

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

*Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique*
Université 8 mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue
Française



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة الفرنسية

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique

Domaine: Lettres et Langues étrangères **Filière:** Langue française
Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**Représentation et pratiques de la compétence de la
communication interculturelle dans le contexte secondaire
algérien**

Rédigé et présenté par :

Hedia BRAHMIA

Sous la direction de:

Dre. Hana AYAICHIA

Membres du jury

Président : Dre. Rima KAMEL

Rapporteur : Hana AYAICHIAMCA

Examineur : Professeur. Sabrina AISSAOUI

Année d'étude 2024/2025

Remerciements

En tout premier lieu je remercie le bon Dieu, le tout puissant et miséricordieux, de m'avoir donné la force nécessaire, le courage et la volonté pour accomplir ce travail si humble.

*- J'exprime ma gratitude à mon encadrante **Dre Hana Ayaichia**, pour ses conseils et ses orientations.*

- Mes remerciements profonds aux membres du jury.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail accompagné d'un amour profond aux beaux yeux de mes très chères parents. Que Dieu leur procure santé et longue vie.

- À mon mari qui a partagé avec moi tout les moments d'émotions et de soutien lors de la réalisation de ce travail et durant tout mon parcours.

‘ À mes frères qui m’ont toujours soutenu et encouragé.

Résumé

Dans un contexte marqué par la mondialisation et la diversité culturelle, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ne peut plus se limiter à la transmission de compétences linguistiques. Cette recherche vise à explorer les représentations et les pratiques des enseignants de FLE concernant la compétence de communication interculturelle (CCI) dans un établissement secondaire algérien.

À travers une enquête menée auprès de quatre enseignants et d'élèves de trois niveaux (1AS, 2AS, 3AS) au lycée Houari Boumediene, cette étude met en évidence un écart entre les intentions didactiques affichées et les pratiques effectives en classe. Les résultats révèlent que, malgré une reconnaissance théorique de l'importance de la CCI, celle-ci reste marginalisée dans les pratiques pédagogiques.

Le manque de formation, de ressources adaptées et d'outils méthodologiques constitue un frein majeur à son intégration. Cette recherche souligne l'urgence de réformes pédagogiques, incluant une meilleure formation des enseignants et l'intégration explicite de la CCI dans les programmes scolaires.

Mots clés: Compétence de communication interculturelle, Représentations, Pratiques pédagogiques, Enseignement du FLE, Contexte algérien.

Abstract :

In a context shaped by globalization and cultural diversity, the teaching of French as a foreign language (FFL) can no longer be reduced to mere linguistic skills transmission. This research aims to explore the representations and classroom practices of FFL teachers regarding intercultural communicative competence (ICC) in an Algerian secondary school.

Based on a field study involving four teachers and students from three levels (1st, 2nd, and 3rd year) at Houari Boumediene High School, the findings highlight a clear gap between teachers' pedagogical intentions and their actual classroom practices.

Although teachers theoretically acknowledge the importance of ICC, it remains largely underrepresented in practice due to a lack of specific training, suitable resources, and methodological tools. This study emphasizes the need for pedagogical reforms, including enhanced teacher training and the explicit integration of ICC into the official curriculum.

Keywords : Intercultural communicative competence, Representations, Pedagogical practices, Teaching French as a foreign language, Algerian context

ملخص في سياق يتميز بالعولمة و التنوع الثقافي لم يعد تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية يقتصر على نقل

المهارات اللغوية . يهدف هذا البحث الى استكشاف تصورات و ممارسات معلمي اللغة الفرنسية كلغة اجنبية فيما يتعلق بكفاءة التواصل بين الثقافات في الثانوية الجزائرية . من خلال استطلاع رأي اجري مع أربعة معلمين و تلاميذ من ثلاثة مستويات في ثانوية هواري بومدين . تبرز هذه الدراسة الفجوة بين نوايا التدريس المعلنة و الممارسات الفعلية في القسم . تكشف النتائج على الرغم من الاعتراف النظري بأهمية التواصل بين الثقافات الا انها لا تزال مهمشة في ممارسات التدريس . يشكل نقص التدريب و الموارد المناسبة والأدوات المنهجية عقبة رئيسية امام دمجها . يسلط هذا البحث الضوء على الحاجة الملحة الى إصلاحات تربوية بما في ذلك تدريب افضل للمعلمين و دمج كفاءة التواصل بين الثقافات بشكل صريح في المناهج الدراسية .

Sommaire:

Introduction générale	7
Chapitre 1 : Approches interculturelles en contexte éducatif	11
1. L'éducation et l'approche interculturelle:	12
1.1 Le concept de culture : diversité et complexité :	13
1.2 Culture et langue : miroir de la diversité humaine	15
1.3. Le concept de pluriculturalité : une richesse à valoriser en classe	16
1.4 . L'interculturalité en contexte scolaire :	18
1.4.1 L'intégration de la dimension interculturelle dans le milieu scolaire.....	18
1.4.2. Le plurilinguisme	19
1.4.3 L'intégration de la culture d'origine des apprenants dans l'enseignement du FLE	21
1.4.4 L'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans le système éducatif algérien :23	
Chapitre 2 :La compétence de communication interculturelle	26
1. La compétence de communication interculturelle (CCI)	27
1.1 . La Compétence de Communication Interculturelle : fondements et composantes	28
1.2 Objectifs et enjeux de la CCI dans l'enseignement des langues	29
2. Modèles théoriques de la compétence interculturelle	32
2.1 Le modèle de Michael Byram (1997) : savoirs, savoir-être, savoir-faire	32
3. Approches pédagogiques favorisant l'interculturel	37
3.1 L'approche actionnelle et le développement de la compétence interculturelle.....	37
3.2. La perspective socioconstructiviste : apprendre par l'interaction	37
3.3. L'approche communicative et interculturelle : complémentarité ou opposition ?	38
4. Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétenceinterculturelle	38
4.1. Enseignant comme médiateur culturel	38
4.2. Compétences requises pour intégrer l'interculturel dans la classe de langue	39
4.3. Contraintes pédagogiques et institutionnelles rencontrées par les enseignants	39
5. Facteurs influençant l'intégration de la dimension interculturelle	40
5.1. Le curriculum et les programmes officiels.....	40

5.2. La formation initiale et continue des enseignants	41
5.3. Perceptions et attitudes des enseignants à l'égard de l'interculturel	41
5.4. Le contexte institutionnel et socioculturel algérien	41
Chapitre 3 : Étude de terrain : Représentations et pratiques des enseignants vis-à-vis de la compétence de communication interculturelle	44
1. Cadre méthodologique :	46
1.1 Population ciblée et lieu de l'enquête:	46
2. Outil de collecte des données :	46
3. Analyse des questionnaires :	47
3.1 Questionnaire destiné aux enseignants :	47
3.1.1 Synthèse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants :	57
3.2 Questionnaire destiné aux élèves :	57
3.2.1 Synthèse des résultats du questionnaire destiné aux élèves:	68
4. Analyse comparative des perceptions des enseignants et des élèves	68
4.1 Intérêt pour la langue française :	69
4.2 Usage de supports authentiques culturels :	70
4.3 Importance de la culture dans l'apprentissage du FLE :	71
5. Discussion générale	72
5.1 La perception des enseignants de la CCI : une approche encore partielle :	72
5.2 Pratiques pédagogiques et freins à l'intégration de la CCI	72
5.3 La perception des élèves : une compétence peu visible, mais un intérêt manifeste.....	73
6. Synthèse générale :	73
Conclusion Générale :	75
Bibliographie :	78
Annexes :	81

Introduction générale

Dans un monde de plus en plus globalisé, marqué par les mobilités humaines, les échanges culturels et la multiplication des contacts entre locuteurs de langues et de cultures diverses, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne peut se limiter à une simple acquisition de compétences linguistiques. Il devient aujourd'hui essentiel de former des apprenants capables non seulement de maîtriser une langue, mais aussi de communiquer de manière appropriée et efficace dans des contextes interculturels. C'est dans ce cadre que s'inscrit le concept de compétence de communication interculturelle (CCI), désormais considéré comme une composante essentielle de l'enseignement des langues vivantes.

Le présent mémoire, intitulé «**Représentation et pratiques de la compétence de la communication interculturelle dans le contexte secondaire algérien** », s'intéresse à la manière dont cette compétence est perçue et mise en œuvre dans le cadre spécifique de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans un lycée algérien. Nous avons choisi d'explorer les représentations des enseignants et des élèves concernant l'interculturel, ainsi que les pratiques pédagogiques réelles ou déclarées associées à cette dimension.

En effet, si les programmes officiels évoquent la nécessité d'ouvrir les apprenants à la diversité culturelle, de nombreuses études soulignent que la mise en œuvre effective de cette orientation reste souvent limitée, voire marginale, dans les pratiques de classe. Dans le contexte algérien, cette question se pose avec une acuité particulière, dans la mesure où le français, langue à statut ambivalent, est porteur d'une histoire, d'enjeux identitaires et de rapports interculturels complexes. Il est donc légitime de s'interroger sur la place que les enseignants accordent à la compétence interculturelle dans leurs cours, sur les obstacles qu'ils rencontrent, ainsi que sur la manière dont les élèves perçoivent et vivent cette dimension.

La problématique centrale à laquelle nous avons souhaité répondre est la suivante : Dans quelle mesure la compétence de communication interculturelle (CCI) est-elle connue, intégrée et perçue dans l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée, dans le contexte éducatif algérien ?

Pour y répondre, notre étude s'appuie sur une enquête menée auprès d'enseignants et d'élèves du lycée Houari Boumediene, situé dans la commune de Boumahra Ahmed, dans la wilaya de Guelma.

Nous avons formulé trois hypothèses de départ :

- Les enseignants de FLE pourraient avoir une représentation partielle de la compétence de communication interculturelle, souvent réduite à une simple transmission d'informations culturelles factuelles (fêtes, coutumes, gastronomie).
- Les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pourraient rester limitées en raison de freins institutionnels et méthodologiques (manque de formation, de temps ou de supports adaptés).
- Les élèves, de leur côté, pourraient percevoir faiblement la présence de l'interculturel dans leurs cours de FLE, tout en manifestant un intérêt réel pour les différences culturelles et les échanges interculturels.

La méthodologie adoptée repose sur une approche comparative, fondée sur l'analyse de deux questionnaires : l'un adressé à quatre enseignants de FLE exerçant dans le lycée étudié, et l'autre à un échantillon d'élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année secondaire. Cette double enquête vise à confronter les discours et les perceptions des deux acteurs principaux du processus didactique, afin de faire émerger les convergences, les écarts, et d'évaluer la place réelle accordée à la compétence interculturelle dans les pratiques d'enseignement du FLE.

Ce mémoire est structuré en trois chapitres. Le premier chapitre présente les fondements théoriques de la compétence de communication interculturelle, ses origines, ses composantes et ses enjeux dans l'enseignement des langues. Le deuxième chapitre est consacré aux approches didactiques et aux modèles d'intégration de l'interculturel en classe de langue. Enfin, le troisième chapitre expose l'étude de terrain, en décrivant le cadre méthodologique de la recherche, les résultats de l'enquête, et une discussion critique des données recueillies à la lumière des hypothèses formulées.

Partie théorique

Chapitre 1 : Approches interculturelles en contexte éducatif

Introduction partielle

Dans un monde marqué par la diversité culturelle et linguistique, l'éducation se doit d'adopter une approche interculturelle afin de préparer les apprenants à interagir dans des environnements pluriculturels. Cette démarche repose sur une compréhension approfondie du concept de culture, qui ne se limite pas à un simple héritage de traditions, mais englobe un ensemble de pratiques, de valeurs et de symboles façonnant les interactions sociales. La relation entre la culture et la langue joue un rôle fondamental dans la construction des identités individuelles et collectives, soulignant ainsi l'importance du pluriculturalisme et de l'interculturalité, notamment dans le contexte scolaire. Dès lors, il devient essentiel d'examiner comment intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement, en tenant compte du plurilinguisme et de la culture d'origine des apprenants en classe de FLE. Enfin, nous analyserons les enjeux et les perspectives liés à l'intégration de l'interculturalité dans le système éducatif algérien, en mettant en lumière son rôle dans le développement des compétences interculturelles des élèves et dans la promotion d'une éducation inclusive et ouverte sur le monde.

1. L'éducation et l'approche interculturelle:

L'approche interculturelle dans le contexte éducatif a pour objectif de dépasser la transmission de connaissances en invitant à une immersion dans la diversité des perspectives culturelles. Elle considère que pour assimiler une langue cette dernière ne peut être apprise sans ses normes, ses valeurs et ses pratiques sociales. Comme le souligne Kramsch (1998), la langue se vit dans son contexte culturel, il souligne que la langue ne doit pas être perçue comme un simple ensemble de règles grammaticales et de vocabulaire, mais plutôt comme un phénomène vivant qui prend tout son sens lorsqu'il est situé dans son contexte culturel. Cela signifie que pour maîtriser une langue, il est indispensable de prendre en considération les traditions, les normes sociales et les pratiques culturelles qui lui sont rattachés. En intégrant ce point de vue dans l'enseignement, les éducateurs encouragent les apprenants à explorer les dimensions culturelles (historiques, sociales, symboliques) qui enrichissent l'usage de la langue, permettant ainsi une immersion plus authentique et significative. Ce concept invite à une pédagogie qui privilégie les supports authentiques et les situations réelles, afin de favoriser une compréhension globale et nuancée de la langue, ce qui implique que l'enseignement doit intégrer des éléments

authentiques et significatifs pour permettre aux apprenants de saisir la richesse des interactions interculturelles.

Dans cette optique, Byram(1997) met l'accent sur le fait que le développement de compétences interculturelles est primordial pour analyser et estimer les situations de communication dans un monde globalisé, favorisant ainsi le dialogue et la tolérance entre les cultures. En somme, cette approche encourage une éducation qui valorise l'expérience individuelle et collective, tout en formant des citoyens capables de naviguer avec discernement et empathie dans des milieux multiculturels. Il met en valeur l'importance de former des individus aptes à évoluer dans un contexte culturel varié. Pour lui, l'interculturalité ne se limite pas à la connaissance de faits culturels, mais implique également le développement de compétences telles que la sensibilité aux différences culturelles, la capacité à interpréter les nuances des interactions interculturelles et l'aptitude à adapter son discours en fonction du contexte. Dans un monde globalisé, où les échanges internationaux et la mobilité sont monnaie courante, ces compétences deviennent indispensables pour établir un dialogue efficace et respectueux.

Cette perspective encourage ainsi les enseignants à concevoir des activités éducatives qui ne se limitent pas à l'apprentissage de la langue, mais qui encouragent la réflexion, l'empathie et l'interaction, afin de préparer les apprenants à bien communiquer dans des contextes réels et interculturels.

