Elle mobilise des stratégies dites bottom-up (ascendantes), consistant à décoder le flux sonore, segmenter les mots, et identifier les structures, mais elle repose tout autant sur des stratégies top-down (descendantes), où l'auditeur active ses connaissances préalables pour formuler des hypothèses. La compréhension orale est aussi une lecture fine des indices prosodiques qui constituent un "second discours".

La deuxième activité est la Production Orale en Continu, exemplifiée par l'exposé, qui met l'apprenant dans la position d'un "orateur". Elle exige des compétences cognitives de haut niveau telles que la planification du discours, la sélection des arguments et la mobilisation en temps réel des ressources linguistiques, tout en gérant une charge cognitive élevée sans le filet de sécurité de l'écriture.

Enfin, l'Interaction Orale constitue le pinacle de la compétence orale, car elle fusionne et transcende les deux activités précédentes dans un processus dynamique. L'interaction n'est pas une simple alternance de production et de compréhension, mais une co-construction permanente du sens, régie par des mécanismes complexes comme le système des tours de parole, la gestion des "paires adjacentes" et les stratégies de réparation pour surmonter les obstacles à l'intercompréhension.

2.2.2 Les dimensions constitutives de la performance orale

Pour qu'un apprenant agisse efficacement dans ces activités orales, il doit orchestrer un ensemble de compétences interdépendantes qui constituent la trame de sa performance.

- **La Dimension Linguistique** : C'est le matériau brut. Elle inclut la compétence phonologique, qui va de la perception et production des phonèmes à la maîtrise du système prosodique (schémas intonatifs, accentuation, rythme), véritable "musique" de la langue porteuse de sens. Elle englobe également la compétence morphosyntaxique

(maîtrise des structures grammaticales) et la compétence lexicale (étendue et précision du vocabulaire).

- **La Dimension Pragmatique** : C'est la science de l'usage de la langue en contexte. Elle est au cœur de l'efficacité communicative. Elle concerne la capacité à identifier l'intention du locuteur et à réaliser des actes de parole (Austin, 1962 ; Searle, 1969) de manière appropriée (promettre, conseiller, critiquer, refuser). Elle repose sur la compréhension des principes conversationnels, comme les maximes de Grice (quantité, qualité, relation, manière), et surtout sur la capacité à interpréter l'implicite, l'inférence et les sous-entendus. C'est une dimension éminemment culturelle et une source majeure de "courts-circuits" communicatifs.
- **La Dimension Sociolinguistique et Sociale** : C'est la compétence de l'adaptation sociale. Elle renvoie à la capacité de l'apprenant à reconnaître les marqueurs sociaux dans la situation de communication (statut, âge, relation de pouvoir, formalité du cadre) et à ajuster son discours en conséquence. Cela se traduit concrètement par le choix du registre de langue (du familier au soutenu), des formes d'adresse (tutoiement/vouvoiement, titres), et des stratégies de politesse (Brown & Levinson, 1987) visant à préserver la "face" des interlocuteurs. Elle est indissociable du concept de "capital linguistique" (Bourdieu, 1982), où la maîtrise des normes sociolinguistiques légitimes confère un pouvoir symbolique. L'oral est aussi un fait social. Chaque prise de parole engage un positionnement, une co-construction du sens et une gestion de l'altérité. Dans une logique interactionnelle, Goffman (1973) introduit la notion de « face », désignant l'image de soi que chaque individu cherche à préserver au cours de l'échange. Il écrit : « Chacun est tenu de maintenir sa propre face et de contribuer à maintenir celle des autres » (p. 17). Par conséquent, enseigner l'oral, c'est aussi enseigner la gestion des rôles, des tours de parole, de la politesse et de la coopération discursive.
- **La Dimension Discursive** : Cette dimension concerne la maîtrise de l'organisation du discours au-delà de la phrase. Elle se manifeste par la capacité à initier, maintenir et clore un échange, à utiliser des marqueurs discursifs ("alors", "bon", "en fait", "tu vois...") pour articuler ses propos, signaler les transitions, et gérer la relation avec

l'interlocuteur. Elle inclut la maîtrise des différents genres de discours (narratif, argumentatif, descriptif) et leur adaptation à la situation orale.

- **La Dimension Cognitive** : Le langage oral joue un rôle fondamental dans la structuration de la pensée. Selon Vygotski (1934/1997), le langage n'est pas seulement un outil de communication, mais un instrument de développement cognitif : « Le langage intérieur est le langage for soi ; il sert d'outil à la pensée ». Cette perspective souligne l'importance de l'oral comme support de l'auto-régulation, de la verbalisation et de la réflexion. Dans une perspective contemporaine, Chi et Wylie (2014) démontrent que les tâches de verbalisation guidée permettent de rendre explicites des processus mentaux implicites, en favorisant l'engagement cognitif profond. La notion d'oralité réflexive, en plein essor, renvoie à cette capacité à produire un discours qui réfléchit sur lui-même, à articuler pensée, langage et intention dans une même dynamique discursive.

2.2.3 La multimodalité de l'interaction : le "corps parlant"

Réduire l'interaction orale à sa seule dimension verbale serait une profonde erreur d'analyse. Comme l'ont montré les travaux de l'École de Palo Alto, "on ne peut pas ne pas communiquer". L'oral est indissociable du corps. Le message ne passe pas uniquement par les mots, mais aussi par la prosodie, l'intonation, le rythme, la gestuelle, la posture et le regard. Toute interaction est intrinsèquement multimodale, le sens émergeant d'une orchestration complexe de différents canaux sémiotiques.On distingue généralement trois canaux principaux qui opèrent en synergie :

- **Le Canal Verbal**: Le contenu linguistique explicite, les mots prononcés.
- **Le Canal Para-verbal (ou Prosodique)** :La "couleur" de la voix. Le débit, le volume, l'intonation, les pauses, le timbre sont des modificateurs de sens extrêmement puissants. Une même phrase, "C'est une excellente idée", peut exprimer un enthousiasme sincère, une ironie mordante ou un doute poli, uniquement par la modulation para-verbale.
- **Le Canal Non-verbal (ou Kinésique)** : Le langage du corps, qui fonctionne en synchronie avec la parole. Il inclut : Les gestes : Qu'ils soient illustratifs (dessinant la

forme d'un objet), emblématiques (le pouce levé), ou régulateurs (un signe de la main pour demander la parole). Les expressions faciales : Le principal canal d'expression des émotions. Le regard (oculésique) : Sa direction et sa durée régulent les tours de parole, expriment l'intérêt, l'attention ou au contraire le défi. La proxémie (Hall, 1966) : La gestion de la distance interpersonnelle, dont les normes varient drastiquement d'une culture à l'autre.

Une didactique de l'oral qui ignore ces dimensions non verbales et para-verbales prépare l'apprenant à une communication amputée, le laissant "sourd" et "aveugle" à une part immense du message. Jiang et Chun (2023) ont montré que l'utilisation d'outils numériques spécifiquement conçus pour l'entraînement à l'intonation permet une amélioration significative des compétences paraverbales chez les apprenants de FLE. L'intégration d'exercices visuo-acoustiques dans des plateformes en ligne permet non seulement de renforcer la perception des contours prosodiques, mais aussi de sensibiliser les apprenants à leur propre expressivité vocale.

De leur côté, Makransky et Petersen (2025) mettent en lumière les potentialités des environnements immersifs dans l'enseignement des langues, notamment à travers la réalité virtuelle. Ces dispositifs permettent d'intégrer la dimension corporelle à l'interaction didactique, en offrant aux apprenants la possibilité d'observer et de reproduire gestes, mimiques et postures dans des situations de communication simulées mais hautement contextualisées.. En d'autres termes, le « corps parlant » participe pleinement à la construction du sens et doit être pris en compte dans la conception des séquences didactiques de l'oral.

Ainsi, l'interaction se révèle être une orchestration complexe. Mais si le "corps parlant" est un instrument essentiel de cette orchestration, il faut alors s'interroger sur l'énergie qui le met en mouvement. Cette énergie, c'est précisément la dimension affective et émotionnelle de l'échange.

2.2.4 La Dimension Affective et Émotionnelle : le moteur invisible de la parole

Longtemps négligée par une vision purement cognitive de l'apprentissage, la

dimension affective est aujourd'hui reconnue comme un facteur déterminant dans la prise de parole. Comme l'a démontré Krashen (1982) avec son concept de "filtre affectif", des états émotionnels comme l'anxiété, le manque de confiance en soi ou une faible motivation peuvent littéralement "bloquer" l'accès aux compétences linguistiques acquises. En didactique de l'oral, la gestion de ce filtre est primordiale. Il s'agit de créer un environnement de classe sécurisant où l'erreur est dédramatisée et où la prise de risque est encouragée. Au-delà du filtre, les travaux en psychologie des émotions montrent que l'oral est aussi le principal vecteur d'expression des émotions (joie, colère, surprise), qui sont elles-mêmes culturellement codifiées. Ne pas prendre en compte cette dimension revient à former des locuteurs désincarnés, incapables de gérer leur propre état émotionnel ou de décoder celui de leurs interlocuteurs, ce qui est une source majeure de malentendus interculturels. La bienveillance pédagogique et la mise en place d'activités ludiques et collaboratives sont donc des conditions non seulement de confort, mais d'efficacité didactique.

2.3 Enseigner et Apprendre l'Oral en FLE : Paradigmes Didactiques et Tensions sur le Terrain

L'histoire de la didactique des langues est jalonnée par une quête constante de la meilleure façon d'enseigner la compétence orale. Cette évolution paradigmatique révèle des conceptions très différentes de la langue et de l'apprentissage.Pour mieux saisir la rupture opérée par l'approche actionnelle, le tableau suivant propose une comparaison synthétique des trois grands paradigmes qui ont marqué l'enseignement de l'oral en FLE. Il met en évidence l'évolution de l'objectif principal, du statut de l'apprenant et de l'erreur, ainsi que la place accordée à la dimension interculturelle.

Tableau N°2 : Tableau comparatif des approches didactiques de l'oral

Critère	**Méthodologie Audio-Orale (MAO)**	**Approche Communicative**	**Approche Actionnelle**

Objectif Principal	Créer des automatismes linguistiques corrects.	Communiquer un message de manière efficace.	Agir socialement avec d'autres pour accomplir une tâche.
Rôle de l'apprenant	Répétiteur, imitateur de modèles.	Usager de la langue, communicant.	Acteur social, co-réalisateur de projet.
Statut de l'erreur	Faute à éradiquer, signe d'un mauvais apprentissage.	Fait partie de l'apprentissage, tolérée si la communication passe.	Ressource pour l'apprentissage, objet de négociation et de réparation.
Type d'activité orale	Exercices structuraux (*pattern drills*), répétition en laboratoire.	Jeux de rôle, simulations de situations de la vie quotidienne.	Tâches collaboratives complexes avec un produit final (débat, projet, organisation).
Place de l'interculturel	Absente (focus sur la structure de la langue).	Thématisée (sujets de civilisation, comparaison de coutumes).	Intégrée à l'action (se manifeste et se négocie dans la collaboration).

Ce tableau comparatif met en lumière les ruptures épistémologiques majeures qui ont marqué la didactique de l'oral. L'évolution de la méthodologie audio-orale vers la perspective actionnelle, que nous allons maintenant développer, témoigne d'une transformation profonde de la conception même de la compétence orale.

2.3.1 De l'oral mécanique à l'oral actionnel : l'évolution des paradigmes

Après des siècles de domination de la méthodologie grammaire-traduction où l'oral était quasi inexistant, la méthodologie audio-orale (MAO), issue du structuralisme et du béhaviorisme dans les années 1950-60, a placé l'oral au centre. Cependant, il s'agissait d'un oral mécanique, fondé sur la répétition intensive d'exercices structuraux (pattern drills) visant à créer des automatismes et à éradiquer l'erreur, considérée comme une "mauvaise habitude".

La créativité et la communication authentique étaient absentes.

La rupture est venue avec l'approche communicative dans les années 1970. En réaction à la MAO, elle a postulé que l'objectif ultime est d'apprendre à communiquer. L'accent s'est déplacé de la correction grammaticale (la compétence de Chomsky) à l'efficacité communicative (la performance et la compétence de communication de Hymes). On a commencé à enseigner des fonctions langagières (saluer, s'excuser) et des notions (le temps, l'espace) à travers des mises en situation et des jeux de rôle. La fluidité et la capacité à se faire comprendre sont devenues des objectifs prioritaires, acceptant l'erreur comme une partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'approche actionnelle, formalisée par le CECRL, représente une évolution significative de l'approche communicative. Elle ne considère plus seulement l'apprenant comme un "usager de la langue" qui communique, mais comme un "acteur social" qui accomplit des tâches. La langue n'est plus une fin en soi, mais un instrument pour agir sur le monde et avec les autres. La classe de langue devient une "*micro-société*" où les apprenants, ensemble, réalisent des tâches qui ont un objectif extra-linguistique concret et un produit final identifiable (ex : créer un podcast pour les nouveaux étudiants, organiser un débat sur un sujet de société, planifier une sortie culturelle). Dans cette perspective, l'interaction orale acquiert un statut central et nouveau : elle est l'outil même de la collaboration, de la planification, de la négociation et de la résolution de problèmes inhérentes à la tâche. L'oral n'est plus simulé, il est utilisé pour agir. Cette vision valorise intrinsèquement l'authenticité, la collaboration et la complexité des échanges réels.

2.3.2 Les défis de la mise en œuvre en contexte algérien

La mise en œuvre de ces principes actionnels se heurte à des obstacles contextuels particulièrement forts dans le système universitaire algérien :

- **Le Défi de l'authenticité et de l'exposition** : La recherche s'inscrit dans le contexte algérien, caractérisé par une situation majoritairement exolingue du français, où les occasions d'interactions authentiques en dehors de la classe restent limitées (Taleb Ibrahimi, 1997 ; Benrabah, 1999). Cette faible exposition à un input oral varié compromet l'acquisition des compétences sociolinguistiques et pragmatiques chez les

apprenants (Bouzidi, 2002). En outre, plusieurs travaux soulignent que la classe de FLE en Algérie peine à constituer un espace d'authenticité communicative, les échanges y demeurant souvent stéréotypés et centrés sur l'enseignant (Derradji, 2004 ; Bektache & Kara, 2014).

- **Le Défi socio-affectif** : Inhibition et Insécurité Linguistique : l'expression orale en français est souvent chargée d'enjeux identitaires et symboliques forts, liés à l'histoire du pays. Pour de nombreux étudiants, la prise de parole est une source d'anxiété considérable. Cette inhibition est alimentée par plusieurs facteurs : la "hantise de la faute", héritage de pédagogies normatives ; la peur du jugement et de la moquerie des pairs (l'effet d'audience) ; et ce que Krashen (1982) nomme le "filtre affectif". Le statut du français, perçu à la fois comme langue de prestige académique et comme ancienne langue coloniale, peut créer des tensions identitaires complexes.
- **Le Défi de l'évaluation** : L'évaluation de l'oral reste un casse-tête méthodologique qui conditionne en retour les pratiques d'enseignement. Les contraintes institutionnelles (groupes pléthoriques, temps limité) favorisent des évaluations sommatives, souvent centrées sur des critères objectivables et quantifiables. Les dimensions les plus cruciales de l'oral actionnel – la capacité à interagir, à collaborer, à négocier le sens, à s'adapter – sont complexes à mesurer et donc souvent négligées.

Le constat est donc clair : les approches didactiques, aussi pertinentes soient-elles sur le papier, ne peuvent être appliquées sans une prise en compte fine du contexte et de ses résistances. Dépasser ces obstacles exige de ne plus concevoir l'oral comme une simple performance à évaluer, mais comme un véritable espace de rencontre. C'est ce que nous allons développer en explorant la synergie essentielle entre la compétence orale et la compétence interculturelle.

2.4 L'Interaction Orale : Creuset de la Compétence Interculturelle

Chapitre 2

De La Compétence Orale à L'Agir Interculturel : Fondements, Pratiques Et Médiation Technologique En FLE

Dans la dynamique de l'enseignement/apprentissage du FLE, l'oral ne constitue pas seulement un vecteur de transmission linguistique, mais un véritable espace d'interaction sociale et culturelle. Cette section vise à mettre en évidence le lien organique entre la parole et la culture, en montrant comment l'oral devient le lieu privilégié d'expression, de rencontre,parfois de confrontation, entre les référents culturels des locuteurs. À travers une approche fine des phénomènes interactionnels, il s'agit de dégager les implications didactiques majeures de cette articulation synergique. Le schéma suivant modélise cette relation de complémentarité et d'interdépendance.

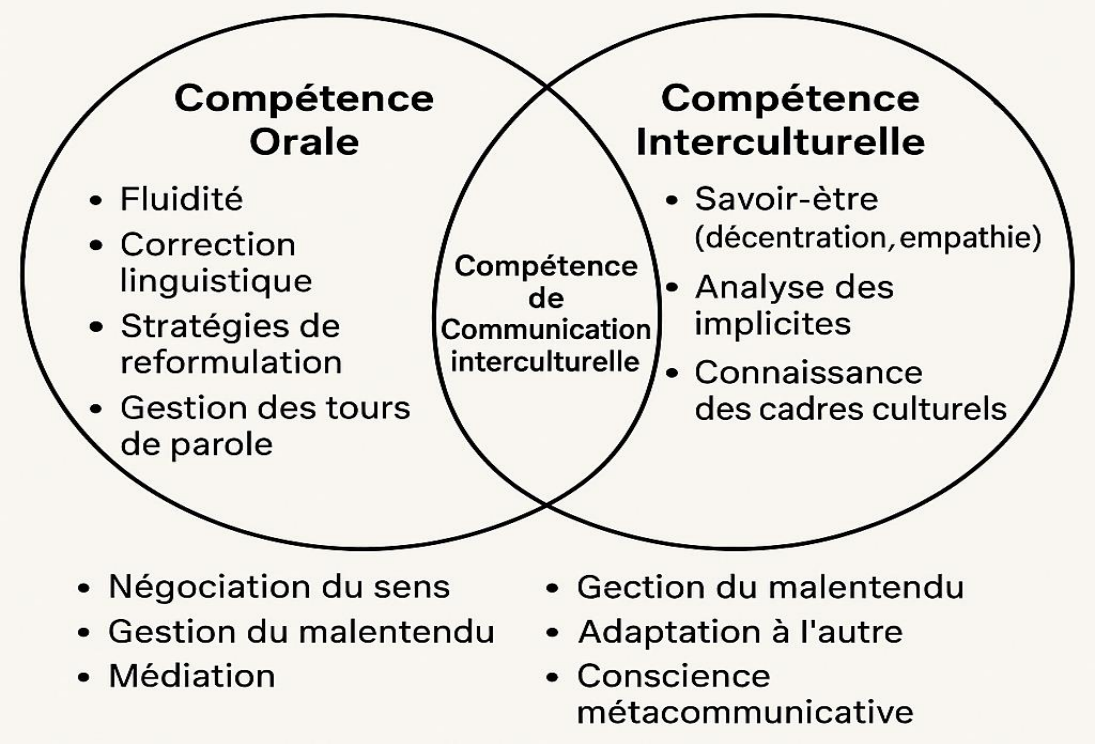


Figure N°3 : La Synergie entre Compétence Orale et Compétence Interculturelle)

Notre thèse postule une relation non pas additive mais symbiotique entre la compétence orale et la compétence interculturelle. La figure ci-dessus illustre cette synergie. Si chaque compétence possède des zones spécifiques, leur véritable puissance se révèle dans leur intersection : la compétence de communication interculturelle. C'est dans cet espace que l'habileté à parler (compétence orale) se transforme en capacité à "bien interagir" avec l'altérité (compétence interculturelle). Gérer un malentendu, par exemple, requiert à la fois des

stratégies de réparation linguistiques et une capacité de décentration culturelle. C'est le développement de cette zone d'intersection qui constitue la finalité d'une didactique intégrée.

2.4.1 L'oral comme espace de manifestation et de négociation de l'altérité

L'oral, par sa nature même, inscrit toute interaction dans un ici et maintenant où les locuteurs co-construisent du sens. Chaque prise de parole engage une série de choix linguistiques mais aussi culturels, car l'oral n'est jamais "neutre" ; il est toujours situé et imprégné du rapport à l'autre. Parler, c'est exister aux yeux de l'autre : l'apprenant engage son identité (Abdallah-Pretceille, 2017) et sa "positionnalité discursive" (Davies &Harré, 1990), négociant en permanence sa place dans l'échange. L'interaction devient ainsi une scène où se confrontent non pas des "cultures" monolithiques, mais des individus porteurs d'identités plurielles, et où les stéréotypes sont activés, testés et potentiellement remis en question.

Appliqué à notre terrain, le concept d'"altérités de proximité" prend une dimension particulièrement riche. Les variations culturelles et linguistiques ne sont pas seulement théoriques ; elles se manifestent concrètement dans les interactions entre étudiants de différentes régions. On peut ainsi anticiper l'émergence de divergences au niveau :

- **Prosodique et phonologique :** Des variations d'accent et de "musique" de la phrase peuvent apparaître, influencées par les substrats linguistiques régionaux (parlers arabes ou berbères).
- **Lexical :** L'usage d'emprunts spécifiques ou de régionalismes dans le français parlé peut être source d'incompréhension ou de questionnement.
- **Pragmatique et interactionnel :** Des différences dans les rituels de salutation, dans la manière d'exprimer un désaccord (directe vs. indirecte), ou dans la gestion de la thématique de la conversation (ce dont on peut parler et comment) peuvent émerger.

Travailler sur ces variations internes permet aux apprenants de prendre conscience que l'interculturalité commence "chez soi", en déconstruisant le mythe d'une francophonie ou d'une culture nationale univoque. Cette prise de conscience constitue un premier pas essentiel vers une décentration plus large.

2.4.2 Phénomènes interculturels dans l'interaction : codes, malentendus et cadres interprétatifs

Au-delà de la grammaire de la langue, il existe une "grammaire de la conversation"

(Gumperz, 1982) largement implicite et culturellement codifiée. L'interaction est le lieu où se révèlent les divergences de ces codes : la gestion du silence, les scripts conversationnels, ou encore les stratégies de politesse liées à la "face".

Ces divergences de cadres interprétatifs mènent inévitablement au malentendu interculturel. Loin d'être un échec, il doit être considéré comme un "incident critique" (Cohen-Emerique, 1993), c'est-à-dire une source d'apprentissage extraordinairement riche. Il ne résulte pas d'une erreur, mais de la superposition de systèmes normatifs hétérogènes. La véritable compétence ne consiste pas à éviter le malentendu, mais à le détecter, le suspendre et le gérer par la métacommunication.

2.4.3. Vers une posture interculturelle : écoute, ajustement et médiation

Face à la diversité des codes, il est essentiel de développer une posture d'écoute active qui engage à suspendre son propre cadre d'interprétation pour accueillir celui de l'autre. L'ajustement qui en découle s'inscrit alors dans une éthique de la communication. Le modèle de la compétence interculturelle de Byram (1997) trouve ici son terrain d'expression privilégié : les "savoirs" (savoir-être, savoir comprendre, savoir s'engager) s'actualisent dans la manière dont l'apprenant gère l'altérité. La finalité est de passer de la simple interaction à la médiation, où l'apprenant devient capable d'expliquer les différents points de vue culturels. Cette approche souligne que l'oral interculturel ne consiste pas à « bien parler », mais à « bien interagir » dans un monde pluriel.

2.4.3 De la compétence à la posture : vers une éthique de l'altérité

Au-delà des savoirs et savoir-faire modélisés par Byram (1997), le véritable aboutissement d'une didactique de l'oral interculturel est de développer chez l'apprenant une "posture interculturelle". Ce concept, plus exigeant que celui de compétence, implique une dimension éthique et réflexive durable. Il ne s'agit plus seulement de "mobiliser des compétences" dans des situations de contact, mais d'adopter une disposition permanente d'ouverture, de questionnement et de décentration face à toute forme d'altérité.

Cette posture, comme l'explique Abdallah-Pretceille (2017), repose sur une éthique de la relation qui place l'Autre au centre, non pas comme objet de connaissance, mais comme sujet. Elle se traduit dans l'interaction orale par des pratiques concrètes : une écoute

compréhensive qui cherche à comprendre le point de vue de l'autre de l'intérieur, la suspension du jugement face à des comportements inattendus, et la capacité à se questionner sur ses propres cadres de référence. Développer cette posture signifie donc former non seulement un locuteur efficace, mais un sujet capable de construire une relation respectueuse avec l'altérité.

2.5 La Médiation Technologique : Vers une didactique intégrée de l'oral interculturel

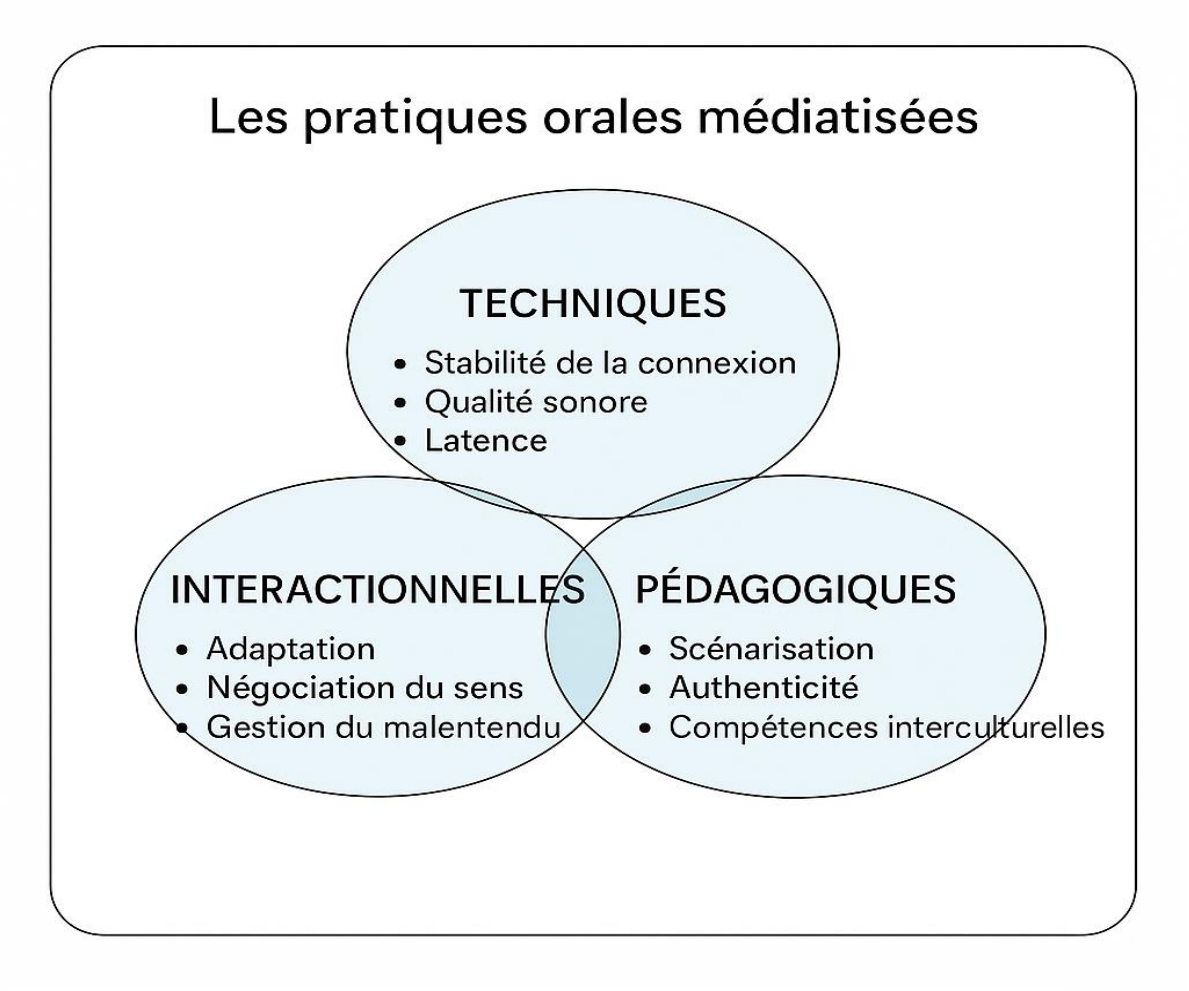
Face aux défis contextuels précédemment évoqués, notamment le manque d'opportunités d'interactions authentiques en milieu exolingue, l'avènement des technologies numériques ne constitue pas un simple ajout d'outils, mais une véritable refonte épistémologique de la didactique de l'oral. Il ne s'agit plus seulement d'un support, mais d'un environnement qui façonne la communication, modifie les dynamiques interactionnelles et exige le développement de nouvelles compétences. Cette section se propose de justifier comment les Pratiques Orales Médiatisées (POM), et plus spécifiquement la télécollaboration par visioconférence, constituent le levier stratégique pour opérationnaliser une didactique actionnelle et interculturelle authentique.

2.5.1 L'émergence des Pratiques Orales Médiatisées (POM) : un nouveau paradigme

L'avènement du numérique a fait émerger ce que l'on peut nommer des "oralités numériques". Celles-ci, comme le souligne Amossy (2000), s'inscrivent dans des logiques d'exposition publique et de gestion de l'ethos numérique, où la parole, potentiellement enregistrée et diffusée, est performée et adressée à un public large, modifiant la relation traditionnelle entre locuteur et auditoire. C'est dans ce cadre qu'apparaissent les Pratiques Orales Médiatisées (POM), définies par Guichon (2012) comme des interactions langagières orales "rendues possibles, structurées ou modifiées par un support technologique". Il s'agit d'une oralité hybride, où les éléments classiques de l'oral (prosodie, tours de parole, gestuelle) sont reconfigurés par les contraintes et les potentialités – ou affordances (Gibson, 1979) – du médium. L'analyse de ces pratiques complexes requiert un cadre systémique.

Pour comprendre la dynamique interne de ces POM et guider leur conception didactique, il est heuristique de les décomposer en trois dimensions fondamentales et

interdépendantes, comme l'illustre la figure ci-après. Ce modèle tripolaire nous servira de grille de lecture pour la suite de notre analyse.



(Figure N° 4 : Les pratiques orales médiatisées (adaptée du modèle de Rézeau, 2001).)

La figure proposée illustre les trois dimensions fondamentales qui interagissent au sein des POM. La dimension technique constitue le socle infrastructurel, une condition de possibilité qui influence directement la charge cognitive des participants. La dimension interactionnelle renvoie aux stratégies d'adaptation que les participants doivent développer pour gérer les spécificités de l'échange à distance (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Enfin, la dimension pédagogique représente l'intentionnalité didactique (scénarisation,

objectifs) qui transforme une simple communication en une situation d'apprentissage (Develotte&Mangenot, 2004).

2.5.2 Nouvelles compétences et postures à l'ère du numérique

L'intégration des POM en didactique implique une redéfinition des compétences.

- **De la maîtrise de l'outil à la littératie numérique critique :** Pour l'apprenant, il ne s'agit pas seulement de posséder une littératie de base (maîtriser le micro, la caméra), mais de développer une conscience critique de la manière dont l'outil façonne sa communication et de mettre en place des stratégies compensatoires (par exemple, verbaliser davantage pour pallier le manque de signaux non-verbaux).
- **De la maîtrise technique à la compétence techno-pédagogique :** Pour l'enseignant, l'enjeu réside dans sa capacité à intégrer la technologie de manière "pédagogiquement informée" (Henri &Lundgren-Cayrol, 2001). Cela implique de savoir **choisir** un outil pour sa pertinence pédagogique, **scénariser** la tâche pour que la technologie serve de catalyseur à l'interaction, et **animer** l'activité en ligne, ce qui requiert une double médiation, humaine et technique. Cette double casquette est fondamentale : l'enseignant n'est pas seulement un support technique, mais celui qui utilise sa maîtrise de l'outil pour créer les conditions d'une médiation interculturelle réussie. Il anticipe les problèmes de communication liés à l'outil et propose des stratégies pour les surmonter, faisant de la technologie un allié et non un obstacle à la rencontre.

Cette double exigence met en lumière le processus complexe d'instrumentation tel que théorisé par Rabardel (1995). L'outil technologique (l'artefact) ne devient un véritable instrument d'apprentissage que s'il est intégré à des schèmes d'action par l'utilisateur. Pour l'enseignant, cette instrumentation est d'ordre techno-pédagogique : il doit s'approprier l'outil pour le transformer en un instrument au service d'objectifs didactiques précis. Pour l'apprenant, l'instrumentation est d'ordre communicatif : il doit dépasser la simple utilisation technique pour faire de l'outil un instrument efficace de communication et d'interaction sociale.

2.5.3 Le spectre des outils médiatisés : du synchrone à l'asynchrone

Le champ des Pratiques Orales Médiatisées offre un continuum d'outils dont les potentialités didactiques varient considérablement en fonction de leurs caractéristiques techniques, et plus particulièrement de leur rapport à la temporalité. La distinction fondamentale entre les outils synchrones et asynchrones n'est pas seulement technique ; elle a des implications directes sur la nature de l'interaction, la charge cognitive des apprenants et les types de compétences orales mobilisées. Un choix éclairé de ces outils est donc au cœur de la compétence techno-pédagogique de l'enseignant.

Les outils synchrones, dont la visioconférence est l'exemple paradigmatique, créent une situation de "co-présence virtuelle" et de "face-à-face distanciel" (Develotte, Kern & Lamy, 2011). Leur principale affordance est l'immédiateté : la communication se déroule en temps réel, ce qui contraint les apprenants à mobiliser sans délai leurs stratégies interactionnelles (négociation du sens, réparation, gestion des tours de parole). La charge cognitive y est élevée, car il faut simultanément comprendre, planifier et produire. Ces outils sont donc idéaux pour travailler la fluence, la réactivité, la spontanéité et la capacité à gérer l'imprévu, se rapprochant ainsi des conditions de nombreuses interactions en face à face.

À l'opposé du spectre, les outils asynchrones (forums vidéo comme Flip, podcasts, messageries vocales) introduisent un délai entre la production et la réception des messages.

Cette temporalité différée modifie radicalement la dynamique de l'interaction et offre des avantages didactiques considérables. Premièrement, elle permet une réduction du filtre affectif ; en supprimant la pression de la réponse immédiate, ces outils diminuent l'anxiété de la performance, comme le conceptualise Krashen (1982). Deuxièmement, cet environnement sécurisé favorise un encouragement à la prise de risque, l'apprenant pouvant oser utiliser des structures plus complexes. Troisièmement, et c'est un point crucial, les outils asynchrones permettent la matérialisation de l'oral ; en transformant une production éphémère en un objet d'analyse durable, l'enregistrement devient une trace que l'apprenant peut utiliser pour l'auto-évaluation et l'enseignant pour un feedback précis.

La pertinence didactique ne réside donc pas dans la supériorité d'un type d'outil sur l'autre, mais bien dans leur articulation intelligente au sein d'un même scénario pédagogique. Une ingénierie efficace consiste à combiner ces modalités pour développer l'ensemble des

facettes de la compétence orale. Par exemple, une phase asynchrone peut servir de "brouillon oral" pour préparer et réfléchir aux arguments en amont d'un débat synchrone. Inversement, une session de visioconférence peut être enregistrée pour servir de base à une analyse réflexive et asynchrone, où les apprenants commentent leurs propres stratégies interactionnelles. C'est cette combinaison réfléchie qui permet de tirer le meilleur parti des potentialités de chaque outil.

2.5.4 La télécollaboration par visioconférence : dispositif d'action interculturelle

Parmi les POM, la télécollaboration par visioconférence représente le dispositif le plus complet pour opérationnaliser les principes de l'approche actionnelle en contexte exolingue. Définie comme un échange en ligne structuré entre groupes d'apprenants (O'Dowd, 2006), elle est fondée sur la réalisation d'une tâche commune. C'est cette nécessité de "faire ensemble" qui transforme le contact interculturel en une collaboration concrète et agit comme un puissant révélateur des différences culturelles. Le rôle de l'enseignant devient alors celui d'un médiateur, dont la mission est d'accompagner les apprenants dans la gestion des incidents critiques et la transformation d'un simple contact en une véritable relation interculturelle.

2.5.5 L'ingénierie pédagogique de la télécollaboration comme condition de l'apprentissage

La réussite d'un projet de télécollaboration ne dépend pas de la sophistication de l'outil, mais de la qualité de l'ingénierie pédagogique qui le sous-tend. Livré à lui-même, un échange virtuel peut rapidement se limiter à des conversations superficielles, voire échouer en raison de malentendus techniques ou culturels. Pour transformer une simple mise en contact en une véritable situation d'apprentissage, il est indispensable de structurer le dispositif en un processus cyclique et réfléchi. Les recherches en télécollaboration (O'Dowd, 2006 ; Dooly, 2017) insistent sur l'importance d'encadrer l'interaction par des phases de préparation et de retour critique.

L'apprentissage ne se produit pas magiquement durant l'interaction, mais se construit à travers une orchestration didactique qui comprend :

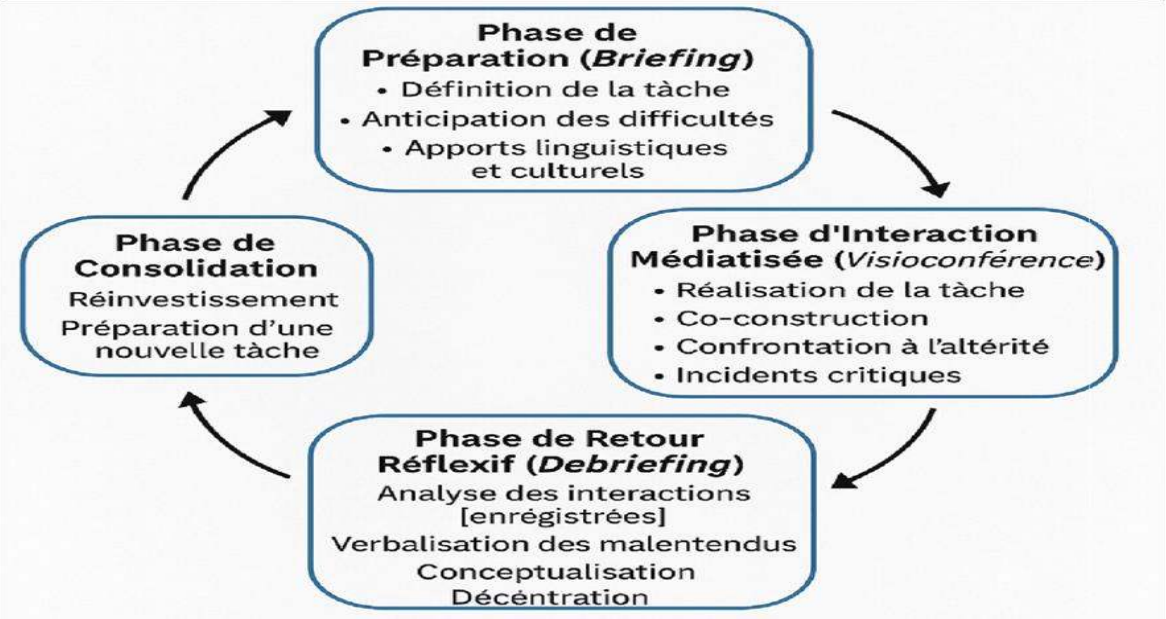
Une phase de préparation (Briefing) : En amont, les apprenants sont préparés non seulement sur le plan technique, mais aussi sur les plans linguistique et culturel. La tâche

collaborative est clairement définie, les objectifs sont partagés, et un travail préparatoire sur les représentations initiales peut être mené.

Une phase d'interaction et de tâche : C'est le cœur de l'expérience, où les apprenants collaborent, négocient, et se confrontent concrètement à l'altérité en réalisant leur projet.

Une phase de retour réflexif (Debriefing) : Cruciale, cette phase aval permet de transformer l'expérience vécue en compétence conscientisée. Grâce à l'analyse d'extraits d'interactions (souvent enregistrées), les apprenants, guidés par l'enseignant-médiateur, peuvent verbaliser les difficultés, analyser les incidents critiques et prendre conscience des stratégies mobilisées.

C'est ce processus itératif qui garantit que l'interaction devienne un moteur pour le développement d'une conscience métacommunicative et métaculturelle. Le modèle suivant synthétise ce cycle d'apprentissage.



(Figure N° 5 : Le Cycle de l'Apprentissage par la Télécollaboration
Figure adaptée du modèle de O'Dowd (2006), enrichie par les travaux de Dooly (2017) et Guichon (2020).)

Ce cycle démontre que la phase d'interaction médiatisée n'est qu'une étape. L'apprentissage se cristallise dans les phases qui l'encadrent : la préparation en amont (briefing) et, de manière cruciale, le retour réflexif en aval (debriefing). C'est lors du débriefing, souvent basé sur l'analyse des interactions enregistrées, que l'expérience vécue est verbalisée, analysée et transformée en compétence conscientisée. C'est ce modèle qui garantit que l'interaction devienne un moteur pour le développement d'une conscience métacommunicative et métaculturelle, et qui fonde la structure de notre dispositif expérimental.

La mise en place de projets de télécollaboration intra-nationale, permettant d'explorer les "altérités de proximité", constitue une application particulièrement pertinente de ce modèle pour notre contexte. En effet, comme le rappelle Dervin (2016), l'interculturel ne se réduit pas au contact entre nationalités différentes. Il se joue aussi au sein d'une même société, à travers les diversités régionales, sociales, générationnelles ou linguistiques. Travailler sur ces altérités proches permet de déconstruire l'idée d'une culture nationale monolithique et d'initier les apprenants aux mécanismes de la décentration dans un cadre perçu comme moins "étranger", et donc potentiellement moins intimidant. C'est un premier pas essentiel avant d'aborder des altérités plus distantes.

Cette démarche permet également de court-circuiter une vision exotique ou folklorique de l'interculturel, en démontrant que l'altérité est une composante intrinsèque de notre propre environnement social, et que les mécanismes de la décentration sont universellement applicables.

2.5.6 Limites et points de vigilance des Pratiques Orales Médiatisées

Si le potentiel des POM est immense, il serait naïf d'ignorer les risques et les limites inhérents à la communication médiatisée. Une approche didactique critique se doit de les prendre en considération pour mieux les anticiper et les gérer.

Premièrement, il existe un risque de réductionnisme technologique. L'outil, aussi sophistiqué soit-il, ne peut à lui seul garantir un apprentissage. Sans une ingénierie pédagogique solide et un accompagnement humain constant, la télécollaboration peut vite se

transformer en un échange superficiel, voire renforcer les stéréotypes au lieu de les déconstruire.

Deuxièmement, il est crucial de reconnaître que la communication médiatisée peut générer une fatigue cognitive spécifique (la "Zoom fatigue"). Celle-ci est liée à la surcharge que représente le traitement de signaux non-verbaux dégradés combiné à la gestion des aspects techniques. Si elle n'est pas prise en compte, cette fatigue peut nuire à la qualité des échanges. Cela a des implications didactiques directes, transformant l'enseignant-médiateur en un "gestionnaire de l'énergie interactionnelle" du groupe. Son rôle consiste alors à agir sur plusieurs leviers : il doit scénariser des sessions plus courtes et ciblées, varier les modalités d'interaction en alternant par exemple le travail en grand groupe et en sous-groupes, et instaurer des métarègles de communication claires pour compenser la perte d'indices, comme l'usage de signaux pour la prise de parole.

La prise en compte de ces facteurs ergonomiques et psychologiques est une composante essentielle de la compétence techno-pédagogique et une condition de la viabilité des dispositifs de télécollaboration sur le long terme.

En définitive, la prise en compte de ces limites et points de vigilance est ce qui distingue une approche technopédagogique mature d'un simple techno-optimisme. La technologie ne résout pas les problèmes pédagogiques ; elle les reconfigure et en crée de nouveaux. Le rôle de l'enseignant-chercheur est donc de développer une "techno-réflexivité" critique, c'est-à-dire une capacité constante à questionner l'outil, à anticiper ses effets pervers et à ajuster l'ingénierie pédagogique pour que la technologie reste au service de l'humain et de la rencontre, et non l'inverse. C'est cette posture qui fonde l'éthique de notre démarche.

2.6 L'Oral à l'Ère du Numérique : Compétences, Pratiques et Convergence

L'avènement du numérique ne se résume pas à l'introduction de nouveaux outils ; il représente une transformation profonde de l'écologie de la communication et, par conséquent, de la didactique de l'oral. Cette section vise à démontrer comment les technologies, loin d'être un simple support, deviennent un catalyseur qui permet de surmonter les obstacles contextuels de la classe traditionnelle (tels que l'absence d'interlocuteurs variés) et d'opérationnaliser une

didactique de l'oral à la fois actionnelle et interculturelle. Pour ce faire, nous définirons d'abord le triptyque de compétences qui fonde l'oralité numérique, avant d'analyser les pratiques et les dispositifs qui en découlent.

2.6.1 La convergence des compétences : l'oralité numérique comme méta-compétence

Agir oralement dans un environnement numérique exige de mobiliser et d'intégrer trois compétences fondamentales qui, dans ce contexte, deviennent si indissociables et interdépendantes qu'elles forment une véritable « méta-compétence ».

La première, la compétence interactionnelle, se trouve redéfinie et complexifiée par la médiation. En l'absence de la richesse des indices non-verbaux du présentiel, la co-construction du sens et la gestion des tours de parole doivent s'adapter aux contraintes de l'outil, comme la latence ou le cadrage de la webcam. Les stratégies de réparation et de négociation du sens deviennent alors des compétences de premier ordre pour maintenir le lien communicationnel. L'interaction n'est plus seulement une affaire de langage, mais aussi de gestion de l'interface, ce qui implique l'apprentissage de nouvelles routines pragmatiques propres à la communication médiatisée.

Cette compétence interactionnelle est intrinsèquement liée à la deuxième, la compétence interculturelle, qui est à la fois « exacerbée » et « transformée » par le numérique. Exacerbée, car le numérique abolit les distances et multiplie les opportunités de contact avec l'altérité. Transformée, car la capacité à décoder des implicites culturels sans le soutien du contexte physique devient une compétence encore plus exigeante, requérant des capacités d'analyse et de verbalisation accrues pour gérer les chocs culturels à travers le filtre de l'écran.

Enfin, ces deux compétences s'appuient sur un troisième pilier, la compétence technologique. Loin d'être un simple savoir-faire technique, celle-ci se décline en deux niveaux : d'une part, la « littératie numérique » de l'appranant, qui doit être suffisamment maîtrisée pour ne pas entraver la communication ; et d'autre part, de manière plus cruciale, la « compétence techno-pédagogique » de l'enseignant, qui consiste à intégrer la technologie de manière "pédagogiquement informée" (Henri &Lundgren-Cayrol, 2001).

Ce triptyque (interactionnelle, interculturelle, technologique) forme ainsi le socle d'une

méta-compétence de communication médiatisée. Développer cette dernière ne peut se faire en traitant chaque pôle séparément, mais requiert la mise en place de pratiques pédagogiques qui forcent leur intégration et leur mobilisation simultanée : les Pratiques Orales Médiatisées.

2.6.2 Les Pratiques Orales Médiatisées (POM) : un nouveau paradigme pour la didactique

C'est à l'intersection de ces trois compétences que se situent les « Pratiques Orales Médiatisées (POM) », concept que nous empruntons à Guichon (2012). Les POM ne sont pas un simple oral "à distance", mais une "oralité hybride" qui possède ses propres caractéristiques, ses propres codes et un immense potentiel didactique. Leur efficacité repose sur la prise en compte des « affordances », c'est-à-dire des potentialités d'action offertes par chaque outil (Gibson, 1979). Ainsi, l'enseignant peut articuler judicieusement :

- **Les outils synchrones** (visioconférence), qui créent un "face-à-face distanciel" (Develotte, Kern & Lamy, 2011) propice au travail sur la spontanéité.
- **Les outils asynchrones** (forums vidéo, podcasts), qui favorisent la réflexivité, une production plus complexe et une prise de risque maîtrisée.

Leur intégration dans des scénarios pédagogiques actionnels offre un potentiel triple : comme modèle authentique d'input, comme tâche de production collaborative, et comme outil d'évaluation formative grâce aux traces numériques qu'elles génèrent. Ces traces (enregistrements, transcriptions) transforment l'oral, par nature éphémère, en un objet d'analyse concret, fondamental pour le développement de la conscience métacommunicative. C'est ce que certains auteurs nomment la réflexivité outillée : la technologie ne sert pas seulement à communiquer, mais aussi à objectiver la communication pour permettre une analyse différée et approfondie par l'apprenant lui-même. Ce passage d'une pratique éphémère à un objet d'analyse constitue l'une des plus-values didactiques les plus significatives des POM.

2.6.3 La télécollaboration : la mise en œuvre de la didactique intégrée

Le dispositif de télécollaboration (O'Dowd, 2006) est sans doute l'exemple le plus abouti de POM à visée interculturelle. En structurant un échange virtuel autour d'une tâche commune, il devient le catalyseur par excellence de l'intégration des compétences. La

nécessité de "faire ensemble" (co-écrire un texte, préparer une présentation) transforme le contact interculturel en une collaboration concrète où les différences culturelles (rapport au temps, à la hiérarchie, au consensus) ne sont plus des thèmes de discussion, mais des réalités à gérer pour réussir la tâche. C'est là toute la force de l'approche actionnelle médiatisée.

Il convient de souligner que la télécollaboration n'implique pas nécessairement des échanges internationaux. La mise en place de projets intra-nationaux, par exemple, permet d'explorer ce que Dervin (2016) nomme les "altérités de proximité". En connectant des étudiants de différentes régions, on les confronte à des diversités linguistiques, sociales et culturelles au sein de leur propre pays, ce qui déconstruit l'idée d'une culture nationale monolithique et initie aux mécanismes de la décentration dans un cadre perçu comme moins "étranger".

Dans ce cadre, l'ingénierie pédagogique prend tout son sens. Comme le montre notre Figure 3 (Le Cycle de l'Apprentissage par la Télécollaboration), le dispositif ne se résume pas à l'interaction elle-même, mais inclut des phases de préparation (briefing, apports conceptuels) et, de manière cruciale, de retour réflexif (debriefing). C'est lors du débriefing, souvent basé sur l'analyse des interactions enregistrées, que l'expérience est transformée en apprentissage conscientisé. Le rôle de l'enseignant y est celui d'un médiateur (Byram, 1997), qui aide les apprenants à verbaliser les malentendus, à analyser les dynamiques de groupe et à passer du "choc" culturel à la compréhension. Le feedback, dans ce cadre, évolue également : il ne se limite plus à la correction linguistique de l'enseignant. Il devient multidirectionnel : feedback de l'enseignant-médiateur, feedback des pairs au sein du même groupe, et surtout, feedback (implicite ou explicite) des partenaires de l'autre groupe culturel. C'est la gestion de ces multiples formes de retours qui enrichit le processus d'apprentissage.

C'est ce modèle rigoureux qui sous-tend notre projet de recherche, en visant le développement d'une compétence orale augmentée, c'est-à-dire une capacité à agir oralement de manière efficace, réflexive et interculturellement consciente dans des environnements technologiques complexes.

Au terme de ce parcours théorique, le paradoxe initial qui ouvrait notre chapitre – celui d'un oral central en didactique mais difficile à articuler avec une approche interculturelle

authentique – trouve ici un début de résolution. Nous avons d'abord démontré que la compétence orale, loin d'être un simple savoir-faire technique, est une architecture complexe et multidimensionnelle. En analysant ensuite les paradigmes didactiques et les défis spécifiques au contexte algérien, nous avons mis en lumière les limites d'un enseignement qui ne parviendrait pas à dépasser le cadre de la classe.

Le cœur de notre argumentation a été de prouver que l'interaction orale est, par essence, le lieu de la rencontre interculturelle. C'est dans la gestion des tours de parole, la négociation du sens et la confrontation aux malentendus que l'altérité se vit et s'apprend. La solution au paradoxe initial réside donc dans la mise en œuvre d'une didactique intégrée, qui considère l'oral et l'interculturel comme les deux faces d'une même médaille. Or, comme nous l'avons justifié, les pratiques orales médiatisées (POM) apparaissent comme le levier stratégique pour concrétiser cette intégration en offrant des contextes d'interaction authentique.

Cependant, si ce chapitre a établi la légitimité et la nécessité théorique de recourir à ces pratiques, il reste une question fondamentale : avec quels instruments concrets ? Le chapitre suivant se consacrera donc à l'exploration des outils technologiques qui rendent cette médiation possible, en analysant leurs spécificités, leurs potentialités et les conditions de leur mise en œuvre pédagogique.

CHAPITRE 3

Apprentissage Médiatisé par les Technologies et Enjeux pour la Formation des Enseignants

Chapitre 3

Apprentissage Médiatisé par les Technologies et Enjeux pour la Formation des Enseignants.

Après avoir posé les fondements de notre problématique dans les chapitres précédents, nous abordons à présent le dernier volet de notre cadre théorique. Ce chapitre constitue une étape charnière de notre recherche. Il a pour vocation d'établir l'articulation conceptuelle entre la didactique des langues et des cultures (DLC) et l'apprentissage médiatisé par les technologies, et plus spécifiquement de théoriser l'usage de la visioconférence comme médiateur de la compétence interculturelle.

L'objectif est donc de bâtir le soubassement analytique qui nous permettra d'évaluer comment l'outil Google Meet, véritable pivot de notre intervention pédagogique, peut favoriser le développement de cette compétence en contexte universitaire.Notre recherche se distingue par son focus sur un contexte de télécollaboration intra-nationale, postulant que la compétence interculturelle ne se limite pas à la rencontre entre nationalités différentes, mais se joue également dans l'exploration des altérités de proximité (différences régionales, sociales, institutionnelles) au sein d'un même espace national.

Il s'agira donc de théoriser comment la technologie peut servir de révélateur et de médiateur de ces micro-cultures. Pour ce faire, notre réflexion s'articulera en plusieurs volets. Nous établirons d'abord les fondements didactiques et les paradigmes pédagogiques qui sous-tendent notre démarche. Nous nous focaliserons ensuite sur l'apprentissage médiatisé, en analysant les outils, les pratiques collaboratives et les concepts clés qui permettent de penser l'interaction en ligne. Enfin, nous aborderons les compétences transversales comme la littératie et les enjeux de l'évaluation, avant de conclure sur la redéfinition du rôle de l'enseignant.

Chapitre 3

Apprentissage Médiatisé par les Technologies et Enjeux pour la Formation des Enseignants.

---

3 Fondements théoriques : de la didactique des langues-cultures à la perspective actionnelle

Cette première partie vise à établir l'assise théorique sur laquelle repose notre recherche. Avant d'aborder les paradigmes d'enseignement spécifiques et l'intégration des technologies, il est indispensable de définir le champ de la didactique des langues et des cultures (DLC) et de présenter les concepts fondamentaux qui permettent d'analyser toute situation d'enseignement-apprentissage. Nous nous attarderons sur la nature de la DLC, sa relation avec la pédagogie, et les modèles conceptuels, comme le triangle didactique, qui structurent la réflexion sur l'acte éducatif et les rôles des acteurs qui y prennent part.

3.1 La didactique des langues et des cultures : un champ à la croisée des chemins

L'enseignement des langues répond aujourd'hui à une forte demande sociale, directement liée à la fonction fondamentale du langage : permettre l'interaction. La didactique des langues et des cultures (DLC) est la discipline scientifique qui prend pour objet d'étude les processus et les situations d'enseignement-apprentissage des langues.

3.1.1 Définition et Distinction : Didactique et Pédagogie

La DLC se situe à l'intersection de la réflexion sur les contenus à enseigner et sur les manières de les faire apprendre. Elle est souvent mise en regard de la pédagogie. Si la distinction peut parfois sembler floue, on peut la clarifier avec Develay (1993), pour qui la didactique se concentre sur la spécificité des contenus disciplinaires, tandis que la pédagogie s'intéresse aux relations humaines et aux dynamiques de groupe au sein de la classe : *"la didactique fait l'hypothèse que la spécialité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes." (Develay, 1993, p. 12)*

Bien que notre recherche, par son focus sur l'interaction et la compétence interculturelle, ait une forte coloration pédagogique, nous la situons fermement dans le champ de la DLC. En effet, la nature même de notre objet – la langue-culture – exige une réflexion didactique sur les contenus et les compétences à développer, tout en reconnaissant que celles-

ci ne peuvent émerger que dans un cadre pédagogique qui favorise des relations interpersonnelles de qualité.

3.1.2 Spécificité et interdisciplinarité de la DLC

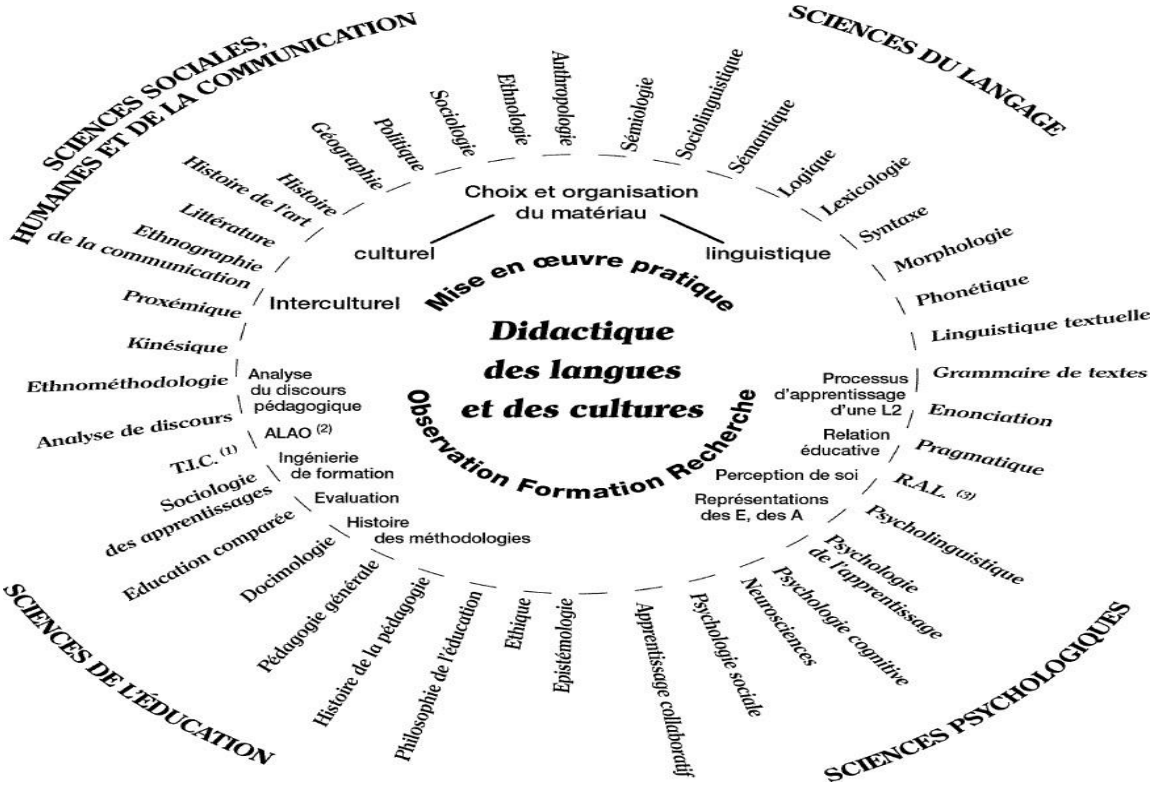
La DLC possède une spécificité qui la distingue des autres didactiques. Comme le note Cicurel (2011), son objet, la "langue", n'est pas un savoir inerte, mais un outil de communication vivant, socialement utilisé en dehors de la classe. Cette dualité est fondamentale.

> *"Deux aspects distinguent la didactique des langues. Premièrement, la « DLC » n'a pas de discipline-objet [...]. Deuxièmement, la langue présente une particularité : elle se transmet par deux modes d'appropriation distincts. D'une part, il y a l'acquisition, un processus naturel et inconscient ; d'autre part, il y a l'enseignement-apprentissage, qui implique un effort volontaire et conscient." (Cicurel, 2011, p. 15)*

Cette double nature de la langue explique pourquoi la DLC est une discipline carrefour par excellence. Elle doit puiser dans les sciences du langage pour comprendre son objet, mais aussi dans la psychologie, la sociologie ou l'anthropologie pour comprendre les processus d'apprentissage et les dynamiques sociales et culturelles qui y sont liées, comme le modélise Pothier (2003).

Chapitre 3

Apprentissage Médiatisé par les Technologies et Enjeux pour la Formation des Enseignants.



(Figure N°6 : Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention (Pothier, 2003))

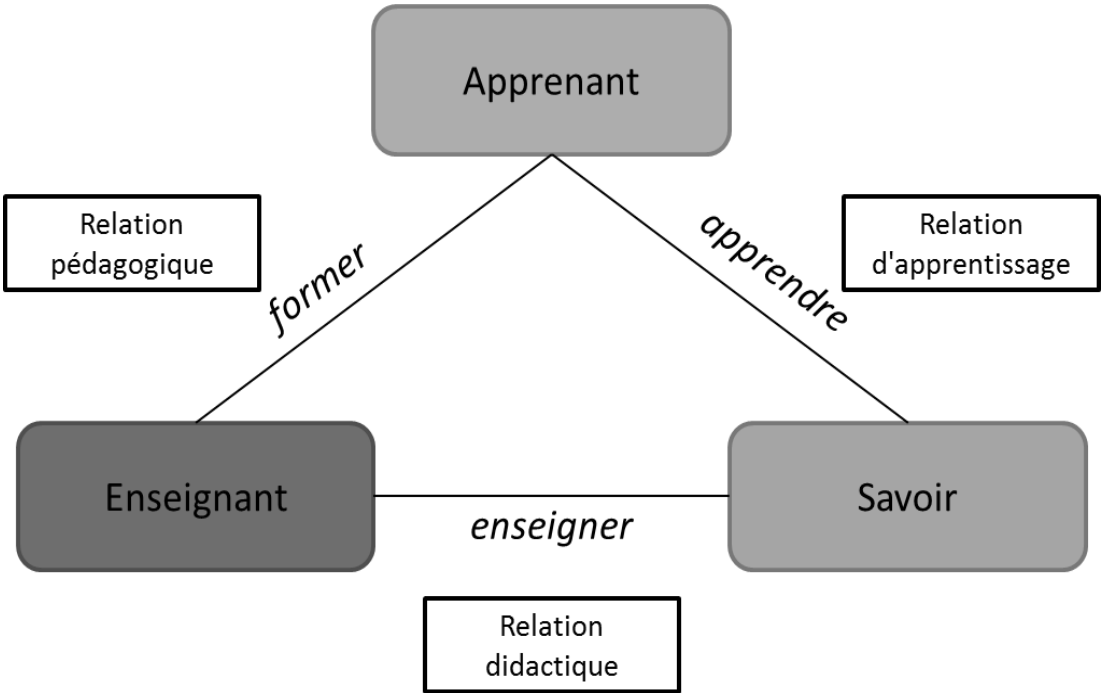
Le schéma de Pothier (2003) définit la DLC comme une discipline « carrefour », dont l'interdisciplinarité est le fondement même. Si elle possède un noyau propre (pratique, recherche, formation), elle tire sa richesse d'un dialogue constant avec des pôles de référence qui fournissent les outils nécessaires à l'analyse d'objets complexes. Ce cadre théorique légitime notre démarche : l'étude de l'interaction interculturelle médiatisée impose de mobiliser conjointement l'analyse du discours, la pragmatique, l'anthropologie, la sociologie et l'usage des T.I.C. en éducation. Plus qu'une simple cartographie, ce modèle justifie ainsi une approche intégrée, seule à même de rendre compte de la multidimensionnalité de notre objet d'étude.

3.2 Modéliser l'acte pédagogique : du triangle au carré didactique

Pour analyser ce qui se joue dans une situation d'enseignement-apprentissage, la didactique a cherché à modéliser l'acte pédagogique. Une notion fondamentale pour comprendre ce processus est celle de transposition didactique. Introduit par Verret (1975) et repris par Chevallard (1991), ce concept s'intéresse aux processus de reformulation et de transformation d'un savoir "savant" en un savoir à enseigner, accessible aux apprenants. La réflexion didactique schématise traditionnellement cette relation au savoir sous la forme d'un triangle.