1.1 Le concept de culture : diversité et complexité :

La culture ne se résume pas uniquement à un ensemble de traditions et de normes héritées ; elle est un système vivant de pratiques, de valeurs et de symboles qui contribuent à définir l'identité d'une communauté. Il ne se limite pas à la transmission d'un patrimoine figé, mais se transforme en permanence sous l'influence des interactions sociales et des évolutions contextuelles. Dans ce contexte, Geertz (1973 : 13) considère la culture comme « *un système de significations* » qui permet aux individus de donner un sens à leur expérience du monde, en organisant leur perception et leurs comportements. Geertz suggère d'appréhender la culture non comme un ensemble figé de traditions, mais comme un réseau structuré de symboles, d'idées et de croyances. D'après lui, ce système de significations aide les individus à comprendre leur environnement et à donner du sens à

leur vécu quotidien. En d'autres termes, la culture sert de cadre interprétatif qui oriente la perception et le comportement, en offrant des repères symboliques pour comprendre le monde. Cette approche souligne l'importance du caractère subjectif et contextuel de la culture, essentielle dans une approche éducative visant à intégrer les divers référents culturels des apprenants.

De son côté, Bourdieu (1984 :87), souligne que « la culture joue un rôle déterminant dans la structuration des rapports sociaux en influençant l'habitus des acteurs », c'est-à-dire leurs dispositions acquises qui guident leurs pratiques quotidiennes. En intégrant ces perspectives, il apparaît que comprendre la culture dans son ensemble permet d'appréhender à la fois sa dimension statique comme réservoir de savoirs et de traditions et sa dimension dynamique, qui se renouvelle à travers les échanges et les transformations sociales. Cette vision holistique est essentielle dans le domaine éducatif, où l'adaptation des pratiques pédagogiques aux divers référents culturels des apprenants contribue à une approche plus inclusive et interculturelle. Il introduit le concept d'habitus pour désigner l'ensemble des dispositions, habitudes et schémas de pensée que les individus acquièrent au fil de leur socialisation. Selon lui, la culture joue un rôle déterminant dans la formation de cet habitus, en influençant les comportements et les pratiques sociales. En affirmant que la culture structure les rapports sociaux, Bourdieu met en lumière la manière dont les normes et valeurs culturelles intériorisent et se manifestent dans la vie quotidienne, guidant ainsi les interactions et les perceptions des individus. Cette approche souligne l'importance de considérer la culture comme un élément dynamique et structurant, qui façonne non seulement le savoir, mais aussi les comportements au sein de la société.

Par ailleurs, Abdallah-Pretceille (2011) souligne la complexité inhérente à la définition du concept de culture, en insistant sur le fait que les facteurs qui le déterminent sont nombreux et susceptibles de changer au fil du temps. Autrement dit, tenter de circonscrire la culture à un ensemble fixe de caractéristiques risque d'occultuer sa nature intrinsèquement dynamique. L'auteur avertit en outre que s'engager dans une définition rigide de ces éléments essentiels entraînerait à faire de la notion de culture une description figée dans le temps, ce qui irait à l'encontre de la réalité mouvante et évolutive de ce concept. Ainsi, selon Abdallah-Pretceille, il est impératif d'adopter une approche flexible

dans l'analyse de la culture, reconnaissant son caractère fluide et en constante mutation plutôt que de la figer dans un cadre statique.

Abdallah-Pretceille (2011 : 9) met en avant le double rôle de la culture. Selon elle:

« une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes », Par ces propos, elle souligne que, la culture remplit d'une part une fonction ontologique, permettant à l'individu de se définir pour lui-même et de se faire reconnaître par autrui, et d'autre part, une fonction instrumentale qui oriente ses comportements et attitudes pour mieux s'adapter à son environnement . Autrement dit, la culture contribue à forger l'identité humaine tout en offrant les moyens nécessaires pour s'adapter et progresser face aux défis de l'environnement extérieur.

1.2 Culture et langue : miroir de la diversité humaine:

Le lien entre la langue et la culture est essentiel à la communication ainsi qu'à la construction de l'identité, tant individuelle que collective. En effet, la langue ne se résume pas à un ensemble de signes et de règles grammaticales ; elle sert de véhicule à la culture en véhiculant les valeurs, les croyances et les pratiques propres à une communauté.

Dans cette optique Kramsch (1998) souligne que la langue se vit dans son contexte culturel, illustrant ainsi l'idée que chaque expression linguistique porte en elle une dimension culturelle intrinsèque.

De son côté, Geertz (1973) définit la culture comme un système de significations. Pour lui, la culture influence la manière dont le monde est perçu et façonne les interactions sociales. Ainsi, analyser le lien entre langue et culture permet non seulement de mieux appréhender les dynamiques de la communication, mais aussi de comprendre comment ces deux aspects se nourrissent mutuellement pour construire l'identité des locuteurs. Selon cet auteur, la culture est tel qu'un système structuré de symboles et de significations, qui permet aux individus d'interpréter leur environnement. En définissant la culture ainsi, il souligne que ce n'est pas une simple accumulation de faits ou de pratiques, mais bien une trame de significations partagées qui structure la façon dont les membres d'une communauté perçoivent et interagissent avec le monde. Dans un contexte d'apprentissage d'une langue, cette approche souligne que pour comprendre les mots et les expressions, il

est essentiel de maîtriser les symboles culturels et les contextes qui leur donnent du sens, ce qui enrichit l'expérience communicative des apprenants.

Il est essentiel de souligner que l'un des objectifs majeurs de l'apprentissage d'une langue seconde est d'aider les apprenants à se familiariser avec l'Autre et à comprendre sa culture (Byram, Gribkova et Starkey. 2002). Autrement dit, l'enseignement d'une étrangère ne se limite pas à la transmission de règles grammaticales ou de vocabulaire, mais vise aussi à développer une ouverture à la diversité culturelle, permettant ainsi aux étudiants d'appréhender et d'apprécier des modes de vie différents.

Dans cette optique, (Amireault & Lussier 2008 : 14) déclarent que « *l'enseignement des langues, de par sa nature, présente ce qui est "autre" et aide à la compréhension de l'altérité* ». Cette citation met en lumière le fait que l'acte d'apprendre une langue révèle intrinsèquement des réalités culturelles distinctes, favorisant ainsi l'empathie et l'adaptation dans des contextes multiculturels. En somme, ces perspectives illustrent l'importance de concevoir l'enseignement des langues comme un processus d'ouverture sur le monde, capable de transformer la manière dont les individus interagissent avec la diversité culturelle.

1.3. Le concept de pluriculturalité : une richesse à valoriser en classe

Dans un monde globalisé et interconnecté, le concept de pluriculturalité se révèle être un élément clé pour comprendre la complexité des identités contemporaines. Il ne se limite pas à la simple juxtaposition de cultures diverses, mais renvoie à l'aptitude d'un individu à s'approprier et à évoluer entre plusieurs cadres culturels enrichissant ainsi sa propre identité et sa capacité d'adaptation. En effet, plutôt que de se contenter de vivre dans un environnement multiculturel, l'individu pluriculturel mobilise différentes traditions et valeurs pour construire une identité flexible et évolutive.

Dans cette optique, Byram (2009) affirme que l'individu pluriculturel mobilise une pluralité de codes culturels pour interagir efficacement dans des environnements diversifiés. Cette citation suggère que dans un contexte marqué par la diversité culturelle, l'individu qui se définit comme pluriculturel ne se contente pas d'adopter passivement une seule culture. Au contraire, il puise activement dans plusieurs systèmes de références culturelles pour communiquer et s'adapter aux différents environnements dans lesquels il

évolue. Autrement dit, la pluriculturalité se traduit par une capacité à intégrer et à utiliser simultanément divers codes culturels, ce qui permet de naviguer efficacement dans des sociétés où les influences sont multiples et en constante interaction. Cela met en lumière la dimension active et dynamique de l'identité culturelle dans un monde globalisé.

Pour Abdallah-Pretceille (2011 : 17) « *En situation de pluralité culturelle, on a moins affaire aux cultures dans leur globalité qu'à des fragments culturels. Le concept de culture est inadéquat pour rendre compte de la complexité des métissages, des emprunts* ». Abdallah-Pretceille souligne que, dans des contextes marqués par la pluralité culturelle, il est réducteur de concevoir les cultures comme des entités homogènes et complètes. Selon l'auteure, nous ne rencontrons pas, dans la réalité multiculturelle, des cultures dans leur intégralité, mais plutôt des fragments, des éléments dissociés et souvent recomposés issus de différentes sources. Autrement dit, la conception classique de la « culture » ne reflète pas pleinement la richesse des interactions, des influences croisées et des échanges culturels, qui caractérisent les sociétés actuelles. Cela signifie que les individus et les communautés s'approprient, transforment et combinent des aspects divers de plusieurs cultures, créant ainsi des identités fluides et hybrides qui échappent à une définition figée

Selon (Coste, F., Moore, J., et Zarate, 2009) autrefois, les échanges entre cultures étaient limités par des frontières relativement étanches, aujourd'hui, en revanche, les interactions culturelles se multiplient continuellement. Les auteurs observent cette réalité dès l'enfance. Cependant, l'expérience des interactions interculturelles diffère selon plusieurs éléments, notamment le contexte social de l'enfant, qui façonne sa perception et son intégration des diverses cultures et langues qui l'entourent.

Ils identifient deux types d'exposition à la pluriculturalité. L'exposition externe, d'une part, découle des interactions avec différentes cultures à travers le tourisme, la migration ou encore les médias. D'autre part, l'exposition interne se réfère à la diversité présente au sein d'une même culture, comme les différences socio-économiques ou générationnelles. Les auteurs montrent ainsi que les expériences des enfants varient en fonction de ces deux niveaux, offrant un éclairage sur la manière dont la pluriculturalité se construit. Cette distinction soulève également l'enjeu de l'intégration de la pluriculturalité dans le cadre scolaire, en particulier à travers le renforcement de la dimension interculturelle.

1.4 . L’interculturalité en contexte scolaire :

Pour explorer les multiples facettes de l'interculturalité dans le cadre scolaire. Nous débuterons par une analyse de la manière dont l'interculturalité est intégrée dans l'environnement éducatif, avant de nous intéresser au rôle du plurilinguisme et à la place réservée à la diversité linguistique. Nous examinerons ensuite l'importance de la langue maternelle dans l'enseignement du FLE, en mettant en avant son rôle dans le développement de la compréhension interculturelle, nous examinerons également l'impact de la culture d'origine des apprenants sur l'acquisition du français comme langue étrangère. Ce parcours nous permettra de saisir comment ces différentes dimensions interagissent pour enrichir l'expérience éducative et encourager une pédagogie ouverte et inclusive.

1.4.1 L'intégration de la dimension interculturelle dans le milieu scolaire :

Le concept d'interculturel a émergé dans les années 1980 et a rapidement suscité l'intérêt de nombreux chercheurs. Malgré son développement, il demeure un sujet de controverses, car il est fréquemment assimilé au concept de multiculturalisme, bien que ces deux notions se différencient distinctement par leurs significations.

À ce propos, Abdallah-Pretceille (2011 : 49) affirme que « *si le pluri-, et le multiculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective* », elle nous indique que les notions de « *pluri-* » et de « *multicultural* » se contentent de décrire l'existence simultanée de plusieurs cultures sans intervenir dans leur interaction. En d'autres termes, ces termes se limitent à un constat objectif de la diversité culturelle présente dans un environnement donné. À l'inverse, le terme « *interculturel* » ne se réfère pas à une réalité statique ou mesurable, mais désigne une démarche active. Cela signifie qu'il implique une dynamique de dialogue, d'échange et d'interaction entre les cultures, qui va au-delà du simple constat de leur coexistence. Ainsi, l'interculturel se définit comme un processus en perpétuelle évolution, qui cherche à construire des ponts entre les différentes cultures et à favoriser une compréhension mutuelle.

Dans le domaine éducatif, le concept d'éducation interculturelle est devenu crucial pour relever les défis posés par une société caractérisée par la présence de multiples cultures. D'après (Byram, 2009), il est essentiel de redéfinir le rôle de l'école pour préparer

les élèves à interagir avec bienveillance et ouverture au sein de contextes culturels diversifiés. Selon cet auteur, le renforcement des compétences interculturelles chez les élèves est un levier fondamental pour favoriser une intégration harmonieuse et s'adapter aux évolutions sociales contemporaines.

1.4.2. Le plurilinguisme :

Dans un monde toujours plus interconnecté, le plurilinguisme s'affirme comme une composante essentielle dépassant juste la présence de plusieurs langues. Il joue un grand rôle dans la communication, la diversité culturelle et l'innovation au sein des sociétés. La mondialisation, les avancées technologiques et les flux migratoires favorisent la multiplication des échanges linguistiques et culturels, enrichissant ainsi les interactions sociales et économiques.

Selon Castellotti, F., & Moore, M. elle « *permet à la plupart des sociétés contemporaines de se découvrir composées d'individus plurilingues qui peuvent donc être invités , pour autant qu'on les y encourage , à mettre en évidence des parcours d'expérience pluriels , tant linguistiques que culturels* » (Castellotti, F., & Moore, M. 2006 : 2), les auteurs soulignent que la reconnaissance du plurilinguisme permet aux sociétés contemporaines de prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle qui les compose, en d'autres termes, plutôt que de considérer chaque individu à travers une seule langue ou culture, cette perspective met en lumière le fait que la plupart des individus possèdent des compétences dans plusieurs langues et naviguent entre différentes influences culturelles. En somme, par ces propos, Castellotti et Moore insistent sur la nécessité de reconnaître et d'encourager les parcours plurilingues et pluriculturels des individus. Elle plaide pour une société qui valorise ces compétences et permet aux individus d'exprimer leur diversité, aussi bien sur le plan linguistique que culturel.

Dans cette optique, Byram(2009 : 4) souligne: « *le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus sont aujourd'hui des réalités ordinaires ; l'éducation au plurilinguisme est donc nécessaire*».Byram, met en lumière le fait que, dans le contexte actuel, le multilinguisme au niveau sociétal et le plurilinguisme au niveau individuel sont des phénomènes courants. En d'autres termes, il est désormais fréquent que les sociétés accueillent et utilisent plusieurs langues, et que les individus maîtrisent plusieurs langues,

ce qui n'était pas toujours le cas dans le passé. Cette réalité, selon lui, impose l'impératif d'intégrer dans le système éducatif une dimension spécifique à l'apprentissage et à la valorisation du plurilinguisme. Le système éducatif doit évoluer afin d'offrir aux apprenants la possibilité d'acquérir des compétences linguistiques variées et de s'adapter aisément à un monde globalisé où la diversité des langues est une réalité incontournable. Cela implique non seulement l'enseignement de plusieurs langues, mais aussi la promotion d'une attitude ouverte et flexible face à la richesse des échanges interculturels. De nombreuses études soulignent que le transfert des connaissances d'une langue à une autre facilite l'apprentissage. En effet, les stratégies utilisées par un individu pour passer de sa langue maternelle à une langue étrangère suivent souvent des mécanismes similaires, favorisant ainsi l'interaction entre les différents systèmes linguistiques. Le concept de plurilinguisme permet ainsi de mieux appréhender la richesse et la complexité des pratiques linguistiques et culturelles des personnes évoluant entre plusieurs langues.