3.2.1 Le Triangle Pédagogique comme Modèle de Base

Le modèle du triangle pédagogique, développé par Jean Houssaye (1988), est un outil heuristique incontournable pour représenter la complexité de l'acte éducatif.

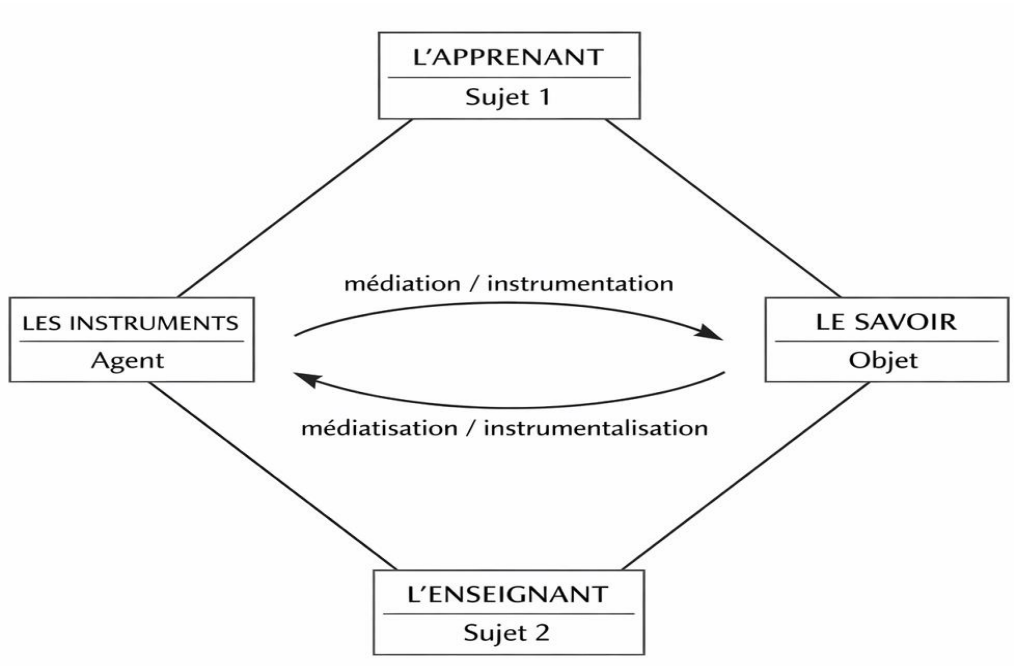


(Figure N° 7 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988,p.39))

Le triangle de Houssaye a permis d'analyser les différentes postures pédagogiques possibles (transmissive, constructiviste, etc.), souvent liées aux systèmes de valeurs des enseignants ou aux politiques éducatives. Cependant, comme vous le soulignez, ce modèle présente une limite majeure : il est décontextualisé. En occultant les dimensions culturelles, sociales et psychologiques, et notamment l'environnement dans lequel évolue l'apprenant en tant qu'acteur social, il ne rend pas compte de la complexité des situations d'apprentissage réelles, surtout à l'ère du numérique.

3.2.2 Du triangle au carré Didactique : intégrer la médiation par les instruments

Face aux limites du triangle, et pour mieux intégrer la notion de rapport au savoir comme une construction/déconstruction mentale, les recherches ont fait évoluer ce modèle. En s'appuyant sur les sciences cognitives et sur une vision anthropologique qui prend en compte le rapport au monde, à soi et à autrui, le triangle s'élargit pour devenir un carré pédagogique. Ce modèle, proposé notamment par Rézeau (2001), intègre une quatrième composante essentielle : les Instruments, en tant qu'agents de l'intervention didactique.



(Figure N°8 : Forme simplifiée du "carré pédagogique" de Rézeau (2001, p. 207))

Chapitre 3

Apprentissage Médiatisé par les Technologies et Enjeux pour la Formation des Enseignants.

Le passage au carré pédagogique n'est pas une simple juxtaposition d'un quatrième pôle. Il invite à penser l'articulation dynamique entre ces quatre éléments. Comme vous le notez, ce modèle dénonce l'utilisation d'éléments figés et souligne que les instruments sont des agents permettant la gestion de l'information, pouvant être "inhibiteurs ou stimulateurs". Dans la lignée de Papert (1993), l'enjeu est de fournir à l'apprenant les outils pour construire son propre savoir.

Tout enseignement a toujours eu recours à des outils (ardoise, tableau, etc.), mais la nécessité d'intégrer ce pôle dans le modèle devient cruciale aujourd'hui pour deux raisons. D'une part, la surcharge cognitive engendrée par les activités de construction des connaissances (Fayol, 1997) ; d'autre part, la nécessité de faire face aux limites du système de traitement de l'information humain (Richard, 1990). Les instruments deviennent des médiateurs qui servent à la fois l'enseignant et l'apprenant. Comme le résume Rézeau, ils sont des "agents doubles" : *"Les instruments d'enseignement sont des agents doubles, à la fois signes visibles de la médiatisation par l'enseignant et moyens de l'action de l'apprenant." (Rézeau, 2001, p.450).*

L'enjeu, et c'est un point central de votre analyse, est d'utiliser ces instruments pour encourager l'autonomie et la créativité, sans pour autant conduire à une dépendance. Les outils doivent être ponctuels, inscrits dans une pédagogie différenciée, pour amener progressivement les apprenants à transformer leurs démarches en stratégies cohérentes. Dans notre recherche, ce quatrième pôle est matérialisé par la plateforme de visioconférence Google Meet et l'ensemble de l'écosystème numérique mobilisé.

Tableau N°3 : Les relations au sein du carré didactique appliqué à notre dispositif

Axe de Relation	Processus en Jeu	Application dans notre Dispositif
Enseignant ↔ Savoir	Transposition didactique	Choix des thématiques et des supports culturels pertinents pour susciter l'interaction.
Apprenant ↔ Savoir	Construction de compétences	Appropriation de savoirs culturels et développement de la compétence interculturelle à travers la pratique orale.

Enseignant ↔ Apprenant	Guidage et interaction pédagogique	Animation des débriefings, relances, évaluation formative, régulation des échanges entre les groupes.
Apprenant ↔ Dispositif	Engagement et littératie numérique	Utilisation active des fonctionnalités (chat, caméra, micro, partage) pour participer à l'échange.
Enseignant ↔ Dispositif	Conception et scénarisation technopédagogique	Intégration de l'outil dans un scénario, gestion des salles de discussion, partage d'écran pour les supports.
Savoir ↔ Dispositif	Accessibilité et représentation du savoir	Diffusion de vidéos, de cartes mentales ou de documents partagés qui servent de déclencheurs à la discussion.

L'intérêt de ce modèle du carré didactique[3] dans notre travail est triple. Premièrement, il permet d'intégrer la médiation technologique comme un acteur à part entière de la situation pédagogique, et non comme un simple outil accessoire. Deuxièmement, il nous offre un cadre pour repenser les interactions dans un environnement numérique synchrone, en montrant comment chaque pôle est influencé par le dispositif. Enfin, il met en évidence que la co-construction interculturelle n'est pas seulement le fruit de la relation enseignant-apprenant-savoir, mais qu'elle est rendue possible, et en même temps contrainte, par les affordances spécifiques de la technologie utilisée. Ce modèle sera notre grille de lecture principale pour analyser les données de notre expérimentation.

3.2.3 Les Acteurs en Présence : Postures et Évolutions

L'acte pédagogique est porté par des acteurs dont la conception a profondément évolué. Dans notre contexte universitaire, la figure de l'apprenant prend des caractéristiques spécifiques qu'il convient de souligner.

[3] Bien que d'autres modélisations cherchent à intégrer la dimension technologique, comme le tétraèdre de Faerber (2002) qui ajoute un quatrième pôle au triangle de Houssaye, nous avons privilégié le carré pédagogique de Rézeau. Ce dernier nous semble mieux adapté pour analyser finement la double fonction de l'instrument (médiation et médiatisation) dans le cadre spécifique de l'interaction interculturelle

3.2.3.1 L'étudiant : un acteur social en quête d'autonomie et de professionnalisation

Si la didactique des langues a opéré un glissement sémantique et conceptuel de l' "élève" passif à l' "apprenant" actif, le contexte de l'enseignement supérieur nous invite à franchir une étape supplémentaire en parlant d' "étudiant". Ce terme ne désigne pas seulement un statut administratif, mais une posture spécifique : celle d'un adulte jeune, déjà acteur social, engagé dans un parcours de formation choisi et souvent orienté vers une insertion professionnelle future.

Cette spécificité rend les concepts théoriques de la didactique des langues particulièrement pertinents et leur donne une nouvelle profondeur. La vision socioculturelle de l'apprentissage comme un processus social de co-construction (Vygotsky) trouve ici un terrain d'application idéal. Comme le formule Py (1994), l'apprentissage d'une langue est fondamentalement interactif :*"L'acquisition d'une langue est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental [...] de la langue au sein des interactions entre êtres humains." (Py, 1994, p. 12)*

Dans un cadre universitaire, cet "emploi instrumental" de la langue n'est plus une simple simulation. Les interactions entre étudiants ne sont pas seulement des exercices, mais des occasions de développer des compétences transversales. La notion d'autonomie, théorisée par Holec (1981) comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage, n'est plus seulement un objectif à atteindre, mais une compétence pré-requise et à renforcer. On attend de l'étudiant qu'il soit capable de gérer son travail, de rechercher des informations et de collaborer de manière proactive.

C'est pourquoi les concepts d'"usager" et d'"acteur social", centraux dans la perspective actionnelle (CECRL, 2001), sont si adéquats. Pour un étudiant, une tâche comme celle que nous proposons dans notre dispositif (réaliser un projet collaboratif à distance) n'est plus un jeu de rôle décontextualisé. Elle devient une micro-expérience pré-professionnelle. Elle simule de manière authentique les défis de la collaboration en équipe, de la gestion de projet à distance et de la communication interculturelle, qui sont des compétences clés dans de nombreux secteurs professionnels aujourd'hui.

En conclusion, la figure de l'étudiant dans notre recherche est celle d'un apprenant avancé, doté d'une réflexivité et d'une autonomie en développement, qui utilise le cadre de la formation non seulement pour acquérir des compétences linguistiques et culturelles, mais

aussi pour se préparer activement à ses futures fonctions d'acteur social et professionnel.

3.2.4 L'enseignant à l'université : du transmetteur au metteur en scène pédagogique

Symétriquement à l'évolution de la posture de l'étudiant, celle de l'enseignant se complexifie et s'éloigne radicalement du modèle traditionnel du simple transmetteur de savoir. Dans un contexte universitaire, et plus encore dans un dispositif d'apprentissage médiatisé et collaboratif comme le nôtre, l'enseignant doit endosser une pluralité de rôles qui exigent une grande polyvalence.

Il n'est plus seulement celui qui "enseigne", mais, comme le formule Meirieu (1995), celui qui "crée une situation" propice à l'apprentissage. Il devient un véritable architecte pédagogique, qui conçoit en amont un scénario complexe et non-linéaire, où les objectifs ne sont pas seulement disciplinaires mais aussi transversaux (compétences collaboratives, numériques, interculturelles).

Pendant l'interaction, sa posture change à nouveau. Il n'est plus au centre de la scène, mais en retrait, agissant comme un "meneur de jeu" (Dabène, 1994) ou un facilitateur. Son rôle est d'orchestrer les échanges, de garantir un cadre de travail bienveillant et sécurisant, et d'intervenir avec parcimonie pour relancer la discussion ou aider à surmonter un obstacle technique ou communicationnel.

Enfin, et c'est peut-être son rôle le plus crucial dans notre recherche, il est un "médiateur de l'apprentissage" (Pothier, 2003). Il ne donne pas les réponses, mais il aide les étudiants à les construire. Dans les phases de débriefing, il devient un médiateur de la réflexivité, en posant des questions qui permettent aux étudiants de prendre conscience de leurs apprentissages, de verbaliser les chocs culturels et de transformer une expérience vécue en une compétence conscientisée.

Cette multiplicité des rôles (architecte, facilitateur, médiateur, mais aussi modèle de compétence numérique par sa propre pratique) montre que la posture professionnelle de l'enseignant-chercheur à l'université ne peut plus reposer uniquement sur son expertise disciplinaire. Elle exige le développement de compétences pédagogiques et technopédagogiques avancées, ce qui pose la question cruciale de la formation des enseignants du supérieur, qui doit les préparer à orchestrer ces écosystèmes d'apprentissage complexes.

3.3 L'évolution des paradigmes pédagogiques : de la communication à l'action sociale médiatisée

Pour justifier la conception de notre dispositif expérimental, il est nécessaire de l'inscrire dans une perspective historico-critique. En effet, le choix d'une approche actionnelle et médiatisée ne prend tout son sens que si l'on comprend les limites du paradigme qui l'a précédée. Cette section aura donc pour objectif de montrer comment la perspective actionnelle, loin d'être un simple prolongement, constitue une réponse structurée aux insuffisances de l'approche communicative, notamment en redéfinissant l'apprenant comme un véritable "acteur social

3.3.1 Introduction : La nécessité d'une perspective historico-critique

L'histoire de la didactique des langues et des cultures n'est pas une succession linéaire de méthodologies qui s'annuleraient les unes les autres. Elle est plutôt une sédimentation de paradigmes, où chaque nouvelle approche se construit en réaction aux limites de la précédente, tout en en intégrant certains acquis. Pour comprendre le socle théorique sur lequel repose notre recherche, il est donc essentiel de retracer cette évolution, non pas pour en faire un historique exhaustif, mais pour en saisir la logique et les enjeux. Nous nous concentrerons sur le tournant majeur qui mène de l'approche communicative, une première révolution, à la perspective actionnelle et à ses développements les plus récents, qui justifient pleinement la conception de notre dispositif pédagogique.

3.3.2 L'approche communicative : une première révolution centrée sur l'interaction et ses limites

Jusqu'aux années 1970, l'enseignement des langues était dominé par des méthodologies structurales (comme la méthode audio-orale) qui considéraient la langue comme un système de règles et de structures à maîtriser par la répétition et l'imitation. L'apprenant était vu comme un récepteur devant acquérir des automatismes. L'approche communicative a constitué une véritable rupture épistémologique avec cette vision.

3.3.2.1 principes fondateurs : la langue comme outil social

Inspirée par les travaux de sociolinguistes comme Dell Hymes et de philosophes du langage comme Austin ou Searle, l'approche communicative a déplacé l'objectif de

l'apprentissage. Il ne s'agissait plus seulement d'acquérir une compétence linguistique (la connaissance des règles de grammaire et du lexique), mais de développer une compétence de communication. Pour Hymes (1972), cette compétence est la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de manière appropriée dans des situations de communication diverses, en tenant compte du contexte social et culturel. Ce changement est fondamental : la langue n'est plus vue comme un objet abstrait, mais comme un outil pour interagir socialement. Pour être compétent, il ne suffit plus de faire des phrases grammaticalement correctes, il faut savoir quand les dire, à qui, de quelle manière et dans quel but. Moirand (1982) décomposera cette compétence de communication en plusieurs composantes, notamment linguistique, socioculturelle et discursive, montrant bien sa complexité.

3.3.2.2 Implications pédagogiques : la centration sur l'apprenant.

Cette nouvelle vision a eu des conséquences directes et profondes sur la classe de langue. L'accent a été mis sur l'utilisation de documents authentiques (articles de journaux, extraits radio...), sur les jeux de rôle et les simulations qui visaient à recréer des situations de communication réelles ("acheter du pain", "demander son chemin"). Surtout, elle a promu la centration sur l'apprenant, qui devenait un participant actif, encouragé à prendre des risques et à négocier le sens pour communiquer, même avec des erreurs. Le rôle de l'enseignant s'est transformé de celui de modèle à celui de facilitateur.

3.3.2.3 Les limites d'une révolution

Bien que révolutionnaire, l'approche communicative a montré ses limites. Les situations proposées en classe, bien que se voulant authentiques, restaient souvent des "simulations", des "comme si". L'apprenant jouait un rôle, mais n'agissait pas réellement en tant que lui-même dans un projet social qui le dépassait. La dimension sociale de la communication restait souvent artificielle, confinée à l'espace-temps de la salle de classe. C'est pour dépasser cette limite que la perspective actionnelle a vu le jour.

3.3.3 La perspective actionnelle (CECRL 2001) : l'apprenant devient "acteur social"

La perspective actionnelle, popularisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), a proposé de franchir une nouvelle étape, dans un contexte politique européen favorisant la mobilité, la citoyenneté et la

coopération.

3.3.3.1 Définition et concepts clés : agir avec la langue

La perspective actionnelle considère que la finalité de l'apprentissage est de permettre à l'apprenant d'agir en tant qu'"acteur social" dans la société. La langue n'est plus seulement un outil pour communiquer sur le monde, mais un outil pour accomplir des actions concrètes avec d'autres qui modifient ce monde, même à une petite échelle. Comme le souligne le Conseil de l'Europe (2001), *« les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* » (p.15). La distinction est subtile mais cruciale : on passe d'une pédagogie de la simulation à une pédagogie du projet.

3.3.3.2 La notion de "tâche" comme unité d'action

Cette perspective met au cœur de la pédagogie la notion de "tâche". Une tâche, au sens du CECRL, n'est pas un exercice scolaire, mais une action finalisée qui a un résultat observable et un enjeu social. Par exemple, "organiser un voyage" ou "créer un guide touristique pour sa ville" sont des tâches ; "remplir un exercice de grammaire sur le futur" ne l'est pas. Pour accomplir une tâche, l'acteur social doit mobiliser stratégiquement toutes ses compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

3.3.3.3 Un cadre non-prescriptif pour la réflexion

Le CECR se définit lui-même non comme une méthode à appliquer, mais comme un cadre de référence commun pour susciter la réflexion. Il « ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11), ce qui encourage une flexibilité et une adaptation aux contextes locaux.

3.3.4 Développements et enrichissements critiques de la perspective actionnelle

La perspective actionnelle n'est pas un dogme figé. Elle a continué d'évoluer grâce aux critiques et aux apports de la recherche, la rendant encore plus pertinente pour notre travail.

3.3.4.1 La précision co-actionnelle de Puren

Christian Puren (2009), l'un de ses commentateurs les plus influents, a insisté sur le fait que l'action sociale est avant tout une co-action. L'enjeu n'est pas tant l'action individuelle

au sein d'un groupe, mais la capacité du groupe à agir comme une entité cohérente pour atteindre un but commun :*"La finalité de l'action est une finalité collective, et l'action n'a de sens que collectivement." (Puren, 2009, p. 15)*

Cette précision est cruciale pour notre travail. Elle implique que notre analyse doit se porter non seulement sur le produit final (le podcast, la présentation...), mais aussi et surtout sur le processus de collaboration lui-même : comment les étudiants ont-ils réussi à s'organiser ? Comment ont-ils géré leurs désaccords ? Comment ont-ils co-construit une "culture d'action commune" ? La vision de Puren nous invite à analyser la dimension co-culturelle de l'agir ensemble.

3.3.4.2 La Mise en Lumière de la Médiation (Volume Complémentaire, 2018)

L'évolution la plus récente et la plus significative est venue du Conseil de l'Europe lui-même avec la publication du Volume Complémentaire du CECR (2018). Ce document a mis au premier plan une compétence qui était restée secondaire en 2001 : la médiation. Il redéfinit l'apprenant non plus seulement comme un acteur, mais comme un "médiateur", un passeur, un facilitateur de communication.

> *"Dans la médiation, l'usager/apprenant n'est pas concerné par l'expression de ses propres significations, mais simplement par son rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne peuvent se comprendre en direct." (Conseil de l'Europe, 2018, p. 103)*

Cette compétence est au cœur de notre recherche. Le Volume Complémentaire détaille des activités de médiation qui correspondent exactement à ce que nous cherchons à développer : "transmettre une information spécifique", "expliquer des données", ou encore "faciliter la communication dans des situations délicates". Lorsqu'un étudiant de notre dispositif explique une pratique culturelle de sa région à un partenaire ou reformule un propos pour éviter un malentendu, il est en train de réaliser une activité de médiation interculturelle au sens le plus fort du terme.

Cette compétence de médiation est d'autant plus subtile et nécessaire dans un contexte

intra-national, où les différences culturelles, n'étant pas aussi évidentes qu'à l'international, doivent être mises au jour et expliquées.

3.3.5 Synthèse : une vision actualisée de la perspective actionnelle pour notre recherche

En conclusion, notre recherche ne s'ancre pas dans une approche unique et datée, mais dans une vision actualisée et enrichie de la perspective actionnelle, qui intègre ces trois dimensions évolutives. Comme le suggère Bourguignon (2006), ce n'est "pas une rupture mais bien une continuité". Notre dispositif se fonde sur :

- La dimension **Actionnelle (CECRL, 2001)** : les étudiants réalisent une tâche sociale authentique et finalisée.
- La dimension **Co-actionnelle (Puren)** : nous analysons la manière dont ils construisent une "culture de l'action commune" à travers le processus collaboratif.
- La dimension **Médiatrice (CECRL, 2018)** : nous observons les étudiants comme des médiateurs interculturels en devenir, capables de créer des ponts entre leurs cadres de référence respectifs pour co-construire un sens partagé.

C'est cette vision complexe et contemporaine qui constitue le socle didactique de notre travail et qui guidera l'analyse de nos données.

Cette vision didactique, centrée sur l'action sociale et la médiation, ne peut cependant se concrétiser pleinement sans des environnements qui la rendent possible. Le volet suivant de notre chapitre se propose donc d'explorer l'écosystème technologique qui sert de catalyseur à cette approche

3.4 Le paysage des technologies pour l'éducation et la technopédagogie

La mise en œuvre d'une didactique actionnelle et interculturelle authentique se heurte souvent à des contraintes matérielles, notamment le manque d'opportunités d'interactions diversifiées. Les technologies numériques apparaissent ici comme un levier stratégique pour surmonter ces obstacles. Cette section vise à explorer cet écosystème technologique, non pas comme une simple collection d'outils, mais comme un environnement qui reconfigure les possibilités d'apprentissage, à condition d'être mobilisé à travers une démarche réfléchie que l'on nomme la technopédagogie.

3.4.1 Le cadre technologique

Après avoir établi que la perspective actionnelle et ses développements récents constituent le socle didactique de notre recherche, ce deuxième volet se consacre à l'environnement technologique qui permet de mettre en œuvre ces principes. Pour comprendre comment un outil comme la visioconférence peut servir un projet d'apprentissage interculturel, il est nécessaire de le situer dans le paysage plus large des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) et de saisir l'évolution conceptuelle qui a accompagné leur intégration.

3.4.1.1 De la littératie traditionnelle à la culture numérique : une évolution conceptuelle

Pour comprendre l'impact des technologies sur les compétences requises aujourd'hui, il est indispensable de partir du concept fondamental de littératie. Dans son acception originelle (de l'anglais literacy), la littératie désigne la capacité d'un individu à lire, écrire et compter. C'est le socle sur lequel se construisent l'accès au savoir, la pensée critique et la participation à la vie citoyenne. Pendant des siècles, cette définition est restée stable.

Cependant, l'intégration des technologies en éducation a provoqué une évolution conceptuelle de cette notion. La première phase, marquée par l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) dans les années 1970-1980, a introduit la nécessité d'une "compétence informatique" de base. Mais c'est l'avènement du Web 2.0, interactif et social, qui a rendu cette compétence insuffisante. Face à un flux constant d'informations et à de nouveaux modes de communication, le concept a dû s'élargir pour devenir celui de littératie numérique (Martin &Grudziecki, 2006).

Cette littératie numérique n'est pas une compétence nouvelle, mais bien une extension de la littératie traditionnelle, adaptée aux exigences de l'environnement numérique. Dépassant la simple maîtrise d'un logiciel, qui serait l'équivalent de savoir tenir un stylo, elle englobe un ensemble de compétences cognitives et sociales bien plus complexes. Elle suppose en effet la capacité non seulement à rechercher l'information de manière efficace, mais aussi et surtout à évaluer de manière critique la crédibilité des sources. Elle s'étend également à la capacité de créer de nouveaux contenus, souvent multimodaux, et à celle de communiquer et collaborer de manière éthique et responsable avec autrui. Cette évolution est fondamentale, car elle démontre que la technologie n'a pas seulement modifié nos outils, mais a

profondément transformé les compétences de base requises pour apprendre et interagir dans la société contemporaine.

3.4.1.2 Des TIC aux TICE : l'impact sur l'enseignement-apprentissage

L'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues est un champ de recherche qui s'est considérablement développé. Si le terme TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) désigne l'ensemble des outils numériques, leur application en contexte éducatif a donné naissance au concept de TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation). Cette distinction n'est pas anodine : elle souligne qu'un outil n'a de valeur pédagogique que s'il est intégré dans une intention et un scénario spécifiques.

L'impact des TICE peut être illustré par des exemples concrets qui marquent une rupture avec les pratiques antérieures :

Tableau N°4 : Transformation des pratiques pédagogiques traditionnelles par les TICE

Pratique "Traditionnelle"	**Transformation par les TICE**
Correspondance scolaire (lettres papier, lente)	Échanges par e-mail ou forums (asynchrones, rapides, permettent l'échange de fichiers multimédias)
Présentation orale en classe (devant un public unique et connu)	Webinaire ou classe virtuelle (permet de s'adresser à un public distant, diversifié, et d'interagir via le chat ou la vidéo)
Travail de groupe en présentiel (limité à la salle de classe)	Télécollaboration via visioconférence (collaboration en temps réel avec des partenaires issus de cultures différentes, travail sur documents partagés)
Recherche documentaire en bibliothèque (accès limité aux ouvrages physiques)	Recherche en ligne (accès élargi et rapide aux ressources numériques, mais nécessite une évaluation critique de la fiabilité des sources)

Le champ de l'ALMT (Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies) (Chanier& De-la-fuente, 2018) étudie précisément ces transformations, en se

focalisant non plus sur la technologie comme support, mais comme un environnement qui reconfigure les interactions.

3.4.1.3 Cartographie des outils numériques

Le paysage des outils numériques en éducation est vaste. On peut néanmoins les classer en trois grandes catégories fonctionnelles qui, souvent, sont articulées au sein d'un même dispositif.

Outils de Communication : Ce sont les outils qui permettent l'interaction. On les distingue par leur temporalité :

- Asynchrones (forums, e-mails, blogs) : Ils autorisent une communication différée, laissant le temps de la réflexion et de la formulation écrite.
- Synchrones (messagerie instantanée, visioconférence) : Ils imposent une interaction en temps réel. Notre recherche se concentre sur ce mode car la visioconférence est la plus à même de recréer les conditions d'une interaction interculturelle authentique.
- Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA / LMS) : Ces plateformes (Moodle, Google Classroom) centralisent les activités d'un cours (dépôt de ressources, devoirs, suivi) et servent de cadre administratif à notre dispositif.
- Outils de Création et de Curation de Contenu :Cette catégorie regroupe les outils qui permettent aux apprenants de devenir des producteurs (wikis, Google Docs) ou des "curateurs" (Pearltrees) de contenu.

3.4.2 La technopédagogie comme science de la conception

L'efficacité d'un dispositif d'apprentissage médiatisé ne réside pas dans la sophistication technique, mais dans l'intelligence de son intégration. En ce sens, la technopédagogie ne se réduit pas à l'usage d'outils numériques ; elle constitue la science de l'articulation entre les ressources technologiques et les intentions éducatives.

Cette approche garantit que la technologie demeure un levier au service d'objectifs clairs, évitant ainsi l'écueil du « tout technologique » sans fondement didactique.

3.4.2.1 La technopédagogie et le scénario pédagogique

Pour donner corps à cette intention, le concepteur s'appuie sur un instrument central : le scénario pédagogique.

Il constitue la mise en œuvre pratique de la démarche technopédagogique en remplissant trois fonctions essentielles :

- Structuration : Il définit le séquençage et le rythme de l'activité.
- Cohérence : Il lie les outils choisis aux tâches demandées aux apprenants.
- Médiation : Il anticipe les interactions entre l'apprenant, le savoir et l'enseignant au sein de l'environnement numérique.

En somme, si la technopédagogie est la science de la conception, le scénario en est la feuille de route opérationnelle.

3.4.2.2 Les théories de l'apprentissage soutenant l'usage du numérique : socioconstructivisme et connectivisme.

L'intégration efficace des technologies numériques dans l'enseignement ne peut se réduire à un simple choix d'outils ; elle doit s'ancrer dans des cadres théoriques solides qui légitiment et orientent les pratiques pédagogiques. Pour comprendre comment le numérique peut catalyser l'apprentissage, notamment dans un contexte collaboratif, deux théories se révèlent particulièrement éclairantes. D'une part, le socioconstructivisme, qui postule que la connaissance est le fruit d'une construction sociale active, offre un fondement essentiel pour valoriser les interactions entre pairs. D'autre part, le connectivisme, une théorie plus contemporaine adaptée à l'ère du numérique, conçoit l'apprentissage comme un processus de création et de navigation au sein de réseaux.

Si ces deux approches diffèrent par leur origine, elles sont ici mobilisées de manière complémentaire. Elles fournissent un socle argumentatif puissant pour démontrer que les outils numériques ne sont pas de simples vecteurs d'information, mais de véritables environnements qui potentialisent la collaboration et la co-construction des savoirs. L'analyse de ces théories permettra de justifier les choix didactiques qui sous-tendent la mise en place d'un projet d'apprentissage numérique axé sur l'interaction. Nous aborderons en premier lieu le socioconstructivisme, pierre angulaire de la pédagogie collaborative.

3.4.2.2.1 Le socio-constructivisme et l'apprentissage par les pairs

Le socio-constructivisme (Vygotsky,1985) postule que les connaissances se co-construisent à travers l'interaction sociale. C'est dans ce dialogue que les apprentissages les plus profonds ont lieu. La perspective actionnelle est la mise en œuvre de ce principe en DLC.

3.4.2.2.2 Le Connectivisme et l'Apprentissage en Réseau

Le connectivisme (Siemens, 2005) considère que l'apprentissage réside dans la capacité à naviguer au sein de réseaux où le savoir est distribué.

Cette théorie justifie le comportement de nos étudiants qui recourent désormais à des outils d'intelligence artificielle externes. Dès lors, elle nous oblige à intégrer, dans notre scénario pédagogique, la question de la validité des informations et de l'usage critique de ces technologies.

3.4.2.3 L'ingénierie pédagogique à l'ère numérique : le modèle TPACK

Le modèle TPACK (*TechnologicalPedagogical Content Knowledge*) de Koehler et Mishra (2009) propose que l'efficacité de l'enseignant repose sur sa capacité à intégrer trois types de savoirs : le *savoir technologique*, le *savoir pédagogique* et le *savoir disciplinaire* (le contenu). Le véritable enjeu est de savoir comment une fonctionnalité technique peut servir une stratégie pédagogique pour enseigner un contenu spécifique.

Par exemple, si l'objectif est de travailler la compétence de médiation (le *contenu*), l'enseignant peut s'appuyer sur sa connaissance des stratégies d'apprentissage collaboratif (la *pédagogie*) et sa maîtrise des outils numériques (la *technologie*). Sa compétence TPACK se manifestera dans sa capacité à concevoir un scénario où les "salles de discussion" de Google Meet sont utilisées pour une activité de reformulation en petits groupes suite au visionnage d'une vidéo. L'outil n'est donc plus un gadget, mais devient le pivot d'une architecture pédagogique complexe.

3.5 Pratiques collaboratives médiatisées : de la théorie à la pratique

Après avoir cartographié le paysage technologique et défini la philosophie de la conception - la technopédagogie -, il convient maintenant de se pencher sur la manière dont ces outils sont mobilisés dans une intention pédagogique concrète. Cette section explore la mise en œuvre la plus aboutie pour nos objectifs : la télécollaboration, en analysant ses principes, ses enjeux, et l'environnement spécifique de la visioconférence.

3.5.1 La Télécollaboration : une méthodologie pour l'interculturel intra-national

L'une des mises en œuvre les plus fécondes de la technopédagogie en DLC est

la télécollaboration. Nous la définissons, avec O'Dowd (2019), comme un projet d'apprentissage qui met en relation des groupes d'étudiants géographiquement distants pour qu'ils travaillent sur des tâches collaboratives.

Si la télécollaboration est souvent associée à des échanges internationaux, son application dans un contexte intra-national, comme c'est le cas dans notre recherche, est tout aussi pertinente et riche d'enseignements. L'idée reçue selon laquelle une nation partage une culture homogène est un mythe. À l'intérieur d'un même pays, coexistent des micro-cultures distinctes liées à :

- **La géographie et l'histoire régionale :** Les accents, les expressions idiomatiques, les références culturelles et les représentations sociales peuvent varier considérablement d'une région à l'autre.
- **Les cultures institutionnelles :** Les étudiants de deux universités différentes n'ont pas nécessairement les mêmes habitudes de travail, les mêmes attentes vis-à-vis de l'évaluation ou la même culture de la communication avec les enseignants.
- **Les cultures disciplinaires :** Des étudiants en lettres et des étudiants en sciences peuvent avoir des manières différentes de raisonner, d'argumenter et de collaborer.

La télécollaboration intra-nationale, loin d'être un "sous-produit" de l'international, permet donc d'explorer ces altérités de proximité. Elle offre un terrain d'expérimentation idéal pour développer une compétence interculturelle en déconstruisant l'illusion de l'homogénéité et en prenant conscience que "l'autre", même s'il est un compatriote, a un cadre de référence qui n'est pas identique au sien.

3.5.2 Cartographie des outils numériques

Le paysage des technologies pour l'éducation est vaste et en constante évolution. Pour structurer l'analyse, il est utile de ne pas considérer les outils de manière isolée, mais de les organiser en grandes catégories fonctionnelles. Cette cartographie permet de mieux comprendre les potentialités de chaque type d'outil et, surtout, comment leur articulation peut servir un scénario pédagogique complexe. Un dispositif comme le nôtre ne repose jamais sur un seul outil, mais sur un écosystème d'instruments numériques qui remplissent des fonctions complémentaires. Nous proposons de les classer en trois grandes familles : les outils de

communication, les plateformes d'apprentissage et les outils de création.

3.5.2.1 Outils de communication : le moteur de l'interaction

Ce sont les instruments qui permettent l'interaction directe entre les individus. Ils sont au cœur de la mise en œuvre de la perspective actionnelle et collaborative. Leur principale caractéristique distinctive est la temporalité de l'échange.

- **Les outils asynchrones :** Ces outils, tels que les forums de discussion, les e-mails ou les blogs, permettent une communication différée. L'information n'est pas traitée en temps réel. Leur principal avantage pédagogique est de laisser aux participants le temps de la réflexion. L'étudiant peut prendre connaissance d'un message, effectuer des recherches, peser ses mots et structurer sa pensée avant de formuler une réponse écrite. Ils sont particulièrement adaptés pour des débats de fond, pour des tâches qui nécessitent une élaboration écrite poussée ou pour le suivi d'un projet de longue durée.
- **Les outils synchrones :** À l'inverse, ces outils, comme la messagerie instantanée (chat) ou la visioconférence, imposent une interaction en temps réel. Ils favorisent la spontanéité, la réactivité et la négociation immédiate du sens. La communication y est plus proche de l'oralité conversationnelle, avec ses hésitations, ses interruptions et ses reformulations. Notre recherche se concentre exclusivement sur ce mode, car la visioconférence est l'outil synchrone le plus riche. En combinant le son, l'image et souvent des canaux de communication parallèles comme le chat, elle est la plus à même de recréer les conditions d'une interaction interculturelle authentique et complexe, où les dimensions verbales, paraverbales et non verbales sont mobilisées.

3.5.2.2 Environnements numériques d'apprentissage (ENA / LMS)

Les Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA), ou *Learning Management Systems* (LMS) en anglais, sont des plateformes intégrées qui visent à centraliser et à structurer toutes les activités d'un cours ou d'une formation. Des exemples bien connus dans le monde universitaire sont Moodle, Blackboard ou, dans une version plus simplifiée, Google Classroom.

Leur fonction principale n'est pas l'interaction en temps réel, mais l'organisation et l'administration de l'apprentissage en ligne. Ils servent de "campus virtuel" où l'enseignant peut :

- Déposer et organiser les ressources pédagogiques (textes, vidéos, liens).
- Donner les consignes des activités et des tâches.
- Créer des espaces de devoirs où les étudiants peuvent soumettre leurs travaux.
- Intégrer des outils de communication asynchrones (forums, messagerie interne).
- Suivre la progression et les notes des apprenants.

Dans notre dispositif, l'ENA sert de cadre structurel. Il est le point d'ancrage où les étudiants retrouvent le scénario du projet, les dates des rencontres et les ressources nécessaires avant de se connecter à l'outil synchrone (Google Meet) pour l'interaction.

3.5.3 La Visioconférence (Google Meet) : Espace d'Interaction et de Médiation

Après avoir exposé les fonctions générales d'un environnement numérique, nous allons maintenant opérationnaliser ces concepts au sein de notre propre protocole. L'étude de l'interaction interculturelle médiatisée nécessite un espace qui dépasse la simple gestion de ressources ; elle exige un lieu de rencontre en temps réel. C'est pourquoi nous effectuons un "zoom" sur Google Meet, qui constitue le second pilier technologique de notre dispositif, dédié spécifiquement à la médiation et à l'échange

3.5.3.1 Google Meet comme espace de co-présence et d'interaction synchrone

En tant que plateforme de visioconférence, Google Meet ne doit pas être considéré comme un simple tuyau de communication, mais comme un véritable espace social et interactionnel synchrone. Contrairement aux outils asynchrones comme les forums ou les emails qui permettent un temps de réflexion et de formulation, Google Meet plonge les apprenants dans l'immédiateté de l'échange. Cette synchronicité crée un sentiment de co-présence, où les participants partagent un "ici et maintenant" virtuel. C'est précisément dans cet espace-temps partagé que l'authenticité de l'interaction interculturelle prend toute sa valeur. L'imprévu, l'hésitation, la reformulation spontanée et la nécessité de négocier le sens en temps réel deviennent les moteurs de l'apprentissage. La plateforme devient ainsi le théâtre où se jouent non seulement les échanges linguistiques, mais aussi et surtout les dynamiques interculturelles : gestion des tours de parole, interprétation des silences, confrontation des styles communicatifs. Google Meet n'est donc pas l'outil de l'échange, il en est l'arène.

3.5.3.2 Analyse multimodale de l'interaction via Google Meet

L'interaction via Google Meet est fondamentalement multimodale (Kress & van Leeuwen, 2001). L'interface constitue un environnement sémiotique d'une grande richesse, où le sens est co-construit par une orchestration complexe de plusieurs modes :

- Le canal verbal : Le contenu des paroles.
- Le canal paraverbal : L'intonation, le débit, les pauses, le volume, qui sont souvent culturellement marqués.
- Le canal kinésique : La gestuelle des mains, les expressions du visage, le contact visuel avec la webcam.
- Le contexte visuel : L'arrière-plan de chaque participant devient un signe en soi (espace privé, professionnel, neutre) qui offre des informations sur le statut et le contexte de l'interlocuteur.

Cette mosaïque de vignettes vidéo transforme la conversation en un laboratoire où les apprenants doivent décoder un ensemble complexe et simultané de modes sémiotiques. Cette richesse est une double opportunité : elle permet une communication plus incarnée qu'un simple chat textuel, mais elle complexifie aussi l'interaction, car les signaux non-verbaux peuvent devenir des sources de malentendus. L'analyse doit donc prendre en compte cette orchestration complexe pour comprendre comment le sens est produit.

3.5.3.3 Les Fonctionnalités de Google Meet comme leviers technopédagogiques

L'efficacité pédagogique de Google Meet réside dans la manière dont ses fonctionnalités sont scénarisées par l'enseignant. Ces fonctionnalités ne sont pas de simples gadgets techniques, mais de puissants leviers didactiques :

- Le partage d'écran transforme une conversation en un atelier de travail collaboratif. Il permet de co-analyser un document, une image ou une vidéo, créant un objet d'attention commun qui ancre la discussion.
- Le chat (clavardage) offre un canal de communication parallèle. Il permet aux apprenants plus timides de participer, de poser des questions sans interrompre, ou de partager des liens.

- La fonction d'enregistrement est un outil métacognitif de premier ordre. Elle permet aux apprenants et au chercheur de revenir sur l'interaction a posteriori pour analyser objectivement les moments clés, les malentendus ou les stratégies réussies.
- Les salles de discussion ("breakoutrooms") permettent de reconfigurer la dynamique sociale du groupe, en passant d'échanges en plénière à des travaux en binômes ou petits groupes plus propices à la collaboration étroite.

3.5.3.4 L'Enseignant et l'apprenant face aux médiations de l'IA dans Google Meet

Avec l'intégration croissante de l'Intelligence Artificielle, Google Meet devient un acteur qui façonne activement la communication. Des fonctionnalités comme la transcription automatique ou la traduction instantanée posent un nouveau défi. Si elles peuvent apparaître comme une aide pour surmonter la barrière de la langue, elles risquent de fonctionner comme une béquille qui prive l'apprenant de l'effort cognitif de négociation du sens, une étape cruciale dans le développement de la compétence interculturelle. De même, les filtres et le floutage de l'arrière-plan, bien qu'utiles, aseptisent l'interaction en éliminant des indices contextuels précieux. Le rôle de l'enseignant-médiateur se complexifie : il doit développer un esprit critique chez ses apprenants face à ces médiations invisibles de l'IA, en les interrogeant sur leur pertinence et leurs limites au regard des objectifs d'apprentissage.

Du point de vue de l'étudiant, ces fonctionnalités sont également des "agents doubles". Le partage d'écran peut être un support rassurant, mais aussi une source de stress s'il doit manipuler un document sous le regard des autres. Le chat peut être une voie de participation pour les plus introvertis, mais aussi une source de distraction qui fragmente l'attention. La gestion de ces affordances fait donc partie intégrante de la compétence d' "apprendre à apprendre en ligne", une compétence que l'enseignant doit accompagner et évaluer

3.6 La Multimodalité et les Nouvelles Formes de Littératie

Analyser les interactions en visioconférence exige des outils conceptuels capables de dépasser le seul contenu verbal. Le concept de multimodalité, déjà évoqué dans l'analyse de Google Meet, mérite d'être approfondi ici en tant que clé de lecture fondamentale, qui redéfinit les compétences de littératie nécessaires aujourd'hui.

3.6.1 Fondements Théoriques de la Multimodalité (Approche Socio-sémiotique)

Le concept de multimodalité, issu de la sémiotique sociale (Kress & Van Leeuwen, 2001), postule que le sens est co-construit par une combinaison de "modes" : le verbal, le paraverbal (intonation), le kinésique (gestes), le visuel (images), etc. Analyser une interaction en visioconférence, c'est donc s'interroger sur la manière dont ces différents modes sont orchestrés pour produire un message cohérent.

3.6.2 Analyser un Document Multimodal : Grille de Lecture

Pour analyser une interaction multimodale, on peut utiliser une grille qui examine : les modes utilisés, leur poids relatif, leur interaction (complémentarité, contradiction) et la composition spatiale et temporelle des éléments.

3.6.3 De la Production à l'Évaluation : la Littératie Multimodale Critique

Avoir conscience de la nature multimodale de la communication et posséder une grille pour l'analyser est une compétence de réception essentielle. Cependant, l'approche pédagogique que nous avons adoptée, centrée sur la tâche et la production, nous oblige à aller plus loin. L'objectif final est de permettre aux étudiants non seulement de décoder les messages complexes de l'ère numérique, mais aussi de savoir en produire eux-mêmes de manière efficace, créative et critique. Ce passage de la consommation à la production active est au cœur du concept de littératie multimodale. Nous allons donc maintenant définir cette compétence, examiner comment les défis contemporains comme l'IA la complexifient, et en déduire les implications logiques pour l'évaluation des apprentissages.

3.5.3.1. Vers une Nouvelle Évolution : la Littératie Multimodale

De la même manière que la littératie traditionnelle a dû s'étendre en littératie numérique, l'omniprésence des médias complexes (vidéos, infographies, sites web, interfaces logicielles) exige aujourd'hui une nouvelle spécialisation : la littératie multimodale.

Définition : La littératie multimodale est la capacité à comprendre, analyser, critiquer et produire des messages qui combinent différents modes sémiotiques (texte, image, son, geste, etc.). Il ne s'agit plus seulement de "lire" un texte ou une image, mais de comprendre comment leur orchestration produit un sens global. Cela inclut des compétences d'analyse critique de l'image, de compréhension des codes audiovisuels, et de conception de documents

qui articulent les modes de manière pertinente.

3.5.3.2. Le Défi de l'IA et l'Exigence d'une Littératie Critique

L'émergence des Intelligences Artificielles génératives ajoute une couche de complexité et d'urgence à cette nécessité. Face à des contenus qui peuvent être entièrement ou partiellement synthétisés, la littératie multimodale doit devenir intrinsèquement critique. Elle doit outiller l'apprenant pour qu'il puisse systématiquement questionner :

- L'authenticité des contenus : "Cette image est-elle réelle ou générée ? Cette vidéo est-elle un deepfake ?"
- Les biais de l'algorithme : "Quels stéréotypes les données d'entraînement de cette IA ont-elles pu reproduire dans cette réponse ou cette image ?"

3.6.3.1 Implications pour l'évaluation des apprentissages

Cette évolution a des implications majeures pour l'évaluation. Il ne s'agit plus seulement d'évaluer la correction linguistique ou la pertinence d'un contenu. L'évaluation doit désormais porter sur :

- La capacité des étudiants à produire des messages multimodaux efficaces et créatifs.
- Leur capacité à justifier leurs choix de conception (pourquoi avoir choisi cette musique ? cette image ?).
- Leur capacité à porter un regard critique sur leurs sources, en particulier celles issues de l'IA.

3.7 L'Évaluation des Compétences à l'Ère Numérique et Collaborative

Après avoir détaillé les fondements didactiques, les pratiques collaboratives et les environnements technologiques, une question fondamentale demeure : comment évaluer les apprentissages dans un tel dispositif ? L'adoption d'une perspective actionnelle et l'usage d'outils médiatisés complexes rendent les formes d'évaluation traditionnelles, souvent centrées sur le savoir linguistique et la production individuelle écrite, largement insuffisantes. Cette section vise à explorer les enjeux et les modalités d'une évaluation cohérente avec notre cadre théorique.

3.7.1 Les limites de l'évaluation traditionnelle et l'apport de l'évaluation formative

L'évaluation sommative classique, qui vise à mesurer et à certifier un niveau à la fin

d'un parcours, montre ses limites dans notre contexte. Elle ne permet pas de rendre compte de la complexité des processus mis en œuvre. C'est pourquoi nous privilégions une évaluation formative.

L'évaluation formative, contrairement à l'évaluation sommative, n'a pas pour but de classer mais d'aider l'apprenant à progresser. Elle intervient *pendant* le processus d'apprentissage pour fournir un retour d'information (feedback) qui permet à l'étudiant d'identifier ses forces et ses faiblesses et d'ajuster ses stratégies. Dans notre dispositif, les séances de débriefing animées par l'enseignant-facilitateur constituent le principal outil de cette évaluation formative.

3.7.2 Évaluer la compétence et non plus seulement la performance

La perspective actionnelle nous invite à évaluer non pas des connaissances isolées, mais une compétence, c'est-à-dire la capacité à mobiliser un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour accomplir une tâche complexe. Cela implique de déplacer le regard de l'évaluation.

- **Évaluer le processus, pas seulement le produit :** La qualité du podcast final est un indicateur, mais elle ne dit rien de la manière dont la collaboration s'est déroulée. L'évaluation doit donc aussi porter sur la compétence co-actionnelle : la capacité à s'organiser, à négocier, à gérer les conflits et à co-construire. Cela peut se faire par l'observation des interactions, l'analyse des journaux de bord des étudiants ou des auto-évaluations de groupe.
- **Évaluer la compétence de médiation :** Comment évaluer la capacité d'un étudiant à agir comme médiateur interculturel ? Cela se voit dans les micro-interactions : une reformulation qui débloque une incompréhension, une explication qui clarifie un point culturel, une question posée avec tact pour explorer une différence. L'évaluation formative, basée sur l'observation fine des enregistrements des sessions, est ici indispensable.

3.7.3 Les enjeux de l'évaluation multimodale et de la littératie critique

L'environnement numérique impose également de repenser les objets de l'évaluation.

Vers une évaluation multimodale : Évaluer la production des étudiants (le podcast,

par exemple) ne peut se limiter à la correction linguistique du script. Il faut adopter une grille d'évaluation multimodale qui prenne en compte la pertinence du montage sonore, la qualité de la prosodie, l'articulation entre la parole et la musique, etc.

Intégrer l'évaluation de la littératie critique : Face à l'enjeu de l'IA, l'évaluation doit intégrer une nouvelle dimension : la capacité des étudiants à justifier et critiquerleurs sources. Une partie de l'évaluation pourrait consister à demander aux groupes de présenter la bibliographie/webographie de leur projet et d'expliquer pourquoi ils ont jugé leurs sources (y compris celles issues de l'IA) fiables et pertinentes.

En conclusion, évaluer un dispositif de télécollaboration exige une approche holistique et processuelle, qui combine l'évaluation du produit final, l'observation des processus collaboratifs et l'analyse des compétences réflexives et critiques des étudiants.

Ce chapitre a permis de construire le soubassement théorique qui justifie et éclaire notre démarche de recherche. En partant des fondements de la didactique des langues-cultures et de l'évolution vers la perspective actionnelle, co-actionnelle et médiatrice, nous avons établi le "pourquoi" de notre intervention : former des acteurs sociaux capables d'agir et de créer des ponts interculturels. Nous avons ensuite exploré le "comment", en montrant que l'intégration des technologies doit suivre une démarche technopédagogique réfléchie, où le scénario prime sur l'outil. Des pratiques comme la télécollaboration intra-nationale, en exploitant les altérités de proximité, créent des écosystèmes d'apprentissage propices à cette action sociale.

Pour analyser ces écosystèmes, nous nous sommes dotés d'outils conceptuels précis : le carré didactique pour modéliser la situation, l'analyse des affordances de la visioconférence pour comprendre l'environnement, la multimodalité pour décoder les interactions, et une analyse critique du double rôle de l'Intelligence Artificielle. Cette réflexion nous a logiquement conduits à repenser l'évaluation pour qu'elle soit formative, processuelle et alignée avec le développement de compétences complexes. Loin d'être une simple compilation de théories, ce cadre forme un système cohérent, une grille de lecture et d'interprétation. Sa validité ne peut cependant être que provisoire ; elle doit maintenant être mise à l'épreuve des faits. C'est à cette confrontation entre le modèle théorique et la réalité du terrain que s'attachera la partie suivante de notre recherche.

DEUXIEME PARTIE

INVESTIGATION EMPIRIQUE ET DISCUSSION

CHAPITRE 4

CADRE MÉTHODOLOGIQUE, DIAGNOSTIC DE TERRAIN ET CONCEPTION DU DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Chapitre 4

Cadre Méthodologique, Diagnostic De Terrain Et Conception Du Dispositif Expérimental

---

Le présent chapitre est consacré à l'exposé détaillé et rigoureux de la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour examiner l'impact de l'intégration de la visioconférence sur le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants de troisième année Licence en Français Langue Étrangère (FLE). Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'articulation entre technologie, apprentissage de l'oral et ouverture interculturelle, dans un contexte universitaire algérien marqué par des défis pédagogiques spécifiques.

Dans ce chapitre, nous présenterons successivement le paradigme de recherche mobilisé, la méthode expérimentale retenue, les caractéristiques du terrain, les étapes de la phase pré-expérimentale, ainsi que la conception du protocole pédagogique mis en place. Nous exposerons également les instruments de collecte et d'évaluation des données, les considérations éthiques liées à notre démarche, et enfin, les procédures adoptées pour le traitement et l'analyse des résultats obtenus.

Un bref rappel de la problématique et des hypothèses formulées sera proposé en amont afin de mieux situer le lecteur et de justifier les choix méthodologiques opérés. L'objectif de ce chapitre est de fournir une compréhension claire et transparente de l'architecture méthodologique de notre recherche, en assurant la cohérence entre les objectifs poursuivis, les outils mobilisés et les données analysées.

Chapitre 4

Cadre Méthodologique, Diagnostic De Terrain Et Conception Du Dispositif Expérimental

4 Architecture de la Démarche Méthodologique

Cette section a pour objectif de présenter de manière détaillée et structurée l'ensemble du protocole de recherche mis en œuvre sur le terrain. Nous commencerons par situer la recherche et rappeler ses objectifs, en veillant à l'articulation entre notre ancrage théorique et nos choix opérationnels. Nous expliciterons ensuite le cadre épistémologique et les orientations méthodologiques qui en découlent. Nous décrirons avec précision le contexte de l'étude - focalisé sur la télécollaboration intra-nationale -, la phase diagnostique qui a précédé l'intervention, ainsi que la conception du dispositif expérimental lui-même. Enfin, nous aborderons les instruments de collecte, les procédures de triangulation des données et les considérations éthiques qui garantissent la rigueur de notre démarche.

4.1 Positionnement de la Recherche et Rappel des Objectifs

Avant de détailler le protocole méthodologique, il convient de rappeler le cadre spécifique dans lequel s'inscrit cette recherche et les finalités qu'elle poursuit. Cette étude se situe au croisement de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), et d'une approche renouvelée de l'interculturel en contexte algérien.

Notre problématique centrale, telle qu'elle a émergé de notre cadre théorique, guide l'ensemble de notre investigation empirique : ***Comment un scénario pédagogique structuré autour de la visioconférence favorise-t-il le développement de la composante interculturelle à travers les productions orales des étudiants de FLE ?***

Pour opérationnaliser cette problématique sur le terrain, notre démarche s'articule autour des questions secondaires suivantes :

1. Quelles sont les manifestations observables de la compétence interculturelle dans les interactions orales synchrones et comment évoluent-elles au fil des échanges ?
2. En quoi l'ingénierie pédagogique et la médiation technologique interagissent-elles pour transformer les frictions techniques ou culturelles en opportunités d'apprentissage ?
3. Quel est le rôle spécifique du « savoir-interagir en ligne » dans l'émergence d'une compétence interculturelle de proximité ?

C'est pour répondre à ces interrogations que nous avons formulé trois hypothèses

directrices, qui structurent notre dispositif expérimental :

- Hypothèse 1 (Efficacité du dispositif) : L'usage de la visioconférence dans une approche actionnelle engendre un développement significatif de la compétence interculturelle, supérieur à celui observé dans une approche classique, en favorisant des échanges authentiques.
- Hypothèse 2 (Nature de l'apprentissage - Le « Savoir-Flux ») : Cette progression ne relève pas de l'accumulation de savoirs culturels factuels (« savoir-stock »), mais du développement d'une compétence interactionnelle dynamique (« savoir-flux »), permettant de co-construire du sens en temps réel.
- Hypothèse 3 (Médiation technologique - Le « Savoir-interagir ») : L'efficacité du dispositif repose sur le développement d'une compétence méta-communicationnelle spécifique, le « savoir-interagir en ligne », qui permet aux étudiants de dépasser les contraintes techniques pour gérer les aléas de la communication médiatisée.

Les objectifs spécifiques de cette recherche visent donc à évaluer l'efficacité d'une méthode pédagogique innovante basée sur la télécollaboration intra-nationale (entre les universités de M'sia 2 et de Bordj Bou Arréridj). Il s'agit concrètement de vérifier si ce dispositif permet de :

1. Combler la « fracture pédagogique » en créant un espace d'interaction orale authentique souvent absent des cursus classiques ;
2. Développer une compétence interculturelle de proximité, capable de gérer les altérités internes au pays ;
3. Doter les étudiants des compétences du XXIe siècle nécessaires pour devenir des médiateurs culturels dans un environnement numérique.

C'est pour atteindre ces objectifs et mettre à l'épreuve ces hypothèses, notamment celle du passage au « savoir-flux », que la méthodologie mixte décrite ci-après a été conçue.

4.2 Cadre Épistémologique et Approche Méthodologique Générale

Toute démarche de recherche s'ancre dans un cadre épistémologique qui influence ses orientations et ses choix. Cette section vise à expliciter le paradigme qui sous-tend notre étude et à justifier l'approche méthodologique générale adoptée, en soulignant la cohérence entre

nos fondements théoriques et nos décisions pratiques sur le terrain.

4.2.1 Paradigme de Recherche : Une Approche Pragmatique et Socio-constructiviste

Notre démarche de recherche s'inscrit principalement dans un paradigme pragmatique, une posture épistémologique qui met l'accent sur l'action, la résolution de problèmes concrets et l'évaluation des conséquences pratiques des interventions, plutôt que sur la recherche d'une vérité ontologique unique (Creswell & Plano Clark, 2011). Dans le contexte de notre étude, la problématique identifiée - à savoir l'amélioration de l'enseignement de l'oral et le développement de la compétence interculturelle chez des étudiants de FLE dans un environnement universitaire spécifique - appelle une approche qui ne se contente pas de décrire ou d'expliquer des phénomènes, mais qui vise activement à tester et à évaluer l'efficacité d'une solution pédagogique innovante.

L'intégration de la technologie de visioconférence pour faciliter des échanges interculturels structurés constitue cette solution. Le paradigme pragmatique justifie ainsi l'adoption d'une méthode expérimentale, car elle nous permet d'intervenir de manière contrôlée sur le réel pédagogique et d'en mesurer les effets observables. La question centrale qui découle de cette posture n'est pas tant de savoir "quelle est la nature de l'apprentissage interculturel ?" dans l'absolu, mais plutôt "l'introduction de ce dispositif pédagogique spécifique produit-elle les résultats escomptés en termes d'amélioration des compétences et d'engagement des étudiants dans ce contexte précis ?". Cette orientation pragmatique est intimement liée et enrichie par une vision socio-constructiviste de l'apprentissage des langues et des cultures. S'inspirant notamment des travaux fondateurs de Vygotsky (1978) sur le rôle du social dans le développement cognitif, le socio-constructivisme postule que l'apprentissage est un processus fondamentalement actif et social. Les savoirs et les compétences ne sont pas simplement transmis de l'enseignant à l'apprenant, mais sont co-construits par les apprenants eux-mêmes à travers leurs interactions avec autrui et avec leur environnement. La langue, dans cette perspective, n'est pas seulement un code linguistique à acquérir, mais un outil de médiation sociale, un instrument de pensée et un vecteur de co-construction du sens. La compétence interculturelle, de manière analogue, ne saurait être enseignée de manière dogmatique ou transmissive. Elle se développe et s'affine à travers l'expérience vécue, la confrontation à l'altérité, la négociation de significations culturelles, et la réflexion critique sur

ses propres cadres de référence et ceux des autres.

Le dispositif expérimental que nous avons conçu, en plaçant les étudiants des deux universités en situation d'interaction synchrone via la visioconférence autour de thématiques culturelles diversifiées, s'ancre directement dans cette vision. Il vise à créer un "espace potentiel de développement" où les savoirs linguistiques et les compétences interculturelles sont activement négociés et co-construits par les apprenants eux-mêmes, l'enseignant agissant alors comme un facilitateur, un médiateur et un étayeur de ces apprentissages.

En combinant ces deux ancrages paradigmatiques, notre recherche vise donc à allier la rigueur d'une évaluation pragmatique de l'efficacité d'une intervention pédagogique concrète à une compréhension socio-constructiviste des processus complexes d'apprentissage et de développement de la compétence interculturelle en jeu.

4.2.2 Justification du Choix de la Méthode Expérimentale

Pour répondre à notre problématique et tester nos hypothèses concernant l'impact de l'intégration de la visioconférence sur le développement de la compétence interculturelle, nous avons opté pour une méthode expérimentale. Ce choix méthodologique, bien que présentant des défis spécifiques en sciences humaines et sociales, nous a semblé le plus pertinent pour atteindre les objectifs de notre étude, en cohérence avec notre positionnement pragmatique.

En didactique des langues, comme le rappelle Germain (cité par Mavromara-Lazaridou, 2008), on distingue classiquement les recherches à visée principalement analytique ou théorique, des recherches à visée empirique, qui cherchent à observer et à vérifier des hypothèses sur le terrain. Notre travail s'inscrit résolument dans cette seconde catégorie. L'approche expérimentale, dans sa forme la plus classique, repose sur la manipulation contrôlée d'une ou plusieurs variables indépendantes (dans notre cas, le dispositif pédagogique intégrant la visioconférence et un focus interculturel explicite) afin d'observer et de mesurer leurs effets sur une ou plusieurs variables dépendantes (ici, le niveau de développement de la compétence orale et interculturelle, ainsi que l'engagement des étudiants).

L'adoption d'une méthode expérimentale présente plusieurs avantages pour notre étude. Selon Cohen, Manion et Morrison (2017), elle permet, dans une certaine mesure, de contrôler un certain nombre de facteurs susceptibles d’influencer les résultats, et surtout de créer des variations délibérées et systématiques entre un groupe bénéficiant de l'intervention

pédagogique spécifique (le groupe expérimental) et un groupe n'en bénéficiant pas ou bénéficiant d'une approche pédagogique plus traditionnelle (le groupe témoin).

Cette comparaison entre groupes est essentielle pour tenter d'isoler l'effet propre de l'intervention. De plus, la méthode expérimentale incite à mesurer avec une relative précision les effets de ces variations sur les phénomènes étudiés, notamment grâce à l'utilisation d'instruments d'évaluation standardisés administrés avant (pré-test) et après (test final) l'intervention. Cette rigueur méthodologique, bien que toujours relative en contexte éducatif "naturel", est indispensable si l'on souhaite établir des relations de causalité, ou du moins des corrélations fortes et argumentées, entre les stratégies pédagogiques proposées et les évolutions observées chez les apprenants.

Notre expérimentation repose ainsi sur une comparaison systématique entre deux groupes d'étudiants : un groupe témoin, suivant un enseignement de l'oral plus traditionnel en présentiel au sein de chaque université, et un groupe expérimental, bénéficiant d'activités de projet collaboratives, spécifiquement conçues pour intégrer des contenus culturels et des interactions interculturelles, le tout médiatisé par la technologie de visioconférence. Ce protocole vise à mesurer l'efficacité relative du dispositif innovant proposé et à déterminer dans quelle mesure l'intégration de la visioconférence pour des échanges interculturels inter-universitaires favorise l'amélioration de la production orale et une plus grande sensibilisation à l'altérité culturelle.

Ce choix méthodologique est également en cohérence avec les orientations théoriques qui sous-tendent notre recherche, en particulier la perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), qui place l'apprenant en tant qu'acteur social utilisant la langue pour interagir et réaliser des tâches significatives, ainsi que les approches constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983), qui valorisent la construction du savoir dans et par l'interaction avec autrui et avec des contextes culturels variés.

La méthode expérimentale nous offre donc un cadre structuré et rigoureux pour analyser de manière aussi objective que possible l'impact des variables pédagogiques que nous avons introduites, tout en nous inscrivant dans une dynamique de recherche appliquée visant l'amélioration concrète des pratiques en didactique du FLE.

4.3 Contextualisation de l'Étude

La compréhension fine des enjeux et de la portée de notre recherche ne saurait se faire sans une description précise et argumentée du contexte dans lequel elle s'est déroulée. Cette section a pour vocation de présenter de manière détaillée le terrain d'enquête, les caractéristiques des populations étudiantes qui ont constitué notre échantillon, la justification du choix de l'enseignant-chercheur impliqué dans l'expérimentation, ainsi que le cadre spatio-temporel dans lequel l'ensemble du protocole de recherche a été mis en œuvre. Ces éléments contextuels sont d'une importance cruciale car ils ne constituent pas un simple décor, mais influencent directement tant la mise en œuvre de l'expérimentation que l'interprétation et la portée des résultats qui en découleront.

4.3.1 Le Terrain d'Enquête : Les Universités de M'Sila et Bordj Bou Arréridj

L'étude s'est déroulée au sein de deux institutions publiques d'enseignement supérieur algériennes, choisies pour leur engagement dans la formation en langue française et pour leur localisation géographique permettant d'envisager une collaboration inter-universitaire pertinente : l'Université Mohamed Boudiaf de M'Sila et l'Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arréridj. Ces deux établissements, bien qu'évoluant dans le même système universitaire national et partageant des missions similaires en termes de formation et de recherche, présentent néanmoins des spécificités liées à leur histoire, leur taille, leur environnement socio-économique et leurs dynamiques internes. Ces particularités, loin d'être un obstacle, ont été considérées comme une richesse susceptible d'influencer subtilement les contextes d'apprentissage et d'enrichir le potentiel interculturel des échanges entre leurs étudiants respectifs lors de l'expérimentation.