Contrairement au multilinguisme, qui se limite à décrire la coexistence de langues distinctes au sein d'une même communauté, le plurilinguisme met en lumière l'expérience individuelle et dynamique de l'apprenant dans l'usage et la transformation de ces langues (Byram, 2009; Canagarajah, 2007), selon Byram (2009), le plurilinguisme constitue une expérience enrichissante qui façonne l'identité des individus en leur offrant la possibilité d'utiliser plusieurs langues dans des contextes divers. Cette aptitude leur permet de s'adapter plus aisément aux environnements multiculturels. Pour lui, l'interaction entre les langues ne se résume pas à leur coexistence, mais joue un rôle essentiel dans le développement d'une compréhension interculturelle approfondie.

Quant à Canagarajah (2007), il souligne que les stratégies utilisées par les individus pour passer d'une langue à une autre présentent souvent des similitudes, favorisant ainsi le transfert des compétences linguistiques. Cette perspective renforce l'idée que le plurilinguisme est une démarche dynamique et intégrative, où l'apprenant active et combine des compétences issues de plusieurs langues pour construire une identité linguistique complexe.

La théorie du plurilinguisme ne se réduit pas à la simple coexistence de langues, mais établit également un lien étroit avec la dimension culturelle. En effet, comme le souligne

Canagarajah (2007), le plurilinguisme permet de valoriser la richesse des pratiques culturelles qui se manifestent lorsque plusieurs langues interagissent.

Dans le contexte algérien, cette approche trouve une résonance particulière, puisque la diversité linguistique du pays s'accompagne d'un héritage culturel profond et complexe. Ainsi, la réalité plurilingue en Algérie reflète non seulement l'histoire et les échanges interculturels, mais elle façonne également l'identité des citoyens.

1.4.3 L'intégration de la culture d'origine des apprenants dans l'enseignement du FLE :

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue maternelle et la culture d'origine des apprenants jouent un rôle essentiel. En effet, Gayn (2000) défend l'idée d'une pédagogie culturelle consciente qui consiste à valoriser l'expérience culturelle de chaque élève, afin de leur permettre de prendre en main leur apprentissage. Autrement dit, cette approche vise à intégrer les vécus et perspectives des apprenants dans le processus éducatif, renforçant ainsi leur sentiment d'identité et leur autonomie.

(Bhanji-Pitman.2009 : 25) vient soutenir cette vision en suggérant que « *la prise en compte des aspects reliés à la culture d'origine des apprenants , à leurs expériences et à leurs perspectives afin de les amener à une prise de pouvoir relative à leur apprentissage et à leur réussite* », il souligne que reconnaître la culture d'origine des élèves ne se limite pas à un simple constat, mais contribue activement à leur réussite. En effet, en intégrant ces aspects culturels, on favorise non seulement l'engagement des apprenants, mais on améliore également le climat social de la classe, ce qui est essentiel pour une dynamique d'apprentissage positive.

Dans la même lignée de ces considérations, Gay 2002 souligne l'importance du rôle de l'enseignant, qui doit créer des liens significatifs entre les contenus pédagogiques et l'expérience culturelle des élèves, qui doit établir des liens étroits entre le contenu pédagogique et le vécu culturel des élèves. Ces travaux introduisent le concept de pédagogie culturelle consciente, qui consiste à prendre en compte et à valoriser les expériences et les identités culturelles des élèves. L'objectif est de créer un environnement

éducatif où chaque apprenant peut se reconnaître, renforcer son identité et ainsi s'approprier son parcours d'apprentissage.

Dans cette optique, Bhanji-Pitman (2009 : 39) souligne « *des retombées positives sur le climat social de la classe ainsi que sur le concept de soi des apprenants* , et les inciteraient à une prise de pouvoir de leur apprentissage et à leur réussite »», par ces propos, Bhanji-Pitman met en évidence plusieurs effets bénéfiques d'une approche pédagogique qui prend en compte les dimensions culturelles et personnelles des apprenants; En premier lieu, elle suggère que lorsque l'enseignement valorise la culture d'origine et les expériences individuelles, cela contribue à créer un climat social positif au sein de la classe. Autrement dit, les interactions entre élèves deviennent plus harmonieuses, renforçant le sentiment d'appartenance et la cohésion du groupe. Ensuite, cette approche favorise également le développement d'un concept de soi renforcé chez les apprenants. En se sentant reconnus et valorisés dans leur diversité, les élèves acquièrent une meilleure estime d'eux-mêmes, ce qui les motive à s'investir davantage dans leur apprentissage. Cette confiance accrue leur permet de prendre en main leur processus éducatif, devenant ainsi des acteurs autonomes de leur réussite scolaire. Ainsi, Bhanji-Pitman affirme ces effets bénéfiques, tant sur l'ambiance en classe que sur l'estime de soi des apprenants, les encouragent à s'engager activement dans leur apprentissage. Ce processus d'autonomisation est essentiel, car il crée un cercle vertueux où une meilleure implication conduit à de meilleurs résultats académiques. En définitive, il souligne l'importance d'intégrer les dimensions culturelles à l'enseignement afin d'améliorer à la fois le climat de la classe et le vécu personnel des élèves. L'intégration de la culture d'origine des apprenants en classe de FLE doit se faire avec discernement et sensibilité.

Dans cette perspective,(Armand, A., Dagenais, D., et Nicollin, G. 2008 : 50) mettent en garde contre des pratiques en éducation interculturelle qui, en insistant trop sur les différences, risquent de conduire à une forme d'isolement culturel, que ces auteures qualifient de « *ghettoïsation et de folklorisation* », elles avertissent que cette focalisation excessive peut enfermer les individus dans des stéréotypes rigides, limitant ainsi leur capacité à interagir de manière authentique avec d'autres cultures, autrement-dit elles mettent en lumière le risque que des pratiques éducatives, en mettant l'accent sur les différences culturelles, contribuent à isoler ou à figer les identités des apprenants, c'est-à-

dire, au lieu de valoriser la diversité, une approche trop rigide pourrait réduire les individus à des stéréotypes, Réduisant ainsi leurs opportunités d'échanges interculturels.

D'après le Conseil de l'Europe (2007 : 76) « *la sensibilisation interculturelle concerne la compréhension de l'autre en vue d'assurer la communication et la compréhension, la création d'une compétence interculturelle a pour finalité la gestion des rapports entre soi et les autres* », le Conseil de l'Europe (2007) insiste sur le fait que la sensibilisation interculturelle ne se résume pas à remarquer des différences, mais qu'elle doit favoriser une compréhension mutuelle afin de faciliter la communication et de gérer harmonieusement les relations interpersonnelles, objectif central dans le développement d'une compétence interculturelle, autrement-dit, il souligne que la sensibilisation interculturelle doit aller au-delà de la simple observation des différences culturelles. Elle doit viser à instaurer un dialogue et une compréhension mutuelle qui permettent aux individus de gérer efficacement leurs interactions et leurs relations, favorisant ainsi un environnement propice à l'épanouissement de compétences interculturelles.

1.4.4 L'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans le système éducatif algérien :

L'intégration de la dimension interculturelle dans le système éducatif en Algérie revêt une importance stratégique pour préparer les élèves à naviguer dans un environnement où coexistent plusieurs langues et cultures. Historiquement, l'éducation en Algérie a été marquée par l'héritage colonial et par des politiques post-indépendance qui, bien que visant à valoriser la diversité, se sont souvent appuyées sur des méthodes pédagogiques centralisées et peu flexibles. Or, dans un pays où l'arabe, le berbère et le français s'entrelacent au quotidien, il est impératif de repenser les pratiques éducatives afin de refléter cette réalité complexe. Pour approfondir la notion d'éducation interculturelle dans le contexte algérien, il est utile de se pencher sur des travaux qui élargissent la compréhension de cette approche

Dans cette optique, Bennett (1993) propose un modèle évolutif de la sensibilité interculturelle. Il soutient que le développement de la sensibilité interculturelle se manifeste par un déplacement progressif d'une perspective ethnocentrique à une vision ethnorelative, selon lui cette évolution permet aux individus de mieux appréhender la diversité culturelle en valorisant les différences plutôt qu'en les percevant comme des

obstacles à la communication. Bennett souligne par ces propos que le développement de la sensibilité interculturelle ne se fait pas d'un seul coup, mais se construit progressivement. Il explique que ce développement implique une transition d'une position ethnocentrique, où l'individu considère sa propre culture comme la norme ou le point de référence vers une perspective ethno relative qui reconnaît la validité et la richesse des autres cultures, autrement dit, dans un premier temps, une personne peut être centrée sur sa propre culture, avec des préjugés ou une incompréhension envers ce qui est différent. Puis, à mesure qu'elle est exposée à la diversité culturelle et qu'elle réfléchit sur ses propres repères, elle évolue vers une vision plus ouverte et nuancée, capable d'apprécier les différences sans les hiérarchiser. Cette approche contribue à renforcer la compréhension mutuelle entre des individus issus de différentes cultures tout en favorisant l'acquisition de compétences indispensables pour évoluer dans un monde interconnecté.

Dans la même perspective, Deardorff (2006) insiste sur l'importance d'évaluer de manière systématique les compétences interculturelles des apprenants. Il affirme que la compétence interculturelle est une capacité dynamique qui se construit à travers l'expérience, la réflexion et l'interaction continue avec des cultures variées. Pour lui, cette approche évaluative permet de mesurer la progression des élèves dans leur aptitude à naviguer dans des environnements multiculturels et à engager un dialogue respectueux et constructif. Deardorff insiste sur le fait que la compétence interculturelle n'est pas une aptitude figée, mais une capacité en constante évolution. Autrement dit, cette compétence se développe progressivement à travers les expériences vécues, la réflexion individuelle et les échanges réguliers avec différentes cultures, plutôt que d'être acquise d'un seul coup, elle se développe par l'exposition répétée à des environnements multiculturels, permettant à l'individu d'apprendre à naviguer et à s'adapter aux différences culturelles. Cette approche dynamique implique également une remise en question permanente de ses propres préjugés et perspectives, favorisant ainsi une compréhension approfondie et nuancée des autres cultures.

Par ailleurs, Nieto (2002) met en lumière le rôle crucial de l'intégration des dimensions linguistiques et culturelles dans l'enseignement. Il souligne que l'éducation interculturelle doit valoriser l'identité culturelle de l'apprenant tout en lui fournissant les outils nécessaires pour interagir efficacement dans un monde globalisé. Nieto souligne une

approche équilibrée de l'éducation interculturelle. Elle met en avant l'idée que cette éducation ne doit pas simplement enseigner des aspects étrangers ou promouvoir l'adoption d'une culture différente, mais qu'elle doit également renforcer et valoriser l'identité culturelle propre à chaque apprenant. En d'autres termes, il est crucial que les élèves se sentent fiers et solidement ancrés dans leurs propres traditions et valeurs, ce qui constitue la première étape pour qu'ils puissent ensuite comprendre et intégrer d'autres perspectives culturelles.

Parallèlement, Nieto insiste sur le fait que les apprenants doivent être dotés d'outils pratiques et de compétences spécifiques leur permettant d'interagir efficacement dans un contexte mondialisé où la diversité culturelle est omniprésente. Cela implique de développer des compétences communicatives, une capacité d'adaptation et une ouverture à l'autre, essentielles pour naviguer dans un monde globalisé. Ainsi, Ces propos mettent en évidence que l'éducation interculturelle doit à la fois renforcer l'estime de soi des élèves et les préparer à évoluer avec aisance dans un contexte multiculturel.

En combinant ces approches, il apparaît clairement que pour répondre aux défis d'une société de plus en plus globalisée et multiculturelle, le système éducatif algérien doit repenser ses pratiques pédagogiques. L'intégration des dimensions interculturelles ne se limite pas à la transmission de connaissances, mais vise aussi à façonner les attitudes et à enrichir les pratiques des élèves, afin qu'ils puissent non seulement reconnaître la richesse de leur propre culture, mais aussi s'ouvrir activement aux autres.

Conclusion partielle

En somme, l'intégration de l'approche interculturelle dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement du FLE, apparaît comme un levier essentiel pour préparer les apprenants à évoluer dans un monde marqué par la diversité culturelle et linguistique. À travers l'analyse du concept de culture, du pluriculturalisme et du plurilinguisme, nous avons mis en évidence l'importance d'une pédagogie qui valorise la culture d'origine des élèves tout en favorisant des interactions enrichissantes entre différentes perspectives culturelles. L'interculturalité en contexte scolaire ne se limite donc pas à une simple ouverture aux autres, mais constitue une démarche dynamique visant à développer des compétences de communication et de compréhension mutuelle.

Chapitre 2 :La compétence de communication interculturelle

Introduction partielle

Dans un monde de plus en plus globalisé et interconnecté, la maîtrise d'une langue étrangère va au delà de la seule connaissance linguistique. Elle implique également la capacité à interagir avec des locuteurs d'autres cultures, à comprendre et interpréter des comportements culturels, et à développer une posture d'ouverture et de tolérance. C'est dans ce contexte que la compétence de communication interculturelle (CCI) s'impose dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, notamment du français langue étrangère (FLE).

Dans ce chapitre, nous aborderons la définition, les composantes et les enjeux de la compétence de communication interculturelle, en mettant en lumière les différences et complémentarités entre compétence interculturelle et compétence culturelle. Nous explorerons également les principaux modèles théoriques qui ont contribué à structurer cette notion,

Notre réflexion portera également sur les approches pédagogiques propices au développement de la compétence interculturelle, notamment l'approche actionnelle, la perspective socioconstructiviste et l'approche communicative. Enfin, nous aborderons le rôle central de l'enseignant dans ce processus, ainsi que les facteurs institutionnels, curriculaires et socioculturels susceptibles de favoriser ou de ralentir l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE en Algérie.

1. La compétence de communication interculturelle (CCI):

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la compétence de communication interculturelle (CCI) constitue un objectif central, en particulier dans des contextes où la diversité culturelle est un enjeu pédagogique. Elle désigne la capacité d'un individu à interagir efficacement et de manière appropriée avec des personnes issues d'autres cultures, en tenant compte des différences de comportements, de valeurs, de systèmes de pensée et de communication.

Selon Byram (1997 : 24), « *la compétence interculturelle est la capacité à établir une relation entre différentes cultures, à interpréter un document ou un événement d'une autre culture et à expliquer cette interprétation à des personnes issues d'un autre contexte culturel* ». Elle ne se limite donc pas à la simple acquisition de connaissances culturelles,

mais engage également l'apprenant dans un processus de médiation culturelle et de découverte de soi à travers l'altérité.