L'Université Mohamed Boudiaf de M'Sila, fondée en 1985 et située dans la wilaya de M'Sila, une région du centre-est de l'Algérie, est un établissement pluridisciplinaire d'envergure. Pour l'année universitaire 2024-2025, elle comptabilisait plus de 36 000 étudiants, encadrés par un corps enseignant d'environ 1 700 permanents, et disposait de 36 laboratoires de recherche. Son département de langue française, intégré à la faculté des lettres et des langues, est un acteur important de la formation des spécialistes de la langue et de la littérature françaises, proposant un cursus complet allant de la Licence au Doctorat (LMD). Pour l'année de référence de notre étude, ce département regroupait environ 1 140 étudiants, dont approximativement 200 étaient inscrits en troisième année de Licence FLE, niveau ciblé

par notre expérimentation. L'encadrement pédagogique y était assuré par une équipe composée de 22 enseignants permanents et 18 enseignants vacataires.

De son côté, l'Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arréridj, fondée en 2001 et située dans la wilaya des Hauts-Plateaux à l'Est de l'Algérie, a acquis son autonomie en 2012. Elle propose un large éventail de formations (45 licences, 37 masters, 13 doctorats) et accueillait, pour l'année universitaire 2024-2025, environ 22 800 étudiants, encadrés par 450 enseignants permanents. Sa faculté des lettres et des langues abrite également un département de français dynamique, qui, durant la même année universitaire, comptait environ 1 035 étudiants, dont approximativement 186 en L3 FLE. L'équipe pédagogique de ce département était constituée de 17 enseignants permanents et 15 enseignants vacataires. La décision de mener notre expérimentation en collaboration avec ces deux universités a été motivée par la volonté de constituer un échantillon d'étudiants plus diversifié que si nous nous étions limités à une seule institution, et par l'opportunité d'étudier les interactions entre des apprenants potentiellement porteurs de référents culturels régionaux distincts.

4.3.2 Présentation de l'Échantillon et Modalités de Constitution des Groupes

La sélection rigoureuse des participants et la constitution méthodiquement justifiée des groupes constituent des étapes fondamentales pour la validité interne et externe d'une démarche expérimentale. Le choix de cibler spécifiquement les étudiants de troisième année licence (L3) FLE pour cette recherche repose sur plusieurs critères argumentés et scientifiquement fondés.

Premièrement, ces étudiants, se situant au terme de leur parcours de licence, sont supposés posséder une maturité linguistique plus affirmée et une exposition plus prolongée et diversifiée à la langue française que les étudiants des niveaux inférieurs. Cette maturité est considérée comme un pré-requis pour s'engager de manière productive dans des interactions orales complexes et pour développer une réflexion métalinguistique et métaculturelle.

Deuxièmement, la matière "Compréhension et Expression Orale", qui est explicitement ciblée par notre intervention pédagogique, est un module fondamental et obligatoire de leur cursus en L3. Ce module constitue ainsi un terrain d'observation et d'expérimentation particulièrement pertinent et légitime pour évaluer l'impact de nouvelles approches didactiques.

Enfin, il est généralement admis que les étudiants de ce niveau ont acquis une meilleure compréhension des exigences académiques et sont potentiellement plus réceptifs et plus aptes à s'investir dans des modalités pédagogiques innovantes et participatives telles que celles proposées dans notre dispositif expérimental.

La constitution des groupes expérimental (GE) et témoin (GT) s'est opérée sur la base du volontariat éclairé des étudiants des deux universités. Une phase d'information détaillée a été menée auprès de l'ensemble des promotions de L3 FLE des deux institutions, durant laquelle les objectifs de la recherche, la nature de l'intervention (notamment l'usage de la visioconférence et le focus interculturel pour le GE), les implications en termes de temps et d'engagement, ainsi que les garanties éthiques (anonymat, confidentialité, droit au retrait) ont été clairement exposés. Suite à cette présentation, les étudiants intéressés ont été invités à se manifester. Bien qu'une procédure de randomisation stricte (assignation aléatoire pure) des participants volontaires aux groupes GE et GT n'ait pas été réalisable en raison de contraintes organisationnelles et logistiques inhérentes au contexte universitaire (notamment les emplois du temps fixes des étudiants et la nécessité de former des groupes numériquement viables et équilibrés pour les interactions en visioconférence), un effort substantiel a été déployé pour assurer une répartition aussi équitable que possible et pour viser une hétérogénéité comparable au sein de chaque groupe.

L'objectif était de minimiser les biais de sélection potentiels et d'assurer une comparabilité globale entre les deux groupes sur des critères généraux tels que le niveau linguistique approximatif (perçu par les enseignants ou auto-déclaré), la motivation apparente pour l'apprentissage de l'oral et l'accès aux technologies nécessaires pour le GE.

L’échantillon final retenu pour l'expérimentation se compose donc d'un groupe expérimental (GE) de 50 étudiants (dont 18 garçons et 32 filles) et d'un groupe témoin (GT) de 35 étudiants (dont 10 garçons et 25 filles). Il est à noter que les participants de chaque groupe provenaient des deux universités, afin de permettre des interactions inter-institutionnelles au sein du GE et d'avoir des groupes témoins représentatifs des deux contextes. Ces effectifs, bien qu'ils ne permettent pas des généralisations statistiques à l'ensemble de la population des étudiants de FLE en Algérie, sont considérés comme adéquats et suffisants pour une étude expérimentale en contexte éducatif, permettant de mener des analyses comparatives statistiquement significatives si des effets notables sont observés.

La prédominance féminine constatée dans les deux groupes est un reflet fidèle de la démographie habituellement observée dans les départements de Français Langue Étrangère en Algérie et dans de nombreux autres contextes. Une étape cruciale et indispensable pour la validité de notre démarche a été la vérification de la comparabilité initiale des groupes avant le début de toute intervention. À cette fin, les résultats obtenus par les étudiants des deux groupes au pré-test notamment sur les aspects liés aux compétences orales de base et au niveau initial de sensibilisation interculturelle, ont été soumis à une analyse statistique.

Cette analyse visait à s'assurer de l'absence de différences significatives préexistantes entre le GE et le GT sur les variables clés de l'étude, condition sine qua non pour pouvoir attribuer avec une plus grande confiance les écarts de performance ou d'attitude observés ultérieurement à l'effet spécifique de l'intervention pédagogique différenciée.

4.3.3 Justification Scientifique du Choix de l'Enseignant-Chercheur

Dans une recherche-intervention où l'enseignant est également le chercheur principal, la justification de ce choix et la clarification de son rôle et de son profil sont des éléments essentiels pour assurer la transparence et la crédibilité scientifique de la démarche.

L'enseignant-chercheur responsable de la conception du protocole, de l'animation des séances du groupe expérimental et de la supervision globale de cette étude est titulaire d'un doctorat en didactique du Français Langue Étrangère et possède le grade de maître de conférences classe A à l'Université de M'Sila. Sa légitimité scientifique et pédagogique pour mener à bien cette expérimentation repose sur plusieurs piliers complémentaires.

Premièrement, son expérience pédagogique confirmée et diversifiée dans l'enseignement du FLE à différents niveaux du cursus universitaire (Licence et Master), et plus spécifiquement son implication dans l'enseignement de modules liés à la didactique de l'oral, de l'écrit, et à l'ingénierie de la formation, lui confère une connaissance approfondie des réalités du terrain, des défis rencontrés par les étudiants algériens dans leur apprentissage du français, et des besoins pédagogiques spécifiques à ce contexte.

Deuxièmement, son expertise avérée en recherche dans le domaine de la didactique des langues et des TICE, attestée par l'encadrement de mémoires de Master et de thèses de doctorat, ainsi que par sa participation active à des projets de recherche et des manifestations scientifiques nationales et internationales, assure une démarche investigatrice informée par les avancées théoriques et méthodologiques du champ.

Troisièmement, le profil de l'enseignant-chercheur intègre une spécialisation en psychologie cognitive du langage. Cette dimension est particulièrement pertinente pour notre étude, car elle permet d'analyser de manière plus fine les processus cognitifs, métacognitifs et interactionnels à l'œuvre lors d'échanges communicatifs, notamment ceux médiatisés par la technologie. Elle offre des outils conceptuels pour appréhender la dynamique de construction des représentations de l'Autre, l'évolution des attitudes interculturelles, et les mécanismes d'adaptation langagière en situation d'apprentissage à distance. Cette expertise permet ainsi d'aller au-delà d'une simple observation des comportements pour interroger les processus mentaux sous-jacents.

Enfin, sa familiarité pratique et théorique avec l'ingénierie pédagogique intégrant les technologies numériques, notamment une maîtrise de plateformes d'apprentissage en ligne comme Moodle et des outils de visioconférence comme Google Meet, ainsi que sa participation régulière à des colloques et des formations portant sur la dimension culturelle et interculturelle en didactique des langues (où les cadres de référence comme celui de Byram (1997) pour la compétence communicative interculturelle sont discutés et appliqués), constituent des atouts indéniables pour la conception et la mise en œuvre d'un dispositif expérimental complexe et innovant comme celui proposé.

Ce choix visait donc à s'appuyer sur un profil combinant une solide expertise didactique, des compétences technopédagogiques avérées et une rigueur scientifique éprouvée pour mener à bien l'expérimentation. Il convient de souligner que, conscient des biais potentiels inhérents à la double casquette d'enseignant impliqué et de chercheur évaluant son propre dispositif, une posture de réflexivité critique constante a été maintenue tout au long du processus, et des stratégies de triangulation des données ont été mises en place pour renforcer l'objectivité des analyses.

4.3.4 Le Cadre Spatio-Temporel de l'Expérimentation

La délimitation précise du cadre dans lequel s'est déroulée l'expérimentation est un préalable indispensable pour en comprendre les modalités et en interpréter les résultats avec justesse. Cette section s'attache à détailler le contexte géographique particulier de notre intervention, qui a exploité les potentialités du numérique pour transcender les limites physiques des campus universitaires, ainsi que son inscription rigoureuse dans le calendrier académique afin de s'adapter au rythme des étudiants et de permettre une observation

longitudinale des effets.

4.3.4.1 Contexte géographique : Un Espace d'Apprentissage Hybride et Inter-universitaire pour une Rencontre Interculturelle Médiatisée

L'une des originalités et des fondements de cette étude réside dans son déploiement géographique et la manière dont il a été conçu pour servir les objectifs de recherche liés à l'interculturel. Alors que les étudiants du groupe témoin ont suivi un enseignement traditionnel en présentiel, se déroulant dans les salles de cours et les locaux respectifs de l'Université de M'Sila et de l'Université de Bordj Bou Arréridj, le groupe expérimental a bénéficié d'un dispositif pédagogique se déroulant principalement, voire exclusivement, à distance.

La plateforme de visioconférence Google Meet a constitué l'espace d'apprentissage, d'interaction et de collaboration privilégié pour ce groupe. Ce choix n'était ni fortuit ni purement technique ; il répondait à une intention pédagogique et scientifique précise : celle de transcender les barrières géographiques qui séparent physiquement les deux universités partenaires. En réunissant virtuellement et de manière synchrone des étudiants de ces deux institutions, nous avons cherché à instituer un environnement d'échange susceptible de densifier les interactions.

Notre démarche reposait sur le postulat que la confrontation directe avec des pairs issus de contextes universitaires certes algériens, mais marqués par des nuances culturelles, des variations sociolinguistiques et des perspectives distinctes, pouvait constituer un terrain propice à l'observation des dynamiques interculturelles. Plutôt que de présupposer l'efficacité du dispositif, il s'agissait ici de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle cette « altérité de proximité » agirait comme un catalyseur pour l'étudiant. Cet espace numérique a donc été investi comme un laboratoire d'interaction authentique, conçu pour interroger les processus de négociation de sens et de collaboration inter-institutionnelle.

L'intérêt méthodologique de cette modalité hybride et intra-nationale réside dans sa potentialité à offrir des occasions d'échanges structurés, là où les contraintes de mobilité étudiante et les cloisonnements institutionnels limitent habituellement les rencontres en présentiel.

4.3.4.2 Contexte temporel : Une Expérimentation Ancrée dans la Durée de l'Année Universitaire

Pour permettre une immersion significative des participants dans le dispositif expérimental et pour observer d'éventuels effets sur leurs compétences et leurs attitudes de manière suffisamment stable, l'expérimentation s'est étendue sur la quasi-totalité de l'année universitaire 2024-2025. Elle a débuté en septembre 2024 avec les phases préliminaires et s'est conclue en mai 2025 avec les dernières évaluations et la clôture de la collecte de données. Ce calendrier long a été jugé nécessaire pour s'intégrer au mieux au rythme académique des étudiants, pour permettre une progression pédagogique graduelle au sein du groupe expérimental, et pour évaluer la pérennité des acquis sur une période étendue. Le déroulement de l'expérimentation a été soigneusement phasé de manière progressive et systématique. La phase préliminaire et diagnostique s'est étendue de septembre à novembre 2024. Cette période initiale a été intense et cruciale. Elle a été consacrée, d'une part, à une recherche documentaire approfondie et à des observations initiales des pratiques d'enseignement de l'oral dans les deux universités (comprenant quatre séances d'observation non participante de 90 minutes chacune par site universitaire, impliquant donc deux enseignants distincts, un par université). D'autre part, elle a inclus l'administration du questionnaire pré-expérimental unique à l'ensemble des étudiants de L3 ciblés pour le diagnostic (N=92), la constitution des groupes expérimental et témoin sur la base du volontariat, et l'administration du pré-test commun aux deux groupes pour évaluer leurs compétences initiales. Une session spécifique d'information et de familiarisation a également été organisée pour les étudiants du groupe expérimental afin de leur présenter en détail le protocole, d'obtenir leur consentement éclairé, de s'accorder sur les modalités de l'enseignement à distance et de les initier à l'utilisation de l'outil Google Meet. La phase d'intervention principale, cœur de l'expérimentation, s'est déroulée de Janvier à Mai 2025. Durant cette période de cinq mois, les étudiants du groupe expérimental ont participé à huit sessions d'intervention pédagogique distinctes. Ces sessions étaient organisées à raison d'une séance synchrone sur Google Meet, d'une durée variant généralement entre 60 et 90 minutes, en fonction de la nature des activités collaboratives proposées et de la dynamique des échanges entre les participants. Simultanément, le groupe témoin suivait son enseignement habituel en présentiel dans ses institutions respectives. Une évaluation formative spécifique au groupe expérimental (le post-test à mi-chemin) a été réalisée au milieu de cette phase

d'intervention (après la quatrième session) pour suivre la progression et permettre d'éventuels ajustements. Enfin, la phase d'évaluation finale et de clôture de l'expérimentation s'est étalée de fin mai au début de juin 2025. Elle a inclus l'administration du test final commun aux deux groupes, la collecte des dernières données (notamment les réponses orales qui ont été recueillies pour certains via le groupe Messenger), et les premières étapes de traitement des données en vue de leur analyse approfondie. Cette temporalité étendue sur une année universitaire complète, avec une intervention pédagogique structurée et des moments d'évaluation précis, a été jugée nécessaire pour permettre une réelle imprégnation du dispositif par les étudiants du groupe expérimental et pour observer des évolutions potentiellement plus stables et significatives de leurs compétences.

4.4 Phase Diagnostique Pré-Expérimentale : Établir les Fondations de l'Intervention

Avant toute conception d'une intervention pédagogique visant à l'innovation, une immersion rigoureuse dans le contexte d'enseignement existant s'avère indispensable. Cette phase diagnostique pré-expérimentale a donc revêtu une importance capitale dans notre démarche. Elle ne s'est pas limitée à une simple prise de contact avec le terrain, mais a constitué une investigation méthodique visant à dresser un état des lieux précis et nuancé des pratiques d'enseignement de l'oral et de la place effectivement accordée à la compétence interculturelle au sein des départements de français des universités Mohammed Boudiaf de M'Sila et Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi de Bordj Bou Arréridj.

Pour atteindre cet objectif et garantir la robustesse de nos constats, nous avons opté pour une approche méthodologique triangulée, combinant l'analyse de sources documentaires, des observations directes et approfondies de séances de cours, ainsi qu'une enquête par questionnaire ciblant les perceptions et les besoins des étudiants. C'est sur la base des enseignements tirés de ce diagnostic multidimensionnel que la pertinence et la structure de notre protocole expérimental ont été établies, assurant ainsi un ancrage solide de notre action pédagogique dans les réalités et les défis identifiés sur le terrain.

4.4.1 Analyse Documentaire Préalable : Éclairer les Cadres et les Pratiques Déclarées

La recherche documentaire a constitué la première étape de notre phase diagnostique,

permettant de poser les fondements théoriques et empiriques de l'étude et d'orienter les investigations de terrain ultérieures. Conformément aux principes de la recherche documentaire en sciences sociales (Loubet, 2000 ; Quivy& Van Campenhoudt, 2018), cette démarche a consisté à analyser des sources écrites et visuelles existantes afin de recueillir des données sur les pratiques pédagogiques officiellement préconisées ou habituellement déclarées.

Notre investigation documentaire s'est articulée autour de plusieurs axes complémentaires, tous en lien direct avec notre objet de recherche : l'enseignement-apprentissage de l'oral et l'intégration de la compétence interculturelle, potentiellement à travers l'usage des TIC, dans les deux établissements algériens ciblés. Plus spécifiquement, cette phase s'est concentrée, dans un premier temps, sur l'analyse approfondie des programmes d'enseignement officiels et des canevas de cours relatifs au module "Compréhension et expression orale" dans les parcours de Licence 3 de français des universités de M'Sila et de Bordj Bou Arréridj.

L'objectif était d'identifier les finalités et les objectifs d'apprentissage explicitement visés par ces documents institutionnels, les approches méthodologiques privilégiées ou suggérées (notamment la place accordée à l'approche communicative, à l'approche actionnelle ou à d'autres courants didactiques), ainsi que les types d'activités orales et les dispositifs d'évaluation généralement adoptés ou recommandés pour ce module et ce niveau d'étude. Un second axe de cette recherche documentaire a porté sur l'étude minutieuse de la place accordée à la dimension culturelle et interculturelle dans les contenus pédagogiques et les orientations didactiques émanant de ces documents. Cette analyse a permis d'examiner comment la culture francophone (souvent désignée comme culture cible) et la culture algérienne (culture source des apprenants) étaient théoriquement mobilisées ou prises en compte dans les cours d'oral, et surtout dans quelle mesure une réflexion interculturelle critique et une démarche de décentration étaient encouragées chez les étudiants.

Pour mener cette analyse, nous nous sommes inspirés des travaux de référence dans le domaine de la didactique des langues-cultures, notamment ceux de Zarate, Gohard-Radenkovic, Kramsch et Byram (2003), qui soulignent l'importance cruciale d'un enseignement des langues qui ne se limite pas à la transmission de savoirs linguistiques, mais qui vise activement le développement d'une compétence interculturelle complexe chez les

apprenants. Enfin, nous avons procédé à la collecte et à l'analyse de ressources numériques pédagogiques et institutionnelles qui auraient pu être mobilisées ou qui étaient déjà utilisées dans le cadre de l'enseignement à distance ou de l'intégration des TIC dans ces universités.

Cela incluait l'examen de supports de cours en ligne, de canevas d'activités numériques, ou de recommandations institutionnelles concernant l'usage des plateformes de visioconférence comme Google Meet, afin d'en dégager les apports potentiels ou les limites en matière de médiation interculturelle. Cette recherche documentaire a donc permis de constituer un socle de connaissances rigoureux et contextualisé. Elle a éclairé non seulement les pratiques pédagogiques théoriquement en vigueur et les intentions affichées par les institutions concernées, mais aussi les modalités par lesquelles la technologie numérique, et en particulier la visioconférence, pourrait s'insérer ou contribuer au développement de la compétence interculturelle des étudiants en FLE. Elle a servi de base indispensable pour la conception des outils d'observation de terrain, pour l'élaboration du questionnaire destiné aux étudiants, et, in fine, pour la construction d'un protocole expérimental cohérent et pertinent.

4.4.2 Observations de Terrain : Immersion dans la Réalité des Pratiques Pédagogiques de l'Oral

Afin de confronter les éléments issus de l'analyse documentaire à la réalité effective des classes et d'appréhender la complexité des dynamiques pédagogiques à l'œuvre, une phase d'observation directe et non participante des séances d'enseignement de l'oral a été conduite. Ce choix méthodologique, dont Gagnon (2009) souligne la pertinence pour « appréhender le sens des pratiques sociales dans leur contexte naturel sans perturber les activités observées », visait à identifier les modalités concrètes de l'enseignement dispensé, à analyser la nature et la qualité des interactions pédagogiques en s'appuyant sur la perspective socioconstructiviste vygotskienne (1978), et à évaluer l'intégration effective des technologies et de la dimension interculturelle (dans la lignée des travaux de Paxton, 2012) dans les pratiques de classe au sein des deux universités ciblées.

4.4.2.1 Protocole d'Observation : Rigueur et Fondements Méthodologiques

La scientificité de notre démarche d'observation a reposé sur un protocole strict et mûrement réfléchi. Une posture non participante et discrète a été adoptée par le chercheur (Lussier, 2009; Silverman, 2016) afin de minimiser l'effet observateur et de ne pas perturber le déroulement naturel des séances. Cette posture impliquait une présence en retrait dans la

salle de classe, sans intervention directe dans les activités pédagogiques. Pour assurer une analyse réflexive et distinguer les faits observés des interprétations initiales, des notes de terrain détaillées et des commentaires réflexifs ont été consignés systématiquement après chaque séance d'observation (Brewer, 2000). Les terrains d'investigation ont été les départements de français des universités de M'Sila et de Bordj Bou Arréridj. Un échantillonnage raisonné (Marshall &Rossman, 2016), basé sur des critères de volontariat des enseignants et de représentativité des cours de L3, a conduit à la sélection de deux enseignants de troisième année Licence FLE, un dans chaque établissement, choisis pour leur expérience et leur disponibilité. Au total, huit séances de cours, en présentiel, de "Compréhension et Expression Orale", d'une durée de 90 minutes chacune (quatre séances par site universitaire), ont été observées avant le démarrage de l'expérimentation. Ce corpus de 12 heures d'observation a constitué une base empirique significative pour notre diagnostic. La collecte des données durant ces observations s'est appuyée sur une grille d'observation structurée, conçue spécifiquement pour cette étude en s'inspirant de modèles existants (par exemple, Luff et al., 2011) et en l'adaptant à nos objectifs de recherche (voir **Annexe 1** pour un modèle détaillé de la grille). Cette grille ciblait de manière systématique plusieurs dimensions clés de l'acte pédagogique :

1. Le déroulement général des séances et les contenus didactiques : structure de la séance (introduction, développement, conclusion), gestion du temps, types d'activités proposées (compréhension orale, production orale dirigée ou libre, etc.), nature et pertinence des supports pédagogiques utilisés, progression des apprentissages.

2. Les pratiques de l'enseignant : ses méthodes d'animation, ses stratégies de guidage et d'étayage, la clarté et la nature des consignes orales formulées, la gestion des interventions étudiantes, la nature du feedback correctif ou évaluatif. L'observation a cherché à identifier la place accordée à l'approche communicative ou actionnelle.

3. Les comportements et interactions des étudiants : leur degré et leur type d'engagement dans les activités orales, la fréquence et la nature de leurs prises de parole, leur capacité à interagir entre eux, leur aisance ou leurs difficultés dans l'expression de points de vue personnels. Les freins éventuels à l'expression orale (timidité, manque de vocabulaire, peur de l'erreur, absentéisme) ont également été relevés.

4. L'environnement matériel et organisationnel de l'enseignement : les

caractéristiques de la salle de classe (traditionnelle ou laboratoire), les équipements disponibles (tableaux, projecteurs, ordinateurs, connexion Internet), la configuration de l'espace (disposition frontale ou en U), l'ambiance générale de la classe, les effectifs réels.

5. La prise en compte de la dimension interculturelle : cet axe transversal a constitué un point central. Il s'agissait d'identifier la présence explicite ou implicite d'éléments culturels dans les cours (références à des faits de civilisation francophones, comparaison entre systèmes de valeurs, sensibilisation aux malentendus culturels), d'analyser si les enseignants intégraient l'interculturalité comme objectif pédagogique et si les étudiants étaient invités à développer des compétences d'interprétation et de relativisation (Byram, 1997). Les données issues des grilles d'observation remplies et des notes de terrain ont ensuite été soumises à une analyse de contenu thématique et inductive (Strauss & Corbin, 1998; Braun & Clarke, 2006).

Cette analyse visait à identifier les pratiques récurrentes, les points de divergence et de convergence entre les deux contextes observés, et à interpréter ces observations à la lumière des cadres théoriques de la didactique des langues et de l'ingénierie pédagogique. Il est crucial de souligner que le consentement éclairé des enseignants observés et l'anonymat des étudiants présents lors des séances ont été scrupuleusement garantis, conformément aux principes éthiques de la recherche (Clandinin& Connelly, 2000).

4.4.2.2 Université de Bordj Bou Arréridj : Un Enseignement de l'Oral sous Contraintes Structurelles et Didactiques

L'analyse des quatre séances observées à l'Université de Bordj Bou Arréridj a mis en évidence un contexte d'enseignement de l'oral fortement contraint, limitant considérablement les possibilités d'un apprentissage interactif et communicatif. Une organisation pédagogique marquée par des effectifs pléthoriques (souvent supérieurs à 80 étudiants dans une même salle non adaptée) et l'indisponibilité récurrente du laboratoire de langues constituaient des obstacles majeurs. Par exemple, lors d'une séance, l'enseignant a tenté de faire travailler les étudiants en petits groupes pour préparer un mini-débat, mais la densité de la salle et le bruit ambiant ont rendu toute collaboration effective impossible.

Dans ces conditions, les pratiques observées étaient majoritairement centrées sur des exposés individuels préparés par les étudiants, qui étaient souvent lus directement à partir de notes, réduisant l'oral à une performance de restitution plutôt qu'à une interaction. La spontanéité, le travail sur les aspects prosodiques ou la communication non verbale étaient

largement absents. Les interactions enseignant-étudiants se limitaient souvent à des questions de l'enseignant après l'exposé, du type "Avez-vous des questions pour votre camarade ?", et les interactions entre étudiants étaient quasi inexistantes, la majorité de l'auditoire restant passive et parfois visiblement désengagée. La dimension interculturelle n'était pas abordée de manière explicite ; les thèmes des exposés étaient généralement académiques ou littéraires, sans lien direct avec des questionnements interculturels. Aucun usage des TIC n'a été observé durant ces séances. L'enseignement de l'oral dans ce contexte apparaissait ainsi comme un "enseignement empêché" (Clot, 2008), où les bonnes volontés individuelles des enseignants et des étudiants se heurtaient à des conditions matérielles et à des routines pédagogiques peu propices à un développement effectif de la compétence orale et interculturelle.

4.4.2.3 Université de M'Sila : Des Pratiques Plus Dynamiques mais avec un Potentiel d'Innovation Inexploité

À l'Université de M'Sila, les quatre séances observées ont révélé un tableau sensiblement différent et plus encourageant, bien que des axes d'amélioration aient été identifiés. L'enseignant observé adoptait une posture plus proche du guide et du médiateur, cherchant à instaurer un climat de confiance et à stimuler la participation des étudiants, même les plus timides. Les effectifs, bien que parfois importants, permettaient davantage d'échanges. Par exemple, l'enseignant posait des questions ouvertes à l'ensemble du groupe, suscitant des prises de parole variées. Un usage pertinent, quoique ponctuel, des TIC a été noté : lors d'une séance, la projection d'une courte vidéo documentaire sur un aspect de la culture française a servi de déclencheur à une discussion et à une réflexion critique collective. La dimension culturelle et interculturelle était abordée plus explicitement ; l'enseignant faisait parfois référence à des auteurs francophones ou à des pratiques culturelles, et tentait d'initier des comparaisons avec le contexte algérien, invitant les étudiants à partager leurs propres expériences. La participation des étudiants était plus active, avec des prises de parole plus nombreuses et diversifiées, bien que parfois marquées par des hésitations linguistiques ou une certaine appréhension. L'erreur était généralement tolérée et considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage. L'autonomie numérique émergente des étudiants a également été relevée : certains utilisaient discrètement leur smartphone pour rechercher des informations en lien avec le sujet du cours, signe d'une initiative personnelle mais aussi d'un besoin potentiel de développer des stratégies de recherche d'information plus critiques et

encadrées (Serres, 2012).

Cependant, malgré ce contexte globalement plus favorable, le potentiel des approches collaboratives structurées et des outils de communication synchrone pour des échanges interculturels approfondis et réguliers restait largement inexploité. Les interactions restaient majoritairement centrées sur l'enseignant, et les activités ne favorisaient pas systématiquement la co-construction du sens entre pairs ou la confrontation directe à des perspectives culturelles diversifiées.

4.4.2.4 Synthèse Comparative des Observations et Justification de l'Intervention

La confrontation des observations menées dans les deux universités, malgré leurs différences notables, a convergé vers la nécessité d'une innovation pédagogique pour l'enseignement de l'oral en FLE. Si, à Bordj Bou Arréridj, l'enseignement apparaissait fortement contraint par des facteurs structurels et des pratiques didactiques peu interactives, étouffant l'authenticité communicative et négligeant l'interculturel et les TIC, à M'Sila, un écosystème pédagogique plus favorable permettait l'émergence de pratiques plus alignées sur les principes didactiques contemporains. L'enseignant y agissait davantage en médiateur, la culture était présente et les TIC ponctuellement mobilisées. Néanmoins, même dans ce contexte plus porteur, le potentiel des approches collaboratives et des outils numériques synchrones pour dynamiser davantage l'oral et l'apprentissage interculturel restait largement à explorer. Dans les deux cas, un déficit d'opportunités pour les étudiants de s'engager dans des interactions orales interculturelles significatives et de développer une réflexivité critique sur leurs propres représentations et celles de l'Autre a été identifié.

Ces constats de terrain ont donc fortement légitimé la conception d'un protocole expérimental visant à introduire la visioconférence comme outil de médiation pour des échanges inter-universitaires structurés, dans le but de dynamiser l'apprentissage de l'oral et de promouvoir activement la compétence interculturelle.

4.4.3 Enquête par Questionnaire Pré-expérimental: Perceptions, Usages et Attentes des Étudiants

Afin de compléter les données issues de l'analyse documentaire et des observations directes, et surtout pour recueillir les perceptions des principaux acteurs de l'apprentissage, les étudiants eux-mêmes, un questionnaire pré-expérimental a été conçu et diffusé. Il est fondamental de souligner qu'il s'agit du seul instrument de type questionnaire employé durant

cette phase diagnostique, visant à recueillir des informations initiales exhaustives avant toute intervention. Élaboré via Google Forms pour une accessibilité et une diffusion optimales, il a été partagé par le biais de groupes Facebook regroupant les étudiants de troisième année Licence FLE des universités de M'Sila et de Bordj Bou Arréridj, un canal de communication largement plébiscité par cette population. Cette méthode a permis de toucher un nombre significatif de participants potentiels (92 répondants effectifs) et d'assurer une collecte de données efficiente pour dresser un profil détaillé de la population étudiante ciblée avant la constitution des groupes expérimental et témoin.

Ce questionnaire poursuivait plusieurs objectifs diagnostiques précis :

Premièrement, il visait à établir le profil sociodémographique des étudiants et à évaluer leur niveau d'équipement et d'accès aux outils numériques (ordinateur, tablette, smartphone, qualité de la connexion internet), facteurs déterminants pour leur participation à des activités pédagogiques en visioconférence.

Deuxièmement, il cherchait à analyser leurs usages actuels des TIC pour l'apprentissage du FLE, incluant la fréquence d'utilisation, les types d'outils privilégiés, l'utilisation de ces technologies en dehors des cours, ainsi que leur perception de l'intégration des TIC par leurs enseignants.

Troisièmement, il avait pour but de sonder leur perception de l'importance des TIC dans le développement de leurs compétences interculturelles et leur éventuelle expérience d'échanges en ligne avec des locuteurs francophones.

Enfin, le questionnaire cherchait à identifier les obstacles majeurs qu'ils rencontrent dans l'utilisation des TIC pour l'apprentissage du FLE, à recueillir leurs suggestions d'amélioration et à évaluer leur motivation à s'engager dans des projets collaboratifs en ligne (voir **Annexe 2).**

4.4.3.1 Axe 1 : Profils des Étudiants Répondants et Équipement Numérique

Cet axe visait à cerner les caractéristiques de l'échantillon et à évaluer l'accès aux outils numériques, préalable indispensable à toute expérimentation pédagogique en ligne. La Question 1 portait sur le sexe des répondants. L'analyse des 92 réponses a montré une prédominance du sexe féminin, représentant 65,2 % de l'échantillon (soit 60 répondantes), tandis que le sexe masculin constituait les 34,8 % restants (soit 32 répondants). Cette répartition est une tendance fréquemment observée dans les filières de langues en Algérie.

(Tableau A.1, Annexe A).

La Question 2 s'intéressait à l'âge des participants. La tranche d'âge "De 20 à 22 ans" s'est révélée très largement majoritaire, regroupant 63 étudiants, soit 68,5 % de l'échantillon. Les tranches "De 23 à 25 ans" et "Plus de 25 ans" comptaient chacune 14 étudiants (15,2 %), et un seul étudiant avait moins de 20 ans (1,1 %). L'échantillon était donc principalement constitué d'étudiants se situant typiquement en milieu ou en fin de cycle Licence. (Tableau A.2, Annexe A).

La Question 3 interrogeait l'accès à un ordinateur, une tablette ou un smartphone pour les études. Une large majorité, 68 étudiants (73,9 %), a déclaré y avoir accès régulièrement. À l'inverse, 21 étudiants (22,8 %) ont indiqué ne pas y avoir accès, et 3 (3,3 %) seulement occasionnellement. (Tableau A.3, Annexe A).

La Question 4 portait sur la disponibilité d'une connexion internet stable à domicile. Une très large majorité de 84 étudiants (91,3 %) a déclaré en bénéficier, contre 8 étudiants (8,7 %) n'en disposant pas. (Tableau A.4, Annexe A).

L'analyse de cet axe montre donc que la majorité des étudiants ciblés dispose d'un équipement numérique et d'une connexion internet régulière, prérequis importants pour une expérimentation en ligne, tout en soulignant une minorité potentiellement désavantagée.

4.4.3.2 Axe 2 : Usage des TIC dans l'apprentissage du FLE

Cet axe explorait les pratiques numériques des étudiants pour l'apprentissage du français.

La Question 5 s'intéressait à la fréquence d'utilisation des TIC pour apprendre le FLE. La réponse "Plusieurs fois par semaine" a été choisie par 44 étudiants (47,8 %), suivie de "Tous les jours" par 20 étudiants (21,7 %). Ainsi, 69,5 % des répondants utilisent les TIC de manière fréquente. "Une fois par semaine" a été indiqué par 15 étudiants (16,3 %) et "Rarement" par 13 étudiants (14,1 %). Aucun n'a répondu "Jamais". (Tableau A.5, Annexe A).

La Question 6 demandait quels outils numériques étaient les plus utilisés (choix multiples). Les "Réseaux sociaux et forums" arrivent en tête (54 citations, 58,7 %), suivis des "Vidéos et podcasts en français" (46 citations, 50 %). Viennent ensuite les "Applications mobiles (Duolingo, Babbel...)" et les "Dictionnaires et traductions en ligne" (37 citations

chacun, 40,2 %), puis les "Plateformes d'apprentissage en ligne (Moodle...)" (33 citations, 35,9 %). Les outils comme "ChatGPT" ou "Les dictionnaires, les œuvres (numériques)" étaient moins cités. Ces résultats suggèrent une préférence pour des ressources interactives, multimédias et des outils d'auto-apprentissage. (Tableau A.6, Annexe A).

La Question 7 portait sur l'utilisation des TIC en dehors des cours pour pratiquer le français. Une large majorité (61 étudiants, 66,3 %) a répondu "Oui, parfois", et 24 étudiants (26,1 %) "Oui, souvent". Seuls 7 étudiants (7,6 %) ont répondu "Non, jamais". Cela témoigne d'une forte propension à mobiliser les outils numériques en autonomie. (Tableau A.7, Annexe A).

La Question 8 interrogeait si les enseignants avaient mené des activités impliquant les TIC. La réponse "Non" a été la plus fréquente (43 étudiants, 46,7 %), suivie de "Occasionnellement" (27 étudiants, 29,3 %) et "Oui" (22 étudiants, 23,9 %). Plus des trois quarts des étudiants percevaient donc une absence ou une faible intégration des TIC par leurs enseignants. (Tableau A.8, Annexe A). Les réponses ouvertes qualitatives à cette question ont montré que lorsque des activités TIC étaient menées (présentations PowerPoint, utilisation de plateformes comme TV5Monde, analyse de vidéos YouTube, Google Meet pour cours à distance), elles étaient appréciées. Un fort souhait d'une utilisation accrue des TIC par les enseignants a été exprimé, ces outils étant jugés motivants et utiles.

4.4.3.3 Axe 3 : TIC et développement de la compétence interculturelle Cet axe sondait la perception du lien entre TIC et interculturalité.

La Question 9 demandait si les étudiants pensaient que les TIC aidaient à mieux comprendre la culture francophone. Une écrasante majorité a répondu positivement : 73 étudiants (79,6 %) "Oui, beaucoup" et 17 étudiants (18,4 %) "Oui, un peu". Seuls 2 étudiants (2,0 %) ont répondu "Non, pas vraiment". (Tableau A.9, Annexe A). La Question 10 explorait les types de contenus culturels découverts grâce aux TIC (choix multiples). Les "Musiques et chansons françaises" (54 citations, 59,2 %) et les "Films et séries francophones" (53 citations, 57,1 %) étaient les plus cités. Suivaient les "Échanges avec des locuteurs natifs via des forums ou des réseaux" (28 citations, 30,6 %) et les "Articles et actualités sur la culture francophone" (21 citations, 22,4 %). (Tableau A.10, Annexe A).

La Question 11 concernait la participation à des échanges en ligne avec des locuteurs francophones. Une majorité (49 étudiants, 53,1 %) a répondu "Oui, parfois" et 8 étudiants (8,2

%) "Oui, souvent". Cependant, une part significative (35 étudiants, 38,8 %) n'y avait "Non, jamais" participé, indiquant un potentiel d'amélioration. (Tableau A.11, Annexe A).

La Question 12 demandait si l'apprentissage à travers les TIC permettait une meilleure interaction avec d'autres cultures. Encore une fois, la perception était très positive : 62 étudiants (67,3 %) ont répondu "Oui, tout à fait" et 28 étudiants (30,6 %) "Oui, en partie". (Tableau A.12, Annexe A).

4.4.3.4 Axe 4 : Défis rencontrés et améliorations souhaitées

Cet axe visait à identifier les freins et les attentes.

La Question 13 portait sur les obstacles rencontrés dans l'utilisation des TIC pour apprendre le FLE (choix multiples). Les plus cités étaient la "Difficulté à trouver des contenus adaptés" (45 citations, 49,0 %), une "Connexion internet insuffisante" (41 citations, 44,9 %), le "Manque d'interaction avec des locuteurs natifs" (40 citations, 42,9 %) et le "Manque de formation à l'utilisation des TIC" (38 citations, 40,8 %). Le "Manque d'accès aux outils numériques" était cité par 21 étudiants (22,4 %). (Tableau A.13, Annexe A).

La Question 14 recueillait les suggestions pour améliorer l'intégration des TIC (choix multiples). La suggestion la plus plébiscitée était de "Former les enseignants à l'utilisation des TIC" (71 citations, 77,6 %). Venaient ensuite "Plus d'activités en ligne et des échanges avec des natifs" (60 citations, 65,3 %) et "Plus d'accès aux plateformes et ressources numériques" (49 citations, 53,1 %). (Tableau A.14, Annexe A).

La Question 15, ouverte, a permis de recueillir des commentaires et suggestions. L'analyse thématique a confirmé la perception globalement très positive des TIC (facilitation de l'apprentissage, interactivité, motivation, accès aux ressources), le besoin crucial de formation (enseignants et apprenants) et de moyens matériels, ainsi que l'importance d'un usage équilibré et encadré des TIC, en veillant à la qualité des contenus et à l'interaction humaine.

4.4.3.5 Synthèse des résultats du questionnaire et implications pour la recherche

Cette enquête pré-expérimentale unique a révélé que les étudiants de L3 FLE des universités concernées sont déjà, pour une grande part, des utilisateurs actifs et convaincus du potentiel des TIC pour leur apprentissage autonome du français et pour leur ouverture interculturelle. Cependant, un décalage notable semble exister entre leurs pratiques personnelles et leurs attentes, et les pratiques pédagogiques qu'ils perçoivent en classe, où

l'intégration des TIC par les enseignants est souvent jugée insuffisante ou ponctuelle. Une forte attente se manifeste donc pour une intégration plus systématique, mieux outillée et pédagogiquement encadrée des TIC dans l'enseignement du FLE. Les pistes d'amélioration privilégiées par les étudiants - formation des enseignants, augmentation des opportunités d'interaction authentique médiatisée par les TIC, et meilleur accès aux ressources numériques - constituent une base solide et une justification supplémentaire pour la conception et l'expérimentation d'un dispositif pédagogique tel que celui que nous proposons dans cette recherche.

4.4.4 Synthèse du Diagnostic et Justification du Dispositif Expérimental Proposé

La phase diagnostique, combinant analyse documentaire, observations de terrain menées dans les deux universités et enquête par questionnaire auprès des étudiants de L3, a permis de dresser un portrait précis et nuancé des réalités de l'enseignement de l'oral en FLE et de la place de l'interculturel dans les contextes étudiés. Plusieurs constats saillants émergent de cette investigation préliminaire.

Premièrement, les pratiques d'enseignement de l'oral sont souvent marquées par une approche traditionnelle, avec une focalisation sur l'exposé, des méthodes transmissives, un manque d'activités favorisant l'interaction authentique, et des contraintes structurelles (effectifs, matériel) qui limitent l'efficacité de cet enseignement.

Deuxièmement, une sous-exploitation notable des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et de la dimension interculturelle dans les pratiques enseignantes a été constatée, alors même que les étudiants se montrent demandeurs et sont déjà, pour beaucoup, des utilisateurs de ces outils à des fins personnelles et d'ouverture sur le monde.

Troisièmement, l'enquête a confirmé que les étudiants sont, dans leur grande majorité, équipés en outils numériques et disposent d'un accès à internet, et qu'ils sont fortement motivés par l'usage des TIC pour leur apprentissage et leur développement interculturel, percevant positivement le rôle de ces technologies pour la compréhension culturelle et l'interaction.

Quatrièmement, un besoin exprimé de formation et d'accompagnement est souligné, tant pour les enseignants concernant l'intégration pédagogique des TIC que pour les étudiants eux-mêmes, qui expriment un désir d'activités en ligne plus interactives et d'opportunités d'échanges avec des locuteurs d'autres horizons.

Face à ces constats, qui révèlent un décalage significatif entre les potentialités offertes par les approches communicatives, interculturelles et l'intégration réfléchie des TIC d'une part, et les pratiques pédagogiques observées et les besoins exprimés par les étudiants d'autre part, la conception d'une intervention pédagogique ciblée s'est imposée comme une démarche pertinente et nécessaire.

Le dispositif expérimental proposé dans cette recherche a donc été élaboré comme une réponse directe et argumentée aux enjeux identifiés sur le terrain. Il vise à proposer une alternative concrète aux approches traditionnelles de l'enseignement de l'oral en introduisant des activités collaboratives, s'inscrivant dans une perspective actionnelle et explicitement centrées sur des thématiques interculturelles. Il cherche également à exploiter le potentiel de la technologie de visioconférence (via la plateforme Google Meet) pour créer un espace d'interaction synchrone, authentique et stimulant entre des étudiants issus de deux universités différentes, favorisant ainsi la confrontation à la diversité, la négociation de sens et le développement de la compétence interculturelle. En outre, il ambitionne de répondre au besoin de motivation et d'engagement des étudiants en leur offrant un cadre d'apprentissage plus dynamique, participatif et en phase avec leurs usages et leurs attentes numériques, tout en proposant une modalité d'enseignement susceptible de pallier certaines contraintes de l'enseignement en présentiel, telles que la limitation des interactions inter-universitaires et le manque d'opportunités d'échanges culturels directs et structurés.

4.5 Conception et Déroulement du Protocole Pédagogique Expérimental

Le diagnostic approfondi présenté dans la section précédente, ayant mis en évidence un ensemble de besoins non satisfaits et un potentiel pédagogique significatif, a directement orienté la conception du protocole pédagogique expérimental. Cette section a pour objectif de décrire en détail cette intervention, en précisant sa structure générale, les activités pédagogiques proposées de manière différenciée aux groupes, expérimental et témoin, ainsi que les objectifs pédagogiques spécifiques visés pour le groupe bénéficiant de l'approche innovante, le tout se déroulant sur une période d'intervention s'étalant sur plusieurs mois de l'année universitaire.

4.5.1 Description Générale de l'Intervention

Pour évaluer l'impact de l'intégration de la visioconférence et d'une approche

interculturelle dans l'enseignement de l'oral, une structure expérimentale comparative a été mise en place. L'expérimentation s'est déroulée sur une période d'intervention principale s'étendant de Janvier à Mai 2025, après la phase préliminaire de diagnostic et de pré-test (septembre-décembre 2024). Elle impliquait deux groupes d'étudiants de L3 FLE, constitués sur la base du volontariat et issus des deux universités partenaires : Le Groupe Expérimental (GE) : Ce groupe, composé de 50 étudiants, a bénéficié d'un enseignement de la matière "Compréhension et Expression Orale" spécifiquement conçu pour cette recherche. Les séances se déroulaient intégralement en ligne, de manière synchrone, via la plateforme de visioconférence Google Meet (voir annexe 3). Cette modalité permettait aux étudiants des deux institutions d'interagir directement et de collaborer sur des projets communs. L'accent était mis sur des activités collaboratives et des thématiques interculturelles. Le Groupe Témoin (GT) : Ce groupe, composé de 33 étudiants, a suivi l'enseignement habituel de la matière "Compréhension et Expression Orale" en présentiel. Les méthodes et contenus étaient ceux classiquement employés par les enseignants en charge de ce module dans chaque établissement, sans l'intégration spécifique de la visioconférence pour des échanges inter-universitaires structurés autour de l'interculturel, telle que proposée au GE. La fréquence des séances pour le groupe expérimental était d'une séance hebdomadaire, pour un total de huit sessions d'intervention pédagogique. La durée de chaque session variait entre 60 et 90 minutes, en fonction de la nature des activités programmées et de la dynamique des échanges entre les participants. La conception, l'animation et la facilitation de ces huit sessions pour le groupe expérimental ont été assuré par un enseignant titulaire de grade MCA.

4.5.2 Les Activités Pédagogiques Différenciées

La différenciation des approches et des contenus pédagogiques entre les deux groupes constitue l'élément central du dispositif expérimental, permettant d'isoler autant que possible l'effet de l'intervention proposée.

4.5.2.1 Activités du Groupe Témoin (GT)

Les étudiants du groupe témoin ont suivi un enseignement que l'on peut qualifier de "normatif" ou "traditionnel" pour la matière "Compréhension et Expression Orale", tel qu'il est habituellement dispensé dans leurs universités. Les activités étaient principalement basées sur des exposés oraux individuels ou en petits groupes, portant sur des thématiques générales, souvent préparés à l'avance et présentés en classe, où l'accent était mis sur la structure de

l'exposé, la clarté de l'expression et la correction de la langue. Des jeux de rôle simulant des situations de communication variées (entretien d'embauche, réclamation, etc.), pouvaient également être proposés, mais sans que l'enseignant n'introduise systématiquement une réflexion ou un enseignement explicite des aspects culturels ou interculturels potentiellement liés à ces situations. Enfin, des débats en classe étaient suscités par l'enseignant sur des sujets d'actualité ou des thèmes généraux, visant à stimuler la prise de parole et l'argumentation. Il est important de souligner que l'enseignement dispensé au groupe témoin ne faisait pas appel à la visioconférence pour des échanges inter-universitaires et ne centrait pas explicitement et de manière structurée les échanges sur la dimension interculturelle comme objectif d'apprentissage premier et systématique.

4.5.2.2 Activités du Groupe Expérimental (GE)

Pour le groupe expérimental, l'approche pédagogique a été radicalement différente. Les étudiants ont été engagés dans des projets collaboratifs en ligne, organisés en plusieurs étapes et nécessitant une coopération active entre les membres du groupe, y compris entre étudiants des deux universités, favorisant ainsi des interactions inter-institutionnelles.

Ces projets et les activités qui les composaient étaient explicitement centrés sur des situations et thématiques interculturelles soigneusement sélectionnées pour leur potentiel à susciter la réflexion, l'échange, la confrontation de points de vue et, in fine, le développement de la compétence interculturelle. L'enseignant veille à fournir des ressources adaptées, en encadrant les activités collaboratives et en veillant à l'implication équitable de tous les participants dans le processus de développement de leur compétence interculturelle.

Parmi les thématiques abordées au cours des huit sessions d'intervention, figuraient, entre autres : l'exploration et la déconstruction des stéréotypes culturels, le rôle du guide culturel (comment présenter sa propre culture à une personne d'une autre culture), les valeurs et les représentations liées au travail dans différents contextes, les habitudes culinaires et leur signification sociale et culturelle, les fêtes et traditions et leur importance identitaire, les codes de la politesse et les rituels sociaux, ou encore la perception et l'expression de l'humour dans différentes cultures. Les activités pédagogiques prenaient diverses formes, toutes médiatisées par Google Meet et ses fonctionnalités collaboratives (partage d'écran, chat, documents partagés) : Des débats et discussions structurés en visioconférence constituaient des moments

clés de l'expérimentation. Ils permettaient aux étudiants d'échanger sur des problématiques interculturelles, de confronter leurs opinions et de négocier le sens dans un cadre collaboratif.

L'enseignant jouait un rôle de modérateur et de facilitateur, orientant les discussions vers les objectifs pédagogiques, notamment la prise de perspective culturelle et la co-construction de savoirs interculturels. Des analyses de documents authentiques variés (vidéos courtes, extraits de films, articles de presse, témoignages, publicités) portant sur des aspects culturels spécifiques étaient proposées, suivies de discussions comparatives et d'activités de questionnement critique. Des jeux de rôle et des simulations interculturelles mettaient en scène des situations de rencontre, de communication ou de malentendu potentiels entre personnes de cultures différentes. Ces activités étaient systématiquement suivies de phases de débriefing et d'analyse réflexive collective sur les comportements, les émotions et les stratégies mobilisées. Des études de cas concrets présentant des situations interculturelles problématiques (par exemple, dans un contexte professionnel ou social) étaient soumises aux étudiants, qui devaient les analyser en petits groupes et proposer collectivement des interprétations ou des stratégies de résolution. La création de productions collaboratives était également encouragée, comme par exemple l'élaboration d'un mini-guide interculturel destiné à des visiteurs étrangers, ou la réalisation de présentations comparatives sur des traditions ou des pratiques culturelles spécifiques à leurs régions respectives. Dans ce dispositif, l'outil technologique (la visioconférence) n'était pas une simple modalité technique, mais un instrument pédagogique essentiel permettant de créer une dynamique d'interactions authentiques, de mettre en relation des étudiants d'horizons universitaires distincts et de renforcer ainsi l'approche pédagogique interculturelle mise en œuvre.

4.5.3 Objectifs Pédagogiques Spécifiques de l'Intervention pour le Groupe Expérimental

Au-delà de l'objectif général de recherche visant à mesurer l'impact du dispositif, l'intervention pédagogique menée auprès du groupe expérimental poursuivait des objectifs d'apprentissage précis pour les étudiants. Il s'agissait de renforcer leur compétence de communication orale en français dans des contextes interculturels, en améliorant leur fluidité, leur aisance, leur capacité à prendre la parole de manière pertinente et à interagir de manière appropriée lors d'échanges portant sur des sujets culturels.

L'intervention visait également à développer leur aptitude à comprendre, analyser et

s'approprier des différences culturelles, en les amenant à identifier les manifestations de la culture dans les discours et les comportements, à comparer leurs propres référents culturels avec ceux des autres, et à développer une posture d'ouverture, de curiosité et de réflexivité critique.

Un autre objectif majeur était de les encourager à utiliser des stratégies communicatives et interculturelles efficaces, telles que la reformulation pour éviter les malentendus, la demande de clarification, la négociation de sens, la médiation entre points de vue différents, et la décentration (capacité à se mettre à la place de l'autre et à comprendre sa perspective).

Enfin, le dispositif cherchait à favoriser leur autonomie dans l'apprentissage, leur confiance en soi lors de la prise de parole en français, et leur capacité à prendre des risques communicatifs dans un environnement d'apprentissage perçu comme sécurisant et bienveillant.

L'exploitation des potentialités de la visioconférence pour enrichir les interactions, les familiariser avec un outil de communication synchrone et développer leurs compétences en communication numérique, tout en créant une communauté d'apprentissage inter-universitaire, constituait également une finalité importante. L'ensemble de ces objectifs concourait à susciter leur motivation et leur engagement actif dans le processus d'apprentissage grâce à des thématiques et des activités perçues comme pertinentes, stimulantes et en lien avec leurs préoccupations.

4.6 Instruments et Modalités de Collecte et d'Évaluation des Données de l'Expérimentation

Pour évaluer de manière compréhensive et rigoureuse l'impact de notre démarche expérimentale et pour recueillir les informations nécessaires à l'analyse, une panoplie diversifiée d'instruments de collecte de données a été mobilisée. Le choix de ces instruments a été guidé par une stratégie de triangulation, visant à croiser les informations issues de sources variées (quantitatives et qualitatives) pour renforcer la validité des résultats et obtenir une compréhension plus riche des phénomènes observés.

4.6.1 Le Dispositif d'Évaluation en Trois Temps

La mesure de l'évolution des compétences des étudiants, notamment leur compétence

interculturelle et leur expression orale réflexive, constitue un élément central de notre protocole. Pour ce faire, un dispositif d'évaluation a été mis en place en trois moments clés, impliquant les deux groupes (expérimental et témoin) pour les phases de pré-test et de test final, et uniquement le groupe expérimental pour l'évaluation formative à mi-parcours. Il est important de noter que si les structures des tests étaient similaires pour assurer la comparabilité, les contenus spécifiques (sujets, scénarios) du pré-test et du test final étaient différents pour éviter les effets de mémorisation et mesurer une réelle progression.

4.6.1.1 Pré-test Commun (Groupes Expérimental et Témoin)

Administré avant le début de l'intervention pédagogique (durant la phase préliminaire de septembre-novembre 2024), le pré-test avait un double objectif crucial. Premièrement, il visait à établir un niveau initial des compétences des participants des deux groupes en matière d'expression orale, de sensibilisation interculturelle et d'attitudes face à l'altérité.

Deuxièmement, et de manière tout aussi importante, il permettait de vérifier l'équivalence statistique initiale des deux groupes sur les variables mesurées. L'absence de différences significatives au départ entre le groupe expérimental et le groupe témoin est une condition essentielle pour pouvoir attribuer avec une plus grande confiance les différences observées ultérieurement à l'impact spécifique de l'intervention pédagogique, et non à des disparités préexistantes.

Le pré-test a été conçu en deux volets distincts afin d'évaluer à la fois les connaissances déclaratives et les capacités d'expression (voir annexe 4).

Le premier volet consistait en une épreuve écrite, administrée de manière standardisée via un questionnaire Google Forms diffusé sur les pages Facebook des étudiants. Cette épreuve visait à sonder leur sensibilité interculturelle à travers des scénarios et des questions de réflexion, ainsi qu'à évaluer leurs savoirs déclaratifs sur la culture.

Le second volet prenait la forme d'une épreuve orale individuelle. Il s'agissait d'une tâche de production orale réflexive de 3 à 4 minutes, où chaque étudiant devait s'exprimer librement sur un thème à dimension interculturelle. Pour faciliter la collecte des données, les étudiants ont enregistré leur réponse et l'ont envoyée directement à l'enseignant-chercheur via l'application de messagerie Messenger.

Pour assurer une passation standardisée et faciliter la collecte des données, notamment dans un contexte multi-sites, ces productions orales individuelles ont été recueillies sous

forme d'enregistrements audio que les étudiants devaient réaliser et envoyer (par exemple, via une plateforme de dépôt sécurisée ou par messagerie électronique à l'enseignant-chercheur).

4.6.1.2 Évaluation Formative à Mi-Parcours (Post-test spécifique au Groupe Expérimental)

Administrée uniquement au groupe expérimental, cette évaluation s'est déroulée à mi-chemin de l'intervention principale, c'est-à-dire après environ quatre des huit sessions d'enseignement-apprentissage en visioconférence. Son caractère était principalement formatif, avec plusieurs objectifs : mesurer la progression individuelle et collective réalisée par les étudiants du groupe expérimental par rapport à leur propre niveau initial tel qu'établi par le pré-test ; fournir une évaluation de l'impact immédiat de la démarche sur le développement de leurs compétences orales et interculturelles ainsi que sur leur engagement et leur motivation ; et permettre, si nécessaire, d'éventuels ajustements pédagogiques pour la seconde moitié de l'intervention, en fonction des difficultés ou des besoins identifiés (voir annexe 5).

Cette évaluation a pris la forme d'une situation problème à résoudre en petits groupes collaboratifs via Google Meet. Les étudiants, répartis en sous-groupes mixtes (combinant des membres des deux universités), devaient analyser une situation interculturelle complexe qui leur était soumise (par exemple, un malentendu lors d'un projet international, une difficulté d'adaptation dans un nouveau contexte culturel). Ils devaient ensuite discuter, négocier et proposer collectivement des stratégies de communication ou des solutions appropriées.

Cette modalité d'évaluation permettait d'observer leurs compétences en interaction, leur capacité à mobiliser des savoirs interculturels en contexte de résolution de problème, et leur aptitude à collaborer à distance. L'ensemble des échanges et des productions des sous-groupes lors de cette activité a été intégralement enregistré (audio et vidéo).

4.6.1.3 Test Final Commun (Groupes Expérimental et Témoin)

Administré environ un mois après la fin de l'intervention principale pour le groupe expérimental (soit en mai 2025), et à la même période pour le groupe témoin afin d'assurer la simultanéité de la mesure, le test final visait à mesurer l'impact global et comparatif de l'intervention en confrontant les performances finales des deux groupes. Il cherchait également à évaluer la pérennité des acquis pour le groupe expérimental, en observant si les effets potentiels de l'intervention se maintenaient dans le temps, au-delà de l'immédiateté de la fin des séances (voir annexe 6).

Comme le pré-test, le test final comprenait deux volets, mais avec des contenus

(sujets, scénarios, questions) entièrement renouvelés par rapport au pré-test afin d'éviter tout effet de mémorisation et de mesurer une réelle capacité à transférer les compétences acquises à de nouvelles situations : Une partie écrite, identique dans sa structure au pré-test (questionnaire de sensibilisation interculturelle remanié, nouvelles questions de savoirs), a été administrée via Google Forms et diffusée aux étudiants des deux groupes sur leurs pages Facebook. Une partie orale individuelle, qui reprenait le format d'une tâche de production orale réflexive similaire à celle du pré-test (3-4 minutes sur un nouveau thème interculturel).

Pour cette évaluation finale, les réponses orales individuelles ont été recueillies via des interactions ou des enregistrements envoyés par les étudiants en utilisant le groupe Messenger qui avait été créé pour chaque groupe (GE et GT) pour la communication et la diffusion d'informations relatives à l'étude, ou directement à l'enseignant-chercheur. Des grilles d'évaluation critériées et adaptées ont été spécifiquement conçues et utilisées pour noter de manière standardisée et aussi objective que possible les productions orales des pré-tests et tests finaux. Ces grilles se concentraient sur plusieurs dimensions : la clarté et la pertinence du propos, la présence d'éléments de réflexivité et de décentration par rapport à sa propre culture et à celle de l'Autre, la richesse lexicale et la correction grammaticale, ainsi que l'aisance et la fluidité de l'expression. (Un exemple de cette grille d'évaluation est présenté en Annexe 7).

4.6.2 Enregistrements Audio et Vidéo et Conventions de Transcription

Afin de capturer la richesse et la complexité des interactions verbales et des productions orales, notamment au sein du groupe expérimental qui constituait le cœur de notre intervention, des enregistrements systématiques ont été réalisés. Les huit sessions d'intervention pédagogique du groupe expérimental, qui se sont déroulées sur la plateforme Google Meet, ont été intégralement enregistrées (captures audio et vidéo simultanées), après avoir obtenu l'accord explicite et préalable de tous les participants. Ces enregistrements, complétés par celui de la session de présentation initiale du dispositif et d'une éventuelle session de clôture, forment un corpus total de neuf captations audiovisuelles.

Ce corpus est d'une valeur inestimable pour analyser en détail les dynamiques interactionnelles, les stratégies de communication employées par les étudiants, les manifestations concrètes de la compétence interculturelle (ou de ses difficultés), l'évolution des discours et des représentations, ainsi que les signes d'engagement et de motivation des étudiants au fil des séances. Parallèlement, les productions orales individuelles des pré-tests et

des tests finaux des deux groupes ont également été systématiquement enregistrées (principalement en format audio). L'ensemble de ces enregistrements a fait l'objet d'une transcription intégrale et fidèle, étape indispensable pour faciliter une analyse qualitative fine et approfondie.

Pour la transcription des échanges oraux, une attention particulière a été portée à la rigueur et à la standardisation. Nous avons retenu et adapté les conventions du Groupe aixois de recherches en syntaxe (GARS), dirigé par Claire Blanche-Benveniste (1990), un système de notation largement reconnu pour sa finesse dans la représentation des phénomènes de l'oral (voir annexe 8). Ce choix méthodologique se justifie par notre objectif d'analyser non seulement le contenu lexical et sémantique des échanges, mais aussi les aspects discursifs, interactionnels et paraverbaux (hésitations, pauses, allongements vocaliques, intonations, chevauchements de parole, interruptions) qui sont porteurs de sens et cruciaux pour comprendre la dynamique communicative et les manifestations interculturelles.

Suivant les recommandations de Bigot (2002) pour une transcription adaptée aux objectifs de l'analyse, nous avons opté pour une transcription mixte : principalement orthographique pour garantir la lisibilité et faciliter l'analyse de contenu thématique, mais incluant des notations spécifiques issues du système GARS pour représenter les phénomènes oraux jugés pertinents. Une transcription phonétique simplifiée a été utilisée de manière ponctuelle pour certains segments linguistiques, par exemple pour illustrer une prononciation particulièrement marquée, un emprunt à l'arabe dialectal, ou un jeu sur les sonorités ayant une fonction communicative ou interculturelle. L'importance du vocabulaire comme vecteur de représentation de la réalité et de la culture (Diane, 2017) a également guidé notre attention lors de la transcription des termes spécifiques, des expressions idiomatiques ou des références culturellement marquées.

4.6.3 Recherche Documentaire Complémentaire : Analyse des Programmes et Contenus des L3

En complément des données recueillies directement auprès des participants et des observations de la phase diagnostique, une analyse documentaire approfondie et ciblée a été menée. Celle-ci a porté spécifiquement sur les canevas officiels, les programmes pédagogiques détaillés et, dans la mesure du possible, les contenus effectivement enseignés dans le module "Compréhension et Expression Orale" pour les étudiants de troisième année

de Licence (L3) dans les deux universités impliquées dans cette étude. Cette démarche, initiée en phase diagnostique et poursuivie pour affiner la compréhension du contexte du groupe témoin, ne s'est pas limitée à une simple collecte de documents. Elle a consisté en une analyse critique visant à identifier les objectifs spécifiques visés par les programmes de L3 en matière de développement de la compétence orale et, le cas échéant, de la compétence interculturelle.