Deardorff (2006), quant à elle, définit la compétence interculturelle comme un « *ensemble dynamique d'attitudes, de savoirs, de savoir-faire et de comportements qui permettent une interaction respectueuse et efficace avec des personnes d'autres cultures* » (cité par Araujo, 2016 : 61). Cette compétence repose donc sur le développement de l'empathie, de la tolérance à l'ambiguïté, de la flexibilité cognitive et de la capacité d'adaptation dans des situations variées.

Dans ce sens, la CCI ne se construit pas uniquement dans l'apprentissage formel, mais aussi dans les interactions authentiques, les projets collaboratifs, et les activités favorisant l'échange interculturel. Elle joue ainsi un rôle fondamental dans l'éducation à la citoyenneté mondiale et dans la formation de locuteurs interculturels capables d'agir dans des contextes multiculturels.

1.1 . La Compétence de Communication Interculturelle : fondements et composantes:

La compétence de communication interculturelle (CCI) est une notion centrale dans le domaine de la didactique des langues étrangères, en particulier dans un monde globalisé où les échanges entre individus de cultures différentes sont de plus en plus fréquents. Cette compétence ne se limite pas à l'acquisition de savoirs culturels, elle englobe également des dimensions comportementales, cognitives et affectives permettant une communication efficace et appropriée dans un contexte interculturel.

Selon Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz (2004 : 9), la CCI est « *la capacité à établir une communication interculturelle efficace et appropriée avec des personnes d'autres cultures. Elle repose sur un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui permettent de gérer les malentendus culturels et d'agir en tant que médiateur entre les cultures* ». Cette définition met l'accent sur la médiation culturelle et l'importance d'un positionnement réflexif de l'individu vis-à-vis de sa propre culture et de celle de l'autre.

Michael Byram (1997), quant à lui, identifie cinq composantes essentielles de la compétence interculturelle :

- **Les savoirs** (connaissances culturelles et sociolinguistiques),

- **Les savoir-faire d'interprétation et de relation** (comprendre et comparer des phénomènes culturels),
- **Les savoir-faire d'interaction** (savoir communiquer dans une situation interculturelle),
- **Les attitudes** (curiosité, ouverture d'esprit, tolérance),
- **La conscience critique de la culture** (capacité de mise à distance et de réflexion sur les représentations culturelles).

Comme l'explique Byram (1997 : 38), « *développer la compétence interculturelle, c'est permettre à l'apprenant de devenir un médiateur interculturel, capable de décentrer son point de vue et de comprendre celui de l'autre* ». Cette capacité implique non seulement une connaissance des faits culturels, mais surtout une disposition à suspendre son jugement, à faire preuve d'empathie et à gérer la diversité culturelle avec sensibilité.

Deardorff (2006) propose également une vision dynamique de la CCI, la définissant comme un processus évolutif, centré sur l'attitude (respect, ouverture, curiosité), qui mène au développement de compétences telles que l'écoute active, l'analyse culturelle et l'adaptation comportementale. Cette progression permet d'atteindre une interaction interculturelle réussie.

Ainsi, les composantes de la compétence interculturelle ne doivent pas être considérées isolément, mais comme un tout interdépendant : c'est la combinaison des savoirs, des compétences et des attitudes qui rend possible une communication authentique dans un environnement pluriculturel.

1.2 Objectifs et enjeux de la CCI dans l'enseignement des langues:

L'enseignement des langues étrangères ne se limite plus à la seule maîtrise linguistique. Il vise également à préparer les apprenants à évoluer dans un monde marqué par la diversité culturelle et les interactions interculturelles. Ainsi, le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) devient un objectif fondamental de l'enseignement/apprentissage des langues.

L'un des objectifs majeurs est de permettre à l'apprenant de devenir un acteur social capable d'interagir efficacement avec des locuteurs d'autres cultures, tout en étant conscient de ses propres référents culturels. En ce sens, la CCI dépasse le cadre strict de

l'apprentissage linguistique pour inclure une éducation à l'altérité, essentielle dans une société mondialisée. Selon Beacco (2007 : 11), « *apprendre une langue, c'est apprendre à vivre avec l'autre, à découvrir d'autres manières de penser, d'agir et de dire* ». L'objectif n'est donc pas seulement linguistique, mais également citoyen et éthique.

De plus, intégrer l'interculturel dans les objectifs pédagogiques permet d'éviter les stéréotypes et les malentendus culturels. Comme le souligne Kramsch (199 :27), « *apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre une nouvelle vision du monde* ». Cette vision encourage l'apprenant à relativiser ses propres représentations culturelles et à faire preuve de tolérance, d'empathie et de respect de la différence.

Les enjeux de cet enseignement sont multiples. Sur le plan cognitif, il s'agit de développer chez l'apprenant des savoir-faire interprétatifs, c'est-à-dire la capacité à comprendre des comportements ou des discours inscrits dans un autre cadre culturel. Sur le plan socio-affectif, il s'agit de dépasser les peurs de l'autre, les blocages identitaires, et de favoriser une ouverture à la diversité. Enfin, sur le plan didactique, cela suppose de repenser les contenus, les supports et les pratiques pédagogiques afin d'y intégrer des dimensions culturelles variées et authentiques.

D'ailleurs, le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001 :103) reconnaît explicitement que « *l'apprentissage des langues doit viser à développer la compétence interculturelle des apprenants afin qu'ils puissent interagir avec des personnes d'autres cultures de manière appropriée et efficace* ».

Cette recommandation donne un cadre institutionnel fort à l'intégration de la CCI dans les programmes scolaires et universitaires.

En somme, les objectifs de l'enseignement des langues aujourd'hui vont bien au-delà du simple apprentissage grammatical. Il s'agit de former des individus capables de dialoguer, de coopérer, et de coexister dans un monde interculturel, en mobilisant à la fois

1.3 Des compétences linguistiques et des compétences sociales et culturelles

Dans le domaine de l'enseignement des langues, il est essentiel de distinguer la compétence culturelle de la compétence interculturelle, même si ces deux notions sont étroitement liées et souvent complémentaires.

La compétence culturelle fait référence à l'ensemble des connaissances qu'un individu possède sur une culture spécifique : ses pratiques sociales, ses traditions, son histoire, ses valeurs et ses modes de communication. En d'autres termes, il s'agit de comprendre « *comment vivent, pensent et s'expriment les membres d'une communauté donnée* » (Cuq, 2003 : 85). Dans cette perspective, la compétence culturelle est plutôt descriptive : elle repose sur l'acquisition d'un savoir sur l'autre culture.

À l'inverse, la compétence interculturelle ne se limite pas à la simple connaissance d'une culture étrangère. Elle implique une capacité d'interagir efficacement avec des personnes d'autres horizons culturels, tout en mobilisant des savoir-faire communicationnels et des attitudes d'ouverture et de respect. Pour Byram (1997 : 34), la compétence interculturelle se définit comme « *la capacité à établir des relations entre des cultures différentes, à interpréter et à relier des documents culturels, à comprendre l'autre dans sa spécificité* ». Il ne s'agit donc pas seulement de savoir, mais aussi de savoir-être et savoir-faire relationnel.

Ainsi, la principale différence entre les deux concepts réside dans leur finalité :

- La compétence culturelle vise principalement la connaissance et la compréhension d'une culture donnée.
- La compétence interculturelle vise l'interaction entre les cultures, en cherchant à dépasser les simples savoirs pour construire un dialogue respectueux et empathique.

Cependant, ces deux compétences sont complémentaires dans l'enseignement des langues. Il est difficile de développer une compétence interculturelle sans posséder au préalable une certaine compétence culturelle. Comme le souligne Zarate (1993 : 22), « *pour comprendre l'autre, il faut commencer par connaître ses repères culturels, mais aussi être capable de questionner ses propres évidences* ». Cela implique un double mouvement : connaissance de l'autre et réflexivité sur soi-même.

En didactique du FLE (Français Langue Étrangère), cette complémentarité se traduit par la nécessité de concevoir des activités pédagogiques qui combinent :

- l'apprentissage de faits culturels (ex : fêtes, traditions, modes de communication) ;

- et le développement de compétences relationnelles permettant d'éviter les malentendus et de créer une communication interculturelle réussie.

En somme, si la compétence culturelle est une porte d'entrée, la compétence interculturelle est une finalité. Dans une perspective éducative moderne, il ne suffit plus d'enseigner des connaissances culturelles : il faut former des individus capables de dialoguer et de négocier le sens dans des contextes pluriculturels.

2. Modèles théoriques de la compétence interculturelle:

Pour mieux comprendre la nature et les enjeux de la compétence de communication interculturelle (CCI), il est essentiel de s'appuyer sur des modèles théoriques ayant structuré ce champ de recherche. Ces modèles offrent des cadres de référence permettant d'identifier les composantes de la compétence interculturelle, de décrire ses processus de développement, et de guider sa mise en œuvre pédagogique dans les contextes d'enseignement-apprentissage des langues. Parmi les approches les plus influentes, on retrouve :

2.1 Le modèle de Michael Byram (1997) : savoirs, savoir-être, savoir-faire :

Le modèle de Michael Byram constitue l'un des cadres théoriques les plus influents dans le domaine de l'enseignement des langues et du développement de la compétence interculturelle. Élaboré dans les années 1990, ce modèle vise à intégrer les dimensions culturelles dans la didactique des langues étrangères, en mettant l'accent sur la capacité des apprenants à interagir de manière appropriée avec des interlocuteurs issus d'autres cultures.

Selon Byram (1997), la compétence interculturelle se compose de cinq savoirs fondamentaux qui interagissent de manière dynamique dans la communication interculturelle :

1. **Savoirs (knowledge)** : il s'agit des connaissances sur les pratiques sociales, les institutions, les produits culturels et les modes de vie de sa propre culture et des cultures étrangères. Ces savoirs permettent de mieux comprendre les différences et les similitudes culturelles.

2. **Savoir-être (attitudes)** : cela renvoie à la disposition à s'ouvrir à l'altérité, à suspendre ses jugements et à faire preuve de curiosité, de tolérance et d'empathie. Byram insiste sur

l'importance d'une posture réflexive, affirmant que « *l'ouverture et la disposition à relativiser sa propre culture sont essentielles à toute interaction interculturelle* » (Byram, 1997 : 34).

3. Savoir-comprendre (skills of interpreting and relating) : il s'agit de la capacité à interpréter un document ou un événement culturel étranger, à les mettre en relation avec ses propres références culturelles, et à en faire une lecture critique.

4. Savoir-faire (skills of discovery and interaction) : ce savoir concerne la capacité à acquérir de nouvelles connaissances culturelles à travers l'interaction directe et à les intégrer de manière efficace dans la communication.

5. Savoir s'engager (critical cultural awareness) : ce dernier composant fait référence à la capacité de porter un regard critique sur sa propre culture et sur celle des autres, en analysant les valeurs sous-jacentes aux discours et aux comportements. Pour Byram, l'éducation interculturelle doit amener l'apprenant à s'engager de façon critique dans la société (1997 : 53).

L'un des apports majeurs de ce modèle est qu'il conçoit la compétence interculturelle non pas comme un simple complément à la compétence linguistique, mais comme une dimension essentielle de la communication dans une langue étrangère. Ainsi, l'apprenant ne se contente pas d'« *apprendre sur* » l'autre culture, mais il est appelé à établir un dialogue interculturel en mobilisant des savoirs et des attitudes spécifiques.

Ce modèle est particulièrement pertinent dans les contextes éducatifs pluriculturels, comme c'est le cas dans de nombreuses classes de FLE en Algérie. Il permet aux enseignants de concevoir des dispositifs pédagogiques centrés sur l'interaction, la médiation culturelle et la compréhension mutuelle, et non sur la seule transmission de contenus culturels figés.

Toutefois, certains chercheurs ont souligné les limites de ce modèle, notamment en ce qui concerne la prise en compte des dynamiques de pouvoir ou des inégalités sociales dans les échanges interculturels. Par exemple, Dervin (2010 : 148) critique l'approche de Byram en affirmant que « *la compétence interculturelle ne peut se limiter à un ensemble de savoirs et de comportements à acquérir ; elle suppose aussi une déconstruction des stéréotypes et des discours dominants* ». Cette remarque ouvre la voie à des approches plus critiques de l'interculturel.

Malgré ces critiques, le modèle de Byram demeure un outil structurant pour la formation des enseignants et la planification des cours de langue avec une visée interculturelle. Il permet notamment de concevoir des objectifs pédagogiques qui ne soient pas seulement linguistiques, mais aussi éthiques et citoyens, en promouvant la compréhension et le respect de l'altérité.

2.2 Le modèle de Deardorff (2006) : processus évolutif de la compétence :

Le modèle de Deardorff (2006) constitue une référence majeure dans l'étude de la compétence interculturelle, notamment pour son approche dynamique et évolutive. Développé à partir d'une vaste consultation auprès de spécialistes en éducation internationale, ce modèle repose sur une vision holistique du développement interculturel, en intégrant aussi bien des dimensions internes (attitudes, dispositions) qu'externes (comportements visibles, communication efficace).

Selon Deardorff (2006), la compétence interculturelle est définie comme « *la capacité à interagir efficacement et de manière appropriée dans un contexte culturellement différent* » (cité par Cuq, 2013 :107). Cette définition met en lumière deux aspects fondamentaux : l'efficacité (atteindre ses objectifs de communication) et l'appropriation (respect des normes et attentes culturelles de l'interlocuteur). Ainsi, la compétence ne se limite pas à la simple connaissance de l'autre, mais implique un ajustement actif et respectueux dans les interactions.

Le modèle proposé par Deardorff prend la forme d'un processus circulaire, évolutif, centré sur quatre grandes dimensions :

1. **Les attitudes de base**, telles que le respect, la curiosité, l'ouverture à l'altérité et la tolérance à l'ambiguïté.
2. **Les connaissances et les compétences**, notamment la compréhension des différences culturelles et la capacité à interpréter les comportements dans leur contexte culturel.
3. **Les résultats internes**, comme la flexibilité, l'empathie, la sensibilité culturelle ou la capacité à prendre du recul par rapport à sa propre culture.
4. **Les résultats externes**, enfin, concernent la capacité observable à communiquer et interagir de manière interculturelle dans divers contextes.

Comme l'indique Deardorff, « *le développement de la compétence interculturelle commence en interne avant de se manifester à l'extérieur* » (Deardorff, 2006 : 256). Cela signifie que l'évolution personnelle (prise de conscience, décentration, ouverture) est une condition préalable à toute interaction interculturelle réussie.

Ce modèle présente l'avantage d'être flexible et transférable à différents contextes éducatifs, car il met l'accent sur le processus d'apprentissage plus que sur les résultats figés. Il invite les enseignants à concevoir des situations pédagogiques où les apprenants peuvent expérimenter l'altérité, réfléchir à leurs propres attitudes, et développer des compétences transversales telles que l'écoute active, la négociation de sens ou la gestion des malentendus.

Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, ce modèle s'avère particulièrement pertinent, car il propose une vision formative de la compétence interculturelle, compatible avec les principes de l'approche actionnelle et du socioconstructivisme. En valorisant la démarche réflexive et le contact authentique avec l'autre, le modèle de Deardorff encourage la construction d'un savoir-être interculturel, essentiel à la citoyenneté dans un monde globalisé.

2.3 Le modèle de Bennett (modèle des stades d'adaptation interculturelle – DMIS) :

Le modèle des stades d'adaptation interculturelle, également connu sous le nom de Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), a été élaboré par Milton Bennett dans les années 1980. Ce modèle théorique vise à expliquer comment les individus perçoivent et réagissent face à la diversité culturelle au fur et à mesure qu'ils développent leur sensibilité interculturelle.

Bennett distingue deux grandes phases dans son modèle : l'ethnocentrisme (où la culture de l'individu est perçue comme centrale) et l'ethnorelativisme (où les cultures sont perçues comme égales mais différentes). Ces deux phases sont subdivisées en six stades évolutifs qui représentent un cheminement progressif vers une plus grande compétence interculturelle :

- **Le déni de la différence** : l'individu ignore ou nie l'existence d'autres cultures.

- **La défense contre la différence** : l'autre culture est perçue comme une menace, souvent inférieure ou erronée.
- **La minimisation de la différence** : on reconnaît les différences culturelles, mais on les banalise en affirmant une universalité des valeurs humaines.
- **L'acceptation de la différence** : les différences culturelles sont reconnues, comprises et respectées.
- **L'adaptation à la différence** : l'individu est capable de modifier ses comportements pour interagir efficacement dans d'autres cultures.
- **L'intégration de la différence** : l'individu peut naviguer avec aisance entre plusieurs cadres culturels et intégrer plusieurs identités culturelles.

Selon Bennett, « *le développement de la sensibilité interculturelle est un processus qui implique un changement de perception, allant de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme* » (Bennett, 1993 : 21). Autrement dit, la compétence interculturelle n'est pas innée, mais se construit à travers l'expérience, l'apprentissage et la réflexion.

Ce modèle est particulièrement utile en contexte éducatif, car il permet aux enseignants de diagnostiquer le niveau de sensibilité interculturelle de leurs apprenants et de proposer des activités pédagogiques adaptées à chaque stade. Par exemple, un apprenant en phase de « défense » aura besoin d'activités favorisant la déconstruction des stéréotypes, tandis qu'un apprenant en phase « d'adaptation » bénéficiera de mises en situation réelles ou simulées.

Le DMIS insiste également sur la dimension affective et cognitive de la compétence interculturelle, en soulignant l'importance de l'empathie, de la tolérance à l'ambiguïté et de la capacité de relativiser sa propre culture. En ce sens, ce modèle rejoint l'approche humaniste de l'enseignement des langues, où l'apprenant est vu comme un acteur social en développement.

Dans le contexte algérien, où les apprenants peuvent être confrontés à des chocs culturels lorsqu'ils découvrent des réalités linguistiques et sociales différentes, le modèle de Bennett peut offrir un cadre explicatif pertinent pour comprendre les résistances ou les

progrès observés. Il permet aussi de mieux outiller les enseignants pour accompagner ce cheminement vers une posture interculturelle plus ouverte.

3. Approches pédagogiques favorisant l'interculturel :

Le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) ne peut se limiter à la simple transmission de faits culturels. Il nécessite des approches pédagogiques actives et interactives, où l'apprenant est placé au cœur du processus d'apprentissage en tant qu'acteur social, capable de mobiliser des savoirs, des attitudes et des comportements appropriés dans des contextes interculturels. Plusieurs approches didactiques contribuent à cet objectif, notamment l'approche actionnelle, la perspective socioconstructiviste et l'approche communicative et interculturelle.

3.1 L'approche actionnelle et le développement de la compétence interculturelle:

Adoptée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des tâches ayant un sens dans la vie réelle. Cette approche met l'accent sur la réalisation de projets concrets (jeux de rôle, simulations, débats, enquêtes, etc.) qui permettent de mobiliser des compétences linguistiques et culturelles en interaction avec autrui. Elle encourage donc naturellement le développement de la compétence interculturelle.

Selon Puren (2004 : 117), « *l'approche actionnelle donne tout son sens à l'apprentissage des langues en l'inscrivant dans des projets ancrés dans des situations sociales authentiques, porteuses de valeurs, de représentations et d'identités culturelles* ». Ainsi, dans une classe de FLE en Algérie, des tâches comme la création d'un kamishibaï, un débat sur les stéréotypes culturels ou une comparaison des rituels sociaux entre différentes cultures peuvent constituer des occasions privilégiées d'éveil interculturel.

3.2. La perspective socioconstructiviste : apprendre par l'interaction :

La perspective socioconstructiviste repose sur l'idée que l'apprentissage se construit à travers l'interaction sociale et la collaboration entre pairs. Inspirée notamment des travaux de Vygotski, cette approche valorise les échanges et les conflits cognitifs comme moteurs du développement. Dans un contexte interculturel, elle permet aux apprenants de confronter leurs représentations culturelles, de développer leur empathie, et d'apprendre à cohabiter avec l'altérité.

Pour Zarate (2003 : 47), « *le développement de la compétence interculturelle repose sur une dynamique de rencontre, de négociation de sens et de remise en question de ses propres évidences culturelles* ». Les dispositifs pédagogiques qui favorisent l'apprentissage en groupe, les échanges interculturels (réels ou virtuels), et les projets collaboratifs multilingues sont donc des moyens efficaces pour développer cette compétence dans l'enseignement supérieur algérien.

3.3. L'approche communicative et interculturelle : complémentarité ou opposition ?

L'approche communicative, centrée sur la maîtrise de la langue dans des situations de communication, a longtemps été dominante dans l'enseignement des langues. Toutefois, elle a été critiquée pour sa tendance à négliger la dimension culturelle de la communication. L'approche interculturelle est donc venue compléter et enrichir cette perspective en mettant l'accent sur la compréhension de l'autre dans sa culture, la gestion des malentendus, et le développement d'une conscience interculturelle.

Kramsch (1993 : 82) souligne d'ailleurs que « *la compétence communicative sans compétence interculturelle risque de déboucher sur une communication apparemment correcte mais fondamentalement inauthentique* ». Ainsi, intégrer une dimension interculturelle dans les pratiques communicatives permet de dépasser une vision utilitariste de la langue et de développer une communication authentique, ouverte et éthique.

4. Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence interculturelle:

Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) est central. Il ne se limite plus à transmettre des savoirs linguistiques et culturels, mais s'étend à une posture de médiateur interculturel, guidant les apprenants dans la découverte de l'altérité et dans la déconstruction de leurs propres représentations. Dans ce sens, l'enseignant devient un facilitateur d'expériences interculturelles, un accompagnateur de réflexion critique et un acteur du vivre-ensemble dans la classe de langue.

4.1. Enseignant comme médiateur culturel:

L'enseignant est aujourd'hui perçu comme un médiateur entre les cultures, capable d'aider les apprenants à décoder les valeurs, les normes, les symboles et les

comportements propres à des cultures différentes. Il joue un rôle d'interprète culturel, en facilitant la compréhension des malentendus et en encourageant une posture réflexive face à la différence.

Selon Zarate (1996 :83), « *l'enseignant de langue-culture a pour tâche de créer les conditions d'une rencontre entre le sujet apprenant et la pluralité des cultures, afin que ce sujet construise sa propre compétence interculturelle* ». Pour cela, l'enseignant doit lui-même développer des compétences spécifiques, comme l'ouverture d'esprit, l'écoute active, la capacité à gérer la diversité et à encourager la remise en question des stéréotypes.

4.2. Compétences requises pour intégrer l'interculturel dans la classe de langue :

Intégrer l'interculturel dans les pratiques d'enseignement requiert de l'enseignant un ensemble de compétences professionnelles, didactiques et humaines. Parmi celles-ci, figurent la capacité à :

- Mettre en œuvre des activités pédagogiques interculturelles (jeux de rôle, débats, projets collaboratifs, échanges virtuels) ;
- Créer un climat de classe bienveillant propice à l'expression de la diversité ;
- Encourager l'auto-réflexion des apprenants sur leurs propres appartenances culturelles ;
- Utiliser des supports variés et authentiques, comme des œuvres littéraires, des vidéos ou des récits, pour illustrer la pluralité culturelle.

Comme le souligne Beacco et Byram (2007 : 29), « *la compétence professionnelle de l'enseignant de langue comprend une composante interculturelle, qui suppose de pouvoir intégrer dans son enseignement des dimensions culturelles et de gérer la diversité dans la classe* ».

4.3. Contraintes pédagogiques et institutionnelles rencontrées par les enseignants:

Malgré la reconnaissance croissante de l'importance de l'interculturel, plusieurs obstacles freinent son intégration réelle dans les classes de langue, notamment dans le contexte algérien. Parmi ces obstacles, on peut citer :

- Le manque de formation initiale et continue des enseignants en didactique de l'interculturel ;
- La poids des curricula traditionnels, souvent centrés sur des objectifs linguistiques stricts ;
- Les représentations négatives ou figées que certains enseignants peuvent avoir sur certaines cultures ou sur l'interculturalité elle-même ;
- Le manque de ressources pédagogiques adaptées ou contextualisées à la réalité des classes algériennes.

Ces freins, s'ils ne sont pas levés, risquent de réduire l'enseignement de l'interculturel à une simple juxtaposition d'anecdotes culturelles ou à des activités ponctuelles, sans réelle portée transformative pour les apprenants.

5. Facteurs influençant l'intégration de la dimension interculturelle:

L'intégration de la compétence de communication interculturelle (CCI) dans l'enseignement des langues ne dépend pas uniquement de la volonté individuelle des enseignants. Elle est aussi tributaire de plusieurs facteurs institutionnels, pédagogiques et socioculturels, qui peuvent soit favoriser soit freiner sa mise en œuvre effective. Dans le contexte algérien, ces facteurs jouent un rôle particulièrement important dans la manière dont l'interculturel est abordé dans les classes de FLE.

5.1. Le curriculum et les programmes officiels:

Les curriculums nationaux sont les premiers vecteurs de l'intégration de la dimension interculturelle. Lorsqu'ils mettent en avant l'ouverture à l'altérité, la découverte de la diversité culturelle et la réflexion critique sur les différences, ils offrent un cadre légitime et structurant pour le développement de la CCI. Toutefois, dans de nombreux cas, les programmes algériens restent encore centrés sur des objectifs linguistiques et grammaticaux, avec peu de place laissée à l'interculturel.

Comme le soulignent Beacco et al. (2010 : 21), « *la prise en compte de l'interculturel dans les curriculums suppose un changement de paradigme, passant de l'enseignement d'une langue-culture à une éducation à la citoyenneté interculturelle* ». Cette orientation

nécessite une réflexion approfondie sur les contenus, les finalités de l'enseignement et les méthodes proposées.

5.2. La formation initiale et continue des enseignants:

L'un des freins majeurs à l'intégration de l'interculturel est le manque de formation spécifique des enseignants. La plupart n'ont pas été préparés à aborder les questions culturelles et encore moins à gérer des situations interculturelles en classe. Ils peuvent ainsi se sentir démunis ou hésitants face à des approches qui sortent du cadre traditionnel.

Zarate et al. (2004 :44) insistent sur le fait que « *la formation à la médiation culturelle est un élément central dans la construction d'un enseignant réflexif, capable d'accompagner les élèves dans la compréhension de la diversité* ». Il devient alors essentiel de repenser les cursus de formation initiale et de proposer des formations continues centrées sur la compétence interculturelle.

5.3. Perceptions et attitudes des enseignants à l'égard de l'interculturel :

Au-delà de la formation, ce sont aussi les représentations individuelles des enseignants qui influencent leur engagement dans une démarche interculturelle. Certains peuvent percevoir l'interculturel comme une thématique marginale ou comme une source potentielle de conflit, surtout dans un contexte où les sensibilités identitaires sont fortes.

D'autres, en revanche, adoptent une posture d'ouverture, considérant que l'interculturel permet de développer chez les élèves des compétences transversales telles que la tolérance, l'esprit critique et la curiosité. Comme le rappelle Abdallah-Pretceille (2003 : 13), « *l'interculturel ne va pas de soi ; il s'apprend, se construit, se négocie* ».

5.4. Le contexte institutionnel et socioculturel algérien:

Enfin, le contexte local joue un rôle non négligeable. En Algérie, les tensions historiques, les rapports complexes entre langues (arabe, berbère, français), ainsi que les enjeux identitaires peuvent rendre délicate l'introduction de certains contenus ou démarches pédagogiques à visée interculturelle. De plus, les ressources pédagogiques disponibles sont souvent limitées ou peu adaptées à la réalité des apprenants.

Cependant, ce contexte présente aussi une richesse interculturelle intrinsèque qu'il est possible de valoriser : pluralité linguistique, diversité régionale, ouverture sur la Méditerranée. En ce sens, l'école peut devenir un lieu de rencontre des cultures, à condition de promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel et l'écoute de l'autre.

Conclusion partielle

Ce chapitre a permis de mettre en lumière l'importance croissante de la compétence de communication interculturelle (CCI) dans l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier dans un contexte d'ouverture mondiale et de mobilité accrue. À travers une analyse détaillée de ses composantes, de ses objectifs et des principaux modèles théoriques, il apparaît que la CCI ne se limite pas à la simple connaissance de l'autre, mais implique une véritable posture d'ouverture, de compréhension, de décentration et de co-construction du sens.

L'intégration de cette compétence dans les pratiques pédagogiques reste toutefois confrontée à plusieurs défis, notamment dans le contexte universitaire algérien. Ces défis concernent tant les programmes officiels que la formation des enseignants, les représentations individuelles et le cadre institutionnel. Cependant, les perspectives offertes par l'approche actionnelle, le socioconstructivisme et la médiation culturelle ouvrent des voies fécondes pour repenser l'enseignement du FLE dans une optique interculturelle.

Dans le chapitre suivant, nous analyserons plus concrètement comment l'enseignant peut mettre en œuvre cette compétence en classe de langue, à travers des dispositifs pédagogiques, des pratiques interactionnelles et des outils adaptés favorisant la rencontre interculturelle.

Partie pratique

Chapitre 3 : Étude de terrain : Représentations et pratiques des enseignants vis-à-vis de la compétence de communication interculturelle

Introduction partielle

Après avoir présenté, dans les deux premiers chapitres, les fondements théoriques de l'approche interculturelle ainsi que les principaux modèles et enjeux liés à la compétence de communication interculturelle (CCI) dans l'enseignement des langues, ce troisième chapitre est consacré à l'étude de terrain. Celle-ci vise à explorer concrètement la réalité du contexte éducatif algérien, à travers une enquête menée au sein du lycée Houari Boumediene, situé dans la commune de Bouhmrha Ahmed, wilaya de Guelma.