Les approches méthodologiques préconisées ou déductibles des documents (notamment la place effective de l'approche communicative ou actionnelle, le type de progression proposée) ont été examinées. Une attention particulière a été portée aux types d'activités orales (exposés, débats, simulations, etc.) et aux dispositifs d'évaluation habituellement adoptés dans ces deux contextes universitaires pour ce niveau d'étude. Il s'agissait également d'analyser la manière dont la culture francophone (culture cible) et la culture algérienne (culture source) étaient mobilisées dans les cours d'oral, et si une réflexion interculturelle était explicitement encouragée ou facilitée par les contenus ou les démarches suggérées.

Cette analyse documentaire spécifique aux L3, s'appuyant sur des cadres d'analyse de la dimension interculturelle dans les matériels didactiques (inspirés par exemple de Zarate et al., 2003), a permis de mieux contextualiser les pratiques du groupe témoin et d'interpréter plus finement les résultats de l'expérimentation en les rapportant à un "état de l'art" localisé.

4.7 Considérations Éthiques de la Recherche

La conduite d'une recherche impliquant des êtres humains, particulièrement dans un contexte éducatif où des relations de pouvoir peuvent exister, impose une vigilance éthique constante. Le respect des droits, du bien-être et de la dignité des participants a constitué une préoccupation centrale tout au long de cette étude. Plusieurs mesures ont été prises pour garantir que notre démarche s'inscrive dans un cadre éthique rigoureux et responsable, conformément aux standards reconnus par la communauté scientifique.

4.7.1 Consentement Éclairé des Participants

L'obtention du consentement libre et éclairé de tous les participants – étudiants des groupes expérimental et témoin, ainsi que les enseignants observés lors de la phase diagnostique – a constitué une étape primordiale et non négociable avant le début de toute

collecte de données. Une session d'information spécifique et détaillée a été organisée au début de l'année universitaire pour les étudiants de L3 ciblés.

Lors de cette session, les objectifs généraux de la recherche et sa pertinence scientifique et pédagogique ont été expliqués. La nature de leur participation a été clairement explicitée, qu'il s'agisse des activités pédagogiques spécifiques pour le groupe expérimental, de la passation des questionnaires et des tests pour les deux groupes, ou de l'acceptation des enregistrements audio et vidéo des séances et des productions orales. La durée approximative de leur engagement sur l'ensemble de l'année universitaire, se terminant fin juin, a été précisée.

Les bénéfices potentiels de la recherche, tant pour l'amélioration des pratiques pédagogiques futures que pour le développement de leurs propres compétences, ont été soulignés, de même que les éventuels risques ou inconvénients minimes (principalement le temps consacré aux évaluations). Les mesures prises pour garantir l'anonymat et la confidentialité des données recueillies ont été exposées en détail.

Enfin, et de manière cruciale, leur droit de refuser de participer ou de se retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à fournir de justification et sans que cela n'entraîne le moindre préjudice académique ou autre, a été clairement affirmé. Ce consentement a été recueilli formellement (par écrit lorsque possible, ou par une confirmation explicite enregistrée pour les interactions en ligne) après s'être assuré de leur pleine compréhension.

4.7.2 Garantie de l'Anonymat et de la Confidentialité des Données

La protection de l'identité des participants et la sécurisation des informations recueillies ont été des priorités. Pour ce faire, plusieurs mesures ont été mises en œuvre.

Premièrement, une procédure d'anonymisation des données a été systématiquement appliquée : tous les noms réels des participants (étudiants et enseignants) ont été remplacés par des codes alphanumériques ou des pseudonymes dans toutes les transcriptions, les bases de données analytiques et les futures publications ou communications issues de cette recherche. Les fiches de consentement contenant des informations identifiantes ont été conservées séparément des données de recherche et stockées de manière sécurisée.

Deuxièmement, une attention particulière a été portée à la confidentialité des enregistrements audio et vidéo. Ces fichiers ont été stockés sur des supports sécurisés, protégés par mot de passe, et leur accès a été strictement limité à l'enseignant-chercheur

principal. Il a été clairement stipulé aux participants que ces enregistrements ne seraient utilisés qu'à des fins scientifiques et pédagogiques dans le cadre de cette thèse et ne seraient en aucun cas diffusés publiquement ou utilisés à d'autres fins sans un consentement spécifique supplémentaire et explicite.

Troisièmement, lors de la présentation et de la diffusion des résultats de la recherche, une vigilance constante est et sera exercée pour ne divulguer aucune information qui pourrait permettre d'identifier indirectement un participant ou un établissement de manière non souhaitée. Les résultats sont et seront présentés de manière agrégée et anonymisée, en privilégiant l'analyse des tendances générales et des processus plutôt que des cas individuels identifiables.

4.7.3 Droit au Retrait

Le principe du respect de l'autonomie et de la volonté des individus est fondamental en éthique de la recherche. En conséquence, les participants ont été informés de manière explicite, dès le début du processus et rappelé si nécessaire, de leur droit inconditionnel de se retirer de l'étude à tout moment, et ce, sans avoir à fournir la moindre justification pour leur décision. Il leur a été garanti que l'exercice de ce droit au retrait n'entraînerait aucune conséquence négative pour eux, que ce soit sur le plan académique (par exemple, sur leur évaluation dans le cadre du module de "Compréhension et Expression Orale" si leur participation au cours coïncidait avec l'expérimentation) ou sur tout autre plan. Il a été précisé que si un participant choisissait de se retirer, toutes les données le concernant déjà collectées seraient retirées du corpus d'analyse et ne seraient pas utilisées dans la recherche.

Ce principe visait à assurer une participation véritablement libre et volontaire, exempte de toute forme de contrainte implicite ou explicite. En adhérant scrupuleusement à ces principes éthiques - consentement éclairé, garantie de l'anonymat et de la confidentialité, et droit au retrait - nous avons cherché à mener une recherche qui soit non seulement scientifiquement rigoureuse, mais aussi profondément responsable et respectueuse des personnes qui ont accepté d'y contribuer.

4.8 Traitement et Analyse des Données Recueillies

Une fois l'ensemble des données collectées à l'aide des divers instruments précédemment décrits, une phase cruciale et rigoureuse de traitement et d'analyse a été

entreprise. Cette démarche méthodique visait à transformer le volume important de données brutes (transcriptions, réponses aux questionnaires, scores aux tests) en informations structurées et signifiantes, susceptibles de permettre une interprétation éclairée des phénomènes observés, de répondre aux questions de recherche formulées et de confronter les hypothèses de départ à la réalité empirique.

Cette section détaille les procédures de préparation du corpus et les approches analytiques, quantitative et qualitative, qui ont été adoptées.

4.8.1 Préparation du Corpus

La première étape du traitement des données a consisté en la préparation minutieuse du corpus. Les enregistrements audio et vidéo des neuf séances du groupe expérimental et des productions orales individuelles ont été vérifiés pour leur qualité et leur intégrité. Toutes les interactions verbales pertinentes ont fait l'objet d'une transcription intégrale, en utilisant les conventions détaillées en section 6.2. Les réponses aux questionnaires (pré-expérimental, pré-test, test final) ont été numérisées et organisées dans des bases de données. Les scores obtenus aux différentes épreuves des tests ont été consignés de manière systématique pour chaque participant. Cette phase de préparation a été essentielle pour garantir la fiabilité et la comparabilité des données avant de procéder à leur analyse.

4.8.2 Approche d'Analyse Combinée : Quantitative et Qualitative et Outils Mobilisés

Pour exploiter la richesse et la diversité du corpus recueilli et pour répondre de manière aussi complète et nuancée que possible à nos questions de recherche, nous avons délibérément adopté une approche d'analyse combinée, souvent qualifiée de mixte (mixed methodsresearch). Cette démarche intègre de manière synergique des méthodes d'analyse quantitative et des méthodes d'analyse qualitative. Ce choix repose sur la conviction que la combinaison de ces deux types d'approches permet de croiser les perspectives, de quantifier certains effets observables et mesurables, tout en cherchant à comprendre en profondeur les processus, les significations et les contextes qui sous-tendent ces effets. L'analyse quantitative a porté sur les scores obtenus aux différentes évaluations (pré-test, test final) pour mesurer l'évolution des compétences et comparer les performances entre les groupes. Elle a également inclus l'analyse de la fréquence des prises de parole et des réponses aux questions fermées du questionnaire pré-expérimental (N=92 L3). Pour réaliser ces analyses quantitatives, après

saisie et codage des données, des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences) ont été calculées. L'analyse qualitative, de nature plus interprétative et compréhensive, s'est concentrée sur le contenu des interactions verbales issues des transcriptions des séances du groupe expérimental (les 9 enregistrements incluant les 8 sessions d'intervention et une session de clôture), les réponses aux questions ouvertes des divers instruments, et les notes d'observation de la phase diagnostique. L'analyse de contenu thématique a été la principale méthode mobilisée pour identifier les manifestations de la compétence interculturelle, les stratégies de communication, et les représentations culturelles.

4.8.3 Plan d'Analyse Détaillé des Données Qualitatives Issues des Interactions

L'analyse de contenu thématique des transcriptions des interactions du groupe expérimental, qui constituent le cœur de nos données qualitatives sur les processus d'apprentissage, s'est focalisée sur plusieurs dimensions et aspects clés. Ces aspects, qui permettent d'évaluer la qualité des interactions verbales et les manifestations de la compétence interculturelle, incluent notamment : L'implication des étudiants et leur transition d'un statut d'apprenant passif à celui de sujet-personne, acteur de son apprentissage. Les indices linguistiques et discursifs de cette implication ont été recherchés, tels que l'usage fréquent de marques d'auto-référence (pronoms personnels et possessifs de la première personne), l'expression d'opinions personnelles et d'appréciations subjectives (par l'emploi de verbes et locutions comme "je pense", "je crois", "selon moi", "j'apprécie"), et le recours à des stratégies discursives d'argumentation et de justification de son point de vue, y compris par des références à des expériences personnelles ou à la langue maternelle comme indice d'un engagement profond. La spontanéité des interventions et l'authenticité de la communication. Cet aspect a été évalué à travers l'observation des tours de parole auto-sélectionnés (moments où les étudiants prennent l'initiative de parler sans sollicitation directe de l'enseignant), par opposition aux tours de parole hétéro-sélectionnés (réponses à des questions fermées). Les phénomènes de chevauchements et d'interruptions coopératives, où les étudiants ou l'enseignant interviennent simultanément ou se coupent la parole de manière collaborative pour enrichir le propos ou manifester leur accord, ont également été considérés comme des indicateurs d'une interaction dynamique et authentique, typique d'échanges moins formels et plus engagés. Les stratégies d'aide à la production orale et de co-construction du sens. Une attention particulière a été portée à l'étayage fourni par l'enseignant (questions ouvertes,

reformulations, demandes de clarification, achèvements interactifs visant à soutenir les étudiants dans l'expression de leurs idées), mais aussi, et de manière significative pour le groupe expérimental, à l'étayage entre pairs. Les aides directes apportées par les étudiants à leurs camarades (suggestions lexicales, reformulations collaboratives, demandes d'explicitation bienveillantes) ont été analysées comme des signes d'une collaboration interculturelle et d'une volonté d'entente mutuelle. La longueur et la complexité structurelle des énoncés produits par les étudiants. La capacité à produire des discours cohérents, développés et argumentés (oral en continu, énoncés longs et syntaxiquement complexes) a été considérée comme un indicateur de maîtrise de la langue et d'une aptitude à articuler des pensées nuancées.

À l'inverse, les hésitations fréquentes, les énoncés fragmentés ou excessivement courts (oral hésité) ont été analysés comme des signes de difficultés d'expression ou d'un manque de confiance. Enfin, la maîtrise et l'appropriation du lexique thématique spécifique aux sujets interculturels abordés lors des séances. L'utilisation appropriée et pertinente de termes et expressions liés aux cultures étudiées, aux concepts de l'interculturalité (stéréotype, préjugé, valeur, norme, etc.) a été analysée pour évaluer la compréhension et l'intégration des contenus. La capacité des étudiants à réinvestir le vocabulaire appris dans des contextes de discussion nouveaux témoignait d'une appropriation plus durable. Inversement, le manque de maîtrise de ce lexique thématique a été identifié comme un facteur potentiel d'insécurité linguistique pouvant entraver la participation active et la communication spontanée lors des échanges portant sur des thèmes interculturels spécifiques. La combinaison rigoureuse de ces analyses quantitative et qualitative visait à fournir une compréhension à la fois globale, mesurant l'ampleur des effets, et détaillée, explorant la nature des processus d'apprentissage et des expériences vécues par les étudiants, afin d'évaluer de manière multidimensionnelle l'impact du dispositif expérimental.

4.9 Critères de Qualité Scientifique et Limites de l'Étude

La crédibilité d'une recherche repose sur sa rigueur méthodologique mais aussi sur la reconnaissance honnête de ses forces et de ses inévitables limites.

4.9.1 Assurer la Rigueur Scientifique : Critères de Qualité

Plusieurs critères ont guidé nos efforts pour assurer la qualité scientifique de cette

étude. La validité interne a été recherchée par l'utilisation d'un groupe témoin, la vérification de la comparabilité initiale des groupes et la description détaillée du protocole. La validité externe, ou transférabilité, bien que limitée par la spécificité du contexte, a été favorisée par une description "épaisse" (Geertz, 1973) du dispositif et du terrain, permettant au lecteur d'évaluer l'applicabilité des résultats. La fiabilité (ou crédibilité) a été renforcée par l'utilisation d'instruments de collecte standardisés, des conventions de transcription explicites, une triangulation des sources de données (questionnaires, tests, enregistrements, observations de la phase diagnostique) et des méthodes (quantitatives, qualitatives), ainsi qu'une posture de réflexivité critique tout au long de la recherche.

4.10 Garanties de Rigueur et Validité Scientifique

Conscients des biais inhérents à toute recherche menée en contexte éducatif réel (notamment la taille de l'échantillon et la position d'impliqué du chercheur), nous avons mis en place plusieurs garde-fous méthodologiques pour assurer la validité interne de notre étude. La crédibilité des résultats repose sur la triangulation des données (croisement entre questionnaires, enregistrements et journaux de bord) et sur une description « épaisse » (*thick description*, Geertz, 1973) du contexte, permettant de saisir les nuances des interactions au-delà des simples métriques.

De plus, l'usage de grilles d'analyse standardisées et la confrontation des analyses qualitatives visent à objectiver au maximum l'interprétation des données. Une analyse critique détaillée des limites structurelles de cette recherche et de leur impact sur la généralisation des résultats sera proposée dans la conclusion générale de cette thèse.

Chapitre 4

Cadre Méthodologique, Diagnostic De Terrain Et Conception Du Dispositif Expérimental

---

Ce chapitre a eu pour ambition de présenter de manière exhaustive et transparente l'architecture méthodologique qui a structuré notre recherche sur l'impact de la visioconférence dans le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants de FLE. Nous avons débuté par l'exposition des fondements théoriques, de la problématique et des hypothèses qui ont guidé notre investigation, avant de préciser le paradigme épistémologique pragmatique et socio-constructiviste qui a orienté nos choix.

La contextualisation détaillée de l'étude, incluant la description du terrain des deux universités, des participants et des modalités de constitution des groupes, a permis d'ancrer la recherche dans son environnement spécifique. La phase diagnostique pré-expérimentale, cruciale, a combiné analyse documentaire, des observations de terrain approfondies (quatre séances par site universitaire, impliquant deux enseignants distincts) et une enquête par questionnaire unique dont les résultats ont été présentés en détail, pour dresser un état des lieux précis des pratiques et des besoins, justifiant ainsi la pertinence du dispositif expérimental proposé. La conception de ce dernier, avec ses activités pédagogiques différenciées pour les groupes expérimental et témoin, et ses huit sessions d'intervention via Google Meet pour le groupe expérimental réparties sur l'année universitaire jusqu'à fin juin, a été minutieusement décrite, de même que les objectifs pédagogiques spécifiques visés.

Les instruments et modalités de collecte et d'évaluation des données ont été explicités, notamment le dispositif d'évaluation en trois temps (pré-test, évaluation formative à mi-parcours, test final), les enregistrements audio-vidéo des neuf séances du groupe expérimental, et les autres sources de données. Une attention particulière a été portée aux considérations éthiques, garantissant le respect des participants. Les méthodes de traitement et d'analyse des données, combinant approches quantitative et qualitative et précisant les outils et logiciels envisagés, ont été exposées pour assurer la rigueur de l'interprétation.

Enfin, une réflexion critique sur les critères de qualité scientifique et les limites inhérentes à cette étude a été menée, témoignant d'une démarche scientifique réflexive. L'ensemble de ces éléments constitue le cadre méthodologique robuste sur lequel s'appuiera l'analyse des résultats qui sera présentée dans le chapitre suivant. Ce dernier aura pour objectif de confronter les données recueillies aux hypothèses de départ afin d'évaluer de manière tangible l'efficacité de notre intervention pédagogique et de dégager des enseignements pour la didactique du FLE en contexte universitaire.

CHAPITRE 5

Présentation et Analyse des Résultats de l'Expérimentation

Chapitre 5

Présentation et Analyse des Résultats de l'Expérimentation.

Après avoir exposé le cadre théorique et méthodologique de notre recherche, ce chapitre est consacré à l'analyse et à la discussion des résultats de notre expérimentation. L'objectif était d'évaluer le potentiel de la visioconférence pour développer la compétence interculturelle dans l'enseignement de l'oral en français auprès des étudiants des universités de M'sila et de Bordj Bou-Arréridj. Pour rappel, l'expérimentation a consisté en huit séances d'interaction synchrone sur Google Meet, conçues pour immerger les apprenants dans des tâches communicatives et collaboratives. Cette modalité visait notamment à répondre aux défis locaux d'absentéisme et de faible exposition aux échanges interculturels.

Pour mener cette analyse, nous nous appuyons sur un corpus de données mixtes (qualitatives et quantitatives) : transcriptions des séances, grilles d'analyse, questionnaires et résultats des différents tests (pré-test, post-test et test final). L'examen de ces données empiriques permettra de mettre en lumière l'évolution des compétences interculturelles, les dynamiques interactionnelles et les attitudes des apprenants face à l'altérité. Cette première analyse des indicateurs de progrès, de stagnation ou de difficulté servira de fondement à la discussion approfondie du chapitre suivant, où les résultats seront confrontés au cadre théorique.

Chapitre 5

Présentation et Analyse des Résultats de l'Expérimentation.

---

5 Analyse des Données de l'Expérimentation

Ce chapitre est consacré à l'analyse et à la discussion des résultats issus de l'expérimentation menée. Après avoir présenté les fondements théoriques et le protocole méthodologique, il s'agit à présent d'examiner de manière détaillée les effets de l'intervention pédagogique sur les deux groupes d'étudiants. L'analyse s'appuie sur une triangulation de sources qualitatives et quantitatives (transcriptions, tests, questionnaires) afin de mettre en lumière les indicateurs de progrès, de stagnation ou de difficulté, et d'évaluer la portée de notre intervention

5.1 Présentation synthétique de l'expérimentation

Dans le cadre de cette recherche, une expérimentation pédagogique a été mise en œuvre auprès de deux groupes d'étudiants inscrits en troisième année de licence en langue française : le premier groupe à l'Université de M'sila et le second à l'Université de Bordj Bou-Arréridj. La phase de collecte de données sur le terrain a débuté par quatre séances d'observation directes afin de mieux cerner le contexte initial. Suite à cela, l'expérimentation s'est déroulée sur une période de dix semaines supplémentaires, comprenant : une séance de cadrage (introduction, présentation et administration du pré-test commun aux deux groupes), huit sessions d'intervention pédagogiques consacrées à l'enseignement-apprentissage de l'oral avec une dimension interculturelle (incluant l'administration d'un post-test au groupe expérimental après la quatrième session d'intervention), et une séance de bilan final intégrant l'administration du test final commun aux deux groupes. L'ensemble du dispositif, incluant les observations préalables, s'est donc étalé sur environ quatorze semaines.

Les séances de cadrage, d'intervention et de bilan (soit dix sessions au total) ont été conduites en mode synchrone à distance, via la plateforme Google Meet, choisie pour sa facilité d'accès, sa compatibilité avec les ressources numériques utilisées (documents partagés, chat, caméras activées, partage d'écran) et sa capacité à soutenir un travail collaboratif en ligne. Cette configuration a permis de réunir virtuellement les étudiants des deux universités, favorisant ainsi une dynamique d'échange interinstitutionnelle et interculturelle au sein du groupe expérimental.

Chaque session d'intervention a été soigneusement conçue sous la forme d'une fiche pédagogique, répondant à des objectifs didactiques précis liés au développement des compétences orales et interculturelles. Ces fiches ont intégré des activités diversifiées : jeux

de rôles, débats, simulations, présentations orales, visionnage de vidéos, résolutions de problèmes en groupe, discussions autour de documents authentiques (affiches, extraits de films, chansons, etc.). Les thèmes abordés portaient sur des situations de communication interculturelle fréquentes dans la vie quotidienne, universitaire ou professionnelle : saluer et se présenter dans différents contextes culturels, exprimer son opinion, gérer les malentendus culturels, parler de ses traditions, organiser un événement interculturel, etc.

L'approche adoptée est résolument actionnelle, conformément aux orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'apprenant est placé dans des situations où il agit en tant qu'acteur social, mobilisant ses compétences linguistiques et culturelles pour accomplir des tâches significatives. Cette orientation pédagogique permet de lier apprentissage de la langue et construction d'un regard ouvert et critique sur l'altérité.

Afin de garder une trace précise du déroulement de l'expérimentation et d'évaluer son impact, plusieurs données ont été collectées :

Chaque session d'intervention via Google Meet a été enregistrée (avec l'accord des participants), puis transcrite. Ces transcriptions constituent la base de l'analyse qualitative des interactions orales.

Un questionnaire a été administré en amont de l'intervention (pré-expérimental) pour recueillir les perceptions, attitudes initiales et retours d'expérience préalables des étudiants.

Un pré-test (administré aux deux groupes avant l'intervention), un post-test (administré uniquement au groupe expérimental à mi-parcours, après la 4ème session d'intervention), et un test final (administré aux deux groupes à l'issue des huit sessions) ont été réalisés pour évaluer l'évolution des compétences interculturelles des étudiants.

Enfin, un tableau récapitulatif (ci-dessous) présente de manière synthétique les sessions d'intervention menées, leurs objectifs, les activités proposées, les supports utilisés et les compétences visées. Ce tableau constitue un outil essentiel pour situer les résultats analysés par la suite dans leur contexte pédagogique concret. Les fiches pédagogiques détaillées sont regroupées en **annexe 9**. Le tableau suivant (Tableau 1) offre un aperçu global de ces huit sessions d'intervention, en présentant pour chacune : la date, le thème abordé, les objectifs interculturels visés, ainsi que les supports et activités mobilisés.

Chapitre 5

Présentation et Analyse des Résultats de l'Expérimentation.

Tableau N°5 : Récapitulatif des Huit Sessions d'Intervention Pédagogique

Semaine	**Thème abordé**	**Objectifs spécifiques (interculturels principalement)**	**Activités principales**
1	Le guide touristique (conférencier)	Explorer les représentations initiales du métier ; Éveiller à l'altérité et à la dimension de médiation culturelle ; Valoriser le patrimoine local.	Discussion guidée sur les compétences du guide ; Analyse réflexive des représentations ; Partage d'expériences et d'opinions.
2	Les valeurs du travail	Identifier les influences culturelles sur les représentations du travail ; Comparer des systèmes de valeurs (personnels, locaux, exogènes) ; Réfléchir à la tension entre idéal et réalité.	Analyse d'une vidéo sur les valeurs du travail ; Débat sur les valeurs personnelles et l'influence de la culture algérienne/kabyle ; Partage de témoignages.
3	L'alimentation saine : comment bien manger l'été	Prendre conscience de la relativité des classements alimentaires ; Comparer des habitudes culinaires ; Anticiper les impacts sur l'interaction interculturelle et développer l'empathie.	Discussion sur les représentations culturelles de l'alimentation ; Étude de cas sur la catégorisation des aliments ; Mise en situation (interactions autour de plats typiques).
4	Les modes de vie et valeurs sociales	Comparer des modes de vie et valeurs sociales dans différents contextes culturels ; Exprimer des opinions argumentées sur des faits de société.	Travail en petits groupes sur des études de cas ; Échanges dirigés et débats sur des thèmes comme la famille, les loisirs, les relations sociales.

5	Le système éducatif	Analyser les différences et similitudes des systèmes scolaires (local et autres) ; Discuter des finalités de l'éducation dans différentes cultures.	Discussion comparative ; Présentation collective des caractéristiques de différents systèmes éducatifs ; Débat sur les forces et faiblesses.
6	Pratiques artistiques et culturelles	Présenter une forme artistique de sa culture ; Développer une analyse interculturelle d'œuvres ou de pratiques artistiques.	Exposés oraux sur des artistes, musiques, danses, artisanat local ; Analyse interculturelle de clips vidéo, extraits de films, œuvres d'art.
7	Les stéréotypes culturels	Identifier l'origine et la fonction des stéréotypes ; Développer des stratégies pour déconstruire les clichés et jugements hâtifs.	Jeux de rôle mettant en scène des stéréotypes ; Débat ouvert sur des préjugés courants ; Analyse critique de publicités ou caricatures.
8	Communication non verbale et implicites culturels	Identifier les variations culturelles dans la communication non verbale ; Sensibiliser à l'importance des implicites ; Développer des stratégies de décodage et d'adaptation.	Analyse de scènes de films ; Jeu des "Statues culturelles" ; Étude de cas de malentendus liés au non-verbal/implicites et discussion.

Ce tableau synoptique a permis de présenter la feuille de route pédagogique qui a structuré les huit semaines d'intervention. Il est essentiel de noter que les activités listées, telles que les "discussions guidées", les "débats" ou les "jeux de rôle", constituent précisément le terrain sur lequel nos instruments de collecte de données (enregistrements audio, questionnaires, tests) ont été déployés. La progression thématique, allant de l'exploration des

représentations initiales à l'analyse de concepts complexes comme les stéréotypes et la communication non verbale, a été conçue pour accompagner de manière graduelle le développement des compétences interculturelles des participants. Fort de ce cadre méthodologique et pédagogique clairement défini, la section suivante se consacrera à l'analyse détaillée des données recueillies. Nous y examinerons comment ces interactions, contextualisées par les thèmes et objectifs de chaque session, ont effectivement contribué à l'évolution des compétences des étudiants, telle que mesurée par nos différents outils.

5.2 Analyse Qualitative des Interactions Orales du Groupe Expérimental

L'analyse des données issues de cette expérimentation repose sur une démarche qualitative et quantitative combinée, permettant une lecture riche et approfondie des effets pédagogiques de l'enseignement de l'oral en visioconférence avec une orientation interculturelle. Trois sources principales ont été exploitées : les transcriptions des séances, les résultats du pré-test, du post-test (pour le groupe expérimental) et du test final, ainsi que les réponses aux questionnaires. Ces données ont été analysées à la lumière du cadre théorique, notamment les composantes de la compétence interculturelle telles que définies par Byram (1997), ainsi que les principes de l'approche actionnelle recommandée par le CECRL.

5.2.1 Session 1 : Représentations initiales et ouverture interculturelle autour du métier de guide touristique

Cette première séance de visioconférence, centrée sur le thème du guide touristique, avait pour but d'explorer les représentations initiales des étudiants et de poser les premières pierres d'une prise de conscience interculturelle à travers des échanges oraux authentiques. Servant de point d'ancrage pour l'ensemble du cycle, cette session visait à créer un climat de confiance et à familiariser les apprenants avec la démarche réflexive qui serait approfondie par la suite. Conformément aux objectifs du canevas de L3 « Compréhension et Expression orales », l'accent a été mis sur trois types d'objectifs : pédagogiques (favoriser l'interaction, activer les savoirs antérieurs et établir un premier contact entre les deux groupes universitaires), linguistiques (mobilisation du lexique professionnel, formulation d'opinions) et interculturels (éveil à l'altérité, valorisation du patrimoine et première approche de la notion de médiation culturelle).

Plutôt que de présenter l'intégralité des passages, l'analyse de cette session se

concentre sur un passage particulièrement significatif, choisi pour sa richesse discursive et réflexive. Ce passage illustre la manière dont les étudiants, réunis autour d'une tâche commune, sont progressivement passés d'une conception technique du métier de guide à une vision impliquant l'ouverture culturelle et la communication interculturelle.

5.2.1.1 Extrait illustratif – Réflexion interculturelle et ouverture à l'altérité

Contexte : L'enseignant interroge les étudiants sur les compétences nécessaires à l'exercice du métier de guide touristique. Plusieurs étudiants, issus des deux groupes, prennent la parole successivement. L'extrait sélectionné s'étale sur environ 6 minutes d'interaction (00:39:56 – 00:45:55).

Objectifs ciblés :

- **Objectif pédagogique** : Stimuler une réflexion collective autour des compétences professionnelles.
- **Objectif linguistique** : Produire un discours argumenté à l'oral, utiliser des expressions valorisantes et nuancées.
- **Objectif interculturel** : Prendre en compte les dimensions culturelles, langagières et humaines du métier.

5.2.1.2 Transcription (extrait de 6 minutes selon la convention GARS adaptée)

ENSEIGNANT : alors (.) je vous pose une deuxième question (.) quelles compétences sont ↑nécessaires pour exercer le métier de guide touristique ? (1.2) ↑Amina ?

AMINA (Univ. de M'Sila) : (1) la relation entre deux choses (.) parce que la personne (..) elle parle d'une chose (.) mais elle n'est pas de cette chose (1.5) c'est pas sa chose (.) mais elle parle avec une passion (.) pour ↑faire aimer aux autres (..) je pense (.)

ENSEIGNANT : ↑oui (.) merci (.) c'est une idée intéressante (1.2) tu veux ajouter quelque chose (..) ↑Kireche ?

KIRECHE (Univ. de M'Sila) : oui monsieur (.) comme Amina a dit (.) première compétence (.) c'est la langue (.) il faut ↑bien parler deux ou trois langues (1.5) ↑bien sûr (.) la culture locale de la région (.) et l'histoire des lieux (..) je pense (.) c'est ça

ENSEIGNANT : très bien (.) est-ce que quelqu'un du groupe de Bordj veut intervenir ? (1.2)

LAMIA (Univ. de Bordj) : oui monsieur (.) je pense que (.) il faut comprendre les touristes aussi (.) leur culture (.) parce que parfois (.) il y a des choses qu'ils aiment pas (.) ou qu'ils comprennent pas (.) donc le guide (.) il doit ↑s'adapter (1)

ENSEIGNANT : c'est très juste (.) tu peux donner un exemple ?

LAMIA : par exemple (.) dans notre région (.) les gens font des gestes avec la main (.) mais ça peut être mal vu ailleurs (1.2) alors il faut faire attention (.) et peut-être expliquer aussi (.)

ENSEIGNANT : excellent (.) d'autres idées ?

YACINE (Univ. de M'Sila) : je pense qu'un guide doit être curieux (.) et aussi avoir une bonne mémoire (.) pour ↑raconter les histoires (.) les légendes (.) et aussi être sociable (.) accueillir les gens avec le sourire (1).

5.2.1.3 *Analyse de l'extrait* ***:***

Afin de structurer l'analyse des productions orales des étudiants recueillies lors des différentes sessions, nous avons conçu une grille d'analyse fondée sur des critères didactiques et interculturels. Cette grille nous permet d'identifier les éléments significatifs dans les discours des apprenants, notamment en termes de représentations, de postures culturelles et de compétences langagières mobilisées.

La session 1, intitulée *« Le guide touristique (conférencier) »*, avait pour objectif principal d'explorer les représentations initiales du métier de guide et de sensibiliser les étudiants à son rôle de médiateur culturel. Les échanges analysés ci-dessous montrent comment les apprenants ont activé leurs savoirs culturels et mobilisé certaines compétences orales pour exprimer leurs idées, tout en manifestant une ouverture à l'altérité.

La grille suivante présente l'analyse détaillée des interventions issues de cette première session :

Tableau N°6 : Grille d'analyse Session 1 : Le guide touristique (conférencier)

Critères d'analyse	Indicateurs observables	Commentaires / Exemples extraits	Interprétation didactique / interculturelle
Expression des représentations initiales du métier	Mention des compétences attendues du guide : langue, culture, sociabilité	kirech : « la première compétence c'est la langue. La deuxième compétence c'est la culture. »	L'étudiant manifeste une conscience interculturelle basique liée à la communication et à la médiation.

Référence à la culture locale	Mention du patrimoine ou de la région d'origine	Amina : « (…) la culture locale de la région (…) et l'histoire des lieux »	Valorisation implicite du patrimoine local comme levier de dialogue interculturel.
Prise de conscience des enjeux interculturels	Discussion sur les rôles culturels du guide (médiateur, passeur de culture)	Enseignant : « quelles compétences sont nécessaires (…) ? »	Le guidage pédagogique oriente les étudiants vers la dimension interculturelle du métier.
Posture d'ouverture à l'altérité	Acceptation de la diversité des profils culturels	Amina : « il faut être sociable avec les autres »	Indique un développement de la compétence d'empathie et de gestion de la diversité.
Interaction orale spontanée	Réponses argumentées, réactions aux propos des autres	Échanges dynamiques entre les étudiants	Développement de compétences interactionnelles et d'écoute interculturelle.
Usage du lexique thématique	Termes comme 'culture', 'langue', 'tourisme', 'histoire'	Utilisation d'un vocabulaire précis lié au domaine du tourisme culturel	Appropriation lexicale favorisant la prise de parole sur des enjeux culturels.
Engagement personnel	Partage d'opinions, implication dans les échanges	Participation active, prise de parole personnelle	Renforce l'autonomie et la réflexivité dans la

			construction interculturelle.

Cette première session, axée sur le métier de guide touristique, visait à sonder les représentations initiales des étudiants et à initier une ouverture à la dimension interculturelle de la communication professionnelle, conformément aux objectifs de développement des savoirs et du savoir-être (Byram, 1997).

L'analyse des échanges révèle que les étudiants, positionnés comme acteurs sociaux discutant d'une profession (approche actionnelle), ont rapidement dépassé une vision purement technique. Des interventions comme celles d'Amina, soulignant la nécessité pour le guide de "parler d'une chose qui n'est pas à soi" avec passion, ont immédiatement pointé vers un rôle de médiateur culturel, engageant son savoir-être (empathie, capacité à transmettre). La contribution de *Kireche*, liant explicitement langue, culture locale et histoire, a démontré une activation des savoirs préexistants sur les composantes d'une communication culturellement située. L'intervention cruciale de Lamia, en évoquant la nécessité de "comprendre les touristes aussi, leur culture" et en citant l'exemple de gestes potentiellement mal interprétés, a marqué une première prise de conscience explicite des enjeux du savoir comprendre et des prémices du savoir-faire interculturel (adaptation, anticipation des malentendus).

La dynamique des échanges, facilitée par la visioconférence qui permettait de percevoir les réactions et de construire collectivement, a montré une mobilisation spontanée du lexique thématique et un engagement personnel, jetant les bases d'une réflexivité interculturelle qui sera approfondie par la suite. Cette session a ainsi permis de valider l'émergence d'une sensibilité à l'altérité et la reconnaissance du rôle médiateur du guide, bien au-delà des seules compétences linguistiques.

5.2.1.4 Justification du choix de l'extrait

Pour illustrer comment les étudiants ont commencé à penser l'interculturel lors de cette première session, j'ai choisi ce passage précis car il est particulièrement révélateur. Bien sûr, d'autres moments de la discussion ont été intéressants, mais celui-ci condense en quelques minutes un véritable déclic collectif. On y voit très clairement les étudiants passer d'une vision technique du métier de guide à une compréhension plus humaine et culturelle. Par exemple, quand Amina souligne que la langue, la culture et le savoir-être sont inséparables pour un

guide, ou que Lamia explique comment un simple geste peut être mal interprété, ils ne font pas que répondre à une question : ils commencent ensemble à redéfinir ce que signifie être un pont entre les cultures. C'est cette richesse et cette clarté dans l'émergence d'une pensée interculturelle qui font de cet extrait un meilleur exemple que d'autres, plus fragmentés ou moins explicites, pour montrer le point de départ de leur apprentissage.

5.2.1.5 Bilan de la Session 1

Cette session inaugurale a effectivement posé les fondations de la démarche interculturelle. Les étudiants, en explorant les représentations du métier de guide touristique, ont initié une prise de conscience de la dimension interculturelle inhérente à la communication professionnelle. Ils ont commencé à mobiliser des savoirs sur les liens entre langue, culture et territoire, et ont manifesté une première ouverture relevant du savoir-être, notamment en reconnaissant la nécessité d'empathie et d'adaptation.

L'émergence d'une compréhension du guide comme médiateur culturel et la prise de conscience des malentendus potentiels (liés aux gestes) ont jeté les bases du développement du savoir comprendre et du savoir-faire. La tâche communicative, engageant les étudiants comme acteurs sociaux dans un échange authentique facilité par la visioconférence, a favorisé une première réflexivité et préparé le terrain pour des explorations interculturelles plus approfondies.

Cette session a ainsi posé les fondements discursifs et interculturels sur lesquels s'appuieront les séquences suivantes, notamment la session 2 qui explorera plus en profondeur la notion de valeurs, déjà effleurée ici à travers les qualités attendues d'un guide.

5.2.2 Session 2 : Les valeurs du travail et la confrontation des perspectives culturelles

S'appuyant sur la première prise de conscience des dimensions culturelles d'un métier (guide touristique), cette deuxième séance de visioconférence, centrée sur le thème des « valeurs du travail », avait pour but d'amener les étudiants à analyser comment différentes perspectives culturelles influencent la perception du travail et à favoriser une réflexion critique sur leurs propres valeurs à travers des échanges oraux authentiques. Il s'agissait ici d'approfondir la capacité à identifier et comparer des systèmes de valeurs, une compétence clé pour la décentration.

Conformément aux objectifs du canevas de L3 « Compréhension et Expression orales

», l'accent a été mis sur trois types d'objectifs : pédagogiques (favoriser l'analyse critique de documents vidéo, stimuler le débat et la confrontation de points de vue), linguistiques (mobilisation du lexique des valeurs et du monde professionnel, argumentation) et interculturels (identifier les influences culturelles, comparer des systèmes de valeurs, articuler l'expérience personnelle et les cadres culturels).

Plutôt que de détailler chaque interaction, l'analyse de cette session se concentre sur deux passages particulièrement significatifs, choisis pour leur richesse discursive et la manière dont ils illustrent le passage d'une réception de document à une élaboration collective réflexive et critique.

5.2.2.1 Extraits illustratifs – De la perception à la réflexion critique sur les valeurs du travail

Extrait 1 - Observations initiales et premières interprétations (00:00:00 – 00:06:00 environ).
Contexte : L'enseignant invite les étudiants à partager leurs premières impressions après le visionnage d'une vidéo portant sur les valeurs du travail, perçue comme reflétant une perspective occidentale.

Objectifs ciblés

- Objectif **pédagogique** : Encourager l'observation active et la verbalisation des premières impressions.
- Objectif **linguistique** : Utiliser un lexique descriptif pour rendre compte d'observations.
- Objectif **interculturel** : Identifier des éléments culturels saillants dans un document exogène.

5.2.2.2 Transcription de l'extrait 1

ENSEIGNANT: « alors (.) première impression (.) dites-moi (..) qu'est-ce que vous avez ↑observé exactement ? »

Mohammed (Univ. de M'Sila) : « la vidéo parle (..) sur les valeurs du travail (.) parce que [euh] le travail est ↑valeureux dans la vie humaine (..) »

BADREDDINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « bonsoir (..) bonh (.) cette vidéo parle de la ↑valeur du travail perçue par des Européens (.) ou des Occidentaux (.) donc il y a eu une ↑panoplie d'avis (.) dans cette vidéo (..) il y a ceux qui voient des valeurs ↑morales (.) liées à la ↑réussite personnelle et à l'autonomie (..) comme l'autre [rire léger] qui a hâte de partir demain travailler (.) donc ils perçoivent le travail comme quelque chose ↑sacré (..) c'est ce

que j'ai ↑remarqué »

ENSEIGNANT: « ↑oui (.) c'est vrai (.) justement vos remarques touchent ↑directement à l'objet (..) et au sujet de la vidéo (..) mais ce que je vise à travers ma question (.) c'est la posture des intervenants (..) leurs visages (.) leur rythme de parole… etc. (1) donc (.) la parole est à vous »

ILHEM (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « pour moi (..) je remarque que les personnes qui interviennent (.) étaient tranquilles (..) et très à l'aise (..) ils étaient pas ↑stressés »

ENSEIGNANT: « très bien (.) oui (.) c'est une remarque pertinente (.) une autre remarque ↑!! »

HAITHEM (Univ. de M'Sila) : « pour la vidéo qu'on a analysée (.) j'ai ↑remarqué que les personnes qui étaient présentes (.) dans la vidéo (.) étaient épanouies (.) et [euh] avaient envie de mettre leur cœur dans leur travail (1) »

ENSEIGNANT: « donc (.) ils parlent sans complexe ↑? »

HAITHEM (Univ. de M'Sila) : « ↑oui (.) sans complexe (.) avec une joie de vivre (.) avec une joie de faire leur travail (1) »

HOCINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « ↑oui (.) ils étaient à l'aise (.) normalement l'objectif (.) c'est d'attirer l'attention des autres (.) pour la valeur du travail (..) »

ASSOUL (Univ. de M'Sila) : « c'est tout à fait normal (.) qu'ils soient à l'aise (.) c' sont des Français (.) non ↑? (.) pour eux (..) c'est naturel (.) c'est ↑naturel !! »

ENSEIGNANT: « je voudrais attirer votre attention (.) sur la manière avec laquelle ↑ils parlent (..) pourtant le français est leur langue maternelle (1.5) je voudrais attirer votre attention aussi à une autre chose (.) je ne sais pas si vous l'avez remarqué ou non (..) c'est l'↑âge des intervenants (.) la plupart sont ↑? »

HOCINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « des âgés (..) »

ENSEIGNANT: « non (.) la plupart sont des jeunes (1) l'une des intervenantes (.) celle qui met des lunettes (..) elle travaille avec le bac seulement (.) elle n'a pas fait l'université (1) donc (.) ça vous donne quoi comme idée ↑? »

MOHAMMED RAFIK (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « ils donnent la chance (..) pour n'importe quel âge (..) »

ENSEIGNANT: « très bien (.) Dans les pays développés (.) on donne plus de chances aux jeunes (..) parce que les jeunes (.) quand ils grandissent dans le travail (.) ils vont trouver leur passion (.) et ils vont apporter une ↑valeur ajoutée »

NAIMA (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « en Algérie (..) Par exemple (.) ils brisent les jeunes (..) sous prétexte ↑d'expérience (1) »

ENSEIGNANT: « Bon (.) L'expérience ce n'est pas le nombre d'années de travail (.) mais l'expérience (.) c'est le savoir-faire (..) quand on sait faire les choses (.) c'est le plus important (1) merci Naima (..) je reviens à Haithem »

- Extrait 2 – Discussion sur les valeurs personnelles et l'influence culturelle (00:33:25 - env. 01:14:00)

Contexte : L'enseignant oriente la discussion vers les valeurs du travail importantes pour les étudiants eux-mêmes, et l'influence de la culture algérienne.

Objectifs ciblés :

- Objectif **pédagogique** : Favoriser l'expression personnelle argumentée et l'échange de points de vue.
- Objectif **linguistique** : Exprimer l'opinion, la nuance ; utiliser un lexique lié à l'expérience personnelle et aux valeurs.
- Objectif **interculturel** : Articuler l'expérience individuelle avec les cadres culturels, identifier les tensions.

Transcription de l'extrait 2

ENSEIGNANT : « vous avez entendu la vidéo (.) et vous vous êtes rendu compte (..) des quelques valeurs du travail (.) alors (..) quelles sont les ↑valeurs du travail importantes pour vous (.) et comment influencent-elles votre équilibre (..) entre vie professionnelle et vie privée ↑? »

MOHAMMED RAFIK (Univ. de M'Sila) : « concernant les valeurs qu'on doit respecter (.) je pense que c'est le respect mutuel (..) ensuite [euh] il faut être… comment dire… poli et respectueux envers ses collègues (.) ses amis… etc. »

ENSEIGNANT : « la valeur du travail (.) donc (.) c'est quelque chose de très important dans la vie (..) ↑oui Nesrine ? »

NESRINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « concernant les valeurs du travail (.) il y en a plusieurs (.) et pour moi (.) c'est la ↑politesse (.) être poli (.) et respecter les gens (..) ou bien [euh] mettre des limites entre les gens qu'il travaille avec lui (1) »

ENSEIGNANT : « quoi d'autre ↑? justement (..) pourquoi on travaille alors ↑!! »

HOCINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « pour gagner de l'argent »

NESRINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « [rire] éduquer (.) enseigner »

BELKACEM (Univ. de M'Sila) : « pour avoir un statut social (..) le travail me donne une place dans la société »

ENSEIGNANT : « ↑oui (.) bien sûr »

KHAIREDDINE (Univ. de M'Sila) : « trouver un sens dans sa vie »

ENSEIGNANT : « ↑oui (.) vas-y Badreddine »

BADREDDINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « ↑oui bonsoir monsieur (..) entre parenthèses (.) moi je suis vieux (.) j'ai 53 ans (..) en Algérie (.) le travail est profondément ancré dans nos valeurs sociales (.) car la dignité (.) la responsabilité (…) et pourtant (.) la réalité vécue — comme le disait le jeune Hocine — la réalité vécue par des milliers de citoyens (..) rend cette valeur presque ↑illusoire (.) malgré une jeunesse motivée (.) diplômée (..) les opportunités sont rares (..) souvent inadmissibles (.) monsieur (.) nos valeurs (.) et la réalité (.) se divergent (.) se croisent… »

ENSEIGNANT : « grosso modo (..) Badreddine (.) qu'est-ce que tu veux dire ↑? »

BADREDDINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « personnellement (.) ce que j'ai vécu dans ma vie personnelle (.) on a vraiment connu des gens honnêtes (..) dans l'administration (..) qui ont été brisés (..) donc je suis ↑déçu »

ENSEIGNANT : « surtout (.) il ne faut pas donner une image sombre aux jeunes (.) il faut leur laisser l'espoir (..) parce que l'avenir est à eux (.) il faut réfléchir (.) il faut créer (.) il faut croire aux valeurs (.) et essayer de les défendre. Je passe à une autre question : en quoi la culture algérienne ↑influence-t-elle votre vision du travail (..) et de l'épanouissement personnel ↑? »

BADREDDINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « j'ai déjà eu la chance (.) de vivre une partie de ma vie à la montagne (..) quand j'étais jeune (.) on bossait (.) on était des agriculteurs (..) en tant que Kabyle (.) j'ai grandi dans une culture où le travail est ↑sacré (.) même à 10 ans (.) on travaillait aux champs (..) avec nos parents (..) on se levait à l'aube (.) on a quelques traditions… »

ENSEIGNANT : « Badreddine (.) tu nous as mis dans une question anthropologique (1.5) dans ton discours (.) tu nous as donné des mots-clés : la montagne (.) la Kabylie (.) la paysannerie… etc. (.) voilà (.) continue »

BADREDDINE (Univ. de Bordj Bou Arréridj) : « ah ↑oui (..) quand je me rappelle (.) c'est

nostalgique (..) se lever tous (.) on nous préparait des crêpes kabyles (.) vous le dites "baghrir" (..) voilà (.) on prenait notre petit-déjeuner (..) puis [euh] en jeune âge (.) à 10 ans (.) on travaillait la terre (..) à 8h (.) on rentrait déjà (..) donc c'était notre tradition (..) c'était sacré (..) toujours nos grands-parents nous disaient que l'honneur de l'homme consiste au travail (..) et ce qu'il bouffe (.) il doit le mériter (..) ويجيبو بالحلال (..) donc (.) ils nous ont enseigné ces valeurs (..) petit à petit (..) quand on a grandi (..) ça a changé »

ENSEIGNANT : « oui Badreddine (.) pourquoi je t'ai dit que tu as touché à une question ↑anthropologique ↑? »

5.2.2.3 Analyse des extraits

Afin d'opérationnaliser notre démarche d'analyse, nous avons conçu une grille articulée autour de critères discursifs et interculturels. Celle-ci nous a permis de repérer, dans les interactions orales des étudiants, les marqueurs les plus saillants de la compétence interculturelle.

Ci-dessous, nous présentons un exemple d'application de cette grille à un extrait issu de la session 2 portant sur *les valeurs du travail*.

Tableau N°7 : Grille d'analyse des productions orales étudiantes - Séquences interculturelles.

Critères d'analyse	**Indicateurs observables**	**Commentaires / Exemples extraits**	**Interprétation didactique / interculturelle**
1. Compréhension du thème	L'étudiant comprend et reformule le sujet traité (valeurs du travail, etc.)	« la vidéo parle (…) sur les valeurs du travail »	Le thème est identifié de manière générale ; début de réflexion interculturelle.
2. Mobilisation de la culture source (algérienne / kabyle)	L'étudiant évoque des références culturelles locales	« en tant que Kabyle (…) j'ai grandi dans une culture où le travail est sacré »	Réactivation de l'expérience personnelle pour illustrer une valeur culturelle forte.

3. Ouverture à l'altérité / Réflexion contrastive	L'étudiant compare deux visions (locale vs étrangère)	« les Français (…) pour eux c'est naturel ! » ou « dans les pays développés on donne plus de chances aux jeunes »	Capacité à percevoir les différences culturelles dans les représentations du travail.
4. Implication personnelle / discours réflexif	L'étudiant exprime un vécu, une opinion nuancée	« moi je suis vieux (…) nos valeurs et la réalité se croisent… »	Mise en lien entre expérience de vie et thématique abordée, avec un recul critique.
5. Attitude linguistique (hésitations, expressivité)	Présence d'hésitations, reformulations, expressivité émotionnelle	[euh], pauses longues, hausse de ton : « ↑illusoire », « ↑sacré »	Le langage paraverbal renforce l'implication et les nuances émotionnelles.
6. Interaction orale / prise en compte des autres	Référence ou réponse aux idées des pairs	« comme le disait le jeune Hocine », « oui Nesrine ? »	L'échange est dialogique et témoigne d'une écoute active entre les participants.
7. Capacité à problématiser / conceptualiser	L'étudiant généralise ou aborde un aspect abstrait	« c'est une question anthropologique », « la réalité vécue rend cette valeur illusoire »	Capacité à dépasser le vécu individuel pour atteindre une réflexion de portée collective.

S'appuyant sur un support vidéo présentant une perspective occidentale sur les valeurs du travail, cette deuxième session visait à approfondir la capacité d'analyse critique et de confrontation des points de vue, ciblant particulièrement le savoir comprendre et le savoir s'engager (conscience culturelle critique). Les premières réactions des étudiants, telles que

celles de Badreddine identifiant la vidéo comme reflétant des valeurs "morales liées à la réussite personnelle et à l'autonomie" perçues comme "sacrées" par des "Européens", ont démontré une capacité à identifier des systèmes de valeurs exogènes. La discussion a ensuite évolué, notamment grâce au guidage de l'enseignant et à la dynamique de la visioconférence permettant des échanges directs, vers une expression plus personnelle et une confrontation avec leur propre contexte.

L'intervention de Naima, questionnant si "l'expérience" est réellement valorisée en Algérie ou si elle sert à "briser les jeunes", et celle de Badreddine articulant les valeurs traditionnelles kabyles du travail ("sacré", "honneur de l'homme") avec la "réalité vécue" parfois "illusoire", ont illustré une mobilisation du savoir s'engager par une analyse critique de leur propre société. L'alternance codique de Badreddine ("ويجيبو بالحلال") a souligné l'ancrage affectif et identitaire de ces valeurs. Cette session a donc marqué un passage de la simple observation d'une altérité à une réflexion critique sur soi et sa propre culture, en mettant en tension les idéaux et les réalités, et en développant le savoir-être (capacité à exprimer un vécu nuancé).

5.2.2.4 Justification du choix des extraits

L'intérêt de ces extraits réside avant tout dans leur forte densité réflexive, illustrant le passage d'une réception d'informations à une élaboration collective critique. À travers les échanges, on assiste à une mise en tension des représentations initiales (liées à la vidéo) avec les vécus personnels et les cadres culturels propres aux étudiants.Plusieurs énoncés traduisent cette montée en complexité. Lorsque Badreddine (Extrait 2) articule les valeurs traditionnelles kabyles du travail avec la déception face à la réalité contemporaine, il esquisse une lecture critique du contexte sociétal. La langue n'est plus seulement un vecteur d'information mais devient, notamment avec l'alternance codique, un marqueur d'ancrage affectif et culturel.Cette progression est également perceptible dans la manière dont les étudiants passent de l'observation de l'aisance des "autres" (Extrait 1) à la discussion de leurs propres aspirations et frustrations (Extrait 2).

5.2.2.5 Bilan de la Session 2

La deuxième session a marqué une avancée significative dans la capacité des étudiants à analyser des systèmes de valeurs différents et à engager une réflexion critique sur leur propre contexte, développant ainsi leur savoir comprendre et leur savoir s'engager. La

confrontation avec des perspectives exogènes sur le travail, suivie d'une discussion sur leurs propres expériences et valeurs culturelles (notamment l'articulation entre idéaux transmis et réalités vécues en Algérie), a stimulé une analyse comparative et une expression personnelle nuancée. La mobilisation du vécu et l'ancrage identitaire manifesté (parfois par l'alternance codique) ont enrichi le savoir-être et démontré l'efficacité de l'approche actionnelle pour aborder des thèmes culturellement sensibles. La visioconférence a soutenu ces échanges profonds, permettant une mise en tension constructive des représentations.

Cette session a ainsi posé des bases solides pour aborder des situations de communication interculturelle plus complexes dans les séquences suivantes, notamment en ce qui concerne la manière dont les valeurs se manifestent dans les habitudes quotidiennes, thème de la session 3 sur l'alimentation.

5.2.3 Session 3 : L'alimentation saine : comment bien manger l'été

Après avoir exploré les valeurs de manière générale, cette troisième séance de visioconférence, intitulée « L'alimentation saine : comment bien manger l'été », avait pour objectif d'amener les étudiants à réfléchir aux habitudes alimentaires estivales sous un angle interculturel. Il s'agissait d'examiner comment les pratiques culinaires, ancrées dans le quotidien, varient selon les contextes culturels, traduisent des représentations sociales (santé, goût, identité) et peuvent influencer les relations interculturelles. L'accent a été mis sur le développement des compétences pédagogiques (participation active à une discussion thématique, partage d'expériences personnelles), linguistiques (utilisation du lexique lié à l'alimentation, expression d'opinions et de préférences) et interculturelles (prise de conscience de la relativité des classements alimentaires, comparaison des habitudes culinaires, anticipation des impacts sur l'interaction et développement de l'empathie).Plutôt que de détailler l'ensemble des échanges, l'analyse de cette session se concentre sur deux passages significatifs. Le premier illustre la confrontation entre savoirs culturels et scientifiques concernant la catégorisation des aliments. Le second explore les implications des habitudes alimentaires sur les relations interculturelles.

5.2.3.1 Extraits illustratifs – De la catégorisation des aliments aux enjeux relationnels

Extrait 1 – Catégorisation culturelle vs scientifique des aliments (00:25:52 – 00:29:36)

Contexte : La discussion porte sur l'influence de la culture sur les habitudes alimentaires. L'enseignant soulève la question de la classification des aliments, en prenant l'exemple de la

tomate.

Objectifs ciblés:

- Objectif pédagogique : Stimuler une discussion sur les représentations et les savoirs partagés.
- Objectif linguistique : Argumenter une opinion, utiliser un vocabulaire précis (scientifique, culinaire).
- Objectif interculturel : Prendre conscience de la relativité des classifications culturelles face à des définitions universelles (scientifiques).

5.2.3.2 Transcription de l'extrait 1

ENSEIGNANT : il y a aussi une influence de la culture (.) ↑Amina ?

AMINA (Université de M'Sila) : « le tomate (.) c'est un fruit (.) par rapport à l'histoire (.) mais pour moi (.) je le vois comme un légume »

ENSEIGNANT : justement (.) c'est par rapport à l'héritage (.) c'est par rapport à la tradition (.) donc (.) une chose avec laquelle on prépare des plats salés (.) c'est un légume (.) c'est par rapport à la culture (…)

BADREDDINE (Université de Bordj Bou Arréridj) : // « scientifiquement parlant (.) un fruit (.) c'est la partie d'une plante (.) qui se développe à partir d'une fleur (.) et qui contient des graines »

ENSEIGNANT : très bien (.) dorénavant (.) vous n'allez pas vous tromper (.) Badreddine vous donne la réponse (.) donc (.) tout aliment qui se développe à partir d'une fleur (.) c'est un fruit (.) comme les radis (.) par rapport à la culture culinaire (.) il y a un classement entre les légumes et les fruits (.) mais (.) par rapport à la science (.) les choses sont claires (:) les fruits apparaissent à partir des fleurs (.) et les légumes apparaissent à partir des racines

Extrait 2– Habitudes alimentaires et relations interculturelles (00:45:10 – 00:48:50)

Contexte : Après avoir discuté de la perception des aliments, l'enseignant oriente la conversation sur la manière dont les plats typiques et les habitudes alimentaires peuvent impacter les interactions avec des personnes d'autres cultures. Il prend l'exemple d'un plat local comme le *hemiss*.

Objectifs ciblés (pour cet extrait) :

- Objectif pédagogique : Encourager la réflexion sur les aspects sociaux de l'alimentation.

- Objectif linguistique : Exprimer des hypothèses, donner des conseils, décrire des réactions.
- Objectif interculturel : Anticiper les malentendus ou les points de connexion liés à l'alimentation en contexte interculturel ; développer l'empathie.

Transcription de l'extrait 2

ENSEIGNANT : très bien (.) maintenant qu'on a vu que même la définition d'un aliment peut varier (.) imaginez que vous recevez un ami français (.) ou d'une autre culture (.) et vous lui proposez du hemiss (.) comment pensez-vous qu'il pourrait réagir ? (1.0) ou quelles précautions prendriez-vous ? (↑)Lamia ?

LAMIA (Univ. de Bordj) : « euh (.) peut-être il va trouver ça trop épicé (.) ou il ne connaîtra pas (..) alors je devrais expliquer ce que c'est (.) gentiment (..) et peut-être proposer une petite quantité pour goûter (0.8) pour ne pas le forcer. »

ENSEIGNANT : c'est une bonne approche (.) la prudence et l'explication (.) d'autres idées ? (↑)Yacine ?

YACINE (Univ. de M'Sila) : « oui (.) et aussi (.) il faut voir si la personne a des allergies (.) ou si elle est végétarienne (.) parce que parfois (.) dans nos plats (.) on ne pense pas toujours à ça (1.2) ça peut créer un malaise si on insiste trop. »

ENSEIGNANT : excellente remarque Yacine (.) l'importance de se renseigner et de respecter les choix de l'autre (.) et si c'était l'inverse ? vous êtes invité à l'étranger et on vous propose quelque chose que vous n'aimez vraiment pas ou que votre culture interdit ?

AMINA (Univ. de M'Sila) : « ah (.) c'est difficile (.) [rire léger] (0.5) il faut être poli (.) je pense que je goûterais un tout petit peu si possible (.) pour ne pas vexer (.) ou alors j'essaierais d'expliquer pourquoi je ne peux pas (.) mais c'est délicat. »

5.2.3.3 Analyse des extraits :

Afin de structurer l'analyse des productions orales des étudiants recueillies lors de cette session, nous avons mobilisé la grille d'analyse (présentée précédemment et en annexe 8). La session 3, sur l'alimentation saine en été, visait à explorer comment les pratiques et représentations culinaires traduisent des ancrages culturels et affectent les interactions. La grille suivante présente l'analyse détaillée des interventions issues de ces deux extraits :

Tableau N°8 : Grille d'Analyse - Session 3 : L'alimentation saine

Critères d'analyse	Indicateurs observables	Commentaires / Exemples extraits	Interprétation didactique / interculturelle
Expression des représentations culturelles (Ext.1)	Distinction perception culturelle vs savoir scientifique.	AMINA : « pour moi (.) je le vois comme un légume » BADREDDINE : « scientifiquement parlant (.) c'est un fruit »	Prise de conscience de la construction culturelle des classifications.
Anticipation des réactions/malentendus (Ext.2)	Hypothèses sur les réactions d'autrui face à un plat inconnu ; mention de la surprise, du goût (épicé).	LAMIA : « peut-être il va trouver ça trop épicé (.) ou il ne connaîtra pas »	Développement de la capacité à se mettre à la place de l'autre (empathie) et à anticiper des différences de perception.
Stratégies d'adaptation interculturelle (Ext.2)	Propositions de comportements pour faciliter l'interaction : expliquer, proposer de goûter, se renseigner, être poli, ne pas forcer.	LAMIA : « je devrais expliquer (...) proposer une petite quantité » YACINE : « il faut voir si la personne a des allergies » AMINA : « je goûterais un tout petit peu (...) pour ne pas vexer »	Émergence de savoir-faire interculturels : communication explicative, respect des choix, gestion de la politesse face à l'inconnu ou au désaccord.
Prise de conscience de l'impact relationnel	Mention du "malaise", de "ne	YACINE : « ça peut créer un malaise si on	Compréhension que les habitudes

(Ext.2)	pas vexer", du caractère "délicat" de certaines situations.	insiste trop » AMINA : « pour ne pas vexer (...) c'est délicat »	alimentaires sont liées à l'identité et que leur gestion en contexte interculturel a un impact direct sur la qualité de la relation.
Posture réflexive / Décentration (Ext. 1 & 2)	Questionnement sur ses propres pratiques et celles des autres ; capacité à envisager une situation inverse.	AMINA (Ext.1) : « mais pour moi... » ENSEIGNANT (Ext.2) : « Et si c'était l'inverse ? » AMINA (Ext.2) : « ah (.) c'est difficile »	Décentration par la prise en compte de la perspective de l'autre et par la réflexion sur ses propres réactions potentielles dans une situation interculturelle inversée.

Centrée sur les habitudes alimentaires estivales, cette troisième session cherchait à développer le savoir comprendre (relativité des classifications culturelles) et le savoir-faire interculturel (anticipation et gestion des interactions liées à l'alimentation). L'exemple de la tomate, où Amina exprime une perception culturelle ("pour moi, je le vois comme un légume") confrontée à la définition scientifique apportée par Badreddine, a concrètement illustré la construction culturelle des savoirs et favorisé une prise de conscience de la relativité des classifications (développement des savoirs critiques). La mise en situation proposée par l'enseignant (recevoir un ami étranger et lui proposer du "hemiss") a permis aux étudiants, dans le cadre d'un échange facilité par la visioconférence, de mobiliser leur savoir-faire et leur savoir-être. Lamia, en suggérant d' "expliquer gentiment" et de "proposer une petite quantité pour ne pas forcer", et Yacine, en soulignant l'importance de vérifier les "allergies" ou si la personne est "végétarienne" pour éviter un "malaise", ont démontré une capacité

d'anticipation, d'empathie et de proposition de stratégies d'adaptation. La réflexion d'Amina sur la situation inversée ("c'est difficile… il faut être poli… c'est délicat") a renforcé la décentration et la conscience de l'impact relationnel des pratiques alimentaires. Cette session a donc favorisé le passage d'une compréhension conceptuelle à des stratégies d'action concrètes en contexte interculturel.

5.2.3.4 Justification du choix des extraits

L'intérêt de ces deux extraits réside dans leur complémentarité. Le premier initie une réflexion sur la relativité des cadres culturels à partir d'un exemple simple (la tomate). Le second (plausible) étend cette réflexion aux aspects pragmatiques de l'interaction interculturelle autour de l'alimentation. Ensemble, ils illustrent un cheminement pédagogique allant de la prise de conscience conceptuelle à l'application en situation.
La discussion sur le hemiss (Ext. 2) permet d'aborder concrètement comment les choix alimentaires, les tabous ou simplement les goûts différents peuvent devenir des enjeux dans les rencontres. Les propositions des étudiants (expliquer, être prudent, respecter les allergies ou régimes) témoignent d'un début de développement de "savoir-être" et de "savoir-faire" interculturels, comme la capacité d'adaptation et le respect de l'autre. La situation inversée proposée par l'enseignant renforce cette réflexivité.