L'objectif principal de cette recherche est de mieux comprendre la place accordée à la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au lycée. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés, d'une part, aux représentations que les enseignants de français ont de la CCI, aux pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre et aux difficultés qu'ils rencontrent ; d'autre part, nous avons également cherché à recueillir le point de vue des élèves sur les aspects culturels abordés en cours, leur perception des activités proposées et leur intérêt pour la découverte de l'altérité.

Afin de croiser ces deux regards, celui des enseignants et celui des apprenants, nous avons adopté une méthodologie comparative, reposant sur l'utilisation de deux questionnaires distincts : l'un destiné aux enseignants, l'autre aux élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année secondaire. Cette double approche vise à confronter les représentations des deux principaux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage, à identifier les éventuels écarts entre intentions pédagogiques et réceptions en classe, et à évaluer la place réelle de la CCI dans les cours de FLE.

Ce chapitre s'organise en quatre sections : la première expose le cadre méthodologique retenu ; la deuxième analyse les réponses des enseignants ; la troisième celles des élèves ; enfin, la dernière propose une lecture croisée des résultats, mettant en lumière les convergences et divergences observées, et les implications qui en découlent pour l'intégration de l'interculturel dans l'enseignement du FLE.

1. Cadre méthodologique :

1.1 Population ciblée et lieu de l'enquête:

Nous avons mené notre étude au lycée Houari Boumediene, situé dans la commune de Bouhamra Ahmed, wilaya de Guelma. Le choix de cet établissement s'explique par plusieurs raisons. D'une part, il accueille des élèves des trois niveaux du cycle secondaire (1AS, 2AS, 3AS), ce qui permet de recueillir des données représentatives de l'ensemble du cursus. D'autre part, sa proximité géographique a facilité la mise en œuvre concrète de l'enquête sur le terrain.

La population ciblée se compose de deux groupes :

- Un échantillon de quatre enseignants de FLE exerçant dans ce lycée, interrogés via un questionnaire. Ces enseignants présentent une diversité en termes d'expérience professionnelle (moins de 5 ans, entre 5 et 10 ans, plus de 10 ans) et interviennent à différents niveaux, ce qui offre une vision variée des pratiques pédagogiques.
- Un groupe d'élèves issus des classes de 1AS, 2AS et 3AS, également interrogés à travers un second questionnaire, afin d'explorer leur perception de la dimension interculturelle dans les cours de français.

Cette double enquête, menée dans un même établissement, vise à confronter les représentations des enseignants et des élèves, tout en tenant compte du contexte spécifique de l'enseignement secondaire algérien.

2. Outil de collecte des données :

Dans le cadre de cette recherche, nous avons confectionné deux questionnaires comme principaux instruments de collecte de données. Cette approche permet de croiser les regards des enseignants et des apprenants sur la place accordée à la compétence de communication interculturelle (CCI) dans les cours de FLE.

a. Questionnaire destiné aux enseignants

Le premier questionnaire vise à recueillir des informations sur les représentations, les pratiques pédagogiques et les obstacles rencontrés par les enseignants dans l'intégration de l'interculturel. Il est structuré en quatre sections :

- Informations générales (ancienneté, niveaux d'enseignement...)
- Connaissance et perception de la notion de CCI
- Pratiques pédagogiques en lien avec l'interculturel (activités, supports, fréquence...)
- Difficultés ou freins à l'intégration de cette dimension en classe

Ce questionnaire comprend des questions fermées (à choix multiples) et ouvertes, afin de recueillir à la fois des tendances générales et des éléments d'analyse qualitative plus nuancés.

b. Questionnaire destiné aux élèves

Le second questionnaire s'adresse aux élèves de 1AS, 2AS et 3AS. Il a pour objectif de sonder leur perception de la présence ou non de contenus interculturels dans les cours de français, leur intérêt pour les cultures francophones, ainsi que leur capacité à interagir ou à réfléchir sur les différences culturelles.

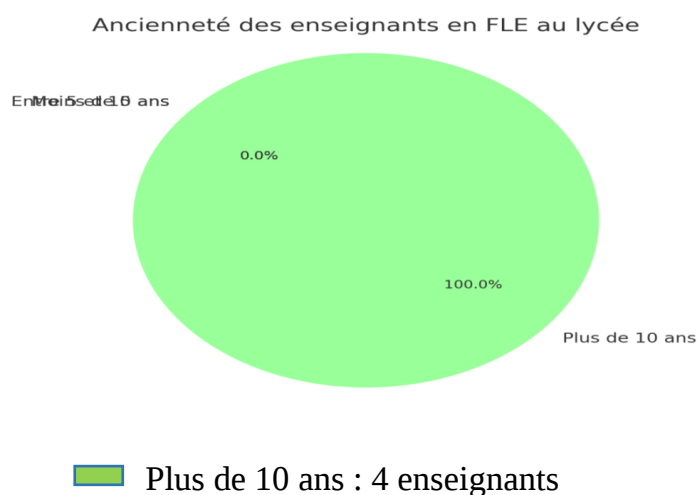
La comparaison des deux séries de réponses (enseignants et élèves) permet de croiser les représentations des acteurs du terrain, d'identifier des écarts ou des convergences, et de proposer des recommandations didactiques adaptées.

3. Analyse des questionnaires :

3.1 Questionnaire destiné aux enseignants :

Question 1 : Depuis combien d'années enseignez-vous le français au lycée ?

Moins de 5 ans-Entre 5 et 10 ans Plus de 10 ans



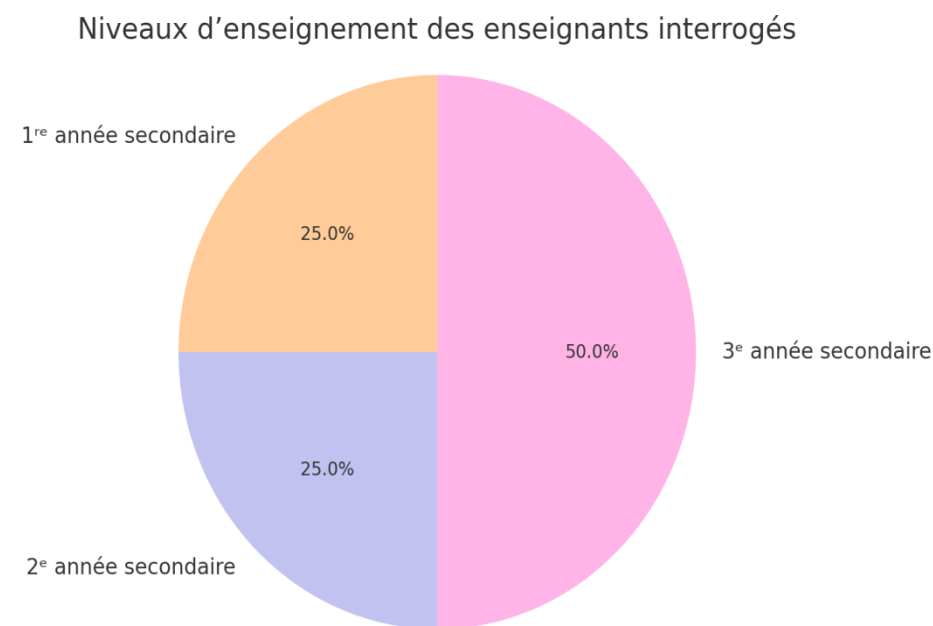
Graphique 01: années d'expérience des enseignants

Commentaire:

Le graphique montre que 100 % des enseignants interrogés ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement du français au lycée. Ce résultat indique un profil très expérimenté du corps enseignant interrogé. Cela peut se traduire par une maîtrise approfondie des contenus et des pratiques pédagogiques, mais aussi, dans certains cas, par une plus grande résistance au changement ou à l'innovation didactique, notamment en ce qui concerne l'intégration de nouvelles approches comme celle de la communication interculturelle

Question 2 : Quel niveau enseignez-vous actuellement ?(Plusieurs réponses possibles)

- 1^{re} année secondaire
- 2^e année secondaire
- 3^e année secondaire



- | | |
|--|---|
| 1 ^{re} année secondaire : 2 enseignants |  |
| 2 ^e année secondaire : 2 enseignants |  |
| 3 ^e année secondaire : 4 enseignants |  |

Graphique 02: niveau enseigné par les enseignants de FLE

Commentaire :

Le graphique révèle que :

2 enseignants (25 % des réponses) enseignent en 1^{re} année secondaire,

2 enseignants (25 %) en 2^e année secondaire,

4 enseignants (50 %) en 3^e année secondaire.

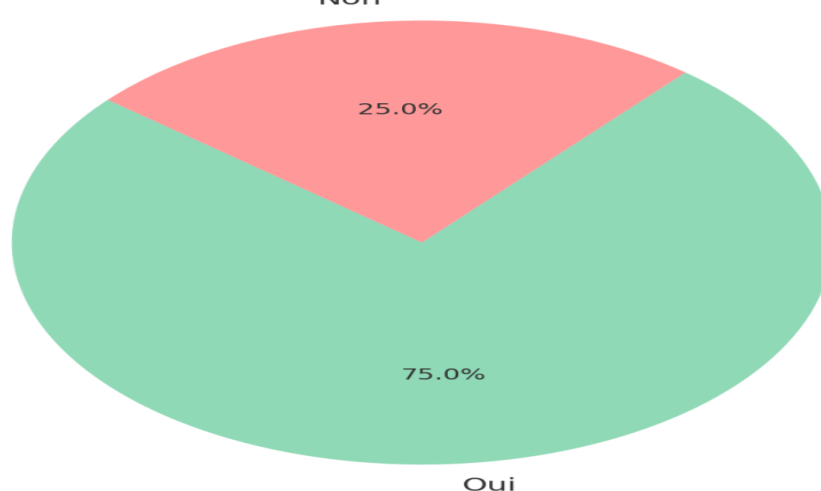
La moitié des enseignants interviennent en 3^e AS, niveau terminal du cycle secondaire, ce qui peut refléter une attention particulière à la préparation aux examens et à l'ouverture culturelle. Le fait que certains enseignants soient actifs à plusieurs niveaux permet une vision pédagogique transversale, utile pour évaluer l'intégration progressive de la compétence interculturelle selon les âges et niveaux.

- **Question 3 :Avez-vous déjà entendu parler de la notion de « compétence de communication interculturelle (CCI) » ?**

Oui

Non

Connaissance de la notion de CCI par les enseignants



Résultat question 3

Oui : 3 enseignants



Non : 1 enseignants



Graphique 03 : connaissance de la compétence de communication interculturelle CCI

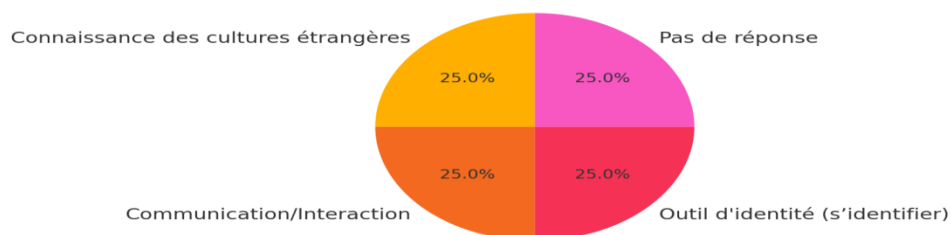
Commentaire :

Le graphique montre que 75 % des enseignants interrogés (3 sur 4) affirment avoir déjà entendu parler de la notion de compétence de communication interculturelle (CCI), tandis qu'un seul enseignant (25 %) ne la connaît pas.

Ce résultat est encourageant et laisse penser que la majorité des enseignants ont au moins une connaissance de base de cette notion, ce qui peut faciliter son intégration en classe. Toutefois, la présence d'un enseignant non informé souligne l'importance de formations continues pour assurer une compréhension partagée et approfondie de la CCI parmi tous les enseignants.

Question 4 : Comment définiriez-vous la compétence interculturelle en quelques mots ?

Définition de la compétence interculturelle selon les enseignants



Connaissance des cultures étrangères : 1 enseignant

Communication/Interaction : 1 enseignant

Outil d'identité (s'identifier) : 1 enseignant

Pas de réponse : 1 enseignant

Graphique 04 : Définition des enseignants de la compétence interculturelle

Commentaire :

Les définitions proposées par les enseignants de la compétence de communication interculturelle (CCI) reflètent une diversité d'interprétations :

Un enseignant met l'accent sur la connaissance des cultures étrangères, ce qui rejoint la dimension cognitive de la CCI.

Un autre évoque la capacité à communiquer et interagir, dimension plus pragmatique et comportementale.

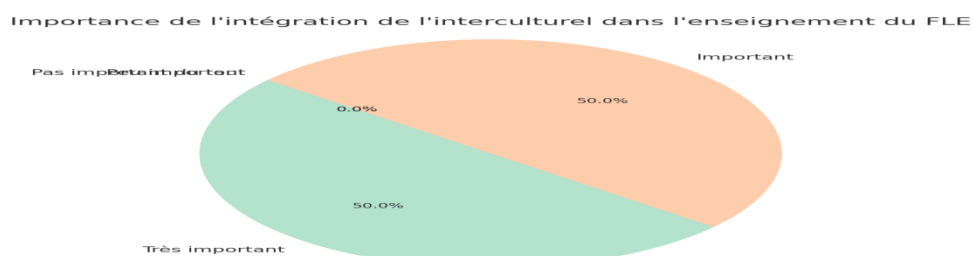
Un enseignant considère la CCI comme un outil d'identification de soi, suggérant une approche réflexive et identitaire.

Enfin, un enseignant n'a pas fourni de réponse, ce qui peut traduire une méconnaissance ou un manque de confiance dans sa définition.

Ces réponses montrent que bien que la notion soit globalement connue, sa compréhension varie selon les enseignants, ce qui justifie l'intérêt d'un accompagnement pédagogique autour de l'approche interculturelle.

Question 5 : Selon vous, intégrer l'interculturel dans l'enseignement du français est :

- Très important
- Important
- Peu important
- Pas important du tout



Très important : 2 enseignants Important : 2 enseignants

Peu important : 0 enseignant Pas important du tout : 0 enseignant

Graphique 05 : Perception de l'importance de l'intégration de l'interculturel dans l'enseignement du FLE

Commentaire :

La perception de l'importance de l'interculturel dans l'enseignement du français est globalement positive :

2 enseignants (soit 50 %) estiment que c'est très important.