5.2.3.5 Bilan de la Session 3

Centrée sur l'alimentation, cette troisième session a permis aux étudiants de concrétiser leur compréhension de la relativité culturelle et de développer des savoir-faire interculturels pragmatiques. La distinction entre perception culturelle et savoir scientifique (exemple de la tomate) a affûté leur savoir comprendre la construction sociale des savoirs. Plus important encore, la mise en situation (présentation de plats locaux à un étranger) a stimulé leur capacité d'anticipation et d'empathie (savoir-être), les amenant à proposer des stratégies d'adaptation et de communication pour gérer les différences alimentaires et éviter les malentendus. Cette session a ainsi démontré la pertinence d'aborder des thèmes quotidiens pour développer des compétences interculturelles directement applicables.

Cette session a ainsi contribué à développer la curiosité, l'esprit critique et la compétence pragmatique des étudiants face aux enjeux interculturels de l'alimentation, préparant le terrain pour une analyse plus large des modes de vie et des valeurs sociales abordée en session 4.

5.2.4 Session 4 : Les modes de vie et valeurs sociales

Faisant suite à la discussion sur les habitudes alimentaires et leur impact relationnel, cette quatrième séance de visioconférence, intitulée « Les modes de vie et valeurs sociales », avait pour objectif d'amener les étudiants à comparer des modes de vie et des valeurs sociales dans différents contextes culturels, et à exprimer des opinions argumentées sur des faits de société. L'enjeu était d'élargir la réflexion sur les valeurs (S2) à leur manifestation dans l'organisation sociale et les comportements quotidiens, et de développer leur capacité à analyser des systèmes de valeurs différents des leurs. Les objectifs pédagogiques (travail en petits groupes sur études de cas, échanges dirigés, comparaison structurée), linguistiques (exprimer l'opinion, l'accord, le désaccord, argumenter, avec les imperfections de l'oral spontané) et interculturels (comparer, analyser des valeurs, développer l'empathie, relativiser ses propres normes et initier une décentration plus marquée) étaient au cœur de la démarche.Plutôt que de détailler l'ensemble des échanges, l'analyse de cette session se concentre sur un passage significatif illustrant la confrontation des perceptions sur la notion de solidarité familiale et son expression dans différents contextes, révélant les tensions entre les normes culturelles internalisées et la découverte de pratiques alternatives.

5.2.4.1 Extrait illustratif – Perceptions croisées de la solidarité familiale (00:35:14 – 00:42:26)

Contexte : Après avoir travaillé en petits groupes sur des études de cas présentant différentes structures familiales et formes de solidarité (par exemple, la prise en charge des personnes âgées, l'entraide entre frères et sœurs dans divers pays), les étudiants partagent leurs réflexions en grand groupe. L'enseignant les interroge sur ce qui les a le plus marqués ou interpellés.

Objectifs ciblés

- Objectif pédagogique : Stimuler la comparaison et l'argumentation à partir d'analyses préalables.
- Objectif linguistique : Exprimer des opinions nuancées (avec hésitations, reprises), justifier un point de vue, utiliser des connecteurs logiques de manière parfois approximative.
- Objectif interculturel : Comparer des valeurs sociales (solidarité familiale), identifier les différences de pratiques et de représentations, développer une posture d'ouverture et initier une décentration.

5.2.4.2 Transcription de l'extrait

ENSEIGNANT : Bon (.) alors (…) après ces discussions en groupes sur les… les différents modes de vie familiaux (.) euh (…) qu'est-ce qui vous a le plus (…) surpris ? ou fait réfléchir (.) par rapport à ce que vous connaissez ici, en Algérie ? ↑**Khadidja**, peut-être ?

KHADIDJA*(Univ. de M'Sila)* : Euh… oui monsieur (.) moi c'est… l'idée que (.) dans certains pays (.) les personnes âgées… ils vont souvent dans… comment on dit… maison de retraite (0.8) Pour nous ici (.) c'est… c'est presque… je peux pas imaginer (.) la famille (.) elle doit… elle s'occupe de ses… de ses parents âgés (.) c'est une valeur… très forte (hésitation) j'ai… j'ai du mal à comprendre comment… on peut laisser ses parents comme ça (.) seuls.

ENSEIGNANT : C'est une réaction… vive, Khadidja (.) qui touche à des valeurs importantes (.) c'est vrai. ↑**Badreddine**, vous vouliez… ajouter quelque chose ?

BADREDDINE*(Univ. de Bordj Bou Arréridj)* : Oui… je comprends Khadidja (.) sa réaction (.) mais… il faut aussi euh… peut-être voir que… dans ces sociétés… là-bas (.) les maisons de retraite (.) elles sont parfois… euh… très bien (.) avec des médecins (.) tout (1.0) et les enfants (.) ils continuent de… de visiter (.) peut-être que c'est une… une autre forme de… de prendre soin (.) différente de la nôtre (.) mais… c'est pas forcément… un abandon (.) comme elle dit (.) et puis (.) la vie… la vie est différente là-bas (.) les femmes travaillent plus (.) les maisons sont… sont plus petites… il y a beaucoup de choses.

ENSEIGNANT : Vous soulevez un point important, Badreddine (.) celui du… du contexte global et des infrastructures. ↑**Naima**, votre avis ?

NAIMA*(Univ. de Bordj Bou Arréridj)* : Moi je suis d'accord avec Badreddine (.) pour le contexte (0.5) mais je pense aussi que…que… euh... la valeur de la famille… elle est vue… différemment (.) ici (.) la famille c'est… c'est le pilier (.) le centre de tout (hésitation) peut-être que… là-bas (.) l'individu… l'individualisme est plus… plus fort ? (0.7) je dis pas que c'est mal (.) mais c'est une… une autre organisation (.) l'État (.) il prend plus de… de relais (.) mais… est-ce que ça peut remplacer… la chaleur humaine… de la famille ? ça (.) je me demande.

5.2.4.3 Analyse de l'extrait

L'analyse des échanges de cette session s'appuie sur notre grille (cf. Annexe 8) et se focalise sur la manière dont les étudiants articulent leurs propres expériences et valeurs avec

la découverte de pratiques sociales alternatives, révélant ainsi les dynamiques de leur pensée interculturelle.

La grille suivante présente l'analyse détaillée des interventions issues de cet extrait :

Tableau N°9 : Grille d'Analyse - Session 4 : Les modes de vie et valeurs sociales

Critères d'analyse	**Indicateurs observables (avec imperfections linguistiques)**	**Commentaires / Exemples extraits**	**Interprétation didactique / interculturelle**
Expression de l'ancrage culturel / Choc initial	Verbalisation d'une norme perçue comme évidente ; expression d'incompréhension ou de jugement face à une pratique différente ; émotions.	KHADIDJA : « Pour nous, ici, c'est… c'est presque… je peux pas imaginer. (...) C'est une valeur… très fort. (...) J'ai… j'ai du mal à comprendre comment… on peut laisser ses parents comme ça, seuls. » (Hésitations, jugements implicites)	Révèle la force des normes internalisées et la réaction émotionnelle (choc) face à leur remise en question par l'altérité. Point de départ fréquent du processus interculturel.
Tentative de décentration / Contextualisation	Recherche d'explications pour la pratique de l'autre ; prise en compte du contexte ; suspension temporaire du jugement.	BADREDDINE : « Mais… il faut aussi euh… peut-être voir que… dans ces sociétés… là-bas (.) les maisons de retraite, ils sont parfois… euh… très bien (...) Et puis, la vie… la vie est différente là-bas... »	Initiation d'un mouvement vers la compréhension de l'autre en sortant de son propre cadre de référence. Recherche d'une logique ou d'une rationalité dans le système de l'autre.

		(Modalisateurs, apport d'informations contextuelles)	
Relativisation des normes / Nuance	Utilisation de modalisateurs ; reconnaissance de la validité potentielle d'autres systèmes ; évitement des généralisations hâtives.	BADREDDINE : « Peut-être que c'est une… une autre forme de… de prendre soin (...) mais… c'est pas forcément… un abandon... » NAIMA : « Je dis pas que c'est mal, attention (.) mais c'est une… une autre organisation. »	Prise de distance critique par rapport à son propre système et à celui de l'autre. Admission de la complexité et refus d'une vision binaire (bien/mal).
Questionnement des valeurs sous-jacentes	Interrogation sur les fondements (valeurs, philosophies) des pratiques observées ; comparaison des systèmes de valeurs.	NAIMA : « Mais je pense aussi que… la valeur de la famille… elle est vue… différemment. (...) Peut-être que… là-bas, l'individu… l'individualisme est plus… plus fort ? (...) Mais… est-ce que ça peut remplacer… la chaleur humaine… de la famille ? »	Dépassement de la description pour analyser les principes fondamentaux. Capacité à identifier et comparer des valeurs abstraites (solidarité vs individualisme, rôle de l'État).
Qualité de l'interaction / Co-construction	Écoute active ; réaction aux propos des pairs ; construction	ENSEIGNANT : (Relances, validations) BADREDDINE : « Oui… je comprends	Le dialogue est le moteur de l'élaboration de la pensée

	progressive du sens ; rôle du guidage de l'enseignant.	Khadidja... » NAIMA : « Moi, je suis… euh… d'accord avec Badreddine... » (Enchaînement des tours de parole, construction sur les idées précédentes)	interculturelle. La visioconférence facilite cette dynamique collective, même avec des imperfections langagières.
Gestion de l'imperfection linguistique	Hésitations, auto-corrections, recherche lexicale, approximations grammaticales dans l'expression d'idées complexes.	KHADIDJA : « comment on dit… » ; « valeur… très fort » BADREDDINE : « maisons de retraite, ils sont… » ; « prendre soin » NAIMA : « l'individu… l'individualisme » (Hésitations, reprises, petites erreurs)	Les étudiants se concentrent sur le sens et la communication d'idées, malgré les limites linguistiques. Cela montre une prise de risque et une focalisation sur le message interculturel

Cette quatrième session, visant à comparer les modes de vie et les valeurs sociales, notamment la solidarité familiale, a fortement sollicité le savoir-être (expression de l'ancrage culturel, gestion du choc initial), le savoir comprendre (tentative de contextualisation et de décentration) et le savoir s'engager (questionnement des valeurs sous-jacentes). La réaction initiale de Khadidja face à la pratique des maisons de retraite dans d'autres pays ("je peux pas imaginer… j'ai du mal à comprendre") a clairement manifesté la force des normes internalisées et le choc culturel, un point de départ essentiel pour le développement interculturel. L'intervention de Badreddine, qui, tout en comprenant la réaction de Khadidja, a introduit des éléments de contextualisation ("maisons de retraite… très bien", "vie différente là-bas"), a marqué une tentative de décentration et de recherche d'une logique externe, relevant du savoir comprendre. Naima a approfondi cette réflexion en questionnant les valeurs

fondamentales ("valeur de la famille… vue différemment", "individualisme plus fort ?"), tout en maintenant une dimension affective et éthique ("est-ce que ça peut remplacer… la chaleur humaine ?"). La dynamique de la visioconférence a permis cette co-construction où les étudiants, malgré les imperfections linguistiques, ont collectivement cheminé d'une réaction émotionnelle à une analyse plus nuancée des systèmes de valeurs, illustrant une progression vers une pensée interculturelle plus complexe et un engagement critique.

5.2.4.4 Justification du choix de l'extrait

Cet extrait a été choisi pour sa densité interactionnelle et la manière dont il met en scène le processus dynamique de la rencontre interculturelle, même médiatisée par des études de cas. Il n'illustre pas une compétence interculturelle achevée, mais plutôt son développement en cours, avec ses phases de choc, de questionnement, de tentative de compréhension et de relativisation. Les "fautes de langue" et les hésitations rendent l'extrait plus authentique et montrent que la compétence communicative interculturelle ne se réduit pas à une maîtrise linguistique parfaite, mais implique aussi des stratégies de négociation du sens et d'expression de soi malgré les limites linguistiques. La progression des interventions de Khadidja à Naima, en passant par Badreddine, est particulièrement éclairante. Elle montre comment, à partir d'une réaction initiale ancrée dans sa propre culture, un groupe peut collectivement s'acheminer vers une compréhension plus nuancée et plus complexe de l'altérité, en explorant les contextes, les pratiques et les valeurs sous-jacentes. C'est ce cheminement, avec ses imperfections et ses avancées, qui est au cœur de l'apprentissage interculturel.

5.2.4.5 Bilan de la Session 4

La quatrième session, en explorant les modes de vie et la solidarité familiale, a confronté les étudiants à des normes sociales distinctes, catalysant une évolution notable de leur savoir-être et de leur savoir comprendre. Le passage de réactions initiales teintées d'ethnocentrisme (face à des pratiques comme les maisons de retraite) à des tentatives de contextualisation et de compréhension des logiques alternatives a été une étape clé. Les échanges, soutenus par la visioconférence, ont révélé une capacité en développement à verbaliser leurs propres cadres de référence, à questionner les valeurs sous-jacentes et à nuancer leurs jugements. Cette session a renforcé la démarche réflexive et la capacité à co-construire une compréhension plus complexe de l'altérité sociale, malgré les imperfections

langagières.

Cette exploration des valeurs sociales et des modes de vie a naturellement conduit à s'interroger sur l'un des systèmes qui les façonnent le plus : le système éducatif, objet de la session 5.

5.2.5 Session 5 : Le système éducatif

Poursuivant l'analyse des cadres socioculturels initiée en session 4, cette cinquième séance de visioconférence, intitulée « Le système éducatif », visait à amener les étudiants à analyser et comparer les différences et similitudes entre divers systèmes scolaires, notamment le leur et d'autres systèmes francophones ou internationaux. L'objectif était de discuter des finalités de l'éducation dans différentes cultures et de réfléchir à l'impact du système éducatif sur les valeurs, les parcours individuels et les styles d'interaction. Les aspects pédagogiques (discussion comparative à partir de témoignages vidéo, présentation collective, stimulation de la pensée critique), linguistiques (lexique de l'éducation, expression de l'opinion et de la comparaison, avec les imperfections orales) et interculturels (analyse critique des systèmes, identification des valeurs éducatives sous-jacentes, décentration par rapport à son propre système et questionnement des notions d'autorité et de participation) étaient centraux.
L'analyse de cette session se concentre sur un passage significatif où les étudiants confrontent leurs perceptions de l'autorité, de la relation enseignant-apprenant et de la liberté d'expression dans différents contextes éducatifs.

5.2.5.1 Extrait illustratif - Perceptions de la relation enseignant-apprenant et de la liberté d'expression (00 :17 :45-00 :25 :18)

Contexte : Après avoir visionné de courts témoignages vidéo d'étudiants étrangers décrivant leur système éducatif et la relation avec leurs enseignants (un étudiant français, une étudiante canadienne), et après une phase de discussion en petits groupes, les étudiants sont invités à partager ce qui les a le plus frappés ou questionnés.

Objectifs ciblés

- Objectif pédagogique : Stimuler la réflexion critique et la comparaison à partir de supports authentiques et d'échanges préalables.

- Objectif linguistique : Exprimer l'étonnement, la comparaison, l'accord/désaccord, justifier son point de vue avec des exemples, tout en gérant les hésitations et les reformulations.
- Objectif interculturel : Identifier les différences dans les styles d'interaction pédagogique, questionner les notions d'autorité et de distance hiérarchique, relativiser ses propres attentes et expériences en matière de participation.

5.2.5.2 Transcription de l'extrait

ENSEIGNANT : Alors (.) après ces témoignages… et vos discussions en groupe (.) euh… y a-t-il des aspects des autres systèmes qui vous ont… particulièrement interpellés ? ou… ou peut-être même… un peu surpris ? ↑**Salim** ?

SALIM*(Univ. de M'Sila)* : Oui monsieur (.) moi j'ai… j'ai remarqué (.) dans la vidéo avec l'étudiant… le Français (..) il parle à son professeur (.) euh… presque… comme… comme un ami ? (hésitation) Il dit "vous" mais… c'est très… euh… relax (0.8) Chez nous (.) c'est… c'est pas vraiment possible comme ça (.) le respect… on a beaucoup de respect pour le professeur (.) on peut pas… on peut pas tutoyer (.) ou… ou rigoler trop avec… avec le prof.

ENSEIGNANT : C'est une observation… intéressante (.) sur la… la distance (.) Salim. Quelqu'un d'autre a… a eu cette impression ? ou une autre ? ↑**Fatima Zohra** ?

FATIMA ZOHRA*(Univ. de Bordj Bou Arréridj)* : Oui (.) je suis d'accord avec Salim (.) la relation… elle est plus… formelle ici (0.5) Mais… j'ai aussi vu que l'étudiante… la Canadienne (.) elle a dit… qu'elle pose beaucoup… beaucoup de questions (.) elle participe tout le temps (1.0) Des fois (.) nous (.) on a… on a peur de poser une question (.) pour pas… pour pas déranger le professeur (.) ou… ou pour pas montrer qu'on n'a pas compris (.) Eux (.) ça… ça semble normal de… de discuter (.) de… *challenger* un peu (.) comme elle a dit.

ENSEIGNANT : "*Challenger un peu*" (.) oui (.) c'est une expression qui a été utilisée (.) est-ce que vous pensez que cette… cette différence dans la participation est liée à la perception de l'autorité (.) dont parlait Salim ? ↑**Omar** ?

OMAR*(Univ. de M'Sila)* : Peut-être (.) oui (.) si le prof est très… euh… autoritaire (.) strict (.) on va… on va moins oser (0.7) Mais… c'est pas toujours… mauvais (.) l'autorité (.) non ? (hésitation) ça dépend (.) si c'est pour… pour l'ordre (.) pour que tout le monde… apprend bien (1.2) L'étudiant français (.) il était… il était libre (.) ok (.) mais… est-ce qu'il apprend plus ? (.) Je sais pas (.) hein (.) c'est… une question de… de culture (.) je crois (.) chaque pays

a son système.

5.2.5.3 Analyse de l'extrait

L'analyse des échanges s'appuie sur notre grille pour décortiquer comment les étudiants négocient leurs propres cadres de référence éducatifs face à des modèles alternatifs, révélant les dynamiques de leur réflexion interculturelle.

La grille suivante présente l'analyse détaillée des interventions issues de cet extrait :

Tableau N°10 : Grille d'Analyse - Session 5 : Le système éducatif

Critères d'analyse	**Indicateurs observables (avec imperfections linguistiques)**	**Commentaires / Exemples extraits**	**Interprétation didactique / interculturelle**
Identification des différences de normes interactionnelles	Description de styles de communication enseignant-apprenant perçus comme différents ; comparaison avec ses propres normes.	L1 : « il parle à son professeur (.) euh (.) presque… comme… comme un ami ? (...) Chez nous, c'est… c'est pas vraiment possible comme ça. » L2 : « La relation… elle est plus… formel ici. (...) Eux, ça… ça semble normal de… de discuter, de… challenger un peu... »	Prise de conscience explicite de la variabilité culturelle des codes d'interaction en contexte éducatif. L'étonnement initial (L1 : "comme un ami ?") indique la confrontation à une norme inattendue.
Expression des émotions et des attitudes face à l'altérité	Verbalisation de la peur, de l'hésitation, de l'étonnement ; justification implicite ou explicite de ses	L2 : « Des fois, nous, on a… on a peur de poser une question (.) pour pas… pour pas déranger le professeur, ou… ou pour pas	Les émotions (peur de déranger) sont reconnues comme influençant les comportements d'apprentissage.

	propres comportements.	montrer qu'on n'a pas compris. » L1 : « Le respect… on a beaucoup de respect pour le professeur... »	Tentative de légitimer ses propres normes (le respect) comme explication des différences de comportement.
Tentative de contextualisation et de relativisation	Recherche d'explications aux différences observées ; attribution à la "culture" ; reconnaissance de la fonctionnalité d'autres systèmes.	L3 : « Si le prof est très… euh… autoritaire, strict, on va… on va moins oser. (...) Mais… c'est pas toujours… mauvais, l'autorité, non ? Ça dépend. (...) C'est… une question de… de culture, je crois. Chaque pays a son système. »	Effort pour comprendre les raisons derrière les pratiques différentes et pour éviter un jugement simpliste. L'attribution à la "culture" ou au "système" est un premier pas vers la relativisation, même si cela peut aussi être une forme de généralisation.
Réflexion sur les valeurs éducatives sous-jacentes	Questionnement implicite ou explicite sur ce qui est valorisé : l'ordre, le respect, la participation, la liberté d'expression, l'efficacité de l'apprentissage.	L3 : « Si c'est pour… pour l'ordre, pour que tout le monde… apprend bien. (...) L'étudiant français, il était… il était libre, ok, mais… est-ce qu'il apprend plus ? » L2 : (Implicitement, la valeur de la participation active vs. la non-perturbation).	Les étudiants commencent à identifier que différentes pratiques éducatives peuvent refléter des priorités et des valeurs différentes concernant le processus d'apprentissage et le rôle de chacun. Le questionnement

			d'Omar sur l'efficacité est pertinent.
Gestion des imperfections linguistiques pour exprimer des idées nuancées	Hésitations, reformulations, recherche lexicale, approximations pour décrire des concepts abstraits ou des perceptions.	L1 : « très… euh… relax. » FATIMA ZOHRA : « elle est plus… formel ici. » ; « challenger un peu » L3 : « autoritaire, strict » (Recherche de mots, petites erreurs d'accord ou de lexique, mais le sens passe).	Les étudiants s'efforcent de communiquer des idées complexes sur des différences culturelles, même avec un appareil linguistique en construction. La communication interculturelle prime sur la perfection formelle.

La cinquième session, en comparant les systèmes éducatifs, a mis l'accent sur le développement du savoir comprendre (identification des différences dans les styles d'interaction pédagogique) et du savoir s'engager (questionnement des notions d'autorité et de participation). Les réactions des étudiants aux témoignages vidéo ont été révélatrices. Salim, observant la relation "relax" entre un étudiant français et son professeur, a exprimé son étonnement par rapport à la norme de "respect" plus formelle de son contexte, manifestant une prise de conscience des différences de codes interactionnels. Fatima Zohra a lié cette formalité à des comportements d'apprentissage, comme la "peur de poser une question", contrastant avec l'attitude de l'étudiante canadienne qui "participe tout le temps" et "challenge un peu". Cette analyse réflexive sur ses propres inhibitions face à un modèle alternatif est une manifestation du développement du savoir-être (conscience de soi) et du savoir comprendre. Omar, en tentant de trouver une fonctionnalité à l'autorité ("pour l'ordre… pour que tout le monde apprend bien") tout en reconnaissant la "culture" de chaque système, a illustré une tentative de relativisation et de questionnement des valeurs éducatives sous-jacentes, engageant ainsi une réflexion critique. La visioconférence a permis de partager ces

perceptions et de construire, malgré les défis linguistiques, une analyse collective des implications des différents styles pédagogiques sur l'apprentissage et l'expression.

5.2.5.4 Justification du choix de l'extrait

Cet extrait est particulièrement pertinent car il met en lumière la réaction des étudiants à des modèles éducatifs concrets mais différents, présentés via des témoignages. Leurs interventions ne sont pas des réponses théoriques mais des expressions de leur vécu, de leurs surprises et de leurs questionnements. Les "fautes de langue" et les hésitations rendent leurs propos plus authentiques, reflétant l'effort réel de verbaliser des perceptions et des comparaisons interculturelles.Le passage illustre bien la dynamique de la décentration : de l'étonnement initial face à une pratique étrangère (la relation "relax"), les étudiants progressent vers une analyse des implications sur les comportements d'apprentissage (la peur de poser des questions) et une tentative de comprendre les logiques culturelles sous-jacentes (le rôle de l'autorité, la "culture" de chaque système). C'est ce processus de réflexion, avec ses imperfections et ses avancées, qui est au cœur de l'apprentissage interculturel.

5.2.5.5 Bilan de la Session 5

En se focalisant sur la comparaison des systèmes éducatifs, la cinquième session a approfondi la conscience critique des étudiants (savoir s'engager) et leur aptitude à analyser les normes interactionnelles (savoir comprendre). La confrontation avec des témoignages d'autres contextes a stimulé une réflexion sur l'impact des styles pédagogiques sur les comportements d'apprentissage (par exemple, la peur de poser des questions versus la participation active). Les étudiants ont initié une démarche de relativisation culturelle, cherchant à comprendre les logiques internes d'autres systèmes sans jugement hâtif, et ont commencé à questionner les valeurs éducatives sous-jacentes. Cette session a donc renforcé leur capacité à analyser de manière critique leurs propres cadres de référence et ceux des autres, en exprimant des idées nuancées.

Cette réflexion sur les systèmes et les valeurs a ouvert la voie à l'exploration des expressions culturelles plus subjectives et symboliques, comme les pratiques artistiques, abordées en session 6.

5.2.6 Session 6 : Pratiques artistiques et culturelles

Après avoir analysé des systèmes sociaux et éducatifs, la session 6 s'est orientée vers

des expressions plus personnelles et symboliques de la culture. Intitulée « Pratiques artistiques et culturelles », elle avait pour but d'amener les étudiants à présenter une forme artistique ou une pratique culturelle de leur propre culture (ou d'une culture qu'ils connaissent bien) et à développer une analyse interculturelle d'œuvres ou de pratiques artistiques d'autres contextes. L'objectif était de reconnaître l'art comme un vecteur d'identité culturelle, un moyen d'expression des valeurs et des visions du monde, et de développer une appréciation esthétique ouverte à la diversité, tout en travaillant sur la capacité à expliquer sa propre culture. Les aspects pédagogiques (exposés oraux individuels, analyse interculturelle collective, valorisation des contributions personnelles), linguistiques (lexique de l'art et de la culture, description, argumentation, avec les imperfections orales) et interculturels (valorisation de sa propre culture, ouverture à d'autres formes artistiques, identification des messages culturels implicites dans l'art, développement de l'empathie interprétative) étaient primordiaux. L'analyse de cette session se concentre sur un passage où une étudiante présente une pratique culturelle locale (une danse traditionnelle) et où les réactions des autres étudiants révèlent leurs perceptions et leurs tentatives d'interprétation interculturelle.

5.2.6.1 Extrait illustratif – Présentation d'une danse traditionnelle et interprétations croisées (00 :15 :10- 00 :25 :14)

Contexte : C'est au tour de Samia de présenter une pratique artistique de sa région. Elle a choisi de parler d'une danse traditionnelle locale, en s'appuyant sur une courte vidéo qu'elle commente. L'enseignant invite ensuite les autres étudiants à réagir et à poser des questions.

Objectifs ciblés

- Objectif **pédagogique** : Encourager la présentation orale structurée et l'analyse collective d'une pratique culturelle.
- Objectif **linguistique** : Décrire une pratique, exprimer des émotions, poser des questions de clarification, formuler des interprétations (avec les approximations de l'oral).
- Objectif **interculturel** : Valoriser et expliquer des éléments de sa propre culture, développer la curiosité et l'ouverture envers les pratiques culturelles des autres, identifier les fonctions sociales et symboliques de l'art.

5.2.6.2 Transcription de l'extrait

SAMIA*(Univ. de M'Sila)* : *(Après avoir montré une courte vidéo)* …Et donc (.) voilà (.) c'est… c'est une danse très… très ancienne de notre région (.) les femmes (.) elles la dansent surtout pendant les… les mariages (.) les fêtes (.) les mouvements (.) ils sont… ils sont lents (.) et euh… les mains (.) elles font comme ça *(mime des mouvements)* (.) ça raconte… une histoire (.) mais c'est… c'est difficile à expliquer (.) c'est beaucoup de… de symboles.

ENSEIGNANT : Merci Samia (.) pour cette présentation très… vivante (.) c'est une très belle danse (.) qui aimerait réagir (.) ou poser une question à Samia ? ↑**Ali** ?

ALI*(Univ. de Bordj Bou Arréridj)* : Oui (.) euh… Samia (.) c'est… c'est très joli (.) mais… les femmes (.) elles dansent… euh… seulement entre elles ? ou… ou les hommes peuvent regarder ? (0.8) Parce que chez nous (.) certaines danses traditionnelles (.) c'est… c'est plus séparé (.) les hommes et les femmes.

SAMIA : Ah (.) bonne question (.) euh… souvent (.) oui (.) c'est… c'est plus entre femmes (.) mais pendant les grandes fêtes (.) tout le monde est là (.) les hommes regardent… mais ils dansent pas cette danse-là (.) eux (.) ils ont… leurs danses (hésitation) c'est pas… interdit (.) mais c'est… la tradition.

ENSEIGNANT : Intéressant (.) cette question des espaces et des rôles (.) ↑**Leila** (.) vous vouliez dire quelque chose ?

LEILA*(Univ. de M'Sila)* : Moi (.) je voulais demander… les symboles que tu as dit… est-ce que ça a un lien avec… la nature (.) ou… ou la vie quotidienne ? (0.5) Parce que les gestes des mains (.) ça m'a fait penser à… à semer (.) ou… ou peut-être à… à l'eau qui coule ? je sais pas… c'est une impression.

SAMIA : Oui (.) oui (.) tu as raison ! (.) beaucoup de gestes (.) c'est… c'est la nature (.) le travail de la terre… et aussi la… la féminité (.) la… la maternité (.) c'est… c'est profond.

5.2.6.3 Analyse de l'extrait

L'analyse des échanges s'appuie sur notre grille (cf. Annexe 8) pour examiner comment les étudiants partagent et interprètent des pratiques culturelles, en particulier artistiques, et comment cela contribue à leur développement interculturel.
La grille suivante présente l'analyse détaillée des interventions issues de cet extrait :

Tableau N°11 : Grille d'Analyse - Session 6 : Pratiques artistiques et culturelles

Critères d'analyse	**Indicateurs observables (avec imperfections linguistiques)**	**Commentaires / Exemples extraits**	**Interprétation didactique / interculturelle**
Valorisation et explication de sa propre culture	Présentation d'une pratique culturelle (danse) ; tentative d'en expliquer les caractéristiques et la signification ; expression d'un attachement implicite.	L4 : « c'est une danse très… très ancienne de notre région. (...) Ça raconte… une histoire, mais c'est… c'est difficile à expliquer… c'est beaucoup de… de symboles. (...) C'est… c'est profond. » (Difficulté à verbaliser le sens profond, mais reconnaissance de son existence).	L'étudiante agit comme une "ambassadrice" de sa culture, essayant de transmettre la richesse d'une pratique. La difficulté à expliquer les symboles montre la complexité de verbaliser l'implicite culturel.
Curiosité et questionnement de l'altérité	Questions posées pour mieux comprendre la pratique présentée ; recherche de comparaisons avec ses propres références culturelles.	L5 : « les femmes, elles dansent… euh… seulement entre elles ? Ou… ou les hommes peuvent regarder ? Parce que chez nous, certaines danses traditionnelles, c'est… c'est plus séparé... » L6 : « les symboles que tu as dit… est-ce que ça a un lien avec… la nature... ? »	Les questions de L5 et L6 témoignent d'un intérêt authentique et d'une volonté de comprendre au-delà de la simple observation. L5 opère une comparaison directe avec ses propres normes.
Tentative	Formulation	L6 : « Parce que les	L6 essaie de décoder

d'interprétation interculturelle	d'hypothèses sur la signification des éléments observés (gestes) en se basant sur des analogies ou des ressentis personnels.	gestes des mains, ça m'a fait penser à… à semer, ou… ou peut-être à… à l'eau qui coule ? Je sais pas… c'est une impression. »	les symboles en faisant appel à des référents universels (nature, travail) ou à son intuition. C'est une forme d'empathie interprétative, même si elle est prudente ("Je sais pas… c'est une impression").
Prise de conscience des normes sociales et des rôles	Discussion sur la participation des hommes et des femmes, les espaces de performance, les interdits ou les traditions.	L5 : (Question sur la mixité) L4 : « souvent, oui, c'est… c'est plus entre femmes. (...) C'est pas… interdit, mais c'est… la tradition. »	L'échange met en lumière comment les pratiques artistiques sont souvent encadrées par des normes sociales qui définissent les rôles de genre et les contextes de performance. La distinction entre "interdit" et "tradition" est subtile et importante.
Difficulté à verbaliser l'implicite culturel	Hésitations, approximations, reconnaissance que certains aspects sont "difficiles à expliquer" car relevant du non-dit, du symbolique	L4 : « c'est difficile à expliquer… c'est beaucoup de… de symboles. (...) C'est… c'est profond. » (Les mots manquent pour traduire toute la richesse symbolique).	Révèle la nature souvent implicite et profondément ancrée de la signification culturelle. Le langage a ses limites pour traduire l'expérience vécue et le symbolisme

	profond.		complexe.

Orientée vers les expressions symboliques de la culture, la sixième session visait à développer la capacité à valoriser sa propre culture (savoirs identitaires), à s'ouvrir à d'autres formes artistiques (savoir-être) et à interpréter les messages culturels implicites (savoir comprendre). La présentation par Samia d'une danse traditionnelle de sa région, malgré sa difficulté à verbaliser toute la richesse symbolique ("c'est difficile à expliquer… c'est beaucoup de symboles"), a positionné l'étudiante en actrice sociale partageant son patrimoine. Les réactions des autres étudiants, facilitées par l'aspect visuel de la visioconférence, ont été cruciales. La question du L5 sur la mixité de la danse, comparant avec ses propres références ("chez nous… c'est plus séparé"), a initié une discussion sur les normes sociales encadrant les pratiques artistiques. L'intervention de L4, tentant d'interpréter les gestes de la danse ("ça m'a fait penser à… semer… à l'eau qui coule ?"), a démontré une empathie interprétative et une tentative de décodage des symboles, relevant du savoir comprendre. La validation de cette interprétation par L6 ("Oui, oui, tu as raison !") a créé un moment de co-construction de sens interculturel. Cette session a ainsi montré comment l'art peut servir de médiateur pour explorer les valeurs, les normes et les significations culturelles implicites, tout en encourageant une posture d'ouverture et de curiosité.

5.2.6.4 Justification du choix de l'extrait

Cet extrait est significatif car il illustre plusieurs facettes de la communication interculturelle autour de l'art. Il montre à la fois la difficulté de celui qui présente sa culture à rendre compte de sa complexité symbolique, et les stratégies (et les biais potentiels) de ceux qui tentent de la comprendre (comparaison, questionnement, interprétation intuitive). Les "fautes de langue" et les hésitations rendent l'échange authentique et soulignent que l'effort de communication et de compréhension mutuelle est au premier plan.L'interaction entre L4 et L6 est un beau moment de validation interculturelle, où une interprétation proposée par "l'extérieur" est reconnue comme pertinente par "l'intérieur". Cela montre que la compréhension interculturelle n'est pas seulement une transmission d'informations, mais aussi une co-construction de sens. L'extrait met aussi en évidence comment l'art peut servir de point de départ pour discuter de normes sociales plus larges.

5.2.6.5 Bilan de la Session 6

La sixième session, axée sur les pratiques artistiques, a permis aux étudiants de se

positionner comme transmetteurs de leur propre culture et comme interprètes de l'altérité, enrichissant leur savoir-être et leur savoir comprendre les dimensions symboliques. La présentation de pratiques culturelles personnelles, bien que révélant le défi de verbaliser l'implicite, a valorisé leur patrimoine. Les discussions ont stimulé la curiosité, les tentatives d'interprétation empathique des formes artistiques étrangères et la prise de conscience des liens entre art et normes sociales. La visioconférence a été un support essentiel pour ces partages multimodaux, favorisant une co-construction de sens autour des expressions culturelles et renforçant l'ouverture à la diversité esthétique.

Cette sensibilisation à l'interprétation des symboles et des messages implicites dans l'art a fourni une transition naturelle vers un sujet plus délicat mais essentiel : les stéréotypes culturels, abordés en session 7.

5.2.7 Session 7 : Les stéréotypes culturels

Ayant développé une certaine aisance dans l'échange et une première capacité à analyser des manifestations culturelles variées (S1-S6), les étudiants étaient préparés pour aborder un sujet plus complexe et potentiellement confrontant. Cette septième séance de visioconférence, cruciale et souvent délicate, était consacrée aux « Stéréotypes culturels ». L'objectif principal était d'amener les étudiants à identifier l'origine et la fonction des stéréotypes et des clichés, à prendre conscience de leurs propres stéréotypes (auto et hétéro-stéréotypes), et à développer des stratégies pour les questionner, les nuancer, voire les déconstruire. Il s'agissait de passer d'une posture d'observation à une posture d'analyse critique des généralisations abusives. Les aspects pédagogiques (jeux de rôle comme déclencheur, débat ouvert, analyse critique de supports, création d'un espace de parole sécurisé), linguistiques (exprimer l'accord/désaccord, la nuance, l'argumentation, la critique, avec les imperfections de l'oral) et interculturels (identification des stéréotypes, analyse de leurs mécanismes, développement de l'esprit critique, décentration, empathie, responsabilisation face aux discours stéréotypés) étaient au premier plan.L'analyse de cette session se concentre sur un passage où les étudiants réagissent à un jeu de rôle mettant en scène des stéréotypes communs et où la discussion dérive sur la persistance et l'impact de ces généralisations.

5.2.7.1 Extrait illustratif – Réactions à un jeu de rôle sur les stéréotypes et discussion sur leur impact (00 :40 :56-00 :49 :50)

Contexte : Deux étudiants volontaires (un de chaque université) viennent de jouer une courte scène préparée par l'enseignant, où ils incarnaient des personnages porteurs de stéréotypes flagrants (par exemple, un touriste français arrogant et une hôtesse algérienne perçue comme soumise ou inefficace, ou inversement). L'enseignant ouvre la discussion sur ce qu'ils ont observé et ressenti.

Objectifs ciblés

- Objectif **pédagogique** : Utiliser le jeu de rôle comme déclencheur pour une discussion critique sur les stéréotypes.
- Objectif **linguistique** : Exprimer des réactions, des jugements (critiques), des opinions argumentées, des sentiments (malaise, amusement), tout en gérant l'oralité.
- Objectif **interculturel** : Identifier des stéréotypes spécifiques, analyser leur caractère réducteur et potentiellement blessant, réfléchir à leur origine et à leur persistance, développer des stratégies de distanciation critique.

5.2.7.2 Transcription de l'extrait

ENSEIGNANT : Bien… merci à nos deux acteurs (.) alors (.) qu'est-ce que cette petite scène vous a… inspiré ? Quelles réactions ? Quels stéréotypes avez-vous reconnus ? ↑**Aicha** ?

AICHA*(Univ. de M'Sila)* : Franchement (.) monsieur (.) c'était… c'était un peu… *caricatural* ? *(rire nerveux)* Le touriste (.) il était… il était trop… sûr de lui (.) il critique tout (.) et… et l'hôtesse (.) elle… elle disait oui à tout (.) elle avait l'air… soumise (.) c'est… c'est des clichés (.) ça (.) non ?

ENSEIGNANT : Vous utilisez le mot *"clichés"*, *"caricatural"* (.) est-ce que d'autres partagent ce sentiment ? ↑**Karim** ?

KARIM*(Univ. de Bordj Bou Arréridj)* : Oui (.) tout à fait (.) c'est… c'est exactement ça (.) les stéréotypes qu'on entend parfois (0.8) mais… ce qui est… ce qui est grave (.) c'est que des fois (.) les gens (.) ils y croient vraiment ! *(haussement de ton)* J'ai déjà vu des… des touristes qui agissent un peu comme ça (.) ou des gens qui pensent que… que toutes les femmes ici sont… sont comme ça (.) passives (.) c'est… c'est pas vrai (.) et c'est… c'est blessant.

ENSEIGNANT : Vous touchez à l'impact des stéréotypes (.) Karim (.) pourquoi pensez-vous

que ces clichés persistent (.) même s'ils sont souvent faux ou exagérés ? ↑**Sofia** ?

SOFIA*(Univ. de M'Sila)* : Peut-être… c'est plus facile ? (0.5) C'est plus simple de mettre les gens dans des… des boîtes (.) de pas chercher à… à comprendre vraiment la personne (.) la culture (.) *(hésitation)* les médias aussi (.) des fois (.) ils montrent toujours les… les mêmes images.

ENSEIGNANT : L'idée de simplification (.) de *"boîtes"* (.) et le rôle des médias… ce sont des pistes intéressantes (.) et comment on peut… lutter contre ça (.) selon vous ?

KARIM : Il faut… il faut parler (.) il faut éduquer (.) montrer que… que la réalité (.) elle est… elle est plus complexe (.) et… et nous-mêmes (.) on doit faire attention à pas… à pas répéter ces choses-là (.) sans réfléchir.

5.2.7.3 Analyse de l'extrait

Cette section analyse la manière dont les étudiants identifient, critiquent et tentent de comprendre les mécanismes des stéréotypes, en s'appuyant sur la grille d'analyse (cf. Annexe 8).

Tableau N°12 : Grille d'Analyse - Session 7 : Les stéréotypes culturels

Critères d'analyse	**Indicateurs observables (avec imperfections linguistiques)**	**Commentaires / Exemples extraits**	**Interprétation didactique / interculturelle**
Identification et dénomination des stéréotypes	Capacité à reconnaître et nommer les généralisations abusives ou les images caricaturales présentées dans le jeu de rôle.	L7 : « Le touriste, il était… il était trop… sûr de lui, il critique tout. Et… et l'hôtesse, elle… elle disait oui à tout, elle avait l'air… soumise. C'est… c'est des clichés, ça, non ? » (Utilisation explicite du mot "cliché",	Les étudiants sont capables de repérer les traits exagérés et de les identifier comme des stéréotypes, indiquant une première prise de distance critique par rapport à la scène jouée.

		description des traits stéréotypés).	
Analyse critique de la fonction/impact des stéréotypes	Réflexion sur le caractère réducteur, la fausseté, et les conséquences négatives (blessure, mésinformation) des stéréotypes.	L8 : « ce qui est… ce qui est grave, c'est que des fois, les gens, ils y croient vraiment ! (...) C'est… c'est pas vrai, et c'est… c'est blessant. » L9 : « C'est plus simple de mettre les gens dans des… des boîtes. De pas chercher à… à comprendre vraiment... »	Prise de conscience que les stéréotypes ne sont pas anodins mais ont des implications réelles sur la perception de l'autre et sur les relations. Identification de la fonction simplificatrice du stéréotype.
Recherche des origines/causes des stéréotypes	Formulation d'hypothèses sur les raisons de la persistance des stéréotypes (simplification cognitive, rôle des médias).	L9 : « Peut-être… c'est plus facile ? (...) Les médias aussi, des fois, ils montrent toujours les… les mêmes images. »	Les étudiants commencent à explorer les mécanismes psychologiques et sociaux qui favorisent la création et la diffusion des stéréotypes. C'est une étape vers une compréhension plus profonde du phénomène.
Proposition de stratégies de déconstruction/lutte	Suggestion d'actions pour contrer les	L8 : « Il faut… il faut parler, il faut éduquer. Montrer que… que la	Passage d'une posture d'analyse à une posture plus engagée

	stéréotypes (éducation, parole, vigilance personnelle).	réalité, elle est… elle est plus complexe. Et… et nous-mêmes, on doit faire attention à pas… à pas répéter ces choses-là sans réfléchir. »	et proactive. Reconnaissance de la responsabilité individuelle et collective dans la lutte contre les stéréotypes.
Expression de l'affect et de l'expérience personnelle	Partage de sentiments (malaise, indignation) ou d'expériences personnelles liées aux stéréotypes.	L7 : (rire nerveux) L8 : « c'est blessant. » ; « J'ai déjà vu des… des touristes qui agissent un peu comme ça... »	L'implication émotionnelle et le lien avec le vécu personnel renforcent la prise de conscience de l'impact des stéréotypes et la motivation à les combattre. L'oralité favorise cette expression.

Cette septième session, abordant la thématique complexe des stéréotypes, a été fondamentale pour le développement de l'esprit critique (savoir s'engager) et la capacité à déconstruire les généralisations (savoir comprendre et savoir-être). Le jeu de rôle, servant de déclencheur, a permis aux étudiants d'identifier et de nommer des "clichés" et des "caricatures", comme l'a fait L8. La réaction de L7, soulignant la "gravité" de la croyance en ces stéréotypes et leur impact "blessant", a témoigné d'une prise de conscience de leurs conséquences réelles et d'une implication émotionnelle forte. L'analyse de L9, attribuant la persistance des stéréotypes à la simplification cognitive ("plus simple de mettre les gens dans des boîtes") et au rôle des médias, a montré une capacité à explorer les mécanismes sous-jacents. La proposition de L8 de "parler", "éduquer" et d'exercer une vigilance personnelle ("nous-mêmes, on doit faire attention à pas répéter ces choses-là") a marqué une évolution vers une posture active et responsable, un aspect clé du savoir s'engager. La dynamique de

la visioconférence a créé un espace suffisamment sécurisé pour que ces discussions sensibles puissent avoir lieu, permettant aux étudiants de passer de l'identification des stéréotypes à une réflexion sur leur déconstruction.

5.2.7.4 Justification du choix de l'extrait

Cet extrait est particulièrement riche car il montre comment un dispositif pédagogique (le jeu de rôle) peut servir de catalyseur efficace pour une discussion profonde et critique sur un sujet aussi sensible que les stéréotypes. Les réactions des étudiants ne sont pas théoriques ; elles sont ancrées dans leurs émotions, leurs expériences et leurs observations. Les "fautes de langue" et les particularités de l'oral (hésitations, répétitions, ébauches de phrases) rendent leurs interventions d'autant plus authentiques et révélatrices de leur processus de pensée.
Le passage illustre une belle progression : de la simple identification des clichés à une analyse de leur impact et de leurs causes, pour aboutir à une réflexion sur les moyens de les combattre et sur la responsabilité de chacun. C'est ce cheminement qui témoigne d'un réel engagement dans une démarche de déconstruction interculturelle.

5.2.7.5 Bilan de la Session 7

Cruciale pour le développement de l'esprit critique (savoir s'engager), la septième session sur les stéréotypes a permis aux étudiants d'identifier, d'analyser et de commencer à déconstruire les généralisations abusives. Le jeu de rôle a servi de catalyseur efficace, amenant les étudiants à reconnaître le caractère réducteur et blessant des stéréotypes, à explorer leurs causes possibles (simplification, médias) et, de manière significative, à proposer des pistes d'action pour les combattre. L'expression des émotions et des expériences personnelles, facilitée par un climat de confiance, a renforcé la prise de conscience et la motivation à adopter une posture responsable face aux discours stéréotypés, marquant une étape importante dans le développement d'une citoyenneté interculturelle.

Cette capacité à déconstruire les généralisations et à adopter un regard critique a été essentielle pour aborder la dernière session, axée sur les subtilités de la communication non verbale et des implicites culturels, souvent sources de stéréotypes lorsqu'ils sont mal interprétés.

5.2.8 Session 8 : Communication non verbale et implicites culturels

Point culminant de notre cycle d'intervention, cette huitième et dernière séance s'est appuyée sur les acquis des précédentes, notamment la conscience critique développée face aux stéréotypes (S7) et la capacité d'analyse des contextes culturels. Intitulée « Communication non verbale et implicites culturels », elle avait pour objectif de sensibiliser les étudiants à l'importance cruciale des signaux non verbaux (gestes, postures, expressions faciales, proxémie) et des implicites culturels dans la communication. Il s'agissait de leur faire prendre conscience que ces éléments, souvent inconscients, varient considérablement d'une culture à l'autre et peuvent être à l'origine de nombreux malentendus interculturels si l'on ne dispose pas des clés d'interprétation adéquates ou de stratégies d'adaptation. Les aspects pédagogiques (analyse de scènes de films, jeux de "statues culturelles", études de cas de malentendus, proposition de stratégies de gestion de l'ambiguïté), linguistiques (décrire des comportements non verbaux, interpréter des intentions, exprimer des hypothèses, avec les imperfections de l'oral) et interculturels (identification des variations culturelles du non-verbal, décodage des implicites, développement de stratégies d'observation, d'adaptation et de métacommunication) étaient au centre des préoccupations. L'analyse de cette session se concentre sur un passage où les étudiants discutent d'une étude de cas présentant un malentendu typique lié à l'interprétation d'un silence dans une interaction interculturelle.

5.2.8.1 Extrait illustratif – Interprétation d'un silence et gestion d'un malentendu lié à l'implicite (00 :32 :20- 00 :40 :00).

Contexte : Les étudiants ont lu une courte étude de cas : un manager européen (A) pose une question complexe à un collaborateur asiatique (B) lors d'une réunion. Le collaborateur B reste silencieux pendant un temps jugé long par A (environ 15 secondes), regardant vers le bas, avant de répondre de manière concise et réfléchie. Le manager A interprète ce silence comme un signe d'incompétence, de désaccord caché ou de manque d'engagement, ce qui crée une tension. L'enseignant demande aux étudiants comment ils interprètent la situation et comment le manager A aurait pu mieux réagir.

Objectifs ciblés

- Objectif **pédagogique** : Analyser une situation de malentendu interculturel et proposer des solutions/stratégies alternatives.

- Objectif **linguistique** : Formuler des hypothèses d'interprétation, exprimer des conseils, décrire des états émotionnels (frustration, respect, gêne), en gérant l'oralité et les approximations.
- Objectif **interculturel** : Identifier l'impact des implicites culturels (ici, la signification et la gestion du silence), développer l'empathie et la capacité à suspendre son jugement, proposer des stratégies de clarification et d'adaptation comportementale.

5.2.8.2 Transcription de l'extrait

ENSEIGNANT : Alors (.) cette situation entre le manager A (.) l'Européen (.) et le collaborateur B (.) l'Asiatique… qu'est-ce qui s'est passé (.) selon vous ? Pourquoi ce… ce malentendu autour du… du silence de B ? ↑**Mehdi** ?

MEHDI*(Univ. de Bordj Bou Arréridj)* : Euh… moi (.) je pense que… le manager A (.) il est… il est impatient (0.5) quinze secondes (.) c'est pas… c'est pas la fin du monde pour réfléchir (.) non ? Surtout si la question est… est compliquée (.) *(hésitation)* peut-être que B (.) il voulait juste… bien préparer sa réponse (.) pour… pour pas dire des bêtises.

ENSEIGNANT : D'accord (.) donc une interprétation liée au besoin de réflexion. ↑**Samira** (.) vous avez un autre avis (.) ou un complément ?

SAMIRA*(Univ. de M'Sila)* : Oui (.) euh… je suis un peu d'accord avec Mehdi (.) mais aussi… j'ai lu quelque part que… dans certaines cultures… asiatiques (.) le silence (.) c'est… c'est pas négatif (.) c'est… ça peut être le respect (.) ou… ou ils réfléchissent profondément (1.0) le manager A (.) il vient d'une culture où… où peut-être on parle plus vite (.) on remplit les silences (.) lui (.) il a… il a paniqué (.) peut-être.

ENSEIGNANT :*"Il a paniqué"*, c'est une interprétation intéressante de la réaction de A (.) et donc (.) si on part de cette idée que le silence a des significations différentes (.) comment A aurait-il pu… mieux gérer la situation (.) pour éviter la tension ? ↑**Ali** ?

ALI*(Univ. de Bordj Bou Arréridj)* : Il… il aurait pu attendre un peu plus ? (0.7) Ou… ou peut-être poser une question… gentille (.) comme… *"Est-ce que ma question est claire ?"* ou *"Avez-vous besoin d'un moment pour… pour y penser ?"* (.) pas… pas directement penser que B est… incompétent (.) c'est… c'est juger trop vite.

ENSEIGNANT : Proposer une clarification (.) laisser du temps… bonnes pistes. Et vous ↑**Kenza** (.) si vous étiez le manager A (.) que feriez-vous différemment après avoir compris cela ?

KENZA*(Univ. de M'Sila)* : Moi (.) euh… la prochaine fois (.) si je travaille avec quelqu'un d'une culture… différente (.) je vais… je vais essayer de me renseigner un peu avant (.) sur… sur leurs habitudes de communication (1.2) et… et pendant la réunion (.) si y a un silence comme ça (.) je vais… je vais pas interpréter vite (.) je vais… je vais observer plus (.) et… et peut-être demander (.) comme Ali a dit (.) c'est… c'est important de pas… de pas supposer.

5.2.8.3 Analyse de l'extrait

L'analyse de cet extrait, soutenue par notre grille (cf. Annexe 8), se concentre sur la capacité des étudiants à identifier les implicites culturels liés à la communication non verbale (le silence), à décentrer leur perspective pour comprendre celle de l'autre, et à proposer des stratégies d'adaptation.

Tableau N°13 : Grille d'Analyse - Session 8 : Communication non verbale et implicites culturels.

Critères d'analyse	**Indicateurs observables (avec imperfections linguistiques)**	**Commentaires / Exemples extraits**	**Interprétation didactique / interculturelle**
Identification de la divergence des normes communicatives	Reconnaissance que le silence (ou d'autres signaux non verbaux) peut avoir des significations différentes selon les cultures.	MEHDI : « Quinze secondes, c'est pas… c'est pas la fin du monde pour réfléchir... » SAMIRA : « dans certaines cultures… asiatiques, le silence, c'est… c'est pas négatif. C'est… ça peut être le respect... » (Conscience explicite de la variabilité culturelle du silence).	Les étudiants ne prennent pas pour acquis la signification du silence dans leur propre culture, mais envisagent activement qu'il puisse être interprété différemment ailleurs. C'est une étape clé de la sensibilisation aux implicites.
Capacité à	Évitement des	MEHDI : « Peut-être	Les étudiants essaient

suspendre son jugement / Empathie	jugements hâtifs sur le comportement de l'autre ; tentative de se mettre à la place de l'autre pour comprendre ses motivations.	que B, il voulait juste… bien préparer sa réponse... » SAMIRA : « Lui, il a… il a paniqué, peut-être. » (Concernant A). ALI : « Pas… pas directement penser que B est… incompétent. C'est… c'est juger trop vite. »	de comprendre les intentions derrière les comportements plutôt que de les juger négativement d'emblée. Ils font preuve d'empathie envers B (besoin de réfléchir) et même envers A (sa "panique" face à l'inconnu).
Proposition de stratégies d'adaptation / de clarification	Suggestion de comportements alternatifs pour mieux gérer la situation, éviter le malentendu ou le réparer.	ALI : « Il… il aurait pu attendre un peu plus ? Ou… ou peut-être poser une question… gentille... » KENZA : « je vais… je vais pas interpréter vite. Je vais… je vais observer plus, et… et peut-être demander... »	Développement de savoir-faire interculturels concrets : patience, observation active, méta-communication (poser des questions sur la communication elle-même), évitement des suppositions.
Prise de conscience de la nécessité de s'informer	Reconnaissance de l'importance d'acquérir des connaissances sur les habitudes de communication d'autres cultures avant l'interaction.	KENZA : « la prochaine fois, si je travaille avec quelqu'un d'une culture… différente, je vais… je vais essayer de me renseigner un peu avant sur… sur leurs habitudes de communication. »	Compréhension que la compétence interculturelle inclut une dimension de "savoirs" (connaissances sur d'autres cultures) qui peut être mobilisée de manière proactive pour prévenir les

			malentendus.
Verbalisation de la complexité et de l'incertitude	Utilisation de modalisateurs, d'expressions de doute, reconnaissance que l'interprétation n'est pas toujours simple ou univoque.	MEHDI : « Peut-être que B... » SAMIRA : « ça peut être le respect, ou… ou... » ; « il a paniqué, peut-être. » KENZA : « je vais pas interpréter vite. » (Les hésitations et les "peut-être" montrent une prudence interprétative).	Les étudiants reconnaissent que la communication interculturelle est souvent ambiguë et qu'il faut éviter les certitudes. Ils apprennent à naviguer dans l'incertitude, une compétence clé.

Clôturant le cycle, la huitième session a focalisé sur l'importance du non-verbal et des implicites, visant à affiner le savoir comprendre et le savoir-faire interculturel. L'étude de cas sur l'interprétation d'un silence dans une interaction manager européen/collaborateur asiatique a servi de support à une discussion riche. Mehdi, en questionnant l'impatience du manager A et en suggérant que le silence de B pouvait être un temps de réflexion, a initié une remise en cause d'une interprétation ethnocentrique. Samira a enrichi cela en apportant un savoir culturel spécifique sur la signification positive du silence dans certaines cultures asiatiques, contrastant avec les cultures où l'on "remplit les silences". Les propositions d'Ali ("attendre un peu plus", "poser une question gentille") et de Kenza (se "renseigner avant", "pas interpréter vite", "observer plus") ont démontré l'acquisition de stratégies d'adaptation et de métacommunication relevant du savoir-faire. La conclusion de Kenza sur l'importance de "pas supposer" a résumé une leçon clé. La visioconférence, en permettant de discuter de ces nuances et de simuler la réflexion sur des interactions complexes, a aidé à consolider les apprentissages sur la gestion de l'ambiguïté et la nécessité d'une vigilance interprétative en contexte interculturel.

5.2.8.4 Justification du choix de l'extrait

Cet extrait est particulièrement pertinent pour une dernière séance car il cristallise plusieurs apprentissages clés des sessions précédentes et les applique à un enjeu fondamental de la communication interculturelle : la gestion du non-verbal et de l'implicite. La discussion

autour du silence, un élément souvent invisible mais lourd de sens, permet de sonder la capacité des étudiants à dépasser leurs propres cadres interprétatifs.Les "fautes de langue" et les hésitations des étudiants sont ici des indicateurs précieux de leur effort cognitif et communicatif pour appréhender des concepts abstraits et proposer des solutions nuancées. L'extrait montre une évolution d'une simple observation d'un comportement à une analyse de ses causes culturelles possibles, puis à la formulation de stratégies d'adaptation et enfin à une réflexion sur l'apprentissage interculturel en tant que processus continu.

5.2.8.5 Bilan de la Session 8

Cette dernière session a consolidé les acquis du cycle en se concentrant sur les subtilités de la communication non verbale et des implicites culturels, affinant le savoir comprendre et le savoir-faire interculturel. L'analyse de l'étude de cas sur le silence a démontré la capacité des étudiants à reconnaître la variabilité culturelle des signaux non verbaux, à suspendre leur jugement et à chercher des explications alternatives. Plus important encore, ils ont formulé des stratégies concrètes de communication (clarification, observation, adaptation, méta-communication) et ont manifesté une volonté de s'informer proactivement pour de futures interactions. Cette session a ainsi renforcé leur aptitude à gérer l'ambiguïté et à adopter une posture réflexive et adaptative face aux défis de la communication interculturelle.

Cette session a consolidé les apprentissages du cycle et ouvert des perspectives pour une vigilance et une adaptation continues dans leurs futures rencontres interculturelles.

5.2.9 Le dispositif de visioconférence (Google Meet) comme catalyseur des interactions interculturelles

L'analyse détaillée des huit sessions d'intervention a mis en lumière l'évolution des compétences interculturelles et orales des étudiants. Il convient à présent de s'arrêter spécifiquement sur le rôle joué par le dispositif technologique médiatisant ces échanges, à savoir la plateforme de visioconférence Google Meet. Loin d'être un simple canal neutre, cet outil s'est révélé être un véritable catalyseur des dynamiques d'apprentissage et un environnement propice au développement des compétences visées.Plusieurs observations transversales, issues de l'ensemble des sessions, attestent de cet impact :

- **Création d'un espace d'interaction authentique et synchrone :** La visioconférence a permis de simuler des rencontres "réelles" entre étudiants de deux universités distinctes, favorisant des échanges spontanés et moins artificiels que des exercices en

classe traditionnels. Le caractère synchrone a imposé une réactivité et une adaptation constantes, plaçant les apprenants dans des conditions proches de celles d'une communication interculturelle en face à face, malgré la distance.

- **Valorisation de la communication multimodale :** La possibilité pour les participants de se voir (caméras activées) et de s'entendre a enrichi la communication. Les expressions faciales, les gestes, les postures et les intonations, éléments cruciaux de la communication non verbale et paraverbale, ont pu être perçus et interprétés, ajoutant une dimension essentielle à la compréhension mutuelle et à la gestion des relations interculturelles.
- **Facilitation de la co-construction du sens et de la collaboration :** Les fonctionnalités intégrées telles que le partage d'écran (pour des documents, vidéos, etc.), le chat (pour des questions rapides, des précisions écrites), et la dynamique même de l'échange oral en direct ont encouragé la négociation du sens, la reformulation et l'écoute active. Ces éléments ont contribué à une élaboration collective et située des compétences interculturelles, transformant les séances en véritables ateliers collaboratifs.
- **Soutien efficace à l'approche actionnelle :** La plateforme s'est avérée particulièrement adaptée à la mise en œuvre de tâches communicatives signifiantes (débats, jeux de rôle, présentations, études de cas) au cœur de l'approche actionnelle. Les étudiants ont pu agir en tant qu'acteurs sociaux, mobilisant leurs compétences pour accomplir des objectifs concrets dans un environnement interactif.
- **Impact sur l'engagement et la motivation :** L'aspect novateur pour certains et interactif de l'outil a semblé stimuler l'engagement des étudiants. Malgré quelques défis techniques initiaux (liés à la connexion ou à la familiarisation avec l'interface), rapidement surmontés avec l'aide de l'enseignant et par l'habitude, la majorité a perçu la visioconférence comme un moyen dynamique et engageant d'apprendre et d'interagir, ce qui sera d'ailleurs confirmé par leurs perceptions finales (cf. section 4.2).
- **Humanisation de l'échange à distance et climat de confiance :** En dépit de la distance physique entre les deux groupes universitaires, la visioconférence a contribué à créer un sentiment de "présence partagée" et à humaniser les interactions.

L'établissement progressif d'un climat de confiance, favorisé par la régularité des rencontres et la bienveillance de l'encadrement, a été essentiel pour permettre des échanges ouverts et constructifs, y compris sur des sujets culturellement sensibles.

En définitive, l'articulation entre les objectifs pédagogiques ambitieux de développement de la compétence interculturelle et les potentialités offertes par la visioconférence a été un facteur clé du succès de l'intervention. L'outil technologique n'a pas été une fin en soi, mais un moyen puissant pour rendre possible, et même pour encourager et enrichir, le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être interculturels ciblés par cette recherche.

5.2.10 Synthèse de l'évolution observée à travers les interactions orales

Avant de plonger dans l'analyse chiffrée des tests, il est pertinent de dresser un bilan transversal des transformations observées chez les étudiants au fil des huit sessions d'interactions orales. L'analyse qualitative de ces échanges a révélé une évolution notable sur plusieurs plans.

Initialement, nombre d'étudiants manifestaient une certaine appréhension, une communication parfois hésitante, et une tendance à s'appuyer sur des représentations stéréotypées de l'Autre ou de sa culture. Les premières sessions ont souvent été marquées par des tours de parole plus courts, une recherche de validation et une difficulté à gérer les silences ou les incompréhensions.

Progressivement, une dynamique de décentration s'est installée. Les étudiants ont commencé à poser davantage de questions ouvertes, à manifester une curiosité authentique pour les perspectives de leurs pairs et à remettre en question leurs propres aprioris. La gestion des stéréotypes s'est affinée ; plutôt que de les éviter ou de les renforcer, les participants ont appris à les identifier, à les verbaliser prudemment et à les déconstruire collectivement. Sur le plan des stratégies communicatives interculturelles, une amélioration significative a été constatée. Les étudiants ont développé une meilleure capacité d'écoute active, ont eu recours plus fréquemment à la reformulation pour s'assurer de la compréhension mutuelle, et ont appris à négocier le sens en cas de malentendu. L'aisance orale s'est accrue, non seulement en termes de fluidité linguistique, mais aussi dans la capacité à exprimer des désaccords de manière constructive et à gérer les émotions inhérentes aux discussions sur des sujets culturellement sensibles. Enfin, une plus grande empathie et une volonté de co-construire le

dialogue sont devenues manifestes dans les dernières sessions, témoignant d'une réelle appropriation des enjeux de la communication interculturelle. Cette évolution qualitative prépare et enrichit l'interprétation des résultats quantitatifs qui suivent.

5.3 Analyse Quantitative et Comparative des Évaluations

Cette section est consacrée à l'analyse quantitative des données recueillies, qui nous permettra de mesurer et de comparer de manière objective l'évolution des deux groupes. Pour garantir une interprétation juste et transparente des résultats qui vont suivre, il est cependant indispensable de commencer par un rappel méthodologique précis. Nous allons donc d'abord réexposer l'instrument d'évaluation utilisé ainsi que la procédure exacte de son administration.