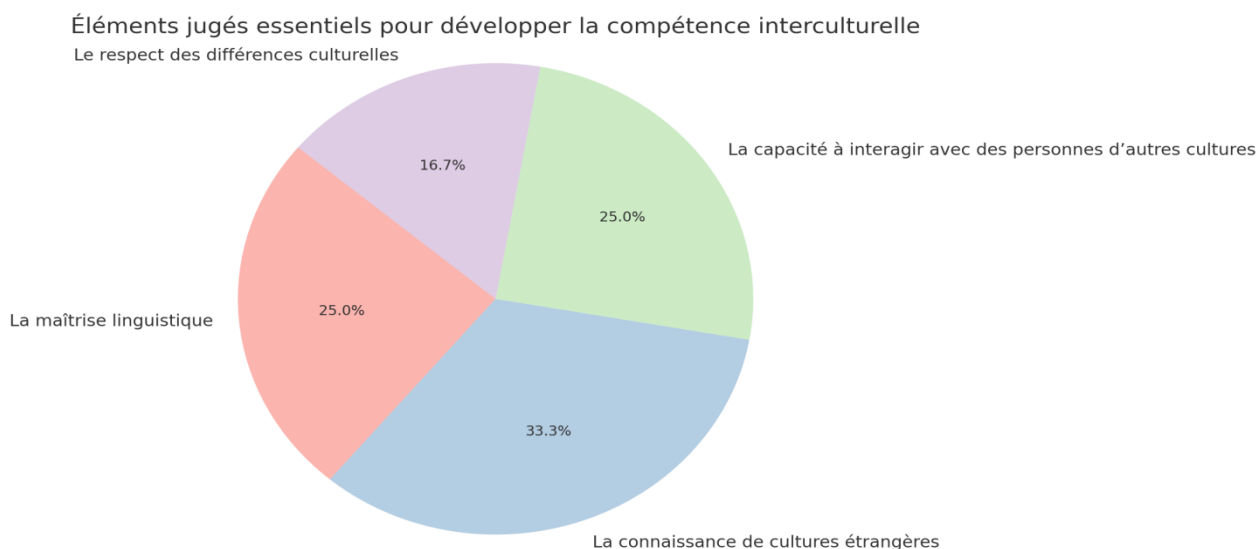
2 enseignants (soit 50 %) considèrent que c'est important.

Aucun enseignant n'a jugé cela peu important ou pas important du tout

Ces résultats traduisent une sensibilité généralisée à la dimension interculturelle chez les enseignants interrogés. Même si l'intensité varie légèrement, tous reconnaissent l'intérêt d'intégrer l'interculturel dans leurs pratiques pédagogiques.

Question 6 : À votre avis, quels éléments sont essentiels pour développer la compétence interculturelle chez vos élèves? (plusieurs réponses possibles)

- La connaissance de cultures étrangères
- Le respect des différences culturelles
- La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures
- La maîtrise linguistique



- La connaissance de cultures étrangères- Le respect des différences culturelles
- La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures- La maîtrise linguistique

Graphique 06 : éléments jugés essentiels pour développer la compétence interculturelle

Commentaire :

La connaissance de cultures étrangères est l'élément le plus cité (4 enseignants), ce qui montre qu'ils considèrent cette connaissance comme une base essentielle de l'interculturel.

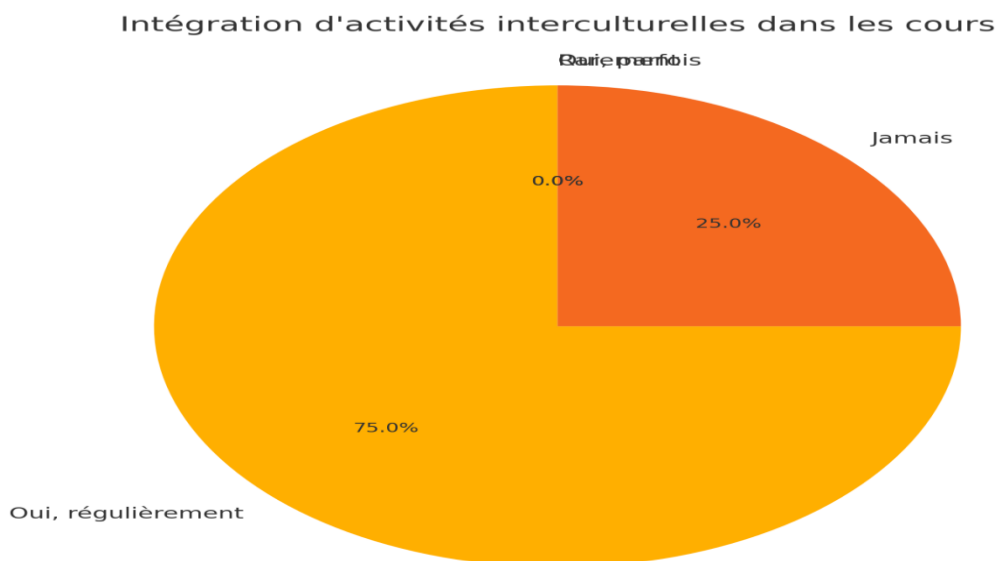
La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures et la maîtrise linguistique arrivent ensuite, toutes deux citées 3 fois.

Le respect des différences culturelles est mentionné 2 fois, ce qui reste significatif mais légèrement moins prioritaire.

Cela montre une vision assez équilibrée, bien que centrée d'abord sur le savoir culturel.

Question 7 : Intégrez-vous des activités ayant une dimension interculturelle dans vos cours ?

- Oui, régulièrement
- Oui, parfois
- Rarement
- Jamais



Oui, régulièrement : 3 enseignants Jamais : 1 enseignant

Oui, parfois : 0 enseignant Rarement : 0 enseignant

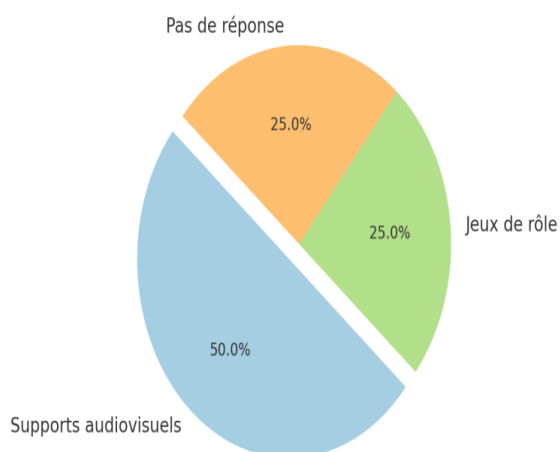
Graphique 07 : intégration des activités avec dimension interculturelle dans les cours

Commentaire :

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (3 sur 4) affirment intégrer régulièrement des activités à dimension interculturelle dans leurs cours de français. Cela suggère une sensibilité marquée à cette dimension dans leur pratique pédagogique. Toutefois, un enseignant déclare ne jamais en intégrer, ce qui révèle une hétérogénéité dans les approches. Ce contraste souligne la nécessité d'une formation continue ou d'un accompagnement pour une mise en œuvre plus homogène de l'interculturel dans l'enseignement du FLE.

Question 8 : Si oui, quels types d'activités proposez-vous pour développer la compétence interculturelle ?.

Types d'activités proposées pour développer la compétence interculturelle



Supports audiovisuels : 2 enseignants

Jeux de rôle : 1 enseignant

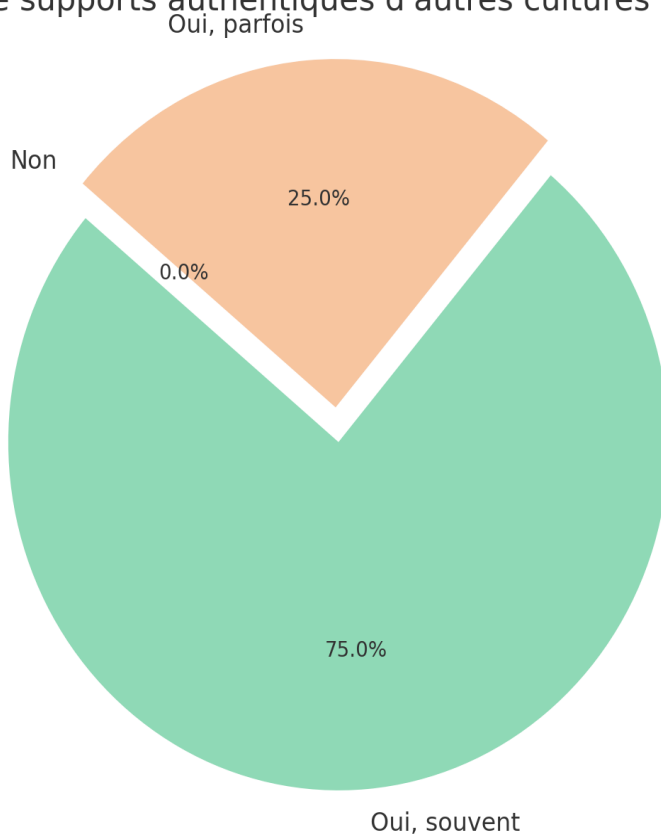
Pas de réponse : 1 enseignant

Graphique 08 : types d'activités proposées par enseignants

Question 9 : Utilisez-vous des supports authentiques provenant d'autres cultures francophones (vidéos, textes, chansons, etc.) ?

- Oui, souvent
- Oui, parfois
- Non

Utilisation de supports authentiques d'autres cultures francophones



- Oui, souvent : 3 enseignants
- Oui, parfois : 1 enseignant
- Non : /

Graphique 09 : utilisation de supports authentiques d'autres cultures francophones

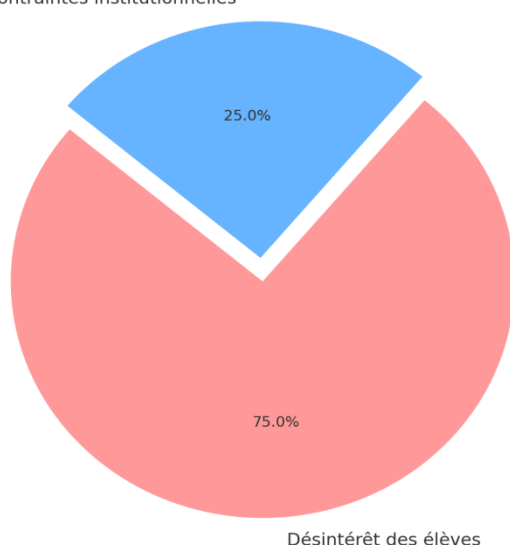
Commentaire :

Les résultats montrent que l'ensemble des enseignants interrogés intègrent, à des degrés divers, des supports authentiques issus d'autres cultures francophones dans leur

enseignement. En effet, 75 % déclarent les utiliser souvent, tandis que les 25 % restants affirment le faire parfois. Aucun enseignant n'a répondu par la négative, ce qui traduit une sensibilité marquée à la dimension interculturelle du français langue étrangère. Cela suggère une volonté d'enrichir les cours par une diversité culturelle et de développer chez les apprenants une meilleure compréhension du monde francophone dans sa globalité.

Question 10 : Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'intégration de l'interculturel dans vos cours de français ?

Obstacles à l'intégration de l'interculturel dans les cours de français



Graphique 10 : obstacles à l'intégration de l'interculturel en cours

Désintérêt des élèves : 3 enseignants (75 %)

Contraintes institutionnelles (temps, programme, examens) : 1 enseignant (25 %)

Commentaire :

Les résultats de la question 10 révèlent deux grands types d'obstacles à l'intégration de l'interculturel dans les cours de français. Trois enseignants sur quatre soulignent un désintérêt total des élèves pour l'apprentissage du français, ce qui constitue un frein majeur à toute tentative de sensibilisation interculturelle. Ce désengagement peut être lié à un manque de motivation, à des représentations négatives de la langue ou à l'absence de lien perçu entre le français et le vécu quotidien des apprenants.

En revanche, un enseignant met en avant des contraintes institutionnelles, telles que le temps limité, un programme rigide, et la pression des examens. Ces éléments traduisent une tension entre les objectifs pédagogiques prescrits et les pratiques souhaitées, notamment en matière d'ouverture culturelle. En somme, ces réponses soulignent que les freins à l'intégration de l'interculturel sont à la fois d'ordre pédagogique (manque d'intérêt des élèves) et structurel (organisation du système éducatif).

3.1.1 Synthèse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants :

L'analyse du questionnaire révèle que les enseignants interrogés sont globalement favorables à l'intégration de la dimension interculturelle, qu'ils perçoivent comme importante pour l'enseignement du FLE. Toutefois, des obstacles réels demeurent, notamment le désintérêt des élèves et les contraintes liées au système éducatif. Il apparaît donc nécessaire de sensibiliser davantage les élèves à l'intérêt culturel du français et d'alléger certaines contraintes institutionnelles pour favoriser une approche plus ouverte, interculturelle et motivante.

3.2 Questionnaire destiné aux élèves :

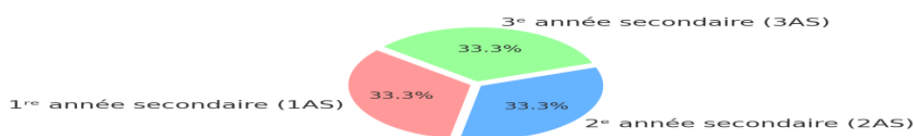
Question 01: En quelle année es-tu actuellement ?

1^{re} année secondaire (1AS)

2^e année secondaire (2AS)

3^e année secondaire (3AS)

Répartition des élèves selon le niveau scolaire



1^{re} année secondaire (1AS) : 20 élèves

2^e année secondaire (2AS) : 20 élèves

3^e année secondaire (3AS) : 20 élèves

Graphique 11 : répartition des élèves selon le niveau scolaire

Commentaire :

Le graphique montre une répartition parfaitement équilibrée des élèves selon leur niveau d'étude. Chaque niveau (1AS, 2AS et 3AS) est représenté par 20 élèves, soit 33,3 % du total de l'échantillon.

Cette répartition homogène permet de comparer les réponses entre niveaux de manière équitable, ce qui est particulièrement utile pour analyser l'évolution des perceptions ou des attitudes envers la langue française et la compétence interculturelle selon le niveau scolaire.

Question 02 : Aimes-tu apprendre le français ?