5.3.1 Rappel de l'instrument et de la procédure d'administration

L'évaluation de la compétence interculturelle orale des étudiants s'est appuyée sur un dispositif en trois temps : un pré-test administré avant le début de l'expérimentation, un post-test réalisé à mi-parcours (après la 4ème session d'interaction) pour le groupe expérimental uniquement, et un test final conduit à l'issue des huit sessions pour les deux groupes (expérimental et témoin).

Les instruments d'évaluation ont été conçus pour minimiser le biais déclaratif et évaluer les compétences en action :

Le pré-test et le test final comprenaient : Trois questions écrites ouvertes visant à évaluer les savoirs socioculturels et la capacité à analyser des situations interculturelles (administrées via un formulaire en ligne type Google Forms).Une tâche de production orale enregistrée (via un message vocal sur une plateforme de messagerie instantanée Messenger) simulant une brève interaction ou réaction à un scénario interculturel.

Le post-test (groupe expérimental) consistait en : Une question écrite réflexive sur une situation interculturelle vécue ou observée durant les premières sessions.Une production orale enregistrée demandant aux étudiants de réagir à un incident critique fictif.

Ces outils ont été élaborés pour sonder les différentes dimensions de la compétence interculturelle, en s'inspirant notamment du modèle de Byram (1997) et Deardorff (2006) :

Savoirs (connaissances générales sur les groupes sociaux, leurs produits et pratiques, et sur les processus d'interaction sociétale et individuelle).

Savoir-être (attitudes telles que la curiosité, l'ouverture, la capacité à relativiser ses

propres valeurs et croyances, l'empathie).

Savoir-faire (aptitudes à découvrir et/ou interagir : capacité à acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et de pratiques culturelles, capacité à opérer avec des connaissances, attitudes et aptitudes sous les contraintes de la communication et de l'interaction en temps réel).

Savoir comprendre (aptitudes à interpréter et à établir des relations : capacité d'interpréter un document ou un événement d'une autre culture, de l'expliquer et de le rapprocher de documents ou d'événements de sa propre culture).

Savoir s'engager (conscience culturelle critique : capacité d'évaluer, sur la base de critères explicites, les points de vue, pratiques et produits de sa propre culture et d'autres cultures et pays).

Les réponses ont été notées sur une grille critériée permettant d'attribuer des scores pour chaque dimension, puis un score global sur 20.

5.3.2 Présentation des résultats quantitatifs des tests

Avant de commenter les données chiffrées, il est essentiel de les resituer dans notre approche mixte. Les scores et statistiques présentés ici constituent la première étape de notre analyse : le constat mesurable de l'évolution. Ils seront cependant systématiquement enrichis et éclairés par l'analyse qualitative, que nous aborderons par la suite. Cette articulation est cruciale pour passer du fait qu'une progression a eu lieu, à la compréhension des processus qui l'ont rendue possible. Les données qui suivent doivent donc être lues comme le socle factuel sur lequel une interprétation plus nuancée sera construite.

Scores globaux obtenus par les étudiants (sur 20)

Le tableau ci-dessous synthétise les scores globaux moyens obtenus par les étudiants des deux groupes (expérimental et de contrôle) lors des différentes phases de test. Ces scores, notés sur 20, représentent le premier indicateur quantitatif de l'évolution des compétences interculturelles. La comparaison entre le pré-test et le test final pour les deux groupes est particulièrement éclairante, car elle permet de mesurer l'impact de notre intervention pédagogique par rapport à une situation de non-intervention. Le score du post-test, administré uniquement au groupe expérimental, offre quant à lui une vue intermédiaire sur la progression à mi-parcours. Ces données brutes constituent la base factuelle à partir de laquelle nous

analyserons les tendances et les écarts de performance.

Tableau N°14 : Scores globaux obtenus par les étudiants (sur 20)

Moment d'évaluation	Groupe témoin (Moyenne)	Groupe expérimental (Moyenne)
Pré-test	9,8	10,1
Post-test	—	14,5
Test final	10,5	16,8

Ces scores bruts suggèrent une progression substantielle pour le groupe expérimental entre le pré-test et le test final, avec une étape intermédiaire (post-test) déjà prometteuse. Le groupe témoin affiche une évolution beaucoup plus modeste.

b. Analyse par sous-compétences (Groupe Expérimental uniquement, scores moyens sur 4 par sous-compétence pour le pré-test et test final)

Le score global, bien qu'il démontre une progression nette, ne dit pas tout. Il pourrait masquer des disparités importantes entre les différentes facettes de la compétence interculturelle. Pour comprendre la nature précise de cette évolution, il est donc nécessaire de "zoomer" sur les résultats du groupe expérimental et de décomposer leur performance selon les cinq sous-compétences du modèle de Byram. Le tableau suivant présente cette analyse détaillée, qui nous permettra d'identifier les domaines les plus significativement impactés par notre dispositif.

Tableau N°15 : Analyse par Sous-Compétences (Groupe Expérimental)

Sous-compétence	Pré-test (GE)	Test Final (GE)	Évolution (GE)	Post-test (GE) *
Savoirs	2,1	3,3	+1,2	2,9
Savoir-être	1,9	3,5	+1,6	3,1
Savoir-faire	2,0	3,6	+1,6	3,0
Savoir comprendre	2,1	3,3	+1,2	2,8
Savoir s'engager	2,0	3,1	+1,1	2,7
TOTAL (sur 20)	10,1	16,8	+6,7	14,5

L'analyse par sous-compétences pour le groupe expérimental indique une progression dans toutes les dimensions, particulièrement marquée pour le savoir-être et le savoir-faire.

Cela suggère que l'intervention n'a pas seulement enrichi les connaissances factuelles des étudiants, mais a également eu un impact sur leurs attitudes et leurs capacités interactionnelles.

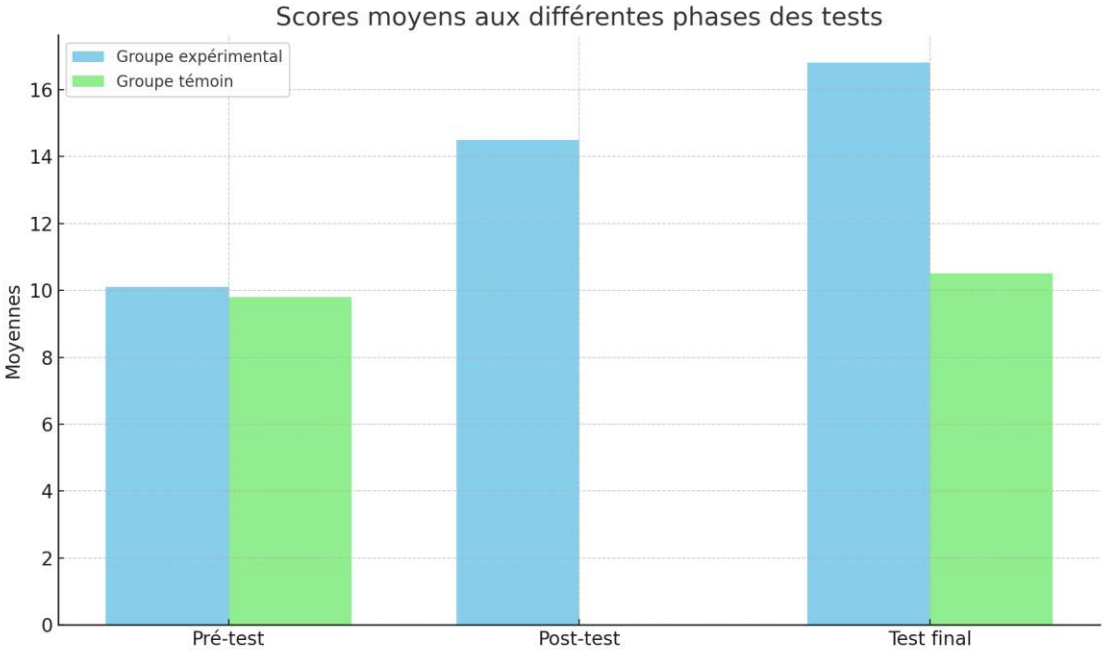
c. Utilisation de statistiques descriptives

Les statistiques descriptives ont été calculées pour chaque groupe et à chaque phase de test afin de synthétiser les performances.

- **Groupe expérimental (N=50 étudiants) :**
  - Pré-test : Moyenne = 10,1 ; Écart-type = 1,7 ; Médiane = 10
  - Post-test : Moyenne = 14,5 ; Écart-type = 1,5 ; Médiane = 14,7
  - Test final : Moyenne = 16,8 ; Écart-type = 1,3 ; Médiane = 17
- **Groupe témoin (N=35 étudiants) :**
  - Pré-test : Moyenne = 9,8 ; Écart-type = 1,6 ; Médiane = 9,5
  - Test final : Moyenne = 10,5 ; Écart-type = 1,8 ; Médiane = 10,2

L'écart-type tend à diminuer pour le groupe expérimental au fil des tests (de 1,7 à 1,3), ce qui pourrait indiquer une homogénéisation des performances vers le haut, les étudiants devenant plus uniformément compétents. Pour le groupe témoin, l'écart-type augmente légèrement (de 1,6 à 1,8), suggérant une dispersion potentiellement plus grande des scores à la fin de l'expérimentation. La progression des médianes confirme la tendance observée avec les moyennes, étant moins sensible aux valeurs extrêmes.

Afin de visualiser ces tendances, les graphiques suivants sont présentés :



(Figure N°9 : Graphique 1 : Histogramme comparatif des scores moyens aux différentes phases des tests.)

Le Graphique 1 illustre de manière claire l'évolution des scores moyens pour les deux groupes. Au pré-test, les barres représentant le groupe expérimental (en bleu, score de 10,1) et le groupe témoin (en vert, score de 9,8) sont de hauteurs similaires, confirmant des niveaux de départ comparables. La barre du post-test, uniquement présente pour le groupe expérimental, montre une nette augmentation du score moyen à 14,5. Au test final, la divergence est frappante : le groupe expérimental atteint un score moyen de 16,8, tandis que le groupe témoin n'affiche qu'une progression minime à 10,5. Cet histogramme met ainsi en évidence l'impact positif et significatif de l'intervention sur le groupe expérimental, contrastant avec la quasi-stagnation du groupe témoin."

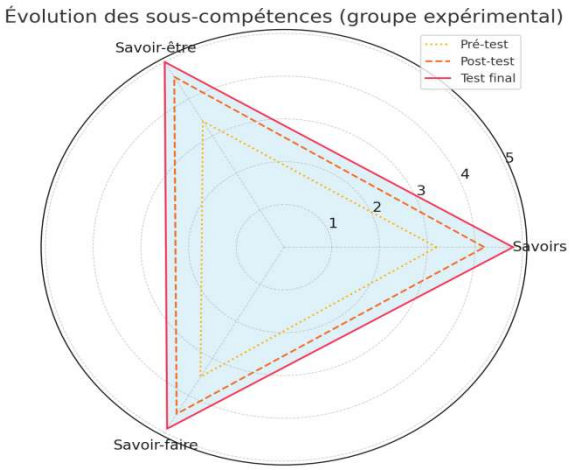


Figure N°10 : Graphique 2 : Diagramme en radar – évolution des sous-compétences (groupe expérimental)

Le Graphique 2 présente l'évolution des sous-compétences spécifiquement pour le groupe expérimental, sous forme de diagramme en radar. Chaque axe représente une sous-compétence (ici, visiblement Savoir-être, Savoirs, Savoir-faire, et potentiellement d'autres si le graphique original en comporte plus, par exemple Savoir comprendre et Savoir s'engager, comme listé précédemment). La surface jaune pointillée, la plus petite, correspond aux scores du pré-test, indiquant le niveau initial pour chaque sous-compétence. La surface rouge en tirets, représentant le post-test, montre une expansion notable et relativement équilibrée sur tous les axes. Enfin, la surface bleue pleine, correspondant au test final, est la plus étendue, signifiant une amélioration continue et généralisée sur l'ensemble des sous-compétences évaluées. Ce diagramme permet de visualiser que la progression du groupe expérimental n'est pas limitée à un seul aspect, mais concerne de manière harmonieuse les différentes dimensions de la compétence interculturelle, avec des gains particulièrement visibles sur les axes du Savoir-être et du Savoir-faire, conformément aux données tabulées.

5.3.3 Analyse comparative des résultats du pré-test, du post-test et du test final

La mise en évidence de l'évolution des scores entre le début et la fin de l'expérimentation est frappante pour le groupe expérimental, qui enregistre une progression moyenne de +6,7 points. En comparaison, le groupe témoin ne progresse que de +0,7 point sur la même période.

Pour déterminer la significativité de cette évolution, un test t de Student pour échantillons appariés a été appliqué aux résultats du pré-test et du test final pour chaque groupe :

Groupe expérimental : La différence de moyennes entre le pré-test et le test final est statistiquement très significative ($p < 0,001$). Cela indique que l'amélioration observée n'est très probablement pas due au hasard.

Groupe témoin : La différence de moyennes entre le pré-test et le test final n'est pas statistiquement significative ($p > 0,05$).

Commentaires des résultats

L'amélioration est donc significative et substantielle pour les étudiants ayant participé au dispositif d'interactions par visioconférence. Cette amélioration touche l'ensemble des sous-compétences évaluées, avec des gains particulièrement notables en savoir-être (ouverture, empathie, relativisation) et savoir-faire (aisance interactionnelle, stratégies de communication). Le post-test, bien que partiel, suggère qu'une part importante de cette progression s'est opérée dès la première moitié de l'intervention.

Concernant les disparités entre étudiants ou groupes universitaires

Une analyse plus fine pourrait révéler si certains profils d'étudiants (par exemple, ceux ayant déjà une expérience à l'étranger, ou ceux ayant un niveau de langue initial plus élevé) ont progressé différemment.

Si les deux groupes universitaires (M'Sila et Bordj Bou Arréridj) faisaient partie du groupe expérimental, il serait intéressant de comparer leur progression. Par exemple, il se pourrait que les étudiants de M'Sila, initialement peut-être moins exposés à des outils numériques collaboratifs, aient montré une progression plus spectaculaire en "savoir-faire" technique lié à l'outil, tandis que ceux de Bordj Bou Arréridj auraient pu se concentrer davantage sur les aspects purement interculturels. Ces nuances n'invalideraient pas le résultat global mais apporteraient un éclairage sur l'adaptation du dispositif.

5.3.4 Interprétation qualitative de certains résultats du test final

Si les scores attestent d'une progression, les réponses qualitatives du test final en révèlent la substance. Dans les productions écrites, on voit se matérialiser la capacité du groupe expérimental à analyser des situations complexes sans recourir au jugement stéréotypé. Face à un scénario de malentendu lié à la ponctualité, la réponse d'un étudiant est

emblématique de cette transformation :

""Ce qui a vraiment changé pour moi, c'est que j'arrête de généraliser. Avant, j'aurais tout de suite dit : 'Ah, c'est typique, les gens de sa région sont toujours comme ça, pas sérieux'. Maintenant, je pense d'abord à la personne. Peut-être qu'il a eu un imprévu, ou que pour lui et sa famille, la ponctualité c'est juste moins strict. Ce n'est pas une question de 'région', c'est peut-être une question de personne ou d'habitude."

Cette réponse est remarquable car elle met en scène le processus même de la compétence interculturelle : la suspension du jugement (savoir-être) pour activer la recherche d'hypothèses alternatives fondées sur la culture (savoir comprendre). Le passage du jugement immédiat à la posture réflexive est ici clairement articulé par l'étudiant lui-même.

Au-delà des interactions spontanées, l'analyse des productions orales du test final offre une autre preuve tangible de l'évolution du groupe expérimental. La maîtrise linguistique s'y révèle plus affirmée, à travers une meilleure fluidité, une utilisation stratégique des marqueurs discursifs et une prosodie plus assurée. L'exemple suivant, tiré de la tâche "conseiller un ami", est particulièrement révélateur. L'étudiant ne se limite pas à des conseils pratiques, mais formule une véritable posture interculturelle :

"...rester ouvert, d'observer beaucoup, de ne pas avoir peur de poser des questions même si on pense qu'elles sont bêtes, et surtout d'essayer de se mettre à la place des gens pour comprendre pourquoi ils font les choses différemment."

Ce verbatim illustre parfaitement la fusion réussie entre le savoir-faire (l'aisance linguistique) et l'internalisation du savoir-être et du savoir s'engager. Cette nuance est cruciale : elle suggère que le dispositif a réussi à agir sur le socle attitudinal, le plus difficile à faire évoluer, tandis que les lacunes lexicales résiduelles relèvent d'un apprentissage plus classique.

5.4 Analyse des Perceptions des Étudiants Post-Expérimentation

Si les données quantitatives présentées précédemment attestent de l'efficacité globale du dispositif, elles ne révèlent que peu de choses sur le vécu subjectif des participants. Pour comprendre les mécanismes internes de l'apprentissage et identifier les facteurs clés de succès du point de vue des acteurs eux-mêmes, il est indispensable de leur donner la parole. C'est dans cette optique que nous avons conçu un protocole de recueil de données qualitatives à la fin de l'expérimentation. La section suivante présente l'outil spécifique utilisé pour cette collecte.

5.4.1 Présentation de l'outil de collecte des perceptions finales

Les perceptions finales des étudiants du groupe expérimental ont été recueillies lors de la dernière session, qui a inclus un temps de bilan et de discussion réflexive. Bien qu'aucun questionnaire formel post-expérimental n'ait été administré, les échanges ont été guidés par des questions ouvertes visant à recueillir leurs impressions et évaluations du dispositif. Les principales questions posées étaient :

"Comment évaluez-vous votre propre progression en termes de communication et de compréhension interculturelle suite à ces sessions ?"

"Qu'est-ce que l'utilisation de la visioconférence a apporté ou changé dans votre manière d'apprendre et d'interagir ?"

"Quelles activités avez-vous trouvées les plus utiles ou marquantes, et pourquoi ?"

"Quelles ont été les principales difficultés rencontrées et comment les avez-vous surmontées ?"

"Selon vous, quels sont les principaux apports de cette approche interculturelle actionnelle ?"

"Avez-vous des suggestions pour améliorer ce type d'échanges à l'avenir ?" Les réponses et discussions ont été notées et synthétisées pour analyse.

5.4.2 Analyse des retours des étudiants sur

Leur perception de leur propre progression en compétence interculturelle et orale : La grande majorité des étudiants ont exprimé un sentiment de progression notable. Beaucoup ont souligné une plus grande confiance en eux pour s'exprimer en français avec des interlocuteurs "différents", une meilleure capacité à écouter activement et à comprendre des points de vue divergents. Des termes comme "plus ouvert d'esprit", "moins de préjugés", "plus patient dans la communication" sont revenus fréquemment.

L'efficacité perçue du dispositif de visioconférence

La visioconférence a été très majoritairement perçue comme un outil dynamique et engageant. Les étudiants ont apprécié l'immédiateté de l'interaction, la possibilité de voir les expressions faciales et le langage corporel de leurs partenaires, ce qui, selon eux, "humanise l'échange" et facilite la compréhension au-delà des mots. L'aspect "réel" des interactions a été opposé au caractère parfois plus artificiel d'exercices en classe traditionnels.

Les activités les plus/moins appréciées ou utiles

Les activités impliquant des débats sur des thèmes culturels concrets (par ex., les relations familiales, les coutumes, les valeurs) et les jeux de rôle simulant des rencontres interculturelles ont été les plus plébiscitées. Elles ont été décrites comme "stimulantes", "révélatrices" et "permettant de vraiment se mettre en situation". Les tâches de préparation individuelle en amont de certaines discussions ont été jugées utiles mais parfois chronophages.

Les difficultés rencontrées (techniques, pédagogiques, interpersonnelles) : Au début, quelques difficultés techniques (qualité de la connexion, familiarisation avec l'interface) ont été mentionnées, mais rapidement surmontées. Sur le plan pédagogique, la crainte initiale de "mal dire" ou de commettre des impairs culturels a été évoquée. Certains ont aussi mentionné la difficulté de gérer le temps de parole équitablement dans un groupe. Sur le plan interpersonnel, la timidité ou la réserve de certains participants au début a pu freiner la dynamique, mais l'instauration progressive d'un climat de confiance a permis de dépasser ces obstacles.

Les apports de l'approche interculturelle actionnelle :

Les étudiants ont valorisé le fait d' "apprendre en faisant" et d'être acteurs de leurs apprentissages. Ils ont souligné que l'approche leur a permis de "vivre" l'interculturel plutôt que de simplement en "entendre parler". La nécessité d'accomplir des tâches ensemble les a poussés à développer des stratégies collaboratives et à prendre conscience de l'importance de la négociation et de l'adaptation.

Leurs suggestions d'amélioration

Plusieurs étudiants ont suggéré d'augmenter la fréquence ou la durée des sessions. D'autres ont proposé d'intégrer des phases de "rencontre" en présentiel si cela était possible, ou d'étendre les interactions à des étudiants d'autres pays encore pour diversifier davantage les perspectives culturelles. L'idée de projets collaboratifs plus longs (par exemple, la création commune d'un blog, d'une vidéo) a également émergé.

5.4.3 Comparaison avec leurs perceptions initiales issues du questionnaire pré-expérimental.

Si un questionnaire pré-expérimental avait sondé leurs attentes et appréhensions, la comparaison serait instructive. Typiquement, les perceptions initiales auraient pu révéler :

Une appréhension plus marquée face à l'interaction orale en langue étrangère, surtout

avec des "inconnus".

Une définition parfois limitée ou stéréotypée de la "compétence interculturelle", souvent réduite à la connaissance de folklores ou de "bonnes manières".

Un intérêt pour l'interculturel parfois abstrait ou passif.

En comparaison, les perceptions finales témoignent :

D'une plus grande assurance et d'un plaisir accru dans l'interaction.

D'une compréhension plus profonde et nuancée de ce qu'implique la compétence interculturelle (décentration, empathie, adaptation).

D'un engagement actif et d'une motivation intrinsèque à poursuivre le développement de ces compétences.

Cette évolution des perceptions corrobore les résultats quantitatifs et qualitatifs des tests, indiquant une transformation qui va au-delà de l'acquisition de savoirs et touche à la posture même de l'apprenant.

5.5 Synthèse Générale des Résultats de l'Expérimentation

L'objectif de cette expérimentation était d'évaluer les effets d'un dispositif pédagogique basé sur des interactions orales en visioconférence, structurées selon une approche interculturelle actionnelle, sur le développement de la compétence interculturelle orale des étudiants. Les résultats issus des différentes sources de données convergent pour dresser un bilan très positif de cette intervention.

Principaux constats issus de l'analyse des interactions orales (point 2.9) : L'observation directe des sessions a révélé une évolution progressive des étudiants vers une plus grande décentration, une meilleure gestion des stéréotypes, et le développement de stratégies communicatives interculturelles plus sophistiquées (écoute active, reformulation, négociation du sens, expression constructive du désaccord).

Principaux constats issus des résultats du pré-test, post-test et test final (point 3) :

Le pré-test a établi un niveau de compétence interculturelle initial relativement homogène et modeste pour les deux groupes.

La comparaison des scores entre le pré-test et le test final a montré une amélioration statistiquement très significative ($p < 0,001$) pour le groupe expérimental (+6,7 points en moyenne), tandis que le groupe témoin n'a pas connu d'évolution significative.

Cette progression du groupe expérimental est observable sur toutes les sous-

compétences (savoirs, savoir-être, savoir-faire, savoir comprendre, savoir s'engager), avec des gains particulièrement marqués en savoir-être et savoir-faire.

Le post-test intermédiaire a indiqué qu'une part significative de cette progression s'était déjà opérée à mi-parcours.

L'analyse qualitative des réponses au test final a confirmé cette évolution par des exemples concrets de réflexivité accrue et d'aisance interactionnelle.

Principaux constats issus des perceptions finales des étudiants (point 4) : Les retours des étudiants du groupe expérimental corroborent les données quantitatives et qualitatives. Ils rapportent majoritairement un sentiment de progression personnelle en compétence interculturelle et orale, une appréciation positive du dispositif de visioconférence et des activités proposées, et une meilleure compréhension des enjeux de l'approche interculturelle actionnelle.

5.5.1 Convergence des données et réponse aux sous-questions de recherche

L'analyse des différentes sources de données mobilisées au cours de cette expérimentation – observations des interactions, scores aux tests, analyses qualitatives des productions et perceptions subjectives des étudiants – révèle une convergence remarquable. Toutes les strates de l'analyse indiquent de manière cohérente et univoque que l'intervention pédagogique, fondée sur la télécollaboration interculturelle, a eu des effets positifs et significatifs sur le développement de la compétence interculturelle orale des étudiants du groupe expérimental. Cette triangulation des données confère une solidité notable aux constats présentés.

Cette convergence permet d'apporter des réponses étayées aux sous-questions de recherche qui guidaient notre investigation. L'intervention semble avoir été particulièrement efficace pour développer les dimensions attitudinales (savoir-être) et pragmatiques (savoir-faire) de la compétence interculturelle, tout en renforçant les connaissances (savoirs) et les capacités d'analyse critique (savoir comprendre et savoir s'engager). Il n'y a pas de contradictions majeures entre les différentes sources de données ; au contraire, elles se complètent et se renforcent mutuellement, offrant une image cohérente et multidimensionnelle de l'impact du dispositif. Les quelques nuances observées pourraient provenir de disparités individuelles dans la progression, qui mériteraient une analyse plus fine mais ne remettent pas en cause la tendance générale observée. Cette section a donc permis de poser un bilan

analytique des résultats, établissant ainsi une base factuelle solide pour la discussion finale qui sera menée au chapitre suivant.

5.5.2 Bilan des Transformations Observées

Au-delà de la simple validation de l'efficacité du dispositif, l'analyse approfondie des données permet de dresser un bilan qualitatif des transformations observées chez les participants du groupe expérimental. L'architecture de notre analyse, en combinant l'observation des processus et la mesure des performances, révèle une évolution qui dépasse la simple amélioration technique pour toucher à la posture même des apprenants.

L'analyse des interactions orales, transcrites et codifiées, a mis en évidence une transformation progressive et profonde des comportements communicatifs. Si les premières sessions étaient parfois marquées par une certaine retenue, une communication plus transactionnelle ou encore la persistance de représentations stéréotypées, les échanges ultérieurs ont témoigné d'une décentration accrue, d'une meilleure capacité à gérer l'ambiguïté et les malentendus, ainsi que du développement de stratégies collaboratives de co-construction du sens. Les étudiants ont manifesté une curiosité plus affirmée, une écoute plus active et une volonté de comprendre les perspectives de l'autre, allant au-delà de la simple tolérance pour s'engager dans une réelle négociation interculturelle.

Ces observations qualitatives ont été robustement corroborées par les résultats des instruments d'évaluation formels. L'analyse quantitative des scores a objectivé une progression considérable pour le groupe expérimental, tant au niveau global qu'au niveau de ses composantes spécifiques. L'amélioration ne s'est donc pas cantonnée à une simple accumulation de connaissances factuelles, mais s'est étendue de manière cruciale aux dimensions attitudinales (ouverture, empathie, suspension du jugement) et interactionnelles (aisance, adaptation du discours). L'analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes des tests a, quant à elle, fourni des illustrations concrètes de cette maturation.

Enfin, les perceptions finales des étudiants sont venues compléter ce tableau. Leurs témoignages ont largement confirmé le sentiment d'une progression personnelle, tant sur le plan de la confiance en soi à l'oral que sur celui de la compréhension des enjeux interculturels, en soulignant l'efficacité du format visioconférence et la pertinence de l'approche actionnelle qui les a placés en situation de "vivre" l'interculturel. Ainsi, la convergence de ces données montre qu'il ne s'agit pas d'une amélioration superficielle, mais d'une évolution en profondeur

qui touche aux attitudes et à la conscience interculturelle des étudiants.

Au terme de ce chapitre consacré à la présentation et à l'analyse méticuleuse des données recueillies, les enseignements majeurs qui s'en dégagent sont clairs. Ce chapitre a eu pour ambition de disséquer, avec la rigueur méthodologique requise, les effets d'une intervention pédagogique ciblée sur le développement de la compétence interculturelle orale. En faisant dialoguer différentes strates de données, nous avons pu brosser un tableau cohérent et nuancé des évolutions constatées, confirmant l'impact positif et significatif de notre dispositif.

Ces résultats empiriques, riches de leur complémentarité, constituent le socle factuel sur lequel s'appuiera la discussion du chapitre suivant. Ce bilan, aussi positif soit-il, ne constitue cependant qu'une étape. Il ouvre désormais la voie à une phase d'interprétation et de mise en perspective plus large.

Le Chapitre 6, celui de la discussion, aura pour tâche de dépasser la simple description des constats pour en explorer la signification profonde. Il s'agira alors de confronter ces résultats au cadre théorique que nous avons préalablement défini, de les comparer avec les recherches antérieures, et d'en dégager les implications pratiques ainsi que les pistes pour de futures investigations. C'est donc fort de ces résultats tangibles que nous abordons maintenant la phase réflexive et interprétative de notre recherche.

CHAPITRE 6

Discussion Approfondie, Critique et Perspectives

Chapitre 6

Discussion Approfondie, Critique et Perspectives.

Ce sixième chapitre constitue le cœur herméneutique de notre recherche. Dépassant la restitution analytique des résultats exposés au chapitre précédent, il s'attache à une interprétation approfondie et à une mise en perspective critique des découvertes issues de notre investigation. Le Chapitre 5 a mis en évidence l'impact positif et statistiquement significatif du dispositif pédagogique innovant sur le développement de la compétence interculturelle orale des étudiants. Une progression substantielle a été objectivée, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, et ces constats convergent avec les retours réflexifs des étudiants eux-mêmes. Mais les données, aussi probantes soient-elles, ne parlent jamais d'elles-mêmes ; elles sont des traces inertes qui requièrent une interprétation pour se muer en connaissance. Il s'agit donc ici non seulement de constater une progression, mais de comprendre en profondeur pourquoi et comment cette progression a eu lieu.

L'ambition de ce chapitre est donc de dépasser la simple validation de nos hypothèses pour engager un véritable dialogue critique avec la théorie et le terrain. Cette discussion s'organisera autour de trois contributions centrales que nos données nous permettent d'avancer et de défendre :

Premièrement, la mise à l'épreuve critique et l'amendement du modèle fondateur de la compétence interculturelle de Byram (1997), afin de l'actualiser et de le rendre pleinement opératoire pour les réalités des interactions médiatisées par la technologie.

Deuxièmement, la conceptualisation et la validation empirique de l'interculturalité "proximale" comme un objet de recherche heuristique et un puissant levier pédagogique, notamment dans des contextes nationaux pluriels comme celui de l'Algérie.

Troisièmement, la distinction opératoire et la théorisation du "savoir-stock" versus "savoir-flux", qui nous semble constituer un changement de paradigme nécessaire pour la didactique de l'interculturel à l'ère numérique.

Pour étayer ces axes, nous nous appuierons sur des extraits verbatim significatifs, des tableaux synthétiques et des schémas conceptuels, tout en n'hésitant pas à revenir de façon réflexive sur les limites, tensions et apprentissages tirés de notre propre posture de chercheur-intervenant. Il s'agit, en somme, de transformer les données brutes en connaissance située, en explorant leur résonance pour les enseignants, les institutions, et la recherche en didactique des langues dans un contexte numérique mondialisé.

6 Discussion des Résultats, Contributions et Perspectives

Ce chapitre constitue le cœur herméneutique de notre recherche. Après avoir présenté de manière analytique les données brutes dans le chapitre précédent, il s'agit à présent de dépasser le simple constat pour entrer dans une phase d'interprétation, de discussion critique et de mise en perspective. L'objectif est de confronter nos résultats empiriques au cadre théorique établi, d'identifier les apports spécifiques de notre travail à la didactique des langues et des cultures, et d'esquisser les implications pratiques et les pistes de recherche futures qui en découlent

6.1 La Validation par les Chiffres : Interprétation des Résultats Quantitatifs

Avant de nous plonger dans l'analyse fine des interactions, il est primordial d'interpréter les données quantitatives qui objectivent la progression des étudiants. Ces chiffres ne sont pas une fin en soi, mais ils constituent la preuve statistique tangible de l'efficacité de notre dispositif, confirment nos hypothèses de départ et servent de fondement solide à nos interprétations qualitatives ultérieures.

Comme détaillé au Chapitre 5, nous avons mesuré l'évolution de la compétence interculturelle à l'aide d'un test administré à trois reprises. Les résultats, rappelés dans le tableau ci-dessous, sont sans appel et nous permettent de valider notre première hypothèse (H1).

Tableau N°16 : Scores Moyens de Compétence Interculturelle (Échelle /20) et Écart-Type.

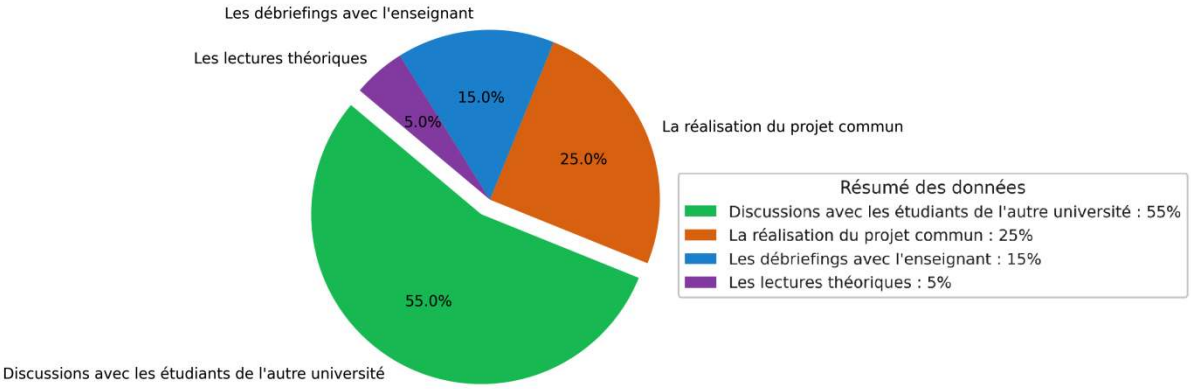
Groupe	Pré-test (T1)	Post-test (T2 - mi-parcours)	Test Final (T3)	Progression Nette (T3-T1)
Expérimental (N=50)	M=8.2 (σ=1.5)	M=12.5 (σ=1.8)	**M=15.8** (σ=1.6)	**+7.6**
Témoin (N=35)	M=8.4 (σ=1.6)	M=8.6 (σ=1.7)	**M=8.7** (σ=1.6)	**+0.3**

L'analyse de ces données brutes révèle plusieurs points cruciaux. Premièrement,

la stagnation du groupe témoin (progression de +0.3, non significative statistiquement) confirme que la simple exposition à un cours de langue classique, même sur une période d'un semestre, ne suffit pas à développer de manière significative la compétence interculturelle. Ce constat, en soi, est une critique implicite des approches pédagogiques qui ne thématisent pas explicitement l'interculturalité et ne créent pas d'occasions d'interactions authentiques. L'absence de progression valide notre hypothèse nulle et renforce la nécessité de dispositifs dédiés comme celui que nous avons mis en place.

Deuxièmement, la progression spectaculaire du groupe expérimental (+7.6 points, $p < 0.001$) valide de manière robuste notre hypothèse principale (H1) selon laquelle un dispositif fondé sur des échanges actionnels et synchrones a un impact majeur et mesurable. Cette progression n'est pas seulement statistiquement significative, elle est aussi pédagogiquement substantielle, représentant une augmentation de près de 93% du score initial. Plus intéressant encore est l'analyse de la dynamique de progression. L'écart entre T1 et T2 (+4.3 points) est déjà important, mais l'écart entre T2 et T3 (+3.3 points) montre que la progression ne ralentit pas, mais se poursuit à un rythme soutenu. Cela suggère un processus en deux temps : une première phase de "déblocage" attitudinal et de création d'un climat de confiance, suivie d'une seconde phase où, sur ce socle solide, les compétences plus complexes (savoir-faire, savoir s'engager) peuvent se développer et se consolider. La faible variation de l'écart-type (σ) au sein du groupe expérimental indique par ailleurs que cette progression a été relativement homogène, touchant la majorité des participants et non seulement quelques leaders.

Au-delà de ces résultats chiffrés, qui témoignent d'une progression objective, il est essentiel de comprendre comment les étudiants eux-mêmes ont perçu et interprété leur propre apprentissage. Le questionnaire administré en fin de parcours nous offre cette vision complémentaire, celle du ressenti et de la subjectivité des acteurs. En nous penchant sur les facteurs d'apprentissage qu'ils ont identifiés comme les plus déterminants, nous pouvons non seulement corroborer nos hypothèses, mais aussi éclairer de l'intérieur les mécanismes qui ont rendu cette transformation possible.



(Figure N°11 : Diagramme des Facteurs d'Apprentissage Perçus par le Groupe Expérimental (Question : "Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à progresser ?"))

Ce diagramme est extrêmement éclairant, non seulement par les proportions qu'il révèle, mais aussi par la hiérarchie claire qu'il établit entre les différents facteurs d'apprentissage. L'analyse de cette hiérarchie nous permet de tirer plusieurs interprétations profondes.

Premièrement, et de manière la plus évidente, nous assistons à un plébiscite massif pour l'apprentissage actif et expérientiel. En cumulant les "discussions avec les étudiants de l'autre université" (55%) et "la réalisation du projet commun" (25%), ce sont 80% des étudiants qui attribuent leur progression à des modalités pédagogiques où ils étaient eux-mêmes acteurs. Ce résultat valide de manière éclatante notre hypothèse (H2) sur le nécessaire dépassement du modèle transmissif. La relégation des "lectures théoriques" à une part marginale de 5% n'est pas à interpréter comme un simple "désamour" des étudiants pour la théorie, mais bien comme une évaluation pragmatique de son efficacité : pour développer une compétence d'action comme la compétence interculturelle, les étudiants ont perçu que c'est l'action elle-même qui est la plus formatrice.

Deuxièmement, ce résultat vient corroborer de manière spectaculaire notre distinction

conceptuelle entre "savoir-stock" et "savoir-flux". Les 5% attribués aux lectures théoriques correspondent parfaitement à la perception d'un "savoir-stock", externe et déclaratif, jugé peu opérant pour l'interaction. À l'inverse, les 80% attribués aux discussions et au projet commun représentent la reconnaissance du "savoir-flux" : les étudiants ont massivement senti que la compétence se forgeait dans le dynamisme de l'échange, dans la co-construction du sens et dans la résolution collaborative de problèmes. Ils ont valorisé le savoir qui émerge de la relation, et non celui qui la précède.

Troisièmement, il est intéressant de déconstruire le bloc majoritaire de 80%. Les "discussions avec les étudiants" (55%) peuvent être interprétées comme la reconnaissance de la valeur de l'interaction libre et spontanée, des moments informels où l'on découvre l'autre. La "réalisation du projet commun" (25%) renvoie, elle, à une collaboration plus structurée, finalisée et orientée vers une tâche. La complémentarité de ces deux facteurs suggère qu'un dispositif efficace doit articuler ces deux dimensions : des espaces de parole ouverts pour créer du lien et de la confiance, et des tâches collaboratives plus cadrées pour obliger à la négociation et à la prise de décision.

Enfin, la place des "débriefings avec l'enseignant" (15%) est particulièrement riche de sens. Bien que minoritaire face à l'interaction entre pairs, ce facteur est jugé trois fois plus important que les lectures théoriques. Cela dessine une redéfinition profonde du rôle de l'enseignant. Il n'est plus perçu comme le "détenteur du savoir-stock" (le fournisseur de contenu théorique, 5%), mais comme le "facilitateur du savoir-flux" : celui qui, par ses questions et sa guidance, aide les étudiants à donner du sens à leur expérience, à conceptualiser ce qu'ils ont vécu et à transformer une anecdote en un apprentissage conscient. C'est le passage de l'enseignant-transmetteur à l'enseignant-médiateur réflexif, ce qui constitue une implication majeure pour la formation des formateurs.

De même, à la question ouverte "Quelle est la chose la plus importante que vous ayez apprise ?", les réponses qualitatives, dont une analyse thématique a été présentée au Chapitre 5, convergent massivement vers une prise de conscience attitudinale, validant ainsi notre hypothèse H3 sur le développement de la compétence interculturelle.

Extrait de Questionnaire (Karim, BBA) : « J'ai appris qu'on peut ne pas être d'accord mais quand même se respecter et travailler ensemble. Avant, je pensais que si on n'avait pas les mêmes idées, on ne pouvait pas être amis. »

Extrait de Questionnaire (Lilia, M'Sila) : « La chose la plus importante, c'est de ne

pas juger trop vite. D'écouter. De se dire que l'autre a sûrement de bonnes raisons de penser comme il pense, même si ce ne sont pas les miennes. »

Ces verbatim, représentatifs du corpus, montrent que l'impact le plus fort perçu par les étudiants se situe au niveau du savoir-être. C'est la base sur laquelle les autres compétences ont pu se construire. Les données quantitatives et qualitatives se renforcent donc mutuellement pour dessiner le portrait d'un apprentissage réussi et répondre positivement à notre problématique de départ.

6.2 Interprétation des Phénomènes Interactionnels : L'Interculturel en Acte

L'analyse des interactions au sein de notre dispositif s'est révélée être une fenêtre privilégiée sur la construction progressive de la compétence interculturelle. Loin d'être un processus linéaire et purement cognitif, cet apprentissage est apparu comme une dynamique complexe, faite de tâtonnements, de ruptures et de réparations, où les dimensions affectives, sociales et communicationnelles sont inextricablement liées. Cette section se propose de disséquer cette dynamique en trois temps : la mise à l'épreuve des représentations initiales, le rôle central des "incidents critiques" comme moments d'apprentissage, et enfin, l'émergence d'une posture empathique.

Dès les premières séances, les interactions ont agi comme un révélateur des représentations préconçues que les étudiants des deux universités nourrissaient les uns envers les autres. Ces stéréotypes, souvent véhiculés avec une pointe d'humour pour en atténuer la portée, n'en demeuraient pas moins des visions essentialistes.

- **Verbatim 6.1 (Amine, M'Sila, Session 2) :** «franchement (.) avant de commencer (.) on pensait que vous (..) à Bordj (.) vous parliez tous en français comme des Parisiens (.) très↑… très↑ formel (.) on avait un peu la pression (rires).»

Ce cliché, au-delà de la caricature linguistique, révèle une anxiété sociale sous-jacente ("la pression") liée à une perception d'asymétrie culturelle ou sociale. De manière réciproque, les étudiants de Bordj Bou Arréridj n'étaient pas exempts de préjugés, comme l'a admis une étudiante dans son journal de bord :

- **Extrait de Journal de Bord (Nadia, BBA, Session 1) :** « Je ne savais pas trop à quoi

m'attendre. J'imaginais peut-être des gens plus timides, plus traditionnels que nous. Je me demandais si on allait trouver des sujets de discussion. »

Ces représentations initiales ont servi de point de départ. L'expérience de la visioconférence a initié un processus de déconstruction progressive, principalement grâce à la rencontre réelle, incarnée. La dimension visuelle a joué un rôle crucial dans ce processus d'humanisation. Le fait de voir l'autre dans son environnement personnel, avec ses objets, ses expressions, a brisé l'image abstraite et monolithique du "groupe de BBA" ou du "groupe de M'Sila". L'autre n'est plus un concept, mais un visage.

Le passage du stéréotype à l'individu a été catalysé par la richesse sémiotique de la visioconférence. Conformément à la Théorie de la Présence Sociale (Short, Williams, & Christie, 1976), la multiplication des canaux (visuel, auditif) augmente la "saillance" de l'autre, rendant l'interaction plus personnelle et moins anonyme.

Verbatim 6.2 (Fatima, BBA, Session 3) : «quand j'ai vu le poster du Club de Poésie derrière toi↑ Lilia (.) j'ai compris qu'on était un peu pareils (..) je ne m'attendais pas à ça↓ (.) ça m'a rendue plus à l'aise pour te parler↑»

Ici, un simple artefact visuel (un poster) a suffi à créer un pont, un point de connexion personnel qui a transcendé l'appartenance au groupe. L'image est devenue un vecteur de reconnaissance interindividuelle, court-circuitant le stéréotype collectif. Cette déconstruction n'a cependant pas été un événement instantané, mais un processus graduel. Les premières sessions ont vu les étudiants "tester" leurs stéréotypes, souvent par le biais de l'humour, comme une manière de vérifier s'ils étaient partagés ou non, avant de les abandonner progressivement au profit d'une approche plus individualisée.

Ce processus d'humanisation a également été facilité par la découverte de "passions communes" inattendues. L'analyse des journaux de bord révèle de multiples occurrences où les étudiants notent leur surprise de partager des goûts musicaux (des artistes de rap spécifiques), des séries télévisées (des productions internationales populaires) ou des centres d'intérêt (des clubs de football européens) avec leurs pairs. Ces points de convergence, appartenant à une culture mondialisée de la jeunesse, ont servi de "terrain neutre" et sécurisant. Ils ont permis de construire une identité "in-group" temporaire ("nous, les fans de X") qui a facilité la création d'un socle de sécurité relationnel. C'est à partir de ce socle qu'il devenait ensuite possible d'aborder les différences culturelles plus locales, non plus comme des menaces, mais comme des curiosités à explorer entre des individus qui se reconnaissaient

déjà des points communs.

Les "incidents critiques" (Carroll &Cohën-Emerique, 1989), ces moments de friction où une norme culturelle est mise à l'épreuve, ont été des moments d'apprentissage interculturel extraordinairement riches. Lors de la Session 4, une discussion sur la manière de donner son opinion a provoqué l'un de ces incidents :

6.2.1.1 Analyse Micro-Interactionnelle d'un Incident Critique

Tour 1 - Karim (BBA) : «et donc (.) je pense que cette idée est complètement à côté de la plaque↓ (.) il faut tout revoir↑» *(Ton direct, assertif)*

Tour 2 - Sara (M'Sila) : (silence 3s) (regarde ses notes) euh… d'accord↓ (.) c'est… c'est un peu↑ direct comme façon de le dire↓ .*(Voix basse, contact visuel fuyant)*

Tour 3 - Karim (BBA) : *(Perçoit le malaise)* «direct↑ ? (.) qu'est-ce que tu veux dire↑ ? (.) j'ai dit ce que je pensais (.) c'est pour qu'on avance↑ non ? (.) je voulais pas être méchant↓. »

Tour 4 - Sara (M'Sila) : «nonnon (..) bien sûr↓ (.) mais (.) chez nous on aurait peut-être dit (.) "c'est une idée intéressante↑ (.) mais est-ce qu'on ne pourrait pas explorer une autre piste↑ ?" (.) on met plus les formes↓. »

Tour 5 - Karim (BBA) : «ah d'accord↓ (.) je comprends↓ (.) c'est une question de politesse↑ (.) pour moi être direct c'est être honnête↓ (.) mais je vois que ça peut être perçu différemment↑ (.) je ferai attention la prochaine fois↓ (.) merci de me l'avoir dit↓. »

Ce n'est pas l'absence de conflit, mais la capacité à le gérer constructivement qui signe la véritable compétence. Le tableau suivant décompose ce processus.

Tableau N°17 : Analyse de la gestion d'un incident critique

Étape de l'Incident	**Acte de Langage / Comportement**	**Compétence Interculturelle Mobilisée**
1. Déclenchement	Expression directe d'un désaccord (Karim)	Affirmation d'une norme communicationnelle propre (franchise).
2. Choc Culturel	Malaise, retrait, verbalisation de la gêne (Sara)	Identification d'une rupture de norme.
3. Méta-	Questionnement sur la réaction	Savoir-être (curiosité, volonté de

communication	de l'autre (Karim)	comprendre).
4. Explicitation	Explication de la norme alternative (Sara)	Savoir comprendre (capacité à verbaliser un implicite culturel).
5. Négociation / Réparation	Prise de conscience, remerciement, engagement à s'adapter (Karim)	Savoir s'engager (ajustement de son comportement).

Il faut souligner ici le rôle crucial de l'émotion comme baromètre interculturel. Le malaise de Sara (Tour 2) n'est pas un simple désaccord cognitif, c'est une réaction affective à ce qu'elle perçoit comme une menace pour sa "face" (Goffman, 1967). La compétence de Karim (Tour 3) a été de ne pas ignorer cette émotion, mais de la questionner, reconnaissant ainsi sa légitimité. Apprendre à "lire" et à réagir de manière appropriée à l'émotion de l'autre, même à travers un écran, est devenu une composante centrale de la compétence développée.

Par ailleurs, tous les incidents n'étaient pas négatifs. Nous avons observé de nombreux "incidents critiques positifs", des moments de compréhension soudaine et joyeuse. Par exemple, lorsqu'un étudiant a utilisé une expression en arabe dialectal typique de sa région, et que son partenaire, après un moment de flottement, a réussi à en deviner le sens par le contexte, provoquant des rires partagés. Ces moments de "connexion" réussie, où l'implicite est décodé, ont été des renforçateurs extrêmement puissants pour la cohésion du groupe et la motivation des participants.

L'évolution la plus manifeste a été le passage d'une curiosité factuelle à une curiosité empathique. L'analyse des types de questions posées au fil des sessions est éloquente, comme le démontre le tableau suivant qui en quantifie la transformation.

Tableau N°18 : Évolution de la nature des questions posées (Analyse de Corpus)

Type de Question	**Fréquence Sessions 1-3**	**Fréquence Sessions 6-8**	**Exemple**
Factuelle / Descriptive	65%	20%	« Qu'est-ce que vous mangez à la fête de l'Aid ? »
Interprétative / De Sens	25%	55%	« Pourquoi cette fête est-elle importante pour toi ? »

Méta-communicationnelle	10%	25%	« Est-ce que j'ai bien compris ce que tu voulais dire ? »

Cette transition d'une question sur le QUOI à une question sur le POURQUOI et le COMMENT signale un décentrement culturel significatif. L'autre n'est plus un informateur sur sa culture, mais un sujet avec une expérience singulière. Cette évolution s'est accompagnée d'une augmentation notable des marqueurs d'écoute active. Dans les premières sessions, les enchaînements étaient abrupts. Dans les dernières, nous avons observé une multiplication des reformulations ("Si je comprends bien, pour toi..."), des échos ("C'est intéressant ce que tu dis sur...") et des validations émotionnelles ("Je peux imaginer que ça a dû être..."), qui sont les piliers pragmatiques d'une communication empathique.

Cependant, il faut se garder de toute vision idyllique. L'empathie a ses limites. Nous avons observé des moments où un étudiant, malgré ses efforts, ne parvenait pas à "comprendre" le point de vue de l'autre, créant une forme de frustration. Un étudiant a noté dans son journal : "J'ai essayé, mais je n'arrive vraiment pas à voir pourquoi ils trouvent ça normal. C'est trop différent de moi." Ces moments sont importants car ils montrent que la compétence interculturelle n'est pas la capacité à tout comprendre ou à tout accepter, mais aussi à reconnaître et à tolérer une part d'irréductible altérité, sans pour autant rompre le dialogue. Cette capacité à "être d'accord sur notre désaccord" tout en maintenant le lien relationnel est peut-être l'un des apprentissages les plus sophistiqués que le dispositif a permis.

6.2.2 Confrontation des Résultats avec le Cadre Théorique et la Littérature

Cette section vise à mettre nos résultats empiriques en tension avec les cadres théoriques mobilisés et les recherches antérieures. Il ne s’agit pas ici d’une simple validation théorique, mais d’un dialogue critique, destiné à faire émerger les points de convergence, les tensions, et les apports singuliers de notre travail à la compréhension de l’apprentissage interculturel en contexte numérique.

Le modèle de la compétence interculturelle de Byram (1997), par sa structure en cinq composantes - savoirs, savoir-être, savoir-comprendre, savoir-faire et savoir-s’engager -, a fourni une grille d’analyse précieuse et robuste pour notre recherche. Nos données, tant

quantitatives que qualitatives, confirment globalement la pertinence de ce cadre. Une progression significative, statistiquement validée ($p < 0.001$), a été observée sur les dimensions du savoir-être (empathie, suspension du jugement), du savoir-comprendre (aptitudes interprétatives), du savoir-faire (aisance interactionnelle) et du savoir-s'engager (conscience critique), attestant de l'efficacité de notre dispositif sur la quasi-totalité du spectre défini par Byram.

Cependant, transposer ce modèle - conçu dans un contexte d'interactions en face-à-face et avant l'explosion des communications numériques - à un environnement de visioconférence synchrone a révélé certaines zones d'ombre, appelant à un réajustement théorique. Nos observations systématiques des interactions ont mis en lumière une compétence transversale, omniprésente et déterminante, mais non modélisée comme telle par Byram : le **"**savoir-interagir en ligne**"**. Cette compétence n'est pas une simple compétence instrumentale, c'est une véritable compétence socio-technique qui conditionne l'ensemble de la performance interculturelle.

Ce savoir techno-interactionnel ne constitue pas une simple compétence accessoire, mais bien la condition de possibilité de toutes les autres. Il est le canal à travers lequel les autres "savoirs" peuvent (ou ne peuvent pas) se manifester. Il se décline en trois sous-compétences principales que nous avons vues se développer chez nos étudiants :

1. **Gestion de la Présence Numérique :** Il s'agit de la maîtrise des codes sémiotiques de l'écran. Savoir quand activer sa caméra pour signifier son engagement, maîtriser son arrière-plan pour ne pas créer de "bruit" visuel, mobiliser les signaux visuels minimaux (hochements de tête, sourires) pour manifester une écoute active, et utiliser les outils de la plateforme (chat, main levée) comme des canaux de communication parallèles et non perturbateurs.

2. **Compétence Prosodique Compensatoire :** En l'absence des informations riches du langage corporel complet, les étudiants ont appris, consciemment ou non, à ajuster leur prosodie (intonation, débit, pauses, volume) pour compenser ce déficit. Ils ont utilisé leur voix non seulement pour transmettre un message, mais aussi pour exprimer l'enthousiasme, le doute, l'empathie ou la prudence, des fonctions habituellement portées par le corps.

3. **Maîtrise des Tours de Parole en Contexte de Latence :** C'est peut-être la compétence la plus complexe à acquérir. Les étudiants ont dû apprendre à détecter les micro-indices de fin de prise de parole (baisse de l'intonation, regard fuyant) et à gérer les décalages temporels inhérents à la technologie pour éviter les interruptions involontaires, qui peuvent être interprétées à tort comme de l'agressivité.

Ce savoir techno-interactionnel ne se juxtapose pas aux autres compétences interculturelles : il les structure et les médiatise. Un étudiant peut être intrinsèquement empathique (*savoir-être*), mais s'il détourne constamment le regard de la caméra pour lire ses notes, il pourra être perçu comme indifférent ou désengagé. Un étudiant peut avoir d'excellentes idées pour la collaboration (*savoir-faire*), mais s'il est maladroit avec les tours de parole, il pourra être interprété comme impoli ou dominant. Il est donc crucial d'étendre le modèle de Byram, non pour le remplacer, mais pour l'augmenter, afin qu'il reste un outil d'analyse pertinent face aux nouvelles écologies numériques de communication.

Nos résultats prolongent et complexifient les travaux fondateurs de la télécollaboration (Belz, 2003 ; O'Dowd, 2007 ; Helm, 2015). Nous confirmons l'intérêt des « failed communications » comme leviers d'apprentissage (O'Dowd, 2007). Cependant, nos données nous poussent à affirmer que cette thèse n'est pas universelle, mais conditionnelle : elle dépend de l'existence d'un filet de sécurité psychologique au sein du groupe.

À l'aide du modèle de Tuckman (1965) sur la dynamique des groupes, nous avons constaté que les incidents critiques survenus dans les phases initiales de forming (formation) et storming (tension) généraient principalement du stress, du retrait et un renforcement des stéréotypes. Ce n'est qu'à partir de la phase de norming (normalisation) - marquée par l'émergence d'une confiance partagée et de normes de communication co-construites- que ces mêmes situations sont devenues des occasions d'apprentissage riches et constructives.

La valeur formative d'un échec interculturel n'est pas intrinsèque à l'échec lui-même, mais dépend du niveau de maturité relationnelle du groupe. Sans un "care pédagogique" préalable qui permette au groupe de construire sa cohésion, ces situations peuvent produire des effets délétères et contre-productifs, menant à une rupture du dialogue plutôt qu'à son approfondissement.

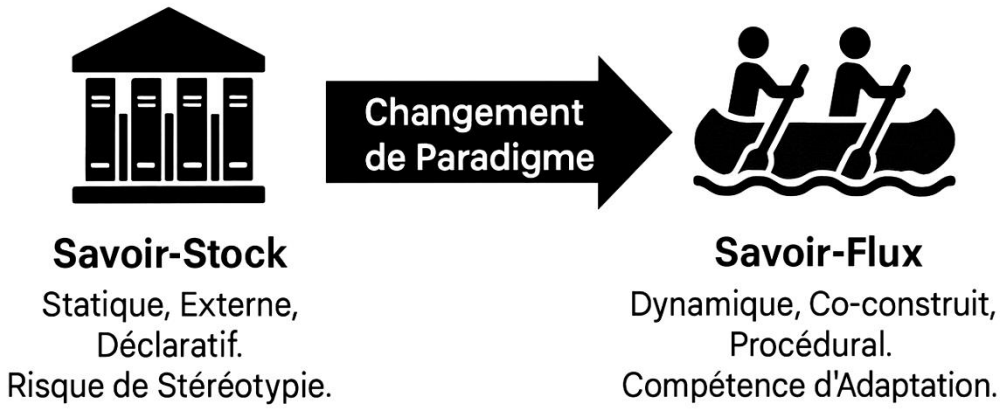
Notre recherche invite donc à une lecture écologique de la théorie d'O'Dowd, en la conditionnant à un diagnostic préalable de la dynamique du groupe.

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant-facilitateur devient absolument déterminant. Il ne peut se contenter d'être un simple ingénieur de tâches ou un régulateur technique. Sa première mission est de créer les conditions propices à l'établissement d'un climat bienveillant et sécurisant, à travers :

- Des **activités brise-glace** non évaluatives et centrées sur le partage personnel lors des premières séances.
- La **modélisation explicite de l'écoute bienveillante**, en reformulant sans jugement les propos des étudiants et en validant leurs émotions.
- La **valorisation systématique des prises de parole**, même hésitantes ou maladroites, pour encourager la prise de risque communicationnelle.

La télécollaboration, loin d'être une simple mise en relation technique, suppose la construction active d'une communauté humaine à distance, un processus qui nécessite du temps, de l'attention, et une véritable éthique du "care" (Noddings, 1984). C'est ce travail affectif et relationnel, souvent invisible, qui constitue le socle sur lequel les apprentissages interculturels peuvent ensuite s'édifier.

L'une des découvertes les plus surprenantes et les plus éclairantes de cette recherche réside dans la faible progression du savoir factuel (le « savoir » de Byram), malgré l'amélioration manifeste des autres dimensions. Ce constat, qui pourrait être vu comme un échec, nous conduit au contraire à une distinction conceptuelle que nous jugeons fondatrice pour la didactique de l'interculturel à l'ère numérique. Pour synthétiser et visualiser cette distinction, que nous jugeons paradigmatique, nous proposons la modélisation suivante.



(Figure N° 12 : Modélisation du Changement de Paradigme : du "Savoir-Stock" au "Savoir-Flux")

Ce diagramme n'est pas une simple illustration, mais un outil heuristique destiné à clarifier le glissement épistémologique que nos résultats nous invitent à opérer. Il modélise deux conceptions opposées du savoir culturel en situation d'apprentissage.

À gauche, le "Savoir-Stock" représente le paradigme traditionnel. L'icône du bâtiment classique, évoquant une bibliothèque ou une institution, symbolise un savoir perçu comme un patrimoine figé, externe à l'apprenant, qu'il convient d'acquérir et d'archiver. Ce savoir est statique, car il est souvent présenté comme un ensemble de vérités culturelles stables et intemporelles. Il est externe, car il est transmis par une autorité (l'enseignant, le manuel) et non généré par l'apprenant. Enfin, il est de nature déclarative ("savoir que"), se résumant à une liste de faits, de coutumes ou de règles. Dans notre contexte, cela correspondrait à un enseignement où les étudiants mémoriseraient des listes de spécificités culturelles sur les différentes régions, sans jamais en questionner le sens vécu ou la complexité. Le risque majeur de cette approche, comme nous le soulignons explicitement, est la stéréotypie : une connaissance factuelle, lorsqu'elle est décontextualisée et généralisée, se transforme facilement en un cliché sophistiqué, qui enferme l'autre dans une catégorie prévisible au lieu de l'ouvrir à la rencontre.

À droite, et en opposition terme à terme, le "Savoir-Flux" incarne le nouveau paradigme que notre dispositif a favorisé. La métaphore des deux personnes pagayant ensemble dans un canoë est ici centrale et doit être lue dans toute sa richesse symbolique. Elle évoque le mouvement et le dynamisme (la rivière qui coule, s'opposant à l'immobilité du bâtiment), la collaboration et la synchronisation (les deux individus doivent pagayer en rythme pour avancer), et la nécessité constante de s'adapter à un environnement changeant (le courant, les obstacles de la rivière). Ce savoir est donc dynamique, car il se crée et se recrée à chaque interaction. Il est co-construit, car il n'existe pas en dehors de la relation et de la négociation entre les interactants. Enfin, il est de nature procédurale ("savoir comment faire pour comprendre"), car il repose sur des compétences d'action : savoir poser les bonnes questions, savoir interpréter les indices, savoir gérer un malentendu. L'aboutissement de ce paradigme n'est pas l'érudition, mais la compétence d'adaptation, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière appropriée et efficace dans des situations nouvelles et imprévisibles.

La flèche centrale, intitulée "Changement de Paradigme", n'est pas un simple connecteur. Elle représente la démarche pédagogique elle-même : une ingénierie (tâches actionnelles, débriefings) qui force le passage d'une logique d'accumulation à une logique de navigation.

Ce modèle nous permet ainsi d'interpréter le résultat le plus paradoxal de notre recherche : la faible progression des savoirs factuels, loin d'être un échec du dispositif, est au contraire la preuve de son succès à opérer ce changement de paradigme. Les étudiants n'ont pas stocké de l'information, car ce n'était pas l'enjeu. Ils ont appris à la produire en temps réel, dans le flux de l'échange. Le dispositif n'a pas appris aux étudiants des choses sur l'autre, il leur a appris à apprendre avec l'autre. C'est cette compétence fondamentale qui, selon nous, définit l'apprenant interculturel du XXIe siècle.

Ainsi, notre étude, tout en s'inscrivant dans des cadres théoriques établis, les met en tension et les enrichit. Elle invite à un réexamen des finalités de la formation interculturelle en FLE. Elle suggère que l'objectif ne doit plus être de transmettre des contenus culturels figés, mais de former à l'interaction interculturelle en situation, en dotant les apprenants d'outils métacognitifs, interactionnels et réflexifs leur permettant de construire, dans et par l'échange, leur propre savoir culturel. La section suivante explorera les implications concrètes de cette vision pour la pratique enseignante et la formation.

6.3 Implications de la Recherche pour la Didactique et la Formation

Les résultats présentés et les interprétations développées jusqu'ici ne sauraient demeurer confinés à un cadre purement théorique. Ils constituent un appel à repenser en profondeur les pratiques pédagogiques en français langue étrangère (FLE) et les modalités de formation des enseignants, notamment dans un contexte de transformation numérique et d'internationalisation des parcours. Cette section propose donc de traduire les enseignements de notre recherche en orientations concrètes, opérationnelles et argumentées, en montrant comment passer de la compréhension des phénomènes à l'action pédagogique et institutionnelle.

Le constat le plus saillant de notre recherche est l'obsolescence relative du modèle transmissif pour le développement des compétences interactionnelles et interculturelles. Nos résultats soulignent la nécessité de dépasser les approches magistrales au profit d'une pédagogie résolument interactionnelle, fondée sur la collaboration, la négociation de sens et la

construction commune du savoir. Dans cette perspective, l'enseignant abandonne son rôle de détenteur unique du savoir pour devenir un médiateur, un facilitateur et, plus fondamentalement, un architecte de situations authentiques. Son rôle n'est plus de transmettre des informations, mais de concevoir des environnements dans lesquels les apprenants sont conduits à mobiliser leurs compétences langagières et interculturelles pour résoudre des problèmes, surmonter des obstacles et co-produire des contenus significatifs.

Notre analyse a montré que les échanges les plus féconds ont eu lieu lorsqu'une interdépendance positive était instituée dans la tâche (cf. Johnson & Johnson, 1989). Il ne s'agit pas seulement de partager des opinions de manière juxtaposée, mais de construire ensemble un produit final, qui oblige chacun à écouter, à négocier et à coopérer. L'interdépendance transforme la nature même de la communication : elle n'est plus une performance individuelle, mais un outil au service d'un objectif commun.

Dès lors, la question essentielle devient : comment traduire ce principe d'interdépendance positive en dispositifs pédagogiques concrets ? La réponse réside dans la conception de tâches actionnelles qui, en exigeant une co-construction, rendent la coopération non seulement souhaitable, mais indispensable. Le tableau suivant propose une déclinaison de telles activités, allant de la création collaborative à la négociation de normes, et met en lumière les compétences interculturelles spécifiques que chacune permet de développer.

Tableau N°19 : Exemples de tâches actionnelles et compétences interculturelles Mobilisées

Type de Tâche	**Exemple Concret**	**Compétences Ciblées**	**Justification Pédagogique**
Création Collaborative	Réaliser un podcast bilingue (français/arabe dialectal) sur « Être jeune dans nos villes respectives ».	Savoir-faire, Savoir s'engager, Savoirs.	Stimule la négociation de contenu, le dialogue sur les représentations, la prise de décision collective et la valorisation du plurilinguisme.
Résolution de Problème	Organiser un événement virtuel (ex: un mini-	Savoir-faire, Savoir	Développe l'agilité, la planification stratégique,

	colloque) avec un budget et des contraintes simulés.	comprendre.	la créativité et la coopération interculturelle face à des obstacles concrets.
Négociation de Normes	Co-construire une charte du débat pour traiter de sujets sensibles (ex: les relations intergénérationnelles).	Savoir-être, Savoir s'engager.	Fait émerger et discuter les normes implicites de politesse et d'argumentation ; favorise la réflexivité et la tolérance à l'ambiguïté.
Exploration Ludique	Créer un "dictionnaire collaboratif" multimédia (vidéo/audio) des expressions idiomatiques locales.	Savoirs, Savoir comprendre, Savoir-être.	Valorise la diversité linguistique et culturelle intra-nationale de manière positive et engageante, tout en luttant contre les stéréotypes.

Ces activités transforment radicalement l'échange : on ne parle plus seulement de la culture comme d'un objet extérieur, on agit avec l'autre, en vivant l'interculturalité dans une visée coopérative. La compétence n'est plus un objectif lointain, but une ressource immédiate et nécessaire pour la réussite de la tâche.

L'interaction, même riche, ne garantit pas, à elle seule, l'apprentissage interculturel. C'est la réflexion guidée sur l'interaction qui permet de transformer l'expérience vécue en compétence consciente et transférable. À cet effet, nous avons expérimenté et validé un rituel de débriefing structuré, qui s'est révélé particulièrement efficace pour ancrer les apprentissages.

Ce rituel se déroule en deux temps complémentaires :

- **Phase 1 (Individuelle et Silencieuse – 5 à 7 minutes) :** Chaque étudiant renseigne son journal de bord numérique, en répondant aux trois questions suivantes (les "prompts" réflexifs) :

- Un moment où je me suis senti(e) en connexion / compris(e). Qu'est-ce qui a permis cela ?
- Un moment où je me suis senti(e) en décalage / mal à l'aise. Qu'est-ce qui a provoqué ce sentiment ?
- Quelle est la chose la plus surprenante que j'ai apprise aujourd'hui sur la manière de penser de mes partenaires, ou sur ma propre manière de réagir ?

- **Phase 2 (Collective et Dialoguée – 10 à 15 minutes) :** Partage volontaire en groupe. Le rôle du facilitateur est ici de guider la conceptualisation, sans jugement, en formulant des méta-observations du type :
  - « Plusieurs d'entre vous ont mentionné la surprise face à la manière d'exprimer le désaccord. Qu'est-ce que cela nous dit sur nos propres normes implicites de communication ? »
  - « Nous avons vu émerger deux conceptions différentes de la ponctualité. Comment pouvons-nous, en tant que groupe, trouver une règle commune qui soit respectueuse de chacun ? »

Cette démarche, qui s'inspire des principes de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), permet une prise de distance cognitive et une modélisation collective des apprentissages interculturels. Elle transforme les anecdotes et les émotions en objets d'analyse. L'évaluation de la compétence interculturelle ne peut se réduire à des indicateurs objectivables ou des QCM, qui ne mesureraient que le "savoir-stock". Elle requiert une approche qualitative, réflexive et processuelle, centrée sur le développement global de l'apprenant.

Nous proposons donc l'adoption du portfolio numérique interculturel comme dispositif d'évaluation principal. Ce dispositif offre un cadre structurant pour valoriser les traces d'apprentissage. Il pourrait contenir :

- **Des extraits choisis et commentés du journal de bord personnel**, où l'étudiant justifie pourquoi ces entrées sont représentatives de son évolution.
- **L'analyse d'un incident critique** vécu pendant un échange, à l'aide d'une grille d'analyse fournie par l'enseignant (contexte, acteurs, divergence de normes, stratégies de résolution, apprentissages tirés).

- **Une auto-évaluation guidée** en fin de parcours, permettant à l'étudiant de cartographier sa progression sur les différentes dimensions de la compétence (y compris le "savoir-interagir en ligne").
- **Une évaluation par les pairs**, focalisée non pas sur la personne, mais sur la qualité de la collaboration et du dialogue dans le cadre du projet final.

Ce type d'évaluation favorise la responsabilisation, la réflexivité, et reconnaît la complexité comportementale et attitudinale de la compétence interculturelle, en adéquation avec une pédagogie du "savoir-flux".

L'efficacité des dispositifs en visioconférence repose largement sur la compétence des enseignants. Mais celle-ci dépasse la simple maîtrise technique. Elle suppose un changement de posture, et une formation professionnelle à plusieurs dimensions.

Pour développer cette compétence multidimensionnelle, nous proposons une structure de formation articulée en trois pôles complémentaires. Chacun vise à outiller les enseignants sur un aspect fondamental de leur nouvelle mission : la conception pédagogique, la médiation des échanges et la maîtrise stratégique des outils. Le tableau suivant détaille ces modules, leurs objectifs et les activités clés associées.

Tableau N°20 : Grille d'analyse d'incident critique

Module	Objectifs Principaux	Contenus et Activités Clés
1. Ingénierie Pédagogique Actionnelle	Construire des séquences et des tâches engageantes adaptées à l'échange virtuel.	Conception de scénarios, définition d'objectifs et d'évaluations clairs, adaptation de tâches existantes au format numérique.
2. Posture de Médiateur Interactionnel	Développer les compétences pour guider les interactions sans les diriger.	Analyse de corpus vidéo d'interactions, simulations de gestion d'incidents critiques, techniques d'animation de débriefings réflexifs.
3. Compétences Techno-Pédagogiques	Penser la technologie comme un levier pédagogique et non comme une contrainte.	Maîtrise avancée des plateformes, utilisation stratégique des salles de sous-groupes et des sondages, gestion collaborative des imprévus techniques.

Chapitre 6

Discussion Approfondie, Critique et Perspectives.

La formation doit aussi préparer les enseignants à faire face aux résistances institutionnelles : une culture de l'évaluation encore très standardisée, la surcharge de travail que représente la conception de tels dispositifs, et le manque de reconnaissance de cet investissement. Il est impératif de les outiller pour qu'ils deviennent des porte-paroles et des "champions" de cette innovation pédagogique, en s'appuyant sur des données probantes comme celles issues de notre recherche.

Les implications de notre recherche dépassent le cadre micro-didactique. Elles engagent un renouvellement stratégique des politiques universitaires, notamment autour du concept d'"internationalisation à domicile" (Beelen & Jones, 2015). Il s'agit de développer les compétences globales de l'ensemble des étudiants, y compris ceux qui n'ont pas l'opportunité d'une mobilité physique, via les échanges virtuels. Ce modèle est :

- Plus équitable : il offre une expérience interculturelle à tous, et pas seulement à une élite mobile.
- Plus écologique : il réduit drastiquement l'empreinte carbone associée aux voyages internationaux.
- Plus inclusif : il valorise les réalités culturelles locales en les mettant en dialogue avec d'autres, plutôt que de les considérer comme un obstacle à surmonter.

Pour ce faire, les institutions doivent prendre des mesures concrètes :

- Soutien logistique et technique renforcé pour les enseignants porteurs de projets.
- Reconnaissance de la compétence interculturelle dans les cursus, par l'attribution de crédits (ECTS) ou de badges numériques reconnus.
- Financement et institutionnalisation des partenariats inter-universitaires, nationaux et internationaux, en créant des cadres administratifs souples.

En somme, la visioconférence, loin d'être un simple outil de substitution ou un gadget technologique, peut devenir, si elle est pensée et accompagnée, une interface pédagogique stratégique. Elle est capable de catalyser des compétences langagières, interculturelles et collaboratives essentielles au XXIe siècle. À condition qu'elle soit intégrée dans une ingénierie didactique rigoureuse et portée par des enseignants formés, elle ouvre la voie à une didactique du FLE renouvelée, plus authentique, plus engageante, et plus en phase avec les enjeux de la mondialisation éducative.

6.4 Implications de la Recherche pour la Didactique et la Formation

Nos découvertes appellent à une réflexion pragmatique sur la manière de transformer les pratiques d'enseignement et de formation. Au cœur de cette transformation se trouve une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui doit évoluer d'un simple transmetteur de savoirs à un véritable architecte de situations d'apprentissage. Cette nouvelle posture se décline en deux missions fondamentales et complémentaires : 1) la scénarisation de tâches à haute interdépendance et 2) l'institutionnalisation du débriefing réflexif.

6.4.1 L'Enseignant comme Architecte de Tâches Collaboratives

La première mission de l'enseignant est de concevoir des scénarios pédagogiques qui rendent la coopération indispensable à la réussite. Il ne s'agit plus de juxtaposer des prises de parole, mais de construire des activités où l'interdépendance est le moteur de l'échange. Le tableau suivant propose une typologie de ces tâches actionnelles, conçues pour mobiliser des compétences interculturelles spécifiques.

Tableau N°21 : exemples de tâches actionnelles et compétences ciblées

Type de Tâche	Exemple Concret	Compétences Ciblées
Création Collaborative	Produire un podcast bilingue sur « Être jeune dans nos villes ».	Savoir-faire, Savoir s’engager, Savoirs
Résolution de Problème	Organiser un événement virtuel commun avec des contraintes.	Savoir-faire, Savoir comprendre
Négociation de Normes	Co-construire une charte du débat sur des sujets sensibles.	Savoir-être, Savoir s’engager
Exploration Ludique	Créer un dictionnaire multimédia des expressions idiomatiques locales.	Savoirs, Savoir comprendre, Savoir-être

6.4.2 L'Enseignant comme Facilitateur du Débriefing Réflexif

Cependant, la tâche seule ne suffit pas ; l'apprentissage se cristallise lors du retour

réflexif. La seconde mission de l'enseignant est donc d'institutionnaliser ce débriefing. L'évaluation doit suivre cette même logique formative, en se détachant de la seule performance linguistique pour valoriser la capacité d'analyse de l'apprenant. Le portfolio numérique interculturel nous semble l'outil le plus pertinent. Pour le rendre concret, voici un exemple de grille d'analyse d'incident critique qui pourrait y figurer, guidant l'étudiant dans sa démarche métacognitive.

Tableau N°22 : Grille d'analyse d'incident critique (pour Portfolio Étudiant)

Section de la Grille	Questions Guides pour l'Étudiant
1. Description Objective	Que s'est-il passé ? Qui a dit quoi ? (sans interprétation)
2. Analyse Émotionnelle	Qu'ai-je ressenti à ce moment précis ? (surprise, gêne, colère, amusement...)
3. Hypothèses sur les Normes	Quelle norme (implicite) de ma culture a pu être heurtée ? Quelle norme l'autre a-t-il pu suivre ?
4. Analyse des Stratégies	Comment le malentendu a-t-il été géré (ou pas) ? Quelles stratégies ont fonctionné / échoué ?
5. Apprentissages pour l'Avenir	Qu'est-ce que cet incident m'a appris sur moi, sur l'autre, et sur la communication ?

Cette grille peut être utilisée à mi-parcours. L'étudiant la remplit, puis, lors d'un bref entretien individuel, l'enseignant discute avec lui de ses analyses. L'échange se concentre alors non pas sur le "jugement" de l'incident, mais sur la qualité de sa réflexion (la capacité à faire des hypothèses, à analyser ses émotions, etc.). L'objectif est bien de développer la méta-compétence réflexive.

6.4.3 Conséquences pour la Formation des Enseignants et les Institutions

Cette double posture d'architecte et de facilitateur appelle nécessairement une évolution de la formation des enseignants. Pour les préparer à devenir des médiateurs techno-interculturels, il est crucial de dépasser les modules techniques pour les former à l'ingénierie

pédagogique, à l'analyse de pratiques et à la gestion des dynamiques de groupe à distance.

Enfin, au niveau institutionnel, notre recherche est un plaidoyer pour l'"internationalisation à domicile" (Beelen & Jones, 2015). Ce modèle, plus équitable et écologique que la mobilité physique, doit être soutenu par des politiques volontaristes : reconnaissance des compétences acquises dans les cursus, facilitation des partenariats, et soutien technique et logistique pour les enseignants porteurs de projets.

6.5 Limites de la Recherche et Perspectives Futures

Aucune démarche scientifique rigoureuse ne saurait se clore sans un examen lucide de ses propres limites, ni sans une ouverture réfléchie vers les prolongements qu'elle appelle. Cette section s'inscrit dans cette exigence critique : elle vise à situer avec justesse la portée de nos conclusions, en partant des limites méthodologiques les plus tangibles pour aller vers une analyse plus épistémologique de la posture du chercheur, avant d'esquisser les pistes de recherche que ces constats appellent.

6.5.1 Limites de la Recherche

Reconnaître les limites d'un travail scientifique ne constitue pas un aveu de faiblesse, mais bien une marque d'honnêteté intellectuelle et de rigueur méthodologique. Plusieurs restrictions, inhérentes à notre protocole expérimental et à notre contexte d'enquête, méritent d'être clairement énoncées et analysées.

La première limite concerne la taille de notre échantillon (N = 42), insuffisante pour permettre une généralisation statistique de nos résultats à l'ensemble de la population étudiante algérienne. De plus, le recours au volontariat a introduit un biais de sélection non négligeable : les participants étaient probablement plus motivés, disponibles, ou déjà sensibles aux questions d'altérité. Ainsi, les effets observés décrivent un scénario d'efficacité en conditions favorables. Il est plausible que leur impact se réduise dans un contexte d'implémentation obligatoire, auprès d'un public moins captif. Par ailleurs, bien que l'échantillon soit représentatif d'étudiants en langues, nos résultats ne peuvent être extrapolés à d'autres filières (scientifiques, techniques), où les cultures disciplinaires et les rapports au langage diffèrent sensiblement.

La seconde limite réside dans la durée de l'intervention : quatorze semaines d'échanges, correspondant à un semestre académique. Cette temporalité, bien qu'adéquate

pour observer certaines dynamiques d'évolution, reste insuffisante pour apprécier la consolidation et la transférabilité des acquis interculturels. La compétence interculturelle, en tant que processus de transformation des attitudes, des représentations et des comportements, requiert un temps long pour s'enraciner et se réactiver dans d'autres contextes (professionnels, citoyens, personnels). Notre recherche ne donne qu'un instantané d'un apprentissage en cours, sans garantie de stabilité dans le temps. D'où la nécessité de prolonger ce travail par des études longitudinales, que nous proposons plus loin.

Enfin, notre dispositif s'inscrit dans une logique d'échanges intra-nationaux, centrés sur des différences culturelles régionales. Cette approche, que nous avons théorisée sous le concept d'interculturalité de proximité, se révèle pertinente dans un contexte national pluriel comme l'Algérie. Toutefois, elle limite la portée de nos conclusions à des situations d'altérité culturelle modérée. Des échanges internationaux, notamment Nord-Sud, impliqueraient des écarts plus marqués (linguistiques, religieux, politiques) et des dynamiques identitaires potentiellement plus conflictuelles. Il est donc indispensable d'éviter toute transposition hâtive de nos résultats à d'autres contextes sans analyse critique préalable.

Ma posture d'observateur non-participant, choisie pour garantir une certaine objectivité et ne pas interférer avec la dynamique pédagogique, n'est pas exempte d'effets secondaires. L'effet Hawthorne, à savoir la modification des comportements induite par la conscience d'être observé, a pu influencer tant les étudiants que les enseignants. Même sous forme discrète (icône silencieuse en visioconférence), ma présence a pu induire des comportements plus "conformes", plus cadrés, voire stratégiquement performatifs. Pour atténuer ce biais, j'ai comparé les séances initiales avec les dernières, en postulant une habituation progressive à ma présence.

La non-intervention, si elle garantit la neutralité, implique aussi une distance interprétative. Contrairement à un enseignant-facilitateur immergé dans les dynamiques de groupe, je n'avais accès qu'aux manifestations visibles — silences, prises de parole, interactions explicites — sans pouvoir accéder au vécu émotionnel ou aux intentions sous-jacentes des participants. Certaines situations ambiguës (par exemple, un silence prolongé) n'étaient interprétables qu'en hypothèses, notées dans mon journal de terrain, sans possibilité de vérification immédiate.

Ma propre subjectivité, façonnée par des cadres théoriques, une sensibilité personnelle et un contexte culturel spécifique, a pu orienter mon attention vers certains phénomènes plutôt

que d'autres. En relisant mes notes, j'ai constaté une tendance à surinvestir les conflits visibles, plus saillants, au détriment de moments plus discrets mais tout aussi porteurs (comme des hésitations, des signes de connivence, ou des silences expressifs). Pour mitiger ce "biais du spectaculaire", j'ai engagé une relecture systématique, associé à un codage rigoureux et à un échange critique avec un collègue extérieur au projet.

Enfin, il convient de ne pas négliger la dimension émotionnelle de ce type de recherche-action. Même en posture d'observateur, la gestion des tensions latentes, des aléas techniques, des attentes institutionnelles ou des doutes personnels impose une charge affective significative. Cette charge peut affecter, de manière subtile mais réelle, la capacité d'analyse distanciée du chercheur. D'où l'importance d'une posture réflexive constante, éventuellement accompagnée d'un dispositif de supervision ou de régulation émotionnelle.

6.5.2 Au-delà de cette Recherche : Pistes pour un Agenda Scientifique

Ces limites, loin de fragiliser notre démarche, ouvrent de nouvelles pistes de recherche fécondes. Elles dessinent un programme de recherche cohérent, structuré autour des questions laissées en suspens par cette première investigation.

Une première voie de recherche consisterait à approfondir l'analyse des effets différenciés du dispositif selon les profils des étudiants. Il serait pertinent d'explorer, par une approche intersectionnelle, comment des variables individuelles telles que le genre, l'origine socio-économique ou le capital culturel initial influencent la réceptivité à ce type de pédagogie. De même, il serait fascinant d'étudier le rôle spécifique de la posture de l'enseignant-facilitateur, en comparant l'impact de différents styles d'animation sur le développement de la compétence interculturelle. Enfin, la question de la valorisation sociale de ces compétences reste entière : des enquêtes auprès de recruteurs ou des études longitudinales sur les parcours d'insertion permettraient d'en évaluer la pertinence et la transférabilité dans le monde professionnel.

Au-delà de ces explorations, des protocoles expérimentaux plus ciblés pourraient être envisagés. Une étude pourrait, par exemple, se concentrer sur l'impact de la réflexivité guidée, en comparant deux groupes expérimentaux qui suivraient les mêmes tâches, mais dont un seul bénéficierait de débriefings structurés, afin de mesurer spécifiquement l'apport de la métacognition au développement du "savoir s'engager".

Une autre piste, d'ordre plus qualitatif, s'attacherait à l'analyse des transformations

identitaires induites par l'interculturalité de proximité. À travers des entretiens narratifs menés avant et après le dispositif, il serait possible d'analyser en profondeur comment ces échanges influencent les constructions identitaires des étudiants, notamment leurs représentations régionales, linguistiques et nationales.

Enfin, une perspective résolument tournée vers l'avenir s'intéresserait à l'étude comparative des environnements immersifs. Il s'agirait de questionner si des technologies comme la réalité virtuelle (VR) ou le métavers, en offrant un sentiment de "présence sociale" supérieur, permettent un développement plus rapide ou plus profond de la compétence interculturelle que la visioconférence classique. Un protocole comparant ces différents environnements, en s'appuyant sur des questionnaires de présence et des analyses multimodales des interactions, pourrait ouvrir des horizons didactiques entièrement nouveaux.

Cette réflexion critique, loin d'en diminuer la portée, confère à notre recherche un ancrage méthodologique plus solide et une portée épistémologique plus lucide. Elle réaffirme notre contribution non comme une fin en soi, mais comme un jalon dans le champ émergent de l'interculturalité numérique appliquée à l'enseignement supérieur. Les pistes de recherche proposées prolongent directement les constats posés ici et constituent un véritable agenda scientifique pour qui souhaite penser la formation interculturelle à l'ère des pédagogies hybrides et des environnements connectés

En définitive, ce chapitre s'est efforcé de conférer du relief, de la profondeur et une portée critique aux résultats empiriques de notre recherche. La confrontation systématique de nos données avec les cadres théoriques nous a permis d'argumenter que la compétence interculturelle à l'ère numérique est moins un savoir à acquérir qu'une pratique à développer : une pratique fondamentalement médiatisée, ce qui nous a conduits à proposer un amendement du modèle de Byram ; une pratique éminemment située, comme le démontre notre conceptualisation de l'interculturalité "*proximale*" ; et une pratique essentiellement dynamique, ce qui valide notre distinction paradigmatique entre "savoir-stock" et "savoir-flux".

Loin de tout idéalisme naïf, nous avons montré que la visioconférence, si elle est un puissant catalyseur, n'est pas un outil magique. Son efficacité est conditionnée par une ingénierie pédagogique exigeante, une posture enseignante réflexive et la prise en compte des tensions inhérentes à toute rencontre avec l'altérité. En liant la micro-analyse des interactions

à des enjeux théoriques et sociétaux plus larges, cette discussion a cherché à démontrer que former à l'interculturel aujourd'hui, c'est former à une pratique critique, située et réflexive de la communication dans un monde complexe et technologiquement médiatisé. Elle trouve désormais son aboutissement et sa mise en perspective globale dans la conclusion générale qui suit, où sera synthétisé l'apport de l'ensemble de ce travail de recherche.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce parcours de recherche consacré à l'exploration du potentiel des échanges interculturels par visioconférence dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au supérieur, il convient de revenir sur les principaux enseignements dégagés, d'en apprécier la portée et d'en esquisser les perspectives.

Nous étions partis du paradoxe d'un monde hyperconnecté mais fragmenté, où l'omniprésence des technologies ne garantit pas la compréhension mutuelle et où les "*dimensions cachées*" de la communication, mises en lumière par Hall, restent des sources de malentendus persistants. Face au constat d'une "*fracture pédagogique*" dans notre contexte, où les méthodes transmissives peinent à former les "*médiateurs culturels*" dont notre société a besoin, et conscients que les modèles de compétence comme celui de Byram risquent une dérive techniciste sans l'éthique relationnelle prônée par Abdallah-Pretceille, notre recherche s'est donné pour mission d'explorer une voie alternative. L'enjeu était de vérifier si une ingénierie pédagogique fondée sur la télécollaboration intra-nationale pouvait constituer une réponse concrète à ces défis.

Cette étude s'est construite à partir d'un double constat initial qui en a constitué le moteur : d'une part, les exigences croissantes d'un monde globalisé, exigeant la maîtrise de compétences "*communic-actionnelles*" et interculturelles complexes ; d'autre part, la persistance de pratiques pédagogiques de l'oral souvent perçues comme transmissives, peu engageantes et déconnectées de toute authenticité interactionnelle. C'est dans cet écart - entre les idéaux proclamés par les cadres de référence et la réalité observée dans les classes - que notre projet a trouvé son ancrage, avec l'ambition de valider une piste d'innovation pédagogique à la fois réaliste, technologiquement accessible et humainement stimulante.

Dans cette optique, l'objectif central a été d'évaluer rigoureusement l'effet d'un dispositif expérimental d'échanges interculturels synchrones sur l'engagement et le développement de la compétence interculturelle des étudiants. La phase quasi-expérimentale, conduite dans deux universités algériennes, s'est appuyée sur une méthodologie mixte.

L'analyse croisée des données a révélé des résultats convergents et significatifs. Sur le plan de l'engagement, les étudiants du groupe expérimental ont manifesté une transformation notable de leur posture. S'agissant de la compétence interculturelle, les analyses ont mis en évidence une évolution qualitative significative. Concrètement, les étudiants ont démontré une aptitude croissante à se décentrer de leur point de vue, à questionner leurs propres certitudes, à reformuler les propos de l'autre avec empathie et à s'engager dans une véritable négociation

du sens. Ce sont des attitudes concrètes et des gestes communicationnels ajustés, signes tangibles d'une posture éthique de l'altérité en construction, que nous avons pu observer.

Ces résultats positifs ne relèvent pas du hasard. Ils tiennent à une combinaison de facteurs pédagogiques clés : l'authenticité des tâches, la nature de l'interculturalité de proximité et la structure collaborative du dispositif. Ces constats viennent confirmer nos hypothèses de départ de manière éloquente. La validation de notre première hypothèse (H1) démontre que le dispositif a bien eu un impact positif et mesurable sur l'engagement global des étudiants. La corroboration de la deuxième hypothèse (H2) atteste que cet engagement est directement lié au dépassement du modèle transmissif. Enfin, la pleine confirmation de notre troisième hypothèse (H3) révèle que la compétence interculturelle se développe de manière significative lorsque la visioconférence, loin d'être un simple outil, est intégrée dans une ingénierie pédagogique qui la transforme en un véritable espace de co-construction du sens.

Sur le plan théorique, cette recherche propose trois contributions qui enrichissent la réflexion en didactique de l'interculturel. Premièrement, en documentant de manière empirique la notion d'"interculturalité de proximité", elle démontre que la diversité culturelle est une réalité interne à toute société et un formidable levier d'apprentissage. Deuxièmement, elle articule trois domaines souvent traités séparément - l'oralité, l'interculturel et le numérique - en proposant des concepts opératoires comme le "savoir-flux" (opposé au "savoir-stock") et le "savoir-interagir en ligne", qui permettent de penser l'apprentissage dans les écologies de communication contemporaines. Enfin, elle contribue à la discussion sur les modèles de compétence en montrant que la structure de Byram gagne à être complétée par une dimension techno-interactionnelle pour rester pertinente.

D'un point de vue didactique, cette thèse propose un modèle d'intervention contextualisé et transférable, reposant sur une scénarisation rigoureuse et un repositionnement du rôle de l'enseignant en médiateur. Ce basculement implique une redéfinition profonde de ce rôle, qui exige des compétences spécifiques devant faire l'objet de formations continues solides.

Sur le plan sociétal, cette recherche déborde le champ du FLE. Elle montre que l'université peut jouer un rôle structurant dans la formation de citoyens capables de dialogue et de vivre-ensemble. En mettant en lumière que l'altérité se manifeste aussi à l'échelle intra-nationale, elle contribue à réaffirmer la vocation intégrative de l'enseignement supérieur dans une Algérie historiquement et culturellement plurielle. Par ailleurs, cette recherche a permis de mieux cerner le rôle positif des émotions et de la reconnaissance culturelle comme moteurs

de participation.

Ces résultats, malgré leur portée, doivent être relativisés par les limites inhérentes à toute recherche de terrain. La taille modeste de l'échantillon, la durée limitée de l'expérimentation, les contraintes techniques et le biais d'observation invitent à la prudence quant à une généralisation hâtive. Cependant, loin d'invalider nos conclusions, ces limites ouvrent un champ fertile de perspectives pour des recherches futures, traçant une véritable feuille de route pour les chercheurs qui souhaiteraient prolonger ce travail.

Plutôt que d'envisager des recherches parcellaires, il nous semble fécond de proposer un programme de recherche intégré, visant à approfondir et à étendre les questions soulevées ici. Une première piste consisterait à mener une étude longitudinale sur la pérennité des compétences acquises. En suivant une cohorte d'étudiants ayant participé au dispositif sur plusieurs années, y compris après leur insertion professionnelle, on pourrait répondre à une question cruciale : la posture interculturelle développée se maintient-elle dans le temps et se transfère-t-elle à des contextes non académiques ? Une telle étude, combinant entretiens réguliers et observations en milieu de travail, permettrait de mesurer l'impact à long terme de ce type de formation.

Une nouvelle voie de recherche, prolongeant directement les apports de notre travail, consisterait à se focaliser sur la conscientisation des interactions en mode synchrone. Plutôt que de revenir à une logique comparative classique entre l'international et l'intra-national, nous postulons que l'enjeu majeur réside désormais dans l'analyse fine des processus de co-construction du sens en temps réel. Les recherches futures gagneraient à explorer la manière de didactiser cette compétence méta-communicationnelle : comment amener les apprenants à prendre conscience des ajustements, des régulations et des stratégies qu'ils déploient pour surmonter les frictions de l'échange médiatisé ? Cette orientation permettrait d'opérationnaliser plus encore les concepts de "savoir-flux" et de "savoir-interagir en ligne", en concevant des scénarios et des outils (grilles d'auto-analyse, débriefings ciblés) visant explicitement le développement de cette conscience interactionnelle.

Enfin, une troisième perspective, résolument tournée vers l'avenir, s'intéresserait à l'impact des nouvelles technologies immersives. La visioconférence, que nous avons étudiée, est déjà en passe d'être complétée, voire remplacée, par des environnements en réalité virtuelle (VR). Une question de recherche passionnante serait alors : ces environnements, en offrant un sentiment de "présence sociale" accru et en permettant des interactions plus incarnées (via les avatars), favorisent-ils un développement plus rapide ou plus profond de

l'empathie et de la compétence interculturelle ? Une étude expérimentale comparant les dynamiques interactionnelles dans ces différents environnements (visioconférence 2D vs. VR) pourrait ouvrir des horizons didactiques entièrement nouveaux.

Au-delà de ces pistes académiques, la véritable perspective est politique et éducative. Dans un contexte mondial où les discours de repli identitaire gagnent du terrain et où les algorithmes favorisent la polarisation, former à la compétence interculturelle n'est plus une option, mais une urgence citoyenne. Les dispositifs comme celui que nous avons expérimenté, en apprenant aux futurs citoyens à gérer le désaccord, à déconstruire les stéréotypes et à co-construire du sens avec ceux qui ne partagent pas leurs évidences, participent à la construction d'une société plus résiliente, plus dialogique et plus démocratique. L'université a ici un rôle fondamental à jouer, non seulement comme lieu de production de savoirs, mais comme espace d'expérimentation de nouvelles formes du "vivre-ensemble".

Enfin, il importe de souligner que cette recherche, bien qu'ancrée dans une démarche scientifique, est née d'une expérience de terrain vivante. Elle s'est construite au contact des étudiants, en réponse à leurs besoins, à leurs blocages, mais surtout à leur potentiel souvent sous-exploité. C'est cette proximité qui lui donne sa valeur pragmatique et sa portée transformative. Elle ne propose pas une méthode unique ni un modèle figé, mais une voie possible, testée et améliorable, pour faire de l'enseignement de l'oral un espace d'interaction, d'ouverture et de formation citoyenne.

En définitive, cette thèse doctorale montre qu'une pédagogie fondée sur les échanges interculturels médiatisés constitue non seulement une réponse pertinente aux défis contemporains de l'enseignement de l'oral, mais aussi un levier puissant pour former des locuteurs sensibles, des médiateurs conscients et des citoyens capables d'évoluer avec éthique, discernement et intelligence dans un monde résolument complexe, pluriel et interconnecté.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages de référence

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?".
- Abdallah-Pretceille, M., & Louis, P. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle* (2e éd.). Paris : PUF.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.
- Bayle, J.-L. L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Montréal : L'Harmattan.
- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique, société, langue et discours*. Paris : Nathan.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2017). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bertot, F., & Hassan, R. (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. France : Publibook.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London : Routledge.
- Blanc-Ravoto, M. (2005). *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : CNRS Éditions.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Breton, P. (2003). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.
- Brotto, F. (2012). *La compétence interculturelle pour tous. Apprendre à vivre dans un monde pluriel*. Paris : Conseil de l'Europe.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York : W. W. Norton & Company.
- Bygate, M. (2008). *Speaking*. Oxford : Oxford University Press.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.

BIBLIOGRAPHIE

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Carlo, M. D. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Carroll, R., & Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Chaves, R.-M., Favier, L., & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil. (Édition originale : 1965).
- Cicurel, F. (2011). *La classe de langue : Un lieu, des acteurs, des pratiques*. Paris : CLE International.
- Cicurel, F. (2012). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Clot, Y. (2008). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). London : Routledge.
- Cordina, D. (2018). *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. Paris : CLE International.
- Cornu, L., & Vergnioux, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette Éducation.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dabène, M. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Denimal, V. (2013). *L'appropriation de la compétence culturelle en classe de FLE*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.
- Dervin, F. (2016). *L'interculturel en éducation : Postures, pièges et propositions*. Paris : L'Harmattan.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne : Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.

- Ducasse, G., & Toussaint, N. (1993). *Apprendre à argumenter*. Canada : Les éditions Le griffon d'argile.
- Fasel-Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction*. Bern : Peter Lang.
- Fintz, C., & Rispail, M. (1997). *Le français dans le supérieur. Fiches méthodologiques*. Paris : Ellipses.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York : Doubleday.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : PUQ.
- Hirchsprung, N. (2009). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- Holec, H. (1981). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Jean-François, D. P. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Leclercq, J.-M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Loubet, D. (2000). *La recherche documentaire : guide pratique pour les étudiants*. Paris : ESF Éditeur.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette.
- McLuhan, M. (1967). *La Galaxie Gutenberg*. Montréal : HMH.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale*. Lyon : INRP.
- Meyer, B. (2012). *Les pratiques de communication. De l'enseignement supérieur à la vie professionnelle*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Plessis-Bélair, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe*. Québec : PUQ.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.

- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Py, B. (1994). *L'apprenant d'une langue étrangère entre sa langue maternelle et la langue cible*. Paris : Hatier/Didier.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2018). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robert, J.-P., Rosen, É., & Claus, R. (2011). *Faire une classe en FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Schlemminger, G. (2001). *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*. Nantes : Éditions ICEM.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : CUP.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. London : Sage.
- Springer, C., & Huver, E. (2011). *L'évaluation en langue*. Paris : Didier.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen*. Paris : CLE International.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés*. Paris : Ellipses.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*. Paris : Didier.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.
- Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER , D., PENZ, H. 2003. La médiation culturelle en didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching, Centre européen des langues vivantes / Conseil de l'Europe, Graz (Autriche).

Chapitres d'ouvrages collectifs

- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. In E. Rosen (Coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherches et applications* (45), 36-44.

- Girardet, J. (2011). Préface. In C. Bourguignon, *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Helm, F., & Guth, S. (2010). The multifarious goals of telecollaboration. In S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0* (pp. 69-106). Dublin : Research-publishing.net.
- Mangenot, F. (2011). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In *Guide pour la recherche en didactique des langues* (pp. 337-343). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Ollivier, C. (2009). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Maison des langues.
- Richer, J.-J. (2009). Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Dirs.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 13-48). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 6-14.
- Ruel, F. (2009). Mettre en œuvre la perspective actionnelle : principes et repères. In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Dirs.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 243-264). Paris : Éditions Maison des Langues.

Articles de périodiques et Revues

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication. *Le français dans le monde* (Numéro spécial), 28-38.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ? *Pratiques de formation : analyse*, (47-48), 167-180.
- Akmoun, H., & Aissi, A. (2025). [*Repenser l'interculturel au cycle moyen : vers une didactisation explicite de la culture en FLE*]. *Akofena*, 16(2), 373-383.
- Alik, F., & Achab, D. (2021). Sources des difficultés de la compréhension et de la production orales en FLE en contexte universitaire algérien : cas des étudiants de première année LMD. *Revue Algérienne des Lettres et Langues*, 5(1), 89-104.
- Aouchiche Ait-Yala, O. (2020). Digital storytelling and speaking: Improving oral skills in FLE context. *Journal of Language Teaching and Research*, Université de Chlef, 11(2), 215-223.
- Aydoğu, C., & Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 396-407.
- Bagnoli, P., et al. (2015). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en interlangue. *Le journal de l'immersion*, 37(02).
- Bazillon, T. (2008). La parole spontanée : transcription et traitement. *Revue traitement automatique des langues (TAL)*, 49(3).
- Beacco, J.-C. (2009). Tâches ou compétences. *Le français dans le monde*, (357).

BIBLIOGRAPHIE

- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-117.
- Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergie Canada*, 5.
- Besse, H. (1980). Enseigner la compétence de communication. *Le français dans le monde*, (135), 41-47.
- Bigot, V., & Cadéot, L. (2002). La transcription de l'oral : problèmes, techniques, outils. *Langage et société*, 101(3), 91-106.
- Boudina, Y. (2016). L'enseignement de l'oral à l'université algérienne à la lumière du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue des Études Linguistiques et Didactiques*, Université de Tiaret, 4, 45-60.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle. *Synergies Europe*, (1), 59-73.
- Bourguignon, C. (2008). Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du CECR. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(2), 40-48.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chanier, T., & De-la-fuente, S. (2018). Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). *Alsic*, 21(1).
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-92.
- Collès, L. (2010). Les implications du Cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues. *Cahiers pédagogiques*, (18).
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2-3), 309-333.
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral. *Repères*, (24-25), 3-21.
- Ould Benali, N. (2018). La réforme du système LMD et l'enseignement de l'oral en licence de FLE en Algérie : analyse des pratiques pédagogiques. *Revue des Sciences Humaines*, 12(2), 133-148.
- Puren, C. (1988). La culture en classe de langue : Enseigner quoi ? *Les langues Modernes*, (4), 40-46.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues. *Les langues modernes*, (3), 55-71.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, (347), 37-40.
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social. *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, (45), 154-167.
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et formations*, (3), 6-15.
- Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *NEOFILOLOG*, 2(52), 213-226

BIBLIOGRAPHIE

Thèses et Mémoires

- Benamar, R. (2012). *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et Perspectives*. Thèse de doctorat, Université Abou-Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie.
- Benmahammed, F. (2022). *Favoriser les interactions verbales par l'intégration des composantes de la compétence culturelle dans une perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en didactique du FLE, Université Blida 2, Algérie.
- Denimal, A. (2013). *Perspectives pour une didactique de l'interculturation*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier.
- Doulat Serouri, H. (2018). *LMD et didactique de l'oral dans le tronc-commun de la licence de français : cas de l'université de Tiaret*. Thèse de doctorat, Université de Mostaganem, Algérie.
- Meziani, A. (2006). *Pour un enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle*. Thèse de doctorat, Université El-Hadj Lakhder, Batna, Algérie.
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères*. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2.

Textes officiels et institutionnels

- Conseil de l'Europe. (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* France : Éditions des archives contemporaines.

Dictionnaires et Manuels

- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Larousse. (s.d.). Culture. In *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 20/05/2025.
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un parcours de recherche* [Guide pédagogique]. Association Canadienne des Professeurs d'Immersion.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Sitographie

- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7-1. Consulté le 30/04/2025 sur http://journals.openedition.org/educationdidactique/1566
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle. *APLV*. Consulté le 03/06/2025 sur http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865
- Meirieu, P. (2018). L'éducation aux médias et à l'information, c'est l'affaire de tous [Vidéo]. *CLEMI*. Consulté le 23/05/2025 sur https://www.clemi.fr
- Windmüller, F. (2015). Apprendre une langue c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ? *Giessener Elektronische Bibliothek*. Consulté en ligne.

.

TABLE
DES MATIERES

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX 5

INTRODUCTION GÈNÈRALE 10

INTRODUCTION GÈNÈRALE ..... **Error! Bookmark not defined.**

PREMIÈRE PARTIE 19

CHAPITRE 1 20

Introduction ..... **Error! Bookmark not defined.**

1 Les Fondements d'une Didactique de l'Altérité 22

1.1 Le Couple Langue-Culture : Socle de l'Apprentissage 22

1.1.1 Une Notion Complexe et Dynamique : Premières Approches 22

1.1.2 Distinctions Classiques en Didactique des Langues 22

1.1.3 Dépassement des Visions Classiques : Vers une Approche de la Complexité 23

1.1.4 La Rencontre Interculturelle : Dynamiques et Obstacles 26

1.1.4.1 L'Identité face à l'Altérité 27

1.1.4.2 Le Rôle des Représentations et des Stéréotypes 28

1.1.4.3 Le Développement de la Sensibilité : Ethnocentrisme et Ethnorelativisme 30

1.1.5 Savoirs Culturels : de la Connaissance "Stock" à la Pratique "Flux" 31

1.2 La Réponse Didactique : L'Approche Interculturelle 31

1.2.1 Origine et Principes Fondateurs 32

1.2.2 La Compétence Interculturelle comme Finalité 33

1.3 L'Avènement de la Perspective Actionnelle : Un Nouveau Paradigme Didactique 33

1.3.1 Le CECRL et ses Principaux Axes de Réflexion 33

1.3.2 La Perspective Actionnelle et l'Enseignement-Apprentissage des Langues 37

1.3.2.1 Le Concept d'Action 38

1.3.2.2 Le Concept de Tâche 38

1.3.2.3 Le Concept d'Acteur Social 38

1.3.3 Le CECRL entre Continuité et Rupture Paradigmatique 39

1.4 La Synthèse Didactique : Articuler l'Action et l'Interculturel 41

1.4.1 L'Approche Interculturelle comme cadre de finalité 41

1.4.1.1 Définitions et principes 42

1.4.1.2 L'éducation Interculturelle et la compétence à la complexité 43

1.4.2 La compétence en Action : Modèles et Démarches 43

1.4.2.1 Modéliser la Compétence : Byram et Deardorff 43

1.4.2.2 Elargir la Perspective : Les cinq composantes de Puren 46

1.4.2.3 Mettre en œuvre la rupture : Les démarches Co-actionnelle et Communic'actionnelle.....47
1.4.3 La Mise en Œuvre de la Perspective Actionnelle 48
1.4.4 Nouveaux Contextes et Compétences : L'Interculturel à l'Ère du Numérique 48
CONCLUSION..... **Error! Bookmark not defined.**
CHAPITRE 2 51
Introduction ..... **Error! Bookmark not defined.**
2 L'oral en didactique du FLE : définitions et enjeux.....53
2.1.1 Pour une définition holistique de la compétence orale 53
2.1.2 De la compétence linguistique à la compétence interactionnelle : un changement de paradigme 53
2.1.3 Les défis de l'oral en contexte universitaire algérien 53
2.2 Déconstruire la Compétence Orale : Architecture d'une Compétence Plurielle.....56
2.2.1 Les macro-activités de la compétence orale selon le CECRL 56
2.2.2 Les dimensions constitutives de la performance orale.....57
2.2.3 La multimodalité de l'interaction : le "corps parlant" 59
2.2.4 La Dimension Affective et Émotionnelle : le moteur invisible de la parole 60
2.3 Enseigner et Apprendre l'Oral en FLE : Paradigmes Didactiques et Tensions sur le Terrain 61
2.3.1 De l'oral mécanique à l'oral actionnel : l'évolution des paradigmes 62
2.3.2 Les défis de la mise en œuvre en contexte algérien 63
2.4 L'Interaction Orale : Creuset de la Compétence Interculturelle 64
2.4.1 L'oral comme espace de manifestation et de négociation de l'altérité.....66
2.4.2 Phénomènes interculturels dans l'interaction : codes, malentendus et cadres interprétatifs.....66
2.4.3 De la compétence à la posture : vers une éthique de l'altérité 67
2.5 La Médiation Technologique : Vers une didactique intégrée de l'oral interculturel 68
2.5.1 L'émergence des Pratiques Orales Médiatisées (POM) : un nouveau paradigme.....68
2.5.2 Nouvelles compétences et postures à l'ère du numérique 70
2.5.3 Le spectre des outils médiatisés : du synchrone à l'asynchrone 71
2.5.4 La télécollaboration par visioconférence : dispositif d'action interculturelle 72
2.5.5 L'ingénierie pédagogique de la télécollaboration comme condition de l'apprentissage.72
2.5.6 Limites et points de vigilance des Pratiques Orales Médiatisées.....74
2.6 L'Oral à l'Ère du Numérique : Compétences, Pratiques et Convergence.....75
2.6.1 La convergence des compétences : l'oralité numérique comme méta-compétence 76
2.6.2 Les Pratiques Orales Médiatisées (POM) : un nouveau paradigme pour la didactique .77
2.6.3 La télécollaboration : la mise en œuvre de la didactique intégrée 77
Conclusion..... **Error! Bookmark not defined.**
CHAPITRE 3 80

TABLE DES MATIERES

Introduction ..... **Error! Bookmark not defined.**
3 Fondements théoriques : de la Didactique des Langues-Cultures à la Perspective Actionnelle 82
3.1 La Didactique des Langues et des Cultures : un Champ à la Croisée des Chemins 82
3.1.1 Définition et Distinction : Didactique et Pédagogie 82
3.1.2 Spécificité et Interdisciplinarité de la DLC 83
3.2 Modéliser l'Acte Pédagogique : du Triangle au Carré Didactique 85
3.2.1 Le Triangle Pédagogique comme Modèle de Base 85
3.2.2 Du Triangle au Carré Didactique : Intégrer la Médiation par les Instruments 86
3.2.3 Les Acteurs en Présence : Postures et Évolutions 88
3.2.3.1 L'Étudiant : un Acteur Social en Quête d'Autonomie et de Professionnalisation 89
3.2.4 L'Enseignant à l'Université : du Transmetteur au Metteur en Scène Pédagogique 90
3.3 L'Évolution des Paradigmes Pédagogiques : de la Communication à l'Action Sociale Médiatisée 91
3.3.1 Introduction : La Nécessité d'une Perspective Historico-Critique 91
3.3.2 L'Approche Communicative : une Première Révolution Centrée sur l'Interaction et ses Limites 91
3.3.2.1 Principes Fondateurs : la Langue comme Outil Social 91
3.3.2.2 Implications Pédagogiques : la Centration sur l'Apprenant. 92
3.3.2.3 Les Limites d'une Révolution 92
3.3.3 La Perspective Actionnelle (CECRL 2001) : l'Apprenant devient "Acteur Social" 92
3.3.3.1 Définition et Concepts Clés : Agir avec la Langue 93
3.3.3.2 La Notion de "Tâche" comme Unité d'Action 93
3.3.3.3 Un Cadre Non-Prescriptif pour la Réflexion 93
3.3.4 Développements et Enrichissements Critiques de la Perspective Actionnelle 93
3.3.4.1 La Précision Co-actionnelle de Puren 93
3.3.4.2 La Mise en Lumière de la Médiation (Volume Complémentaire, 2018) 94
3.3.5 Synthèse : une Vision Actualisée de la Perspective Actionnelle pour notre Recherche 95
3.4 Le Paysage des Technologies pour l'Éducation et a Technopédagogie 95
3.4.1 Le cadre technologique 96
3.4.1.1 De la Littératie Traditionnelle à la Culture Numérique : une Évolution Conceptuelle 96
3.4.1.2 Des TIC aux TICE : l'Impact sur l'Enseignement-Apprentissage 97
3.4.1.3 Cartographie des Outils Numériques 98
3.4.2 la technopédagogie comme science de la conception 98
3.4.2.1 . La Technopédagogie et le scénario pédagogique 98
3.4.2.2 Les Théories de l'Apprentissage Soutenant l'Usage du Numérique : socioconstructivisme et connectivisme 98

3.4.2.2.1 Le Socio-constructivisme et l'Apprentissage par les Pairs 99
3.4.2.2.2 Le Connectivisme et l'Apprentissage en Réseau 100
3.4.2.3 L'Ingénierie Pédagogique à l'Ère Numérique : le Modèle TPACK 100
3.5 Pratiques Collaboratives Médiatisées : de la théorie à la pratique 100
3.5.1 La Télécollaboration : une Méthodologie pour l'Interculturel Intra-national 100
3.5.2 Cartographie des Outils Numériques 101
3.5.2.1 Outils de Communication : le Moteur de l'Interaction 102
3.5.2.2 Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA / LMS) 102
3.5.3 La Visioconférence (Google Meet) : Espace d'Interaction et de Médiation 103
3.5.3.1 . Google Meet comme Espace de Co-présence et d'Interaction Synchrone 103
3.5.3.2 Analyse Multimodale de l'Interaction via Google Meet 104
3.5.3.3 Les Fonctionnalités de Google Meet comme Leviers Technopédagogiques.....104
3.5.3.4 L'Enseignant et l'apprenant face aux Médiations de l'IA dans Google Meet 105
3.6 La Multimodalité et les Nouvelles Formes de Littératie.....105
3.6.1 Fondements Théoriques de la Multimodalité (Approche Socio-sémiotique) 106
3.6.2 Analyser un Document Multimodal : Grille de Lecture.....106
3.6.3 De la Production à l'Évaluation : la Littératie Multimodale Critique 106
3.5.3.1. 106
3.5.3.2. 107
3.6.3.1 Implications pour l'Évaluation des Apprentissages 107
3.7 L'Évaluation des Compétences à l'Ère Numérique et Collaborative 107
3.7.1 Les Limites de l'Évaluation Traditionnelle et l'Apport de l'Évaluation Formative.....107
3.7.2 Évaluer la Compétence et non plus seulement la Performance 108
3.7.3 Les Enjeux de l'Évaluation Multimodale et de la Littératie Critique 108
Conclusion..... **Error! Bookmark not defined.**
DEUXIEME PARTIE.....110
CHAPITRE 4 111
Introduction ..... **Error! Bookmark not defined.**
4 Architecture de la Démarche Méthodologique 113
4.1 Positionnement de la Recherche et Rappel des Objectifs 113
4.2 Cadre Épistémologique et Approche Méthodologique Générale 113
4.2.1 Paradigme de Recherche : Une Approche Pragmatique et Socio-constructiviste.....115
4.2.2 Justification du Choix de la Méthode Expérimentale 116
4.3 Contextualisation de l'Étude 118
4.3.1 Le Terrain d'Enquête : Les Universités de M'Sila et Bordj Bou Arréridj 118
4.3.2 Présentation de l'Échantillon et Modalités de Constitution des Groupes 119

4.3.3 Justification Scientifique du Choix de l'Enseignant-Chercheur 121
4.3.4 Le Cadre Spatio-Temporel de l'Expérimentation 122
4.3.4.1 Contexte géographique : Un Espace d'Apprentissage Hybride et Inter-universitaire pour une Rencontre Interculturelle Médiatisée 123
4.3.4.2 Contexte temporel : Une Expérimentation Ancrée dans la Durée de l'Année Universitaire 123
4.4 Phase Diagnostique Pré-Expérimentale : Établir les Fondations de l'Intervention 125
4.4.1 Analyse Documentaire Préalable : Éclairer les Cadres et les Pratiques Déclarées 125
4.4.2 Observations de Terrain : Immersion dans la Réalité des Pratiques Pédagogiques 127
4.4.2.1 Protocole d'Observation : Rigueur et Fondements Méthodologiques 127
4.4.2.2 Université de Bordj Bou Arréridj : Un Enseignement de l'Oral sous Contraintes Structurelles et Didactiques 129
4.4.2.3 Université de M'Sila : Des Pratiques Plus Dynamiques mais avec un Potentiel d'Innovation Inexploité 130
4.4.2.4 Synthèse Comparative des Observations et Justification de l'Intervention 131
4.4.3 Enquête par Questionnaire Pré-expérimental : Perceptions, Usages et Attentes des Étudiants 131
4.4.3.1 Axe 1 : Profils des Étudiants Répondants et Équipement Numérique 132
4.4.3.2 Axe 2 : Usage des TIC dans l'apprentissage du FLE 133
4.4.3.3 Axe 3 : TIC et développement de la compétence interculturelle Cet axe sondait la perception du lien entre TIC et interculturalité. 134
4.4.3.4 Axe 4 : Défis rencontrés et améliorations souhaitées 135
4.4.3.5 Synthèse des résultats du questionnaire et implications pour la recherche 135
4.4.4 Synthèse du Diagnostic et Justification du Dispositif Expérimental Proposé 136
4.5 Conception et Déroulement du Protocole Pédagogique Expérimental 137
4.5.1 Description Générale de l'Intervention 137
4.5.2 Les Activités Pédagogiques Différenciées 138
4.5.2.1 Activités du Groupe Témoin (GT) 138
4.5.2.2 Activités du Groupe Expérimental (GE) 139
4.5.3 Objectifs Pédagogiques Spécifiques de l'Intervention pour le Groupe Expérimental .. 140
4.6 Instruments et Modalités de Collecte et d'Évaluation des Données de l'Expérimentation ... 141
4.6.1 Le Dispositif d'Évaluation en Trois Temps 141
4.6.1.1 Pré-test Commun (Groupes Expérimental et Témoin) 142
4.6.1.2 Évaluation Formative à Mi-Parcours (Post-test spécifique au Groupe Expérimental) 143
4.6.1.3 Test Final Commun (Groupes Expérimental et Témoin) 143
4.6.2 Enregistrements Audio et Vidéo et Conventions de Transcription 144

4.6.3 Recherche Documentaire Complémentaire : Analyse des Programmes et Contenus des L3 145
4.7 Considérations Éthiques de la Recherche 146
4.7.1 Consentement Éclairé des Participants 146
4.7.2 Garantie de l'Anonymat et de la Confidentialité des Données 147
4.7.3 Droit au Retrait 148
4.8 Traitement et Analyse des Données Recueillies 148
4.8.1 Préparation du Corpus 149
4.8.2 Approche d'Analyse Combinée : Quantitative et Qualitative et Outils Mobilisés 149
4.8.3 Plan d'Analyse Détaillé des Données Qualitatives Issues des Interactions 150
4.9 Critères de Qualité Scientifique et Limites de l'Étude 151
4.9.1 Assurer la Rigueur Scientifique : Critères de Qualité 151
4.9.2 Reconnaissance des Limites Potentielles de la Recherche ..... **Error! Bookmark not defined.**
Conclusion ..... **Error! Bookmark not defined.**
CHAPITRE 5 154
Introduction ..... **Error! Bookmark not defined.**
5 Analyse des Données de l'Expérimentation 156
5.1 Présentation synthétique de l'expérimentation 156
5.2 Analyse Qualitative des Interactions Orales du Groupe Expérimental 160
5.2.1 Session 1 : Représentations initiales et ouverture interculturelle autour du métier de guide touristique 160
5.2.1.1 Extrait illustratif – Réflexion interculturelle et ouverture à l'altérité 161
5.2.1.2 Transcription (extrait de 6 minutes selon la convention GARS adaptée) 161
5.2.1.3 Analyse de l'extrait : 162
5.2.1.4 Justification du choix de l'extrait 164
5.2.1.5 Bilan de la Session 1 165
5.2.2 Session 2 : Les valeurs du travail et la confrontation des perspectives culturelles 165
5.2.2.1 Extraits illustratifs – De la perception à la réflexion critique sur les valeurs du travail 166
5.2.2.2 Transcription de l'extrait 1 166
- Extrait 2 – Discussion sur les valeurs personnelles et l'influence culturelle (00:33:25 - env. 01:14:00) 168
Transcription de l'extrait 2 168
5.2.2.3 Analyse des extraits 170
5.2.2.4 Justification du choix des extraits 172
5.2.2.5 Bilan de la Session 2 172

TABLE DES MATIERES

5.2.3 Session 3 : L'alimentation saine : comment bien manger l'été 173
5.2.3.1 Extraits illustratifs – De la catégorisation des aliments aux enjeux relationnels..... 173
5.2.3.2 Transcription de l'extrait 1 174
5.2.3.3 Analyse des extraits :..... 175
5.2.3.4 Justification du choix des extraits 178
5.2.3.5 Bilan de la Session 3 178
5.2.4 Session 4 : Les modes de vie et valeurs sociales 179
5.2.4.1 Extrait illustratif – Perceptions croisées de la solidarité familiale (00:35:14 – 00:42:26) 179
5.2.4.2 Transcription de l'extrait 180
5.2.4.3 Analyse de l'extrait..... 180
5.2.4.4 Justification du choix de l'extrait 184
5.2.4.5 Bilan de la Session 4 184
5.2.5 Session 5 : Le système éducatif 185
5.2.5.1 Extrait illustratif - Perceptions de la relation enseignant-apprenant et de la liberté d'expression (00 :17 :45-00 :25 :18) 185
5.2.5.2 Transcription de l'extrait 186
5.2.5.3 Analyse de l'extrait..... 187
5.2.5.4 Justification du choix de l'extrait 190
5.2.5.5 Bilan de la Session 5 190
5.2.6 Session 6 : Pratiques artistiques et culturelles 190
5.2.6.1 Extrait illustratif – Présentation d'une danse traditionnelle et interprétations croisées (00 :15 :10- 00 :25 :14) 191
5.2.6.2 Transcription de l'extrait 192
5.2.6.3 Analyse de l'extrait..... 192
5.2.6.4 Justification du choix de l'extrait 195
5.2.6.5 Bilan de la Session 6 195
5.2.7 Session 7 : Les stéréotypes culturels 196
5.2.7.1 Extrait illustratif – Réactions à un jeu de rôle sur les stéréotypes et discussion sur leur impact (00 :40 :56-00 :49 :50) 197
5.2.7.2 Transcription de l'extrait 197
5.2.7.3 Analyse de l'extrait..... 198
5.2.7.4 Justification du choix de l'extrait 201
5.2.7.5 Bilan de la Session 7 201
5.2.8 Session 8 : Communication non verbale et implicites culturels 202

5.2.8.1 Extrait illustratif – Interprétation d'un silence et gestion d'un malentendu lié à l'implicite (00 :32 :20- 00 :40 :00). 202
5.2.8.2 Transcription de l'extrait 203
5.2.8.3 Analyse de l'extrait....204
5.2.8.4 Justification du choix de l'extrait 206
5.2.8.5 Bilan de la Session 8 207
5.2.9 Le dispositif de visioconférence (Google Meet) comme catalyseur des interactions interculturelles 207
5.2.10 Synthèse de l'évolution observée à travers les interactions orales 209
5.3 Analyse Quantitative et Comparative des Évaluations 210
5.3.1 Rappel de l'instrument et de la procédure d'administration 210
5.3.2 Présentation des résultats quantitatifs des tests....211
5.3.3 Analyse comparative des résultats du pré-test, du post-test et du test final 215
5.3.4 Interprétation qualitative de certains résultats du test final 216
5.4 Analyse des Perceptions des Étudiants Post-Expérimentation....217
5.4.1 Présentation de l'outil de collecte des perceptions finales 218
5.4.2 Analyse des retours des étudiants sur....218
5.4.3 Comparaison avec leurs perceptions initiales issues du questionnaire pré-expérimental. 219
5.5 Synthèse Générale des Résultats de l'Expérimentation 220
5.5.1 Convergence des données et réponse aux sous-questions de recherche....221
5.5.2 Bilan des Transformations Observées....222
Conclusion.... **Error! Bookmark not defined.**
CHAPITRE 6 224
Introduction .... **Error! Bookmark not defined.**
6 Discussion des Résultats, Contributions et Perspectives 226
6.1 La Validation par les Chiffres : Interprétation des Résultats Quantitatifs 226
6.2 Interprétation des Phénomènes Interactionnels : L'Interculturel en Acte 230
6.2.1.1 Analyse Micro-Interactionnelle d'un Incident Critique 232
6.2.2 Confrontation des Résultats avec le Cadre Théorique et la Littérature....234
6.3 Implications de la Recherche pour la Didactique et la Formation....239
6.4 Implications de la Recherche pour la Didactique et la Formation....245
6.4.1 L'Enseignant comme Architecte de Tâches Collaboratives 245
6.4.2 L'Enseignant comme Facilitateur du Débriefing Réflexif....245
6.4.3 Conséquences pour la Formation des Enseignants et les Institutions 246
6.5 Limites de la Recherche et Perspectives Futures....247
6.5.1 Limites de la Recherche 247
6.5.2 Au-delà de cette Recherche : Pistes pour un Agenda Scientifique 249

TABLE DES MATIERES

Conclusion ..... **Error! Bookmark not defined.**
CONCLUSION GENERALE 252
CONCLUSION GÉNÉRALE ..... **Error! Bookmark not defined.**
BIBLIOGRAPHIE 257
ANNEXES 276
6.5.3 Annexe 5: Post-test (Administré au Groupe Expérimental) 288
6.5.3.1 Partie 1 : Questionnaire de Sensibilisation (Durée : 10-12 minutes) 288
6.5.3.2 Partie 2 : Prise de Parole Réflexive (Durée : 2-3 minutes) 289
6.5.4 Annexe 6: Test Final (Administré aux Groupes Expérimental et Témoin) 290
6.5.4.1 Partie 1 : Questionnaire de Sensibilisation (Durée : 10-12 minutes) 290
6.5.4.2 Partie 2 : Prise de Parole Réflexive (Durée : 2-3 minutes) 291
TABLE DES MATIERES 266
Résumé 325

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'Observation Non Participante des Séances d'Enseignement de l'Oral

Date : .....

Heure : .....

Lieu : .....

Niveau : .....

Enseignant(e) observé(e) : .....

Thème / Support de la séance : .....

Catégories	**Éléments observables**	**Oui/Non**	**Commentaires / Exemples concrets**
1. Déroulement du cours	Le cours suit une structure claire (introduction, activité, bilan).		
	Les objectifs de la séance sont explicités.		
	Des activités orales variées sont proposées.		
	Le rythme du cours favorise l'implication étudiante.		
2. Posture de l'enseignant	Utilisation de l'approche communicative ou actionnelle.		
	Attitude d'écoute et d'encouragement face aux interventions.		
	Reformulation et valorisation des prises de parole.		
	Intégration de références culturelles dans les exemples ou supports.		
	Ouverture à la comparaison entre cultures.		
3. Comportements des étudiants	Participation active aux échanges oraux.		

	Capacité à interagir entre pairs.		
	Prises de parole spontanées (non sollicitées par l'enseignant).		
	Présence de freins à l'expression orale (timidité, peur, passivité, etc.).		
4. Espace et environnement	Qualité de la salle (éclairage, acoustique, propreté).		
	Configuration spatiale favorisant les échanges entre étudiants.		
	Matériel disponible et fonctionnel (tableau, vidéoprojecteur, etc.).		
	Utilisation d'outils numériques pendant le cours (par l'enseignant ou les étudiants).		
5. Dimension interculturelle	Présence explicite de contenus culturels (documents authentiques, débats...).		
	Encouragement à comparer culture source / culture cible.		
	Identification et discussion des malentendus culturels.		
	Développement d'attitudes d'ouverture et de curiosité.		
	L'enseignant joue un rôle de médiateur interculturel.		

Notes générales / Synthèse de l'observation :

.....

.....

.....

.....

.....

..... .

Annexe 2 : Questionnaire Pré-expérimental Destiné aux Étudiants

Objet : Ce questionnaire vise à recueillir des informations sur l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) et leur impact sur le développement de la compétence interculturelle. Les réponses resteront anonymes et serviront uniquement à des fins de recherche.

A. Profil et Équipement Numérique

1. Sexe :

☐ Homme

☐ Femme

2. Âge :

.....

3. Avez-vous accès à un ordinateur, une tablette ou un smartphone pour vos études ?

☐ Oui, régulièrement

☐ Oui, occasionnellement

☐ Non

4. Avez-vous une connexion internet stable à domicile ?

☐ Oui

☐ Non

B. Usage des TIC dans l'Apprentissage du FLE

5. À quelle fréquence utilisez-vous les TIC pour apprendre le FLE ?

☐ Tous les jours

☐ Plusieurs fois par semaine

☐ Une fois par semaine

☐ Rarement

☐ Jamais

6. Quels outils numériques utilisez-vous le plus souvent pour apprendre le FLE ? *(Plusieurs réponses possibles)*

☐ Plateformes d'apprentissage en ligne (Moodle, Coursera, TV5Monde)

☐ Applications mobiles (Duolingo, Babbel)

☐ Dictionnaires et traductions en ligne

☐ Réseaux sociaux et forums

☐ Vidéos et podcasts en français

☐ Autre : .....

7. Utilisez-vous les TIC en dehors des cours pour pratiquer le français ?

☐ Oui, souvent

☐ Oui, parfois

☐ Non, jamais

8. Lors de votre apprentissage, vos enseignants ont-ils mené une activité impliquant les TIC ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Occasionnellement

9. Si "Oui" ou "Occasionnellement", donnez un exemple :

.....

10. Si "Non" ou "Occasionnellement", souhaiteriez-vous que vos enseignants utilisent davantage les technologies d'information et de communication ?

.....

C. TIC et Développement de la Compétence Interculturelle

11. Pensez-vous que les TIC vous aident à mieux comprendre la culture francophone ?

☐ Oui, beaucoup

☐ Oui, un peu

☐ Non, pas vraiment

☐ Non, pas du tout

12. Quels types de contenus culturels avez-vous déjà découverts grâce aux TIC ? *(Plusieurs réponses possibles)*

☐ Films et séries francophones

☐ Musiques et chansons françaises

☐ Articles et actualités sur la culture francophone

☐ Échanges avec des locuteurs natifs via des forums ou des réseaux sociaux

☐ Autre : .....

13. Avez-vous déjà participé à des échanges en ligne avec des locuteurs francophones ?

☐ Oui, souvent

☐ Oui, parfois

☐ Non, jamais

14. Selon vous, l'apprentissage à travers les TIC permet-il une meilleure interaction avec d'autres cultures ?

☐ Oui, tout à fait

☐ Oui, en partie

☐ Non, pas vraiment

☐ Non, pas du tout

D. Défis et Améliorations

15. Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans l'utilisation des TIC pour

apprendre le FLE ? *(Plusieurs réponses possibles)*

☐ Manque d'accès aux outils numériques

☐ Connexion internet insuffisante

☐ Manque de formation à l'utilisation des TIC

☐ Difficulté à trouver des contenus adaptés

☐ Manque d'interaction avec des locuteurs natifs

☐ Autre : .....

16. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'intégration des TIC dans vos cours ? *(Plusieurs réponses possibles)*

☐ Plus d'accès aux plateformes et ressources numériques

☐ Plus d'activités interactives en ligne avec des natifs

☐ Former les enseignants à l'utilisation des TIC

☐ Plus d'heures de cours intégrant les outils numériques

☐ Autre : .....

17. Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions ?

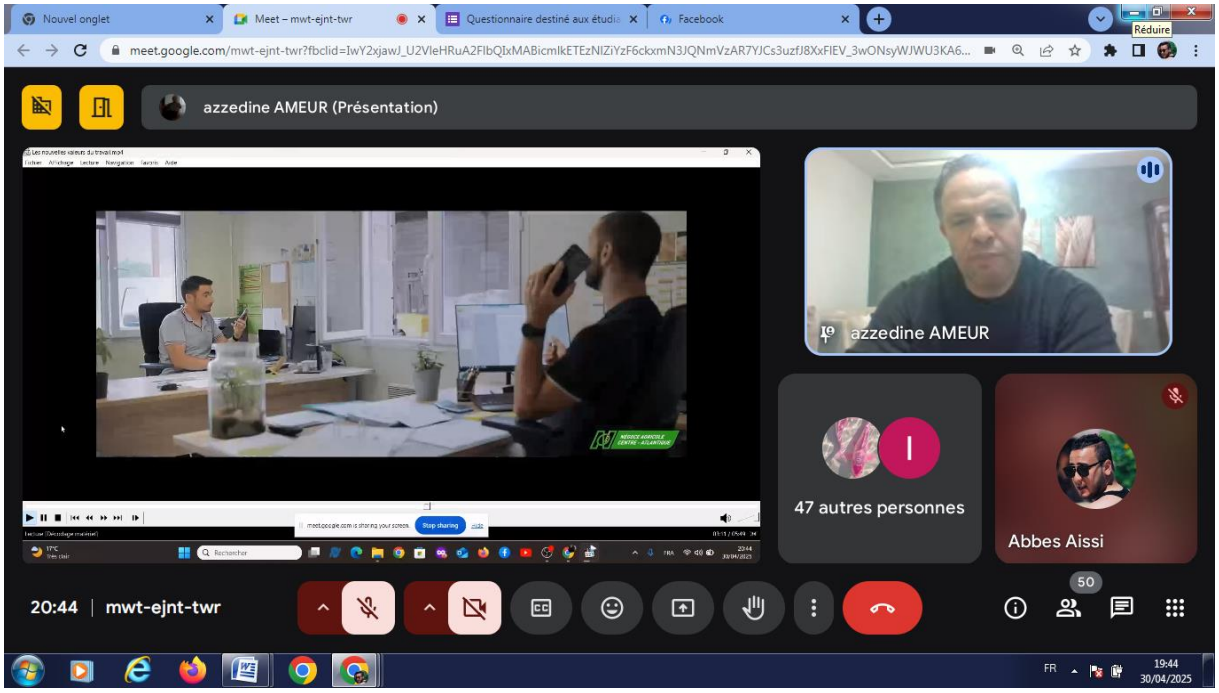
.....

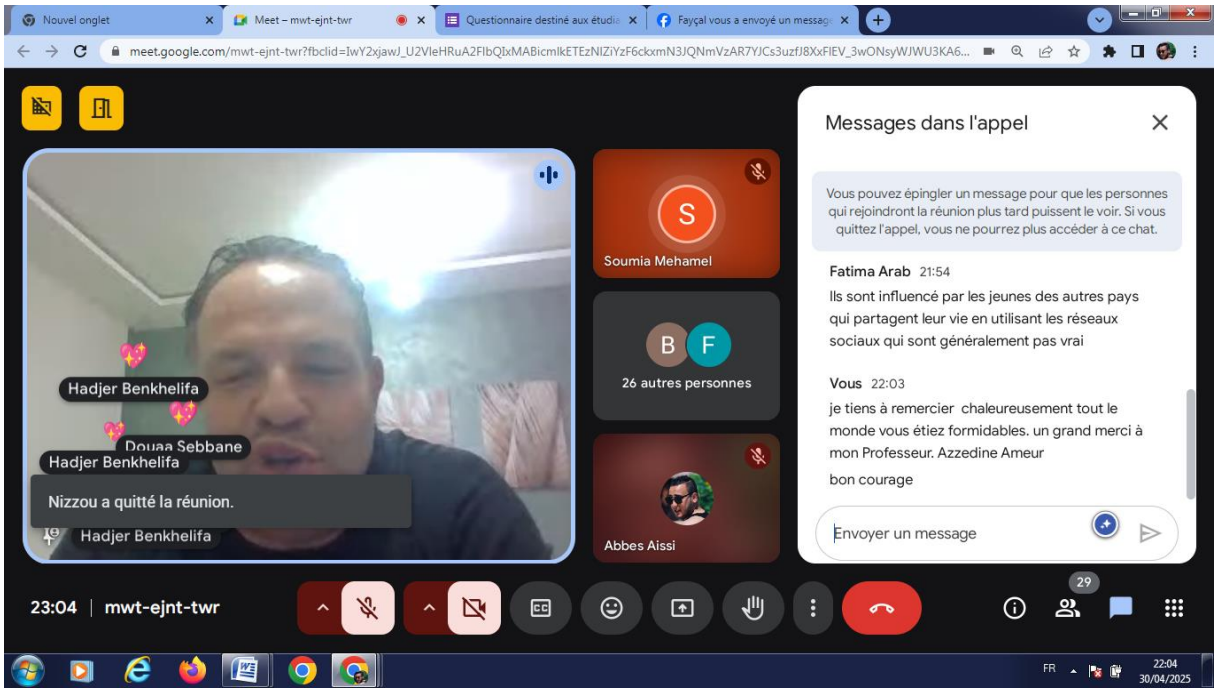
.....

Conclusion du Questionnaire

Merci pour votre participation ! Vos réponses nous aideront à mieux comprendre l'impact des TIC dans l'apprentissage du FLE et à proposer des solutions adaptées aux besoins des étudiants.

Annexe 3 : Sessions Google Meet





Annexe 4 : Pré-test Commun aux Groupes Expérimental et Témoin

Objet : Ce pré-test a été administré aux étudiants des groupes , expérimental (GE) et témoin (GT), avant le début de l'intervention pédagogique. Son objectif était d'établir un niveau de référence initial concernant leurs connaissances, leur sensibilité et leurs capacités d'expression relatives à la compétence interculturelle.

Modalités d'administration :

- **Durée totale :** Environ 40 minutes par classe.
- **Encadrement :** Assuré par l'enseignant titulaire du module "Compréhension et Expression de l'Oral", en présence du chercheur en posture d'observateur non participant.

Partie 1 : Épreuve Écrite Individuelle (20 minutes)

Consigne générale : Veuillez répondre aux questions suivantes de la manière la plus complète et personnelle possible.

Question 1 :
Définissez avec vos propres mots le concept de 'stéréotype culturel' et donnez un exemple.
.....
.....

Question 2 :
Décrivez brièvement une situation où vous avez ressenti un 'choc culturel' ou observé une différence culturelle marquante.
.....
.....

Question 3 :
Selon vous, quelles sont les trois qualités les plus importantes pour bien communiquer avec une personne d'une autre culture ?
.....
.....

Question 4 :

Comment réagissez-vous quand un étranger vous invite à un dîner et vous propose de boire de l'alcool ?

.....

.....

Critères	**Maîtrise faible**	**Maîtrise moyenne**	**Maîtrise élevée**
Compréhension des concepts interculturels	Confusion ou absence de compréhension des termes/concepts clés.	Compréhension partielle ou superficielle des concepts.	Compréhension claire et nuancée des concepts, utilisation appropriée du vocabulaire.
Pertinence et Richesse de la réponse	Réponse hors-sujet, très brève, ou manquant d'éléments pertinents.	Réponse pertinente mais peu développée, manque d'exemples ou d'arguments.	Réponse directement liée à la question, bien développée, avec des exemples concrets et des arguments clairs.
Capacité d'analyse et de réflexion interculturelle	Approche ethnocentrique, jugement de valeur sans recul, absence d'analyse.	Début de prise de conscience des différences, mais analyse limitée ou stéréotypée.	Capacité à analyser la situation sous différents angles, à identifier les enjeux interculturels, à faire preuve de décentration, à éviter les jugements hâtifs.
Qualité de l'argumentation et de l'expression écrite	Difficultés majeures d'expression, argumentation confuse ou inexistante.	Expression globalement compréhensible mais avec des maladresses, argumentation simple.	Expression claire et structurée, argumentation logique et bien étayée.

Partie 2 : Exploration Orale Collective (20 minutes)

Consigne de départ (posée par l'enseignant) :
"Qu'est-ce que vous entendez par la notion d'interculturel ?"

Objectifs de l'observation (pour le chercheur) :

- Sonder les représentations initiales et partagées du concept d'interculturalité.
- Observer les dynamiques d'interaction et de co-construction du sens.
- Identifier les idées préconçues, les questionnements et les difficultés relatifs à l'interculturel.

Catégorie d'analyse	**Indicateurs observables**	**Commentaires / Exemples**
1. Variété des représentations du concept d'interculturel	- Diversité des définitions proposées - Présence d'idées préconçues ou stéréotypes - Évolution des représentations au fil de la discussion	
2. Cohérence et clarté des propos	- Capacité à expliquer, reformuler ou illustrer un propos interculturel - Niveau de structuration du discours collectif	
3. Interaction entre pairs	- Prises de parole spontanées ou sollicitées - Réactions aux propos des autres (accord, désaccord, compléments) - Écoute active et prise en compte des idées d'autrui	
4. Modalités de co-construction du sens	- Négociation du sens du mot « interculturel » - Apparition de définitions	

	partagées ou de consensus - Argumentation collective / exemples communs	
5. Langue et fluidité orale globale	- Niveau de langue (vocabulaire, syntaxe) - Fluence, hésitations, corrections - Capacité à s'exprimer en groupe dans un contexte formel	
6. Émergence de tensions ou malentendus	- Identification d'éléments sensibles - Réactions des pairs - Capacité à gérer ces divergences dans l'échange	

6.5.3 Annexe 5: Post-test (Administré au Groupe Expérimental)

Objet : Ce post-test, administré à mi-parcours de l'expérimentation, vise à évaluer l'évolution de la sensibilité et de la réflexion interculturelle des étudiants du groupe expérimental suite aux premières sessions d'intervention.

Modalités d'administration :

- **Partie 1 (écrite) :** Via Google Forms.
- **Partie 2 (orale) :** Enregistrement audio individuel via messagerie instantanée (Messenger).

6.5.3.1 Partie 1 : Questionnaire de Sensibilisation (Durée : 10-12 minutes)

Instructions : Répondez brièvement et spontanément.

1. Situation Clé :

Imaginez : Lors d'un travail de groupe avec des étudiants francophones d'origines diverses, un désaccord apparaît sur la façon d'organiser le travail. Chacun semble avoir une méthode différente.

Question : Quelle serait votre première démarche pour essayer de résoudre ce désaccord et de bien travailler ensemble ? *(Répondez en 2-3 phrases)*

.....

.....

.....

2. Analyse d'une Différence :

Pensez à une différence de communication (ex: la manière de dire non, de faire une critique, d'exprimer son enthousiasme) que vous avez observée ou apprise entre la culture algérienne et une culture francophone. **Comment expliquez-vous cette différence ?** *(Répondez avec 1 ou 2 mots-clés ou une courte phrase)*

.....

.....

3. Adaptation :

Si vous étiez dans un pays étranger et que vous réalisiez que votre comportement habituel est

mal interprété, votre réaction serait plutôt : *(Cochez une seule case)*

☐ Essayer de comprendre et d'adapter un peu votre comportement.

☐ Continuer comme d'habitude, les autres doivent s'adapter aussi.

☐ Vous sentir très mal à l'aise et éviter les interactions.

☐ Autre (précisez en un mot) : .....

*6.5.3.2 **Partie 2 : Prise de Parole Réflexive (Durée : 2-3 minutes)***

Consigne orale directe :

"Bonjour. Après les séances que nous avons eues, j'aimerais que vous réfléchissiez à ceci : si vous deviez donner UN SEUL conseil important à un(e) Algérien(ne) qui va interagir pour la première fois avec des personnes de culture française, quel serait ce conseil et pourquoi est-il important selon vous ? Parlez-en librement pendant 2-3 minutes."

6.5.4 Annexe 6: Test Final (Administré aux Groupes Expérimental et Témoin)

Objet : Ce test final, administré à l'issue de l'expérimentation, vise à évaluer l'impact comparatif de l'intervention et le niveau de réflexivité finale des étudiants des deux groupes.

Modalités d'administration :

- **Partie 1 (écrite) :** Via Google Forms.
- **Partie 2 (orale) :** Enregistrement audio individuel via messagerie instantanée (Messenger).

6.5.4.1 Partie 1 : Questionnaire de Sensibilisation (Durée : 10-12 minutes)

Instructions : Répondez brièvement et spontanément.

1. Situation Clé :

Imaginez : Vous êtes témoin d'un malentendu entre un Algérien et un touriste francophone à cause d'une différence de coutume (ex: pourboire, prise de photo, etc.).

Question : Si vous pouviez intervenir discrètement, que diriez-vous ou feriez-vous pour aider à clarifier la situation ? *(Répondez en 2-3 phrases)*

.....

.....

.....

2. Bénéfice de l'Interculturel :

Selon vous, **quel est le principal avantage ou bénéfice personnel que l'on peut tirer de la rencontre avec des personnes d'autres cultures ?** *(Répondez avec 1 ou 2 mots-clés ou une courte phrase)*

.....

.....

3. Gestion des Stéréotypes :

Quand vous entendez un stéréotype (une idée toute faite et souvent fausse) sur une culture (la vôtre ou une autre), votre réaction est plutôt : *(Cochez une seule case)*

☐Essayer d'expliquer pourquoi ce n'est pas tout à fait vrai.

☐ Ne rien dire pour ne pas créer de problème.

☐Être d'accord si cela confirme ce que vous pensiez.

☐ Autre (précisez en un mot) : .....

6.5.4.2 ***Partie 2 : Prise de Parole Réflexive (Durée : 2-3 minutes)***

Consigne orale directe :

"Bonjour. Pour conclure, j'aimerais votre avis sur une question : selon vous, qu'est-ce qui est le plus important pour qu'un(e) étudiant(e) algérien(ne) en FLE développe une bonne 'compétence interculturelle', c'est-à-dire une capacité à bien communiquer et interagir avec des personnes de cultures francophones différentes ? Expliquez votre idée en 2-3 minutes."

Annexe 7 : Grille d'Évaluation des Productions Orales Individuelles (Pré-test, Post test et Test final)

Objet : Cette grille a été utilisée pour évaluer les productions orales individuelles des étudiants des groupes expérimental et témoin lors du pré-test et du test final. Elle vise à mesurer de manière standardisée l'évolution des compétences orales et de la réflexivité interculturelle.

Barème : Chaque critère est noté sur 5 points, pour un score total sur 20.

Critères d'Évaluation	Niveau 1 (Insuffisant)	Niveau 2 (En développement)	Niveau 3 (Satisfaisant)	Niveau 4 (Bon)	Niveau 5 (Excellent)	Score
1. Pertinence et Clarté du Propos	Discours hors-sujet ou très confus. La réponse à la consigne est difficilement identifiable.	Le propos est partiellement lié à la consigne mais manque de clarté et de structure.	La réponse est pertinente et globalement claire, mais pourrait être mieux structurée.	Le discours répond clairement et de manière structurée à la consigne.	Le propos est très pertinent, clair, structuré et synthétique.	**/ 5**
2. Réflexivité et Décentration Interculturelle	Discours purement descriptif ou ethnocentrique. Absence de prise de recul.	Présence de quelques observations sur les différences, mais l'analyse reste superficielle ou stéréotypée.	L'étudiant identifie des différences et initie une réflexion, mais la décentration est limitée.	L'étudiant analyse la situation avec une certaine décentration et une conscien	Le discours témoigne d'une forte capacité de décentration, d'une analyse nuancée et d'une conscience	**/ 5**

				ce des enjeux interculturels.	critique de son propre cadre de référence.	
3. Compétences Linguistiques (Lexique et Grammaire)	Vocabulaire très limité et erreurs grammaticales fréquentes qui entravent la compréhension.	Vocabulaire simple mais suffisant. Erreurs grammaticales présentes mais la communication reste possible.	Vocabulaire adéquat et correction grammaticale globalement bonne malgré quelques erreurs.	Vocabulaire assez riche et varié. Bonne maîtrise de la grammaire.	Vocabulaire précis et riche. Très peu d'erreurs grammaticales, expression idiomatique.	**/ 5**
4. Aisance et Fluidité de l'Expression	Débit très haché, nombreuses pauses et hésitations. Prononciation difficilement compréhensible.	Débit lent avec des pauses notables. L'effort de formulation est perceptible. Prononciation compréhensible.	Débit assez régulier, fluidité correcte. Prosodie acceptable.	Expression fluide et naturelle, avec peu d'hésitations. Bonne intonation.	Excellente fluidité, débit naturel et expressivité marquée. Prosodie maîtrisée.	**/ 5**
					SCORE TOTAL :	**/ 20**

Commentaires généraux de l'évaluateur :

Annexe 8: Grille d'Analyse des Interactions Orales Médiatisées

Objet : Cette grille a été utilisée pour l'analyse qualitative des transcriptions des huit sessions d'intervention du groupe expérimental. Elle vise à identifier et à interpréter les manifestations de la compétence interculturelle et les dynamiques interactionnelles au sein des échanges médiatisés par visioconférence.

Cadres théoriques de référence : Modèle de la Compétence Communicative Interculturelle (Byram, 1997), Perspective Actionnelle (CECRL, 2001), Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (Guichon, 2012).

Fiche d'Analyse d'Extrait

Session N° : .....

Thème : .....

Extrait (Timecode) : De ..... à .....

Contexte de l'interaction : .....

Axes d'Analyse	Indicateurs Observables (Exemples)	Analyse de l'Extrait et Interprétation
1. Compétence Interculturelle : Savoirs et Savoir Comprendre	- Mobilisation de connaissances sur sa propre culture ou celle de l'autre. - Identification de références, de normes ou de valeurs culturelles. - Verbalisation d'une différence ou d'une similitude culturelle. - Tentative d'interprétation d'un comportement ou d'un discours de l'autre. - Prise de conscience d'un implicite ou d'un malentendu culturel.	
2. Compétence Interculturelle : Savoir-Être (Attitudes)	- Manifestation de curiosité (questions ouvertes, demande de précisions). - Signes d'empathie (validation des émotions, reformulation compréhensive). - Suspension du jugement (utilisation de modalisateurs comme "peut-être", "je suppose"). - Décentration	

	(tentative de voir la situation du point de vue de l'autre). - Réflexivité (questionnement sur ses propres réactions ou représentations).	
3. Compétence Interculturelle : Savoir-Faire (Interaction)	- Stratégies de négociation du sens (demande de clarification, reformulation). - Stratégies de réparation d'un malentendu. - Adaptation du discours à l'interlocuteur (registre, politesse). - Capacité à agir comme médiateur (expliquer sa culture, créer des ponts).	
4. Compétence Interculturelle : Savoir S'engager (Conscience Critique)	- Analyse critique des stéréotypes (identification, déconstruction). - Questionnement sur les valeurs et les normes (les siennes et celles des autres). - Prise de position argumentée sur un sujet de société à dimension culturelle.	
5. Dynamiques Interactionnelles et Approche Actionnelle	- Nature des tours de parole (gérés par l'enseignant, spontanés). - Qualité de l'écoute active (réponses aux pairs, échos, reprises). - Co-construction du sens (idées construites à plusieurs). - Engagement dans la tâche collaborative (participation, prise d'initiative). - Posture d'acteur social (partage d'expériences personnelles, implication).	
6. Rôle de la Médiation Technologique (Visioconférence)	- Usage des fonctionnalités pour soutenir l'interaction (chat, lever la main...). - Impact de la multimodalité (gestes, regards, arrière-plan) sur la communication. - Gestion des contraintes techniques (latence, interruptions). - Création d'un sentiment de "co-présence" ou de distance.	

Synthèse Interprétative de l'Extrait :

(Espace pour résumer comment les différents axes s'articulent dans cet extrait précis pour produire (ou freiner) l'apprentissage interculturel.)

.....

Annexe 9 : Fiches Pédagogiques des Sessions d'Intervention

Fiche Pédagogique - Session 1

Titre de la séance	**Le guide touristique (conférencier)**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental (Universités de M'Sila et Bordj Bou Arréridj)
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Objectif Pédagogique :**
  - Établir un premier contact positif et constructif entre les étudiants des deux universités.
  - Activer les savoirs et représentations antérieurs des étudiants sur un métier de la communication.
  - Instaurer un climat de confiance propice à la prise de parole.
- **Objectif Linguistique :**
  - Mobiliser et enrichir le lexique lié au tourisme, au patrimoine et aux compétences professionnelles.
  - S'entraîner à formuler et à justifier une opinion à l'oral en interaction.
  - Développer la fluidité dans une discussion collective.
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Explorer les représentations initiales** sur le rôle et les qualités d'un médiateur.
  - **Éveiller à la dimension de médiation culturelle**, en dépassant une vision purement technique du métier.
  - **Valoriser le patrimoine culturel local** comme un objet de partage et de dialogue.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet.
- Fonctionnalités mobilisées : Caméras et micros activés, chat pour les questions écrites.

- Document partagé (Google Docs) ou tableau blanc virtuel (Jamboard) pour noter les idées clés.

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Phase	**Durée (approx.)**	**Activités de l'Enseignant (Médiateur)**	**Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)**
1. Accueil et Cadrage	15 min	- Accueille chaleureusement les participants des deux universités. - Présente le thème et les objectifs spécifiques de la session. - Instaure un "tour de table" pour que chacun se présente brièvement (nom, université, une chose qu'ils aiment dans leur région). - Co-construit et rappelle les règles de communication bienveillante pour les échanges (écoute active, respect du temps de parole, droit à l'erreur).	- Se connectent, testent leur matériel - Se présentent au groupe, créant un premier lien interpersonnel. - Écoutent et valident les règles de l'échange.
2. Activation des Représentations (Brainstorming)	25 min	- Pose une question ouverte et large pour lancer la discussion : *"Pour vous, qu'est-ce qu'un bon guide touristique ? Imaginez que vous accueillez un visiteur, qu'attendez-vous de lui ?"* - Note les mots-clés proposés	- Partagent leurs premières idées et représentations de manière spontanée. - Observent les idées des autres sur le document partagé. - Commencent à

		par les étudiants sur le document partagé - Encourage les étudiants à réagir aux idées des autres et à les compléter.	faire des liens entre les propositions.
3. Approfondissement Analytique	35 min	- Pose une question plus ciblée pour orienter la réflexion : *"Quelles sont les compétences les plus importantes pour ce métier ? Linguistiques, culturelles, humaines ?"* - Relance la discussion en demandant des exemples concrets de situations ("Imaginez un touriste qui pose une question difficile..."). - Guide subtilement la discussion pour faire émerger le rôle de "passeur de culture" ou de "médiateur".	- Proposent et argumentent les compétences nécessaires. - Discutent de la hiérarchie entre les compétences. - Partagent des expériences personnelles (visites, voyages) pour illustrer leurs propos. - Négocient le sens de termes comme "passion", "adaptation".
4. Synthèse et Clôture	15 min	- Fait une synthèse orale des points clés abordés, en soulignant la transition d'une vision technique (savoir des dates) à une vision humaine (savoir transmettre, savoir s'adapter). - Met en évidence l'émergence de la notion de "médiateur interculturel". - Annonce le thème de la session suivante (Les valeurs	- Écoutent la synthèse et la valident. - Peuvent ajouter une dernière remarque ou poser une question de clarification. - Prennent note de la thématique de la prochaine rencontre.

		du travail) et remercie chaleureusement les participants pour leur engagement.	

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe et note :

- La qualité et la fluidité des premiers échanges entre les deux groupes.
- La nature des représentations (techniques vs. humaines/culturelles).
- L'émergence des premiers marqueurs de compétence interculturelle (ex: "il doit s'adapter").
- Le niveau général d'engagement et les signes de confiance ou de timidité.

Fiche Pédagogique - Session 2

Titre de la séance	**Les valeurs du travail**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Pédagogique :**
  - Développer la capacité à analyser de manière critique un document audiovisuel.
  - Animer et participer à un débat argumenté sur un sujet de société.
- **Linguistique :**
  - Utiliser le lexique des valeurs, du monde professionnel et de l'argumentation (exprimer une opinion, concéder, réfuter).
  - Structurer un discours oral pour défendre un point de vue.
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Identifier les influences culturelles** sur les représentations du travail.
  - **Comparer des systèmes de valeurs** (personnels, locaux, exogènes).
  - **Réfléchir de manière critique à la tension** entre les valeurs idéales et la réalité sociale vécue.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet.
- Courte vidéo authentique (ex: micro-trottoir, extrait de reportage) sur les valeurs du travail en France/Europe.
- Fonctionnalité de partage d'écran pour la diffusion de la vidéo.
- Chat pour recueillir des réactions écrites pendant le visionnage.

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Phase	Durée (approx.)	Activités de l'Enseignant (Médiateur)	Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)
1. Introduction et Lancement	10 min	- Fait un bref retour sur la session précédente. - Présente le thème du jour et la vidéo. - Donne une consigne d'observation claire et ouverte : *"Pendant le visionnage, essayez de noter les mots-clés ou les idées qui vous semblent importants ou surprenants."*	- Écoutent la présentation. - Se préparent à un visionnage actif.
2. Phase de Réception et de Réaction à Chaud	20 min	- Diffuse la vidéo une première fois sans interruption. - Après le visionnage, pose une question large pour libérer la parole : *"Quelles sont vos premières impressions ? Qu'avez-vous observé ou ressenti ?"* - Accueille toutes les réactions sans jugement, en les notant si possible.	- Visionnent la vidéo et prennent des notes. - Partagent leurs premières réactions spontanées (surprise, accord, désaccord) sur le contenu, la posture des intervenants, le style de communication.
3. Phase d'Analyse Comparative et Critique	45 min	- Guide la discussion vers une analyse plus profonde avec des questions ciblées : 1. *"Quelles sont les valeurs du travail importantes pour vous personnellement ?"*	- Réfléchissent à leurs propres valeurs et les verbalisent. - Partagent des expériences personnelles, des proverbes ou des anecdotes pour

		2. *"En quoi la culture algérienne (ou votre culture régionale) influence-t-elle votre vision du travail ?"* 3. *"Voyez-vous une différence entre les valeurs dont vous parlez et la réalité que vous observez ?"* - Facilite le débat, reformule, assure une distribution équilibrée de la parole.	illustrer l'influence de leur culture. - Débattent de la tension entre les valeurs idéales et la réalité sociale (chômage, etc.), en réagissant aux propos des autres. - Font des comparaisons explicites entre les valeurs perçues dans la vidéo et les leurs.
4. Synthèse et Ouverture	15 min	- Fait une synthèse des différentes conceptions du travail qui ont émergé (travail comme nécessité, comme statut social, comme épanouissement...). - Souligne la complexité et la nature non universelle des valeurs. - Annonce la transition vers la prochaine session sur un autre aspect du quotidien : l'alimentation.	- Participent à la synthèse en validant ou nuançant les propos de l'enseignant. - Prennent conscience de la diversité des points de vue au sein même de leur groupe.

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe :

- La capacité des étudiants à dépasser la simple description pour analyser et comparer des systèmes de valeurs.
- Le développement de la compétence argumentative à l'oral.
- Les signes de décentration et de réflexivité critique sur leur propre contexte.
- La manière dont ils gèrent les désaccords dans le débat.

Fiche Pédagogique - Session 3

Titre de la séance	**L'alimentation saine : comment bien manger l'été**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Pédagogique :**
  - Partir d'un thème quotidien et concret pour initier une réflexion interculturelle complexe.
  - Expérimenter le travail collaboratif en petits groupes (salles de discussion).
- **Linguistique :**
  - Utiliser et enrichir le lexique lié à l'alimentation, aux saveurs et aux pratiques culinaires.
  - Exprimer des préférences, des hypothèses et donner des conseils de manière appropriée.
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Prendre conscience de la relativité des classifications** culturelles (ex: fruit/légume).
  - **Comparer des habitudes culinaires** et les valeurs qui y sont associées (convivialité, santé, tradition).
  - **Développer l'empathie** en anticipant les réactions et les besoins d'une personne d'une autre culture.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet (avec fonctionnalité "salles de discussion").
- Courte étude de cas ou question déclencheuse sur la classification des aliments (ex: la tomate).
- Scénario de mise en situation écrit, partagé dans le chat ou via un document.
- Tableau blanc virtuel (Jamboard) pour la restitution des groupes.

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Phase	Durée (approx.)	Activités de l'Enseignant (Médiateur)	Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)
1. Lancement et Déclencheur	15 min	- Fait un bref retour sur la session 2 (valeurs). - Lance une discussion ouverte : *"Qu'est-ce qu'un repas d'été typique pour vous ?"* - Introduit la question de la classification : *"Pour vous, la tomate, c'est un fruit ou un légume ? Pourquoi cette différence entre la science et l'usage quotidien ?"*	- Partagent leurs habitudes alimentaires estivales. - Débattent de la classification de la tomate, prennent conscience de la différence entre la norme culturelle (culinaire) et la norme scientifique.
2. Mise en Situation (Travail en sous-groupes)	30 min	- Présente le scénario : *"Vous recevez un ami étranger (ex: français) qui ne connaît pas du tout la cuisine algérienne. En petits groupes, préparez-vous à lui présenter un plat typique de votre région (ex: le hemiss). Pensez à comment le décrire, à ce qu'il faut expliquer et aux questions qu'il pourrait poser."* - Répartit les étudiants en salles de discussion de 4-5 personnes.	- En petits groupes, discutent et choisissent un plat. - Préparent une courte présentation orale : description, ingrédients, importance culturelle. - Anticiper les réactions possibles de l'étranger (goût épicé, ingrédients inconnus) et les stratégies pour y répondre (expliquer, rassurer, proposer de goûter).
3. Restitution et Analyse Collective	30 min	- Fait revenir les groupes en plénière. Anime la restitution des stratégies. - Relance avec une question de	- Chaque groupe présente brièvement ses conclusions. - Discutent des stratégies

		décentration : *"Et si la situation était inversée ? Vous êtes invité à l'étranger et on vous propose un plat que vous ne connaissez pas ou qui vous déplaît. Comment réagiriez-vous pour rester poli ?"*	d'adaptation : importance de l'explication, du respect des choix (allergies, végétarisme), de la non-insistance. - Réfléchissent à leurs propres réactions dans la situation inversée, en explorant la tension entre honnêteté et politesse interculturelle.
4. Synthèse	15 min	- Synthétise les savoir-faire interculturels identifiés (expliquer, se renseigner, ne pas forcer, gérer la politesse). - Souligne que l'alimentation est un acte social et identitaire majeur. - Annonce le thème de la session suivante (modes de vie).	- Valident la synthèse et partagent un dernier apprentissage clé de la séance.

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe :

- La capacité à passer d'une discussion conceptuelle à des stratégies d'action concrètes.
- L'émergence de l'empathie et de la prise de perspective ("se mettre à la place de").
- La qualité de la collaboration et de la négociation au sein des petits groupes.
- La richesse du lexique mobilisé pour décrire les pratiques culinaires et les interactions.

Fiche Pédagogique - Session 4

Titre de la séance	**Les modes de vie et valeurs sociales**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Pédagogique :**
  - Favoriser le travail d'analyse et de synthèse en petits groupes à partir de documents écrits.
  - Organiser et participer à un débat structuré sur des sujets de société complexes.
- **Linguistique :**
  - Exprimer l'opinion, l'accord, le désaccord et la nuance de manière argumentée.
  - Utiliser des connecteurs logiques pour structurer un raisonnement à l'oral.
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Comparer des valeurs sociales fondamentales** (ex: solidarité familiale, individualisme) et leurs manifestations concrètes.
  - **Développer une posture d'ouverture** en cherchant à comprendre les logiques internes d'autres systèmes sociaux.
  - **Relativiser ses propres normes** et initier une décentration plus marquée face à des pratiques sociales différentes.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet (avec salles de discussion).
- Courtes études de cas écrites (2-3 phrases) présentant des situations ou des pratiques sociales contrastées (ex: la prise en charge des personnes âgées, l'indépendance financière des jeunes, l'organisation des loisirs).
- Document partagé ou tableau blanc virtuel pour la restitution.

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Phase	Durée (approx.)	Activités de l'Enseignant (Médiateur)	Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)
1. Introduction et Travail en Groupes	25 min	- Fait le lien avec les sessions précédentes sur les valeurs. - Présente les études de cas. - Forme des petits groupes en salles de discussion avec une consigne claire : *"Lisez la situation. Discutez de ce qui vous surprend, de ce que vous en pensez, et comparez avec ce qui se fait habituellement dans votre environnement."*	- En petits groupes, lisent et analysent l'étude de cas. - Partagent leurs réactions initiales (souvent un "choc culturel"). - Discutent, argumentent et préparent une synthèse de leurs points de vue.
2. Mise en Commun et Débat	40 min	- Fait revenir les groupes en plénière. - Demande à chaque groupe de présenter sa synthèse. - Anime le débat en posant des questions ouvertes pour faire émerger les valeurs sous-jacentes : *"Pourquoi cette pratique peut-elle sembler choquante pour nous ?", "Quelles pourraient être les raisons ou les avantages de cette autre manière de faire ?".*	- Les porte-paroles des groupes restituent les discussions. - Les autres étudiants réagissent, expriment leur accord ou leur désaccord argumenté. - Le débat s'engage sur les valeurs fondamentales (solidarité familiale, autonomie individuelle, rôle de l'État, etc.).
3. Phase de Décentration et de Réflexion	20 min	- Guide la discussion pour passer du jugement de valeur ("c'est bien/mal") à la contextualisation ("dans leur contexte, cela a peut-être du sens parce que...").	- Tentent de comprendre les logiques internes des autres systèmes en prenant en compte des facteurs contextuels

		- Encourage la nuance et la reconnaissance de la complexité des systèmes sociaux.	(économiques, sociaux, historiques). - Nuancent leurs propos en utilisant des modalisateurs ("peut-être", "d'un certain point de vue"). - Réfléchissent à leur propre système de valeurs avec un regard plus distant.
4. Synthèse	5 min	- Conclut en soulignant qu'il n'y a pas de système de valeurs universellement supérieur, mais des logiques culturelles différentes qu'il est important de comprendre. - Annonce la transition vers l'analyse du système éducatif.	- Partagent une dernière pensée sur la complexité des valeurs sociales.

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe :

- La capacité à passer d'une réaction émotionnelle (choc) à une tentative d'analyse (contextualisation).
- La qualité de l'argumentation et la capacité à écouter et à répondre aux arguments des autres.
- Les signes de décentration et de relativisation des normes.
- La gestion des désaccords au sein du groupe.

Fiche Pédagogique - Session 5

Titre de la séance	**Le système éducatif**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Pédagogique :**
  - Développer la capacité à analyser et à comparer des systèmes complexes à partir de témoignages authentiques.
  - Stimuler la pensée critique sur son propre parcours éducatif.
- **Linguistique :**
  - Utiliser et acquérir le lexique spécifique au domaine de l'éducation (cursus, évaluation, pédagogie, etc.).
  - Exprimer l'étonnement, la comparaison, et formuler une opinion critique de manière structurée.
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Analyser les différences et similitudes** des systèmes et des cultures éducatives.
  - **Identifier les valeurs sous-jacentes** aux pratiques pédagogiques (autorité, autonomie, collaboration).
  - **Se décentrer par rapport à son propre système éducatif** en le questionnant à la lumière d'autres modèles.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet (avec salles de discussion).
- Courts témoignages vidéo (1-2 minutes chacun) d'étudiants de contextes différents (ex: France, Canada) décrivant leur système éducatif et la relation avec les enseignants.
- Fonctionnalité de partage d'écran pour la diffusion des vidéos.

- Tableau blanc virtuel (Jamboard) ou document partagé pour synthétiser les comparaisons.

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Étape	Activités de l'Enseignant (Médiateur)	Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)
1. Lancement et Visionnage	Fait le lien avec la session précédente. Présente les témoignages vidéo et donne des consignes d'observation ciblées sur la relation enseignant-étudiant et la participation.	Visionnent activement les témoignages en prenant des notes.
2. Partage des Réactions (en petits groupes)	Répartit les étudiants en salles de discussion avec la consigne de partager ce qui les a surpris et de comparer avec leur propre expérience.	En petits groupes, échangent leurs premières réactions. Font des comparaisons directes entre les pratiques décrites et leur propre vécu.
3. Mise en Commun et Analyse Critique	Fait revenir les groupes en plénière. Anime la restitution en posant des questions qui poussent à l'analyse des différences et des valeurs sous-jacentes.	Partagent la synthèse des discussions de groupe. Analysent collectivement les styles d'interaction pédagogique. Débattent des notions d'autorité, de respect et de liberté d'expression.
4. Synthèse et Ouverture	Synthétise les différentes conceptions de la relation pédagogique identifiées. Conclut sur le lien entre système éducatif et valeurs sociétales. Annonce le thème suivant.	Valident la synthèse et partagent une dernière réflexion sur l'impact du système éducatif sur leur posture d'apprenant.

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe :

- La capacité des étudiants à dépasser la simple description pour analyser les valeurs implicites.
- Les signes de décentration et de remise en question de leurs propres "évidences" scolaires.
- La qualité de l'argumentation lors du débat sur les avantages et inconvénients des systèmes.
- La gestion des opinions divergentes au sein du groupe.

Fiche Pédagogique - Session 6

Titre de la séance	**Pratiques artistiques et culturelles**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Pédagogique :**
  - Valoriser les savoirs et l'expertise personnelle des étudiants.
  - Développer la compétence de présentation orale structurée et de commentaire de support.
- **Linguistique :**
  - Utiliser un lexique spécifique à l'art, à la culture et à l'analyse esthétique.
  - Structurer un exposé oral bref et répondre à des questions de clarification.
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Se positionner comme "médiateur" de sa propre culture** en présentant une pratique artistique.
  - **Développer la curiosité et l'ouverture** envers des formes artistiques et des pratiques culturelles différentes.
  - **Apprendre à interpréter les fonctions sociales et symboliques** de l'art.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet.
- Fonctionnalité de partage d'écran.
- Supports multimodaux préparés et apportés par les étudiants (courtes vidéos, images, extraits sonores, etc.).

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Étape	Activités de l'Enseignant (Médiateur)	Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)
1. Sensibilisation	(Optionnel) Montre un extrait de film sans son et demande d'interpréter la situation en se basant uniquement sur le non-verbal.	Observent et proposent des interprétations, prenant ainsi conscience du poids du non-verbal dans la communication.
2. Étude de Cas	Présente l'étude de cas sur un malentendu lié à un implicite (ex: le silence). Pose la question : "Que s'est-il passé selon vous ?".	Lisent l'étude de cas. Proposent différentes interprétations du comportement, en sortant d'une vision univoque et ethnocentrique.
3. Recherche de Stratégies	Demande : "Comment aurait-on pu éviter ou réparer ce malentendu ?".	Proposent des stratégies concrètes de métacommunication : suspendre son jugement, poser des questions de clarification, s'informer sur les habitudes culturelles de l'autre.
4. Synthèse et Clôture	Fait une synthèse des stratégies de gestion de l'ambiguïté. Clôt le cycle d'intervention en remerciant les étudiants pour leur engagement.	Partagent leurs apprentissages finaux sur l'importance de l'observation et de la prudence interprétative.

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe :

- La capacité des étudiants à se positionner comme "experts" de leur propre culture.
- La qualité de l'écoute et la pertinence des questions posées par l'auditoire.

- L'émergence d'une interprétation empathique et d'une co-construction du sens autour des objets culturels.
- La gestion de la difficulté à verbaliser l'implicite culturel.

Fiche Pédagogique - Session 7

Titre de la séance	**Les stéréotypes culturels**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Pédagogique :**
  - Créer un espace de parole sécurisé pour aborder un sujet sensible.
  - Utiliser une activité "déclencheur" (jeu de rôle) pour initier une discussion critique.
- **Linguistique :**
  - Exprimer la critique, l'argumentation, la nuance, et des sentiments (malaise, indignation).
  - Acquérir le métalangage pour parler des stéréotypes (cliché, caricature, généralisation).
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Identifier l'origine et la fonction** des stéréotypes (auto et hétéro-stéréotypes).
  - **Développer des stratégies pour questionner**, nuancer et déconstruire les clichés.
  - Prendre conscience de sa **responsabilité individuelle et collective** face aux discours stéréotypés.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet.
- Court scénario de jeu de rôle préparé par l'enseignant, mettant en scène des clichés évidents.
- *Optionnel :* Publicités ou caricatures stéréotypées partagées à l'écran pour analyse collective.

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Phase	Durée (approx.)	Activités de l'Enseignant (Médiateur)	Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)
1. Mise en Situation (Déclencheur)	15 min	Explique le principe du jeu de rôle (sans jugement, pour observer les mécanismes). Propose le scénario à des volontaires et leur donne quelques instants pour se préparer.	Des volontaires jouent une courte scène caricaturale. Les autres étudiants observent attentivement, en notant les clichés qu'ils repèrent.
2. Débriefing et Identification	25 min	Ouvre la discussion : "Qu'avez-vous observé ?", "Quels stéréotypes avez-vous reconnus ?", "Comment les acteurs et les observateurs se sont-ils sentis ?". Accueille et valide les émotions exprimées.	Identifient et nomment les stéréotypes mis en scène. Expriment leurs réactions (amusement, gêne, etc.) et analysent le caractère réducteur et potentiellement blessant des clichés.
3. Analyse Critique et Approfondissement	35 min	Guide la discussion vers les causes et les conséquences : "Pourquoi ces stéréotypes existent-ils et persistent-ils ?", "Quel est le rôle des médias ?", "Comment peut-on les combattre ?".	Discutent des origines (simplification cognitive, ignorance, médias). Proposent des stratégies concrètes de déconstruction : s'informer, dialoguer, exercer une vigilance personnelle, refuser de généraliser.
4. Synthèse et Engagement	15 min	Synthétise les stratégies de déconstruction proposées. Insiste sur la	Partagent un engagement personnel sur la manière dont ils seront plus attentifs

		responsabilité de chacun dans la circulation ou la remise en question des stéréotypes. Annonce le thème final sur les implicites.	aux stéréotypes à l'avenir.

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe :

- La capacité à passer de l'identification d'un stéréotype à l'analyse critique de ses mécanismes.
- Le développement d'une posture éthique et responsable.
- La qualité de l'argumentation et la capacité à gérer un débat sur un sujet sensible.
- Les signes de décentration par rapport à leurs propres stéréotypes.

Fiche Pédagogique - Session 8

Titre de la séance	**Communication non verbale et implicites culturels**
Niveau et Public	Licence 3 FLE – Groupe Expérimental
Durée	90 minutes
Modalité	Synchrone, en visioconférence (Google Meet)

1. Objectifs Généraux

- **Pédagogique :**
  - Affiner les compétences d'observation et d'analyse fine des interactions.
  - Développer des stratégies de gestion de l'incertitude et de l'ambiguïté.
- **Linguistique :**
  - Apprendre à décrire des comportements non verbaux.
  - Formuler des hypothèses d'interprétation en utilisant des modalisateurs (peut-être, il est possible que...).
- **Objectif Interculturel (principal) :**
  - **Identifier les variations culturelles** dans la communication non verbale (gestes, silence, proxémie...).
  - Prendre conscience de l'importance des **implicites culturels** comme source de malentendus.
  - Développer des **stratégies de décodage, d'adaptation et de métacommunication**.

2. Supports et Matériel

- Plateforme de visioconférence Google Meet.
- Courte étude de cas écrite présentant un malentendu typique lié à un implicite (ex: la gestion du silence, une invitation...).
- *Optionnel :* Jeu des "Statues culturelles" (décrire et interpréter des postures).

3. Déroulement Détaillé de la Séance

Phase	Durée (approx.)	Activités de l'Enseignant (Médiateur)	Activités des Étudiants (Acteurs Sociaux)
1. Introduction et Sensibilisation	15 min	Fait le lien avec la session sur les stéréotypes, en expliquant qu'ils naissent souvent d'une mauvaise interprétation des implicites. Propose une activité "brise-glace" (ex: "statues culturelles").	Participent à l'activité, prennent conscience de la difficulté d'interpréter un geste ou une posture hors contexte.
2. Analyse de l'Étude de Cas	30 min	Présente l'étude de cas. Pose une question ouverte pour l'analyse : "Selon vous, que s'est-il passé dans cette situation ? Pourquoi y a-t-il eu un malentendu ?".	Lisent l'étude de cas. En groupe, proposent différentes interprétations du comportement décrit, en évitant une conclusion hâtive et en explorant les différentes logiques culturelles possibles.
3. Recherche de Stratégies	Guide la discussion vers la résolution : "Comment les personnages auraient-ils pu éviter ou réparer ce malentendu ?".	Proposent des stratégies concrètes de métacommunication : poser des questions de clarification ("Quand tu dis..., tu veux dire que...?"), verbaliser son propre ressenti ("Je suis un peu surpris par..."), éviter de supposer.	
4. Synthèse et Clôture du	35 min	Fait une synthèse des stratégies de gestion de l'ambiguïté et de	Partagent leurs apprentissages finaux

Cycle		l'implicite. Anime une discussion de bilan sur l'ensemble du cycle d'intervention : "Quelle est la chose la plus importante que vous avez apprise ?". Remercie chaleureusement les étudiants pour leur engagement.	et leur ressenti sur l'ensemble de l'expérience. Échangent leurs coordonnées s'ils le souhaitent pour garder le contact.

4. Évaluation Formative (Observation)

L'enseignant observe :

- La capacité à suspendre son jugement et à générer plusieurs hypothèses interprétatives.
- La maîtrise des stratégies de métacommunication pour clarifier les implicites.
- L'évolution globale de la posture interculturelle des étudiants (réflexivité, empathie, adaptation).
- La qualité de leur synthèse réflexive sur l'ensemble du parcours.

Annexe 10 : Conventions de Transcription

Le système de transcription suivant, inspiré des conventions du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS) (Blanche-Benveniste et al., 1990), a été utilisé pour retranscrire fidèlement les interactions orales enregistrées durant cette recherche. L'objectif est de fournir une représentation précise des phénomènes du français parlé spontané, indispensable à une analyse fine des dynamiques interactionnelles et interculturelles.

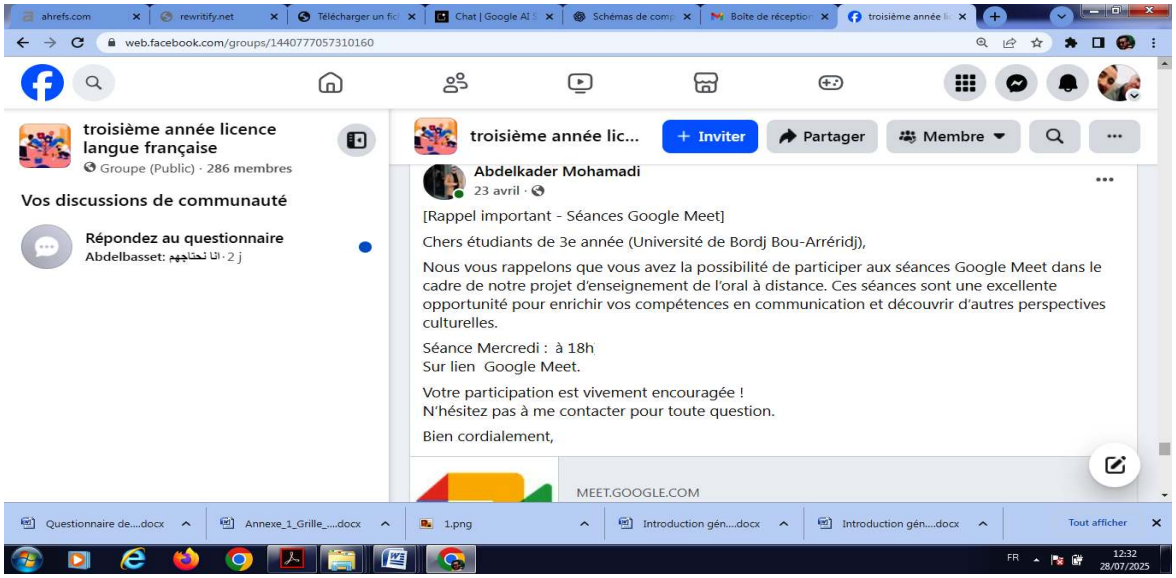
Catégorie	Symbole	Signification	Exemple
Locuteurs	E	L'enseignant-chercheur	E : que pensez-vous de cela ?
	L1, L2, L3...	Chaque étudiant est identifié par un code anonyme (Locuteur 1, 2, 3...).	L1 : je suis d'accord
Pauses et Débit	(.)	Pause brève, inférieure à une seconde (micro-pause).	euh (.) je ne sais pas
	(..)	Pause de durée moyenne (environ une seconde).	il faut voir (..) c'est différent
	(...)	Pause longue (supérieure à deux secondes).	c'est une question difficile (...)
	:	Allongement de la voyelle ou de la consonne précédente.	c'estvraime:nt une bonne idée
Énoncés Incomplets	mot-	Mot interrompu, inachevé (troncation).	jevou- je voulais dire autre chose
	xxx	Segment de parole inaudible ou incompréhensible.	il a dit xxx et il est parti
	(mot?)	Transcription incertaine d'un mot ou d'un segment.	je crois qu'il parlait de (sa culture?)
Phénomènes Interactionnels	[	Début du chevauchement de paroles.	L1 : c'est intéressant [parce que L2 : [oui je suis d'accord
	]	Fin du chevauchement de paroles.	L1 : c'est intéressant [parce que c'est nouveau] L2 : [oui je suis d'accord]
	=	Enchaînement immédiat, sans pause, entre deux tours de parole (latching).	L1 : tu es d'accord?= L2 : =oui tout à fait
Prosodie et	↑	Montée intonative sensible	tu penses vraiment ↑ça ?

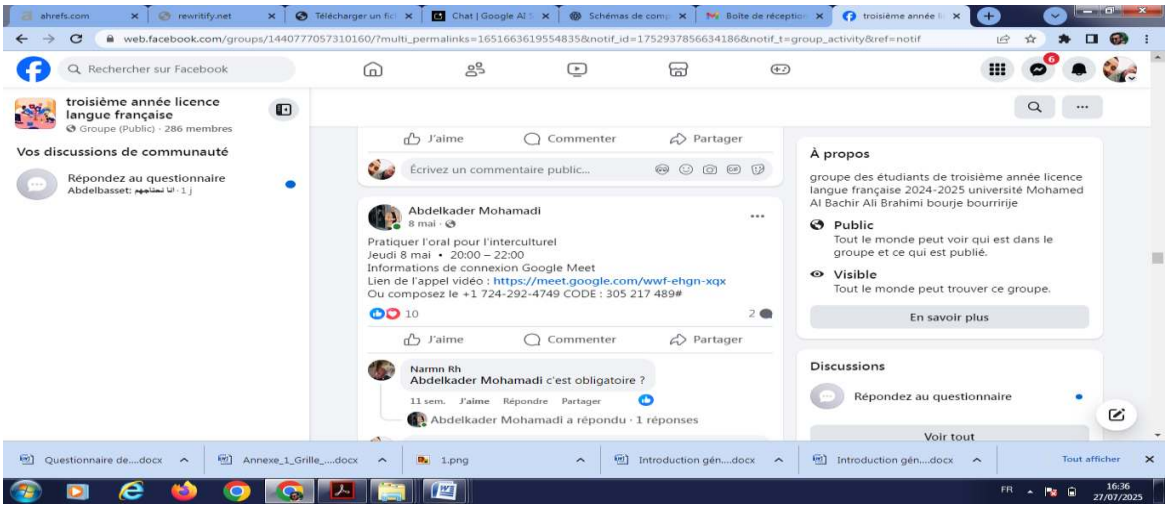
Paraverbal		en fin de segment (question, surprise).	
	↓	Descente intonative sensible en fin de segment (affirmation, fin de tour).	c'est la meilleure solution↓
	MOT	Syllabe ou mot prononcé avec une forte intensité (accentuation).	mais c'est INCROYABLE
	(rire)	Annotation d'un phénomène paraverbal.	c'est une bonne blague (rire)
	((chuchoté))	Indication sur la qualité de la voix ou le mode de phonation.	((à voix basse)) je ne crois pas
Commentaires et Coupures	(…)	Coupure d'un extrait dans un tour de parole pour abréger la transcription.	il a expliqué son point de vue (…) et tout le monde a compris
	( )	Espace pour un commentaire du transcripteur sur un comportement non verbal pertinent.	L1 : oui bien sûr (le locuteur hoche la tête)

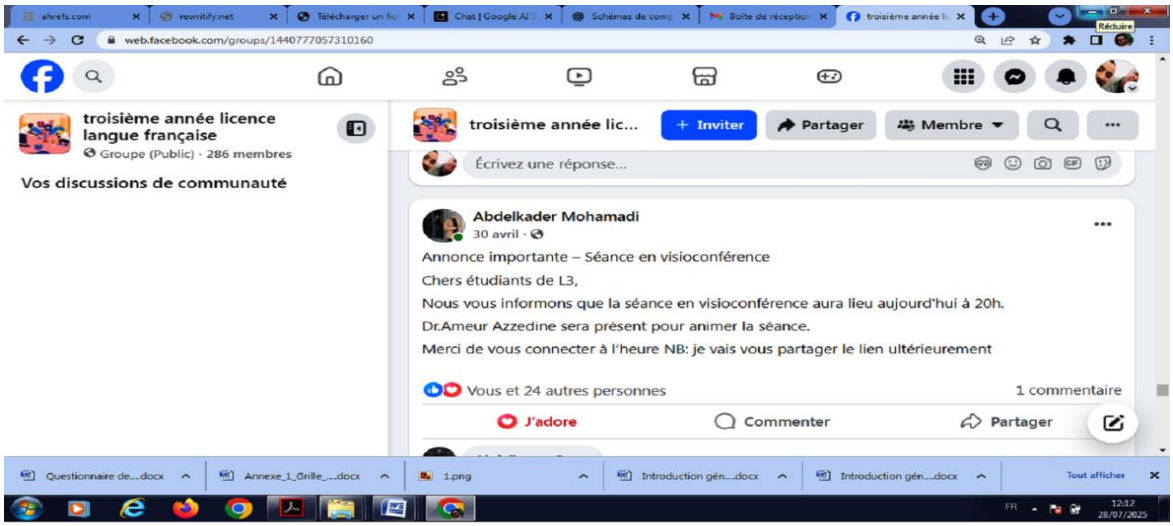
Référence :

Blanche-Benveniste, C., et al. (1990). *Le français parlé : études grammaticales*. Éditions du CNRS.

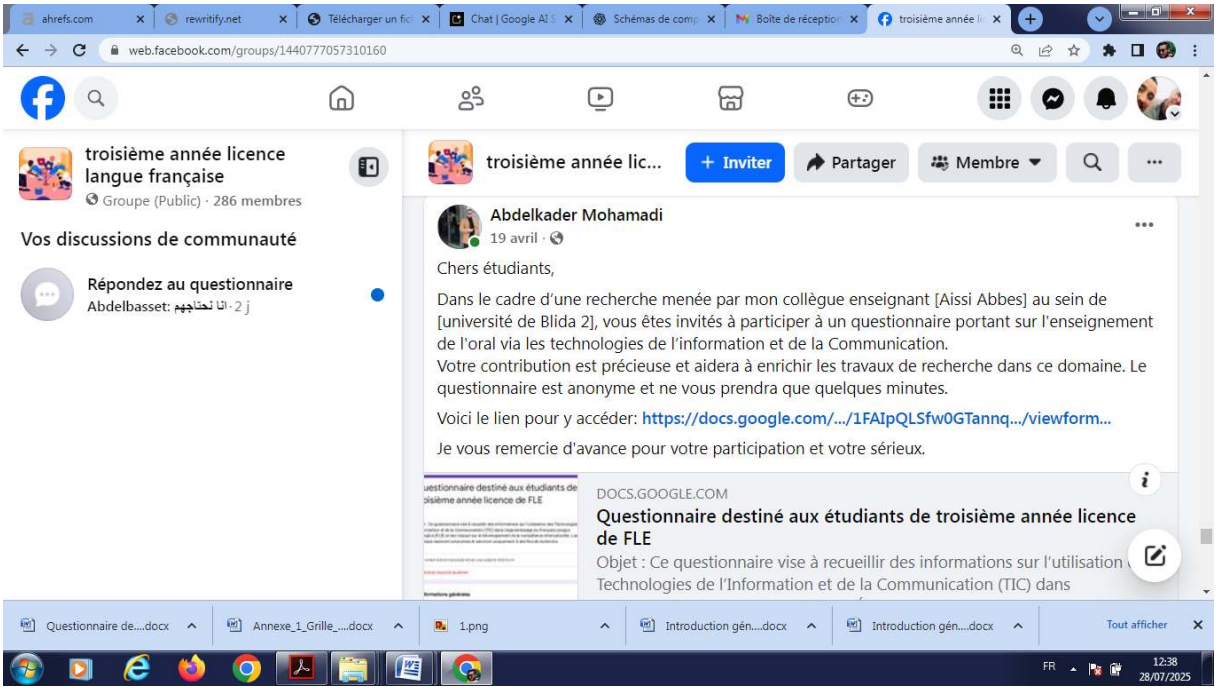
Annexe 11 : canal de diffusion de l'appel à participer aux sessions google meet







Annexe 12 : répondre au questionnaire



Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), avec un intérêt particulier pour l'articulation entre l'interaction orale et le développement de la compétence interculturelle. Face aux limites des approches transmissives et au manque d'opportunités d'échanges authentiques en contexte universitaire algérien, nous avons cherché à surmonter les difficultés de prise de parole des étudiants de licence en français. Notre étude vise donc à évaluer l'efficacité d'une approche actionnelle médiatisée par la technologie, consistant en un projet de télécollaboration par visioconférence. Pour ce faire, nous avons mené une expérimentation comparant un groupe expérimental, impliqué dans des interactions synchrones inter-universitaires sur des thèmes culturels, à un groupe témoin. L'objectif était de déterminer si ce dispositif pouvait favoriser l'engagement des étudiants et le développement de leurs compétences interculturelles. Les résultats obtenus, issus d'une analyse mixte de données quantitatives et qualitatives, ont démontré que la mise en œuvre d'un projet de télécollaboration centré sur l'"interculturalité de proximité" est un moyen efficient qui contribue de manière significative à l'amélioration de la compétence interculturelle orale des étudiants. Le dispositif a non seulement renforcé leur engagement, mais a aussi favorisé le passage d'un "savoir-stock" à un "savoir-flux", plus adapté aux dynamiques communicationnelles contemporaines.

Abstract

Our research is situated within the field of Didactics of French as a Foreign Language (FLE), with a particular focus on the relationship between oral interaction and the development of intercultural competence. In light of the limitations of transmissive pedagogical models and the scarcity of authentic interaction opportunities within the Algerian university context, our work aims to address the oral participation difficulties faced by undergraduate students in French language programs.

The study evaluates the effectiveness of a technology-mediated action-oriented approach, implemented through a telecollaboration project via videoconferencing. To this end, an experimental design was adopted comparing a test group-engaged in synchronous, inter-university discussions on cultural topics-with a control group.

The objective was to assess whether such a setup could foster learner engagement and enhance intercultural competence. The results, based on a mixed-methods analysis of both quantitative and qualitative data, demonstrate that implementing a telecollaboration project centered on “interculturality of proximity” significantly improves students’ oral intercultural skills. The experiment not only boosted their motivation but also facilitated a shift from a declarative “savoir-stock” to a dynamic “savoir-flux,” more in line with contemporary communicative practices.

ملخص

يندرج عملنا البحثي ضمن ميدان تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مع تركيز خاص على العلاقة القائمة بين التفاعل الشفهي وتنمية الكفاءة الثقافية التبادلية. وفي ظل محدودية المقاربات التلقينية وندرة فرص التبادل الأصيل داخل السياق الجامعي الجزائري، حاولنا تجاوز الصعوبات التي يواجهها طلبة الليسانس في اللغة الفرنسية في التعبير الشفهي.

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم فعالية مقاربة إجرائية مدعومة بالتكنولوجيا، تقوم على مشروع للتعلم التعاوني عن بعد عبر تقنية التحاضر المرئي. ولتحقيق ذلك، أجرينا تجربة مقارنة بين مجموعتين: مجموعة تجريبية شاركت في تفاعلات متزامنة بين جامعات مختلفة حول مواضيع ثقافية، ومجموعة شاهدة لم تستفد من هذا النمط من التدخل التربوي.

كان الهدف الأساس يتمثل في التحقق مما إذا كان هذا الجهاز البيداغوجي قادرًا على تعزيز انخراط الطلبة في التفاعل الشفهي والمساهمة في تطوير كفاءتهم الثقافية التبادلية. وقد أظهرت النتائج، بناءً على تحليل مزدوج للبيانات الكمية والنوعية، أن إدماج مشروع للتعلم التعاوني يركز على "الغيرية القريبة" يُعد خيارًا فعّالًا يسهم بوضوح في تحسين الكفاءة الثقافية التبادلية الشفهية لدى الطلبة. كما أن هذا الجهاز لم يعزز فقط تفاعلهم وانخراطهم، بل ساعد أيضًا على الانتقال من "معرفة خازنة" إلى "معرفة متدفقة"، تتماشى مع الديناميكيات التواصلية الحديثة.