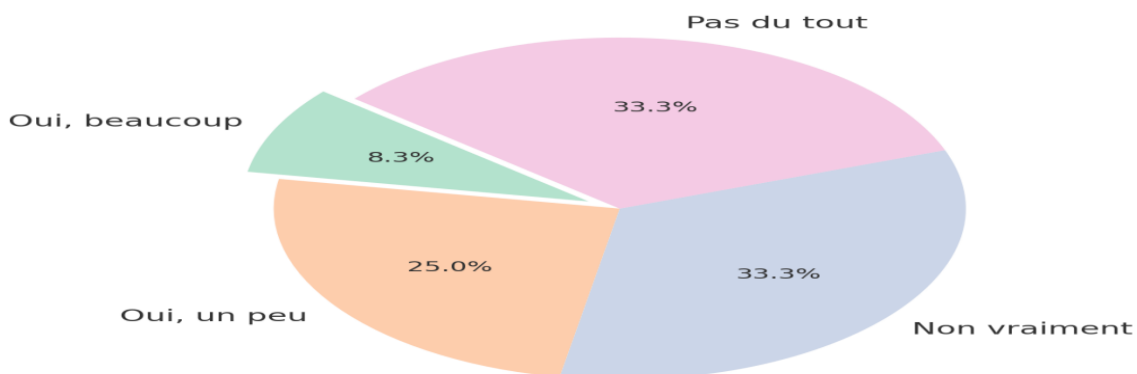
Oui, beaucoup

Oui, un peu

Non vraiment

Pas du tout

Appréciation des élèves pour l'apprentissage du français



Oui, beaucoup : 5 élèves

Oui, un peu : 15 élèves

Non vraiment : 20 élèves

Pas du tout : 20 élèves

Graphique 12 : appréciation des élèves pour l'apprentissage du français

Commentaire :

Le graphique illustre les réponses des élèves à la question : « Aimes-tu apprendre le français ? ». Les résultats révèlent une tendance préoccupante :

66,7 % des élèves (soit 40 sur 60) ont exprimé une attitude négative envers l'apprentissage du français, répartis équitablement entre les options « Non vraiment » et « Pas du tout ».

Seuls 8,3 % (5 élèves) ont indiqué aimer beaucoup apprendre le français.

25 % (15 élèves) ont répondu « Oui, un peu », suggérant une appréciation modérée.

Ces données mettent en évidence un désintérêt marqué pour la langue française parmi les élèves. Cette situation pourrait être attribuée à plusieurs facteurs, tels que :

Préférence pour l'anglais : Les élèves pourraient percevoir l'anglais comme plus utile ou attrayant, influençant leur motivation à apprendre le français.

Méthodes d'enseignement : Des approches pédagogiques moins engageantes pourraient contribuer à une baisse d'intérêt.

Absence de contexte interculturel : Le manque d'intégration de contenus culturels francophones pourrait rendre l'apprentissage du français moins pertinent pour les élèves.

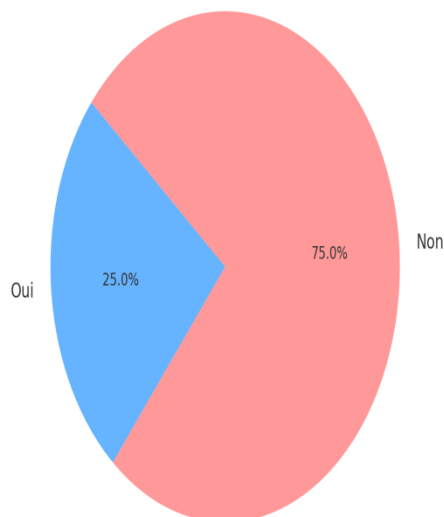
Il est essentiel d'explorer ces aspects pour comprendre les causes sous-jacentes de ce désintérêt et envisager des stratégies pour revitaliser l'enseignement du français, en le rendant plus interactif et culturellement enrichissant.

Question 03 : As-tu déjà entendu parler du mot "interculturel" ou "culture étrangère" en cours de français ?

Oui

Non

As-tu déjà entendu parler du mot 'interculturel' ou 'culture étrangère' en cours de français ?



réponses :

Oui : 15 élèves

Non : 45 élèves

Graphique 13 : connaissance du mot interculturel via cours de FLE

Commentaire

Le graphique met en évidence que 75 % des élèves (45 sur 60) n'ont jamais entendu parler des termes "interculturel" ou "culture étrangère" dans le cadre de leurs cours de français. Seuls 25 % (15 élèves) déclarent en avoir déjà entendu parler.

Ce résultat suggère une faible intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français au sein de cet établissement. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation :

Approche pédagogique centrée sur la grammaire : L'enseignement du français pourrait être principalement axé sur des aspects linguistiques, au détriment des composantes culturelles et interculturelles.

Manque de formation des enseignants : Les enseignants pourraient ne pas être suffisamment formés ou sensibilisés à l'importance de l'interculturel dans l'enseignement des langues.

Absence de ressources adaptées : Le manque de supports pédagogiques intégrant des éléments interculturels peut également limiter leur présence en classe.

Question 04 : As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays (par exemple : la France, le Canada, le Maroc, la Belgique, etc.) en cours de français ?

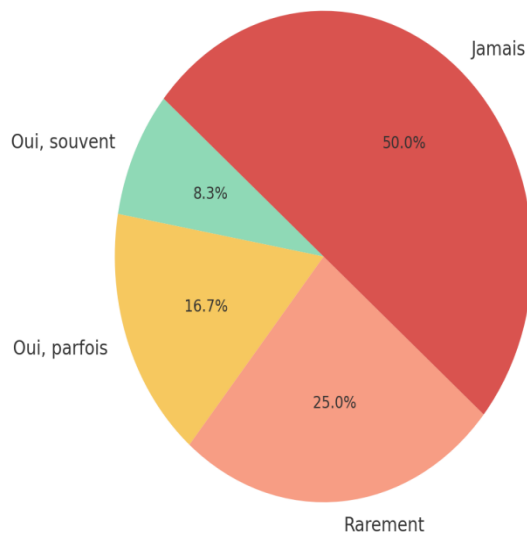
Oui, souvent

Oui, parfois

Rarement

Jamais

As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays en cours de français ?



Jamais : 50 %

Rarement : 25 %

Oui, parfois : 17 %

Oui, souvent : 8 %

Graphique 14 : travail avec sujets liés à la culture d'autres pays en cours de fle

Commentaire :

Le graphique montre que la majorité des élèves (50 %) déclarent n'avoir jamais travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays en cours de français, tandis que 25 % affirment l'avoir fait rarement. Seuls 17 % disent l'avoir fait parfois, et 8 % seulement souvent.

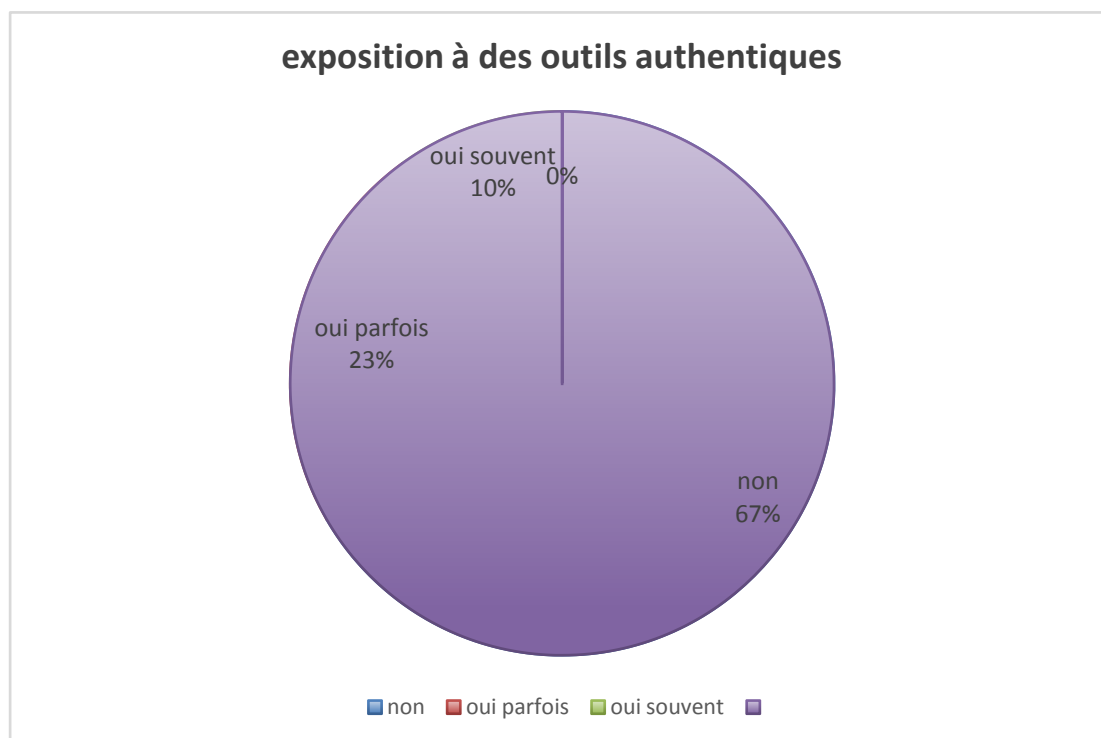
Ces résultats révèlent un manque d'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français selon les élèves. Cela confirme leur désintérêt pour la langue et leur faible exposition à des contenus culturels variés, ce qui peut freiner leur motivation et leur ouverture à la diversité des cultures francophones.

Question 05 : As-tu déjà vu ou utilisé en classe des vidéos, chansons, images ou textes venant d'autres pays francophones ?

Oui, souvent

Oui, parfois

Non



Graphique 15 : taux d'utilisation d'outils authentiques en classe de fle

Commentaire : :

Les résultats révèlent que la majorité des élèves (plus des deux tiers) déclarent ne jamais avoir été exposés à des supports authentiques issus d'autres pays francophones dans leurs cours de français. Cette faible utilisation des ressources culturelles peut expliquer en partie le désintérêt général pour la langue observé chez les élèves. Seule une petite minorité affirme y avoir recours fréquemment, ce qui montre que l'approche interculturelle reste peu intégrée dans la pratique pédagogique

Question 06 : Quels aspects t'intéressent le plus quand tu apprends sur une autre culture ? (plusieurs réponses possibles)

La nourriture

Les fêtes et traditions

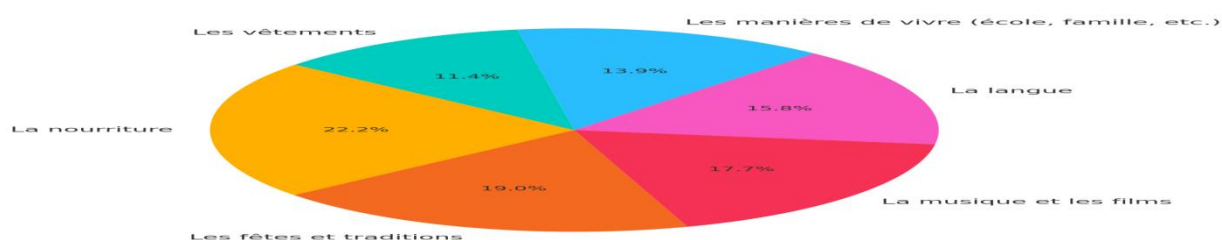
Les vêtements

La langue

La musique et les films

Les manières de vivre (école, famille, etc.)

Aspects les plus intéressants dans l'apprentissage d'une autre culture



La nourriture : 35 élèves

Les fêtes et traditions : 30 élèves

La musique et les films : 28 élèves

La langue : 25 élèves

Les manières de vivre (école, famille, etc.) : 22 élèves

Les vêtements : 18 élèves

Graphique 16 : les aspects qui intéressent les élèves dans l'apprentissage d'une autre culture

Commentaire :

Les résultats montrent que les élèves s'intéressent davantage aux aspects culturels concrets et ludiques, notamment la nourriture, les fêtes, ainsi que la musique et les films. Cela révèle une curiosité marquée pour des éléments culturels accessibles, visuels et souvent médiatisés. Les aspects plus abstraits comme la langue ou les modes de vie suscitent aussi un certain intérêt, mais dans une moindre mesure. Les vêtements apparaissent comme le thème le moins attractif.

Question 07 : Est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre à connaître d'autres cultures en cours de français ?

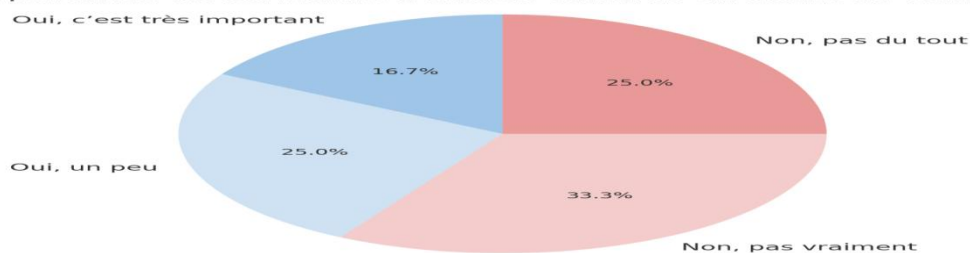
Oui, c'est très important

Oui, un peu

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

Importance de connaître d'autres cultures en cours de français



Oui, c'est très important : 10 élèves

Oui, un peu : 15 élèves

Non, pas vraiment : 20 élèves

Non, pas du tout : 15 élèves

Graphique 17 : importance de connaître d'autres cultures en cours de français

Commentaire :

Les résultats révèlent une réticence marquée des élèves à l'idée d'intégrer l'interculturel dans les cours de français. Seuls 10 élèves (16,7 %) trouvent cela très important, tandis que 35 élèves (58,3 %) expriment une opinion peu favorable (« Non, pas vraiment » ou « Pas du tout »).

Cette tendance confirme un désintérêt global pour la langue française et ses dimensions culturelles, ce qui pourrait être lié à la préférence des élèves pour l'anglais, perçu comme plus moderne ou utile. Cela souligne la nécessité de réadapter les approches pédagogiques pour éveiller leur curiosité et renforcer leur motivation par des contenus interculturels plus attractifs.

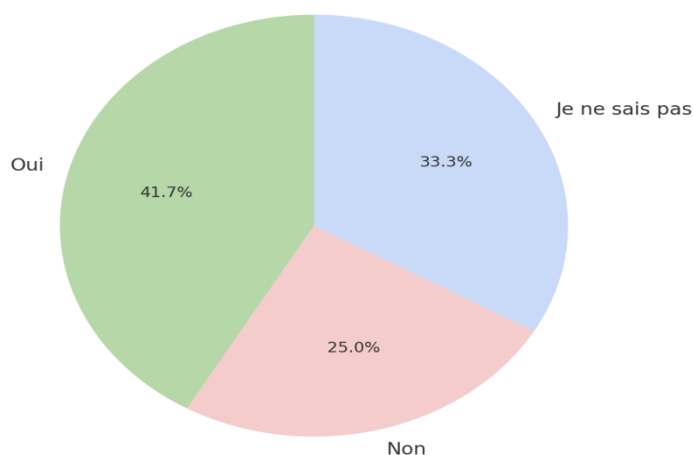
Question 08 : Penses-tu que connaître d'autres cultures aide à mieux comprendre les gens qui sont différents de toi ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Connaître d'autres cultures aide-t-il à mieux comprendre les autres ?



Graphique 18 : perception des élèves de l'importance de la culture des autres

Commentaire:

Les réponses montrent que près de la moitié des élèves (42 %) reconnaissent l'intérêt des connaissances interculturelles pour mieux comprendre autrui. Toutefois, une part non négligeable reste indécise (33 %), et 25 % ne perçoivent pas ce lien.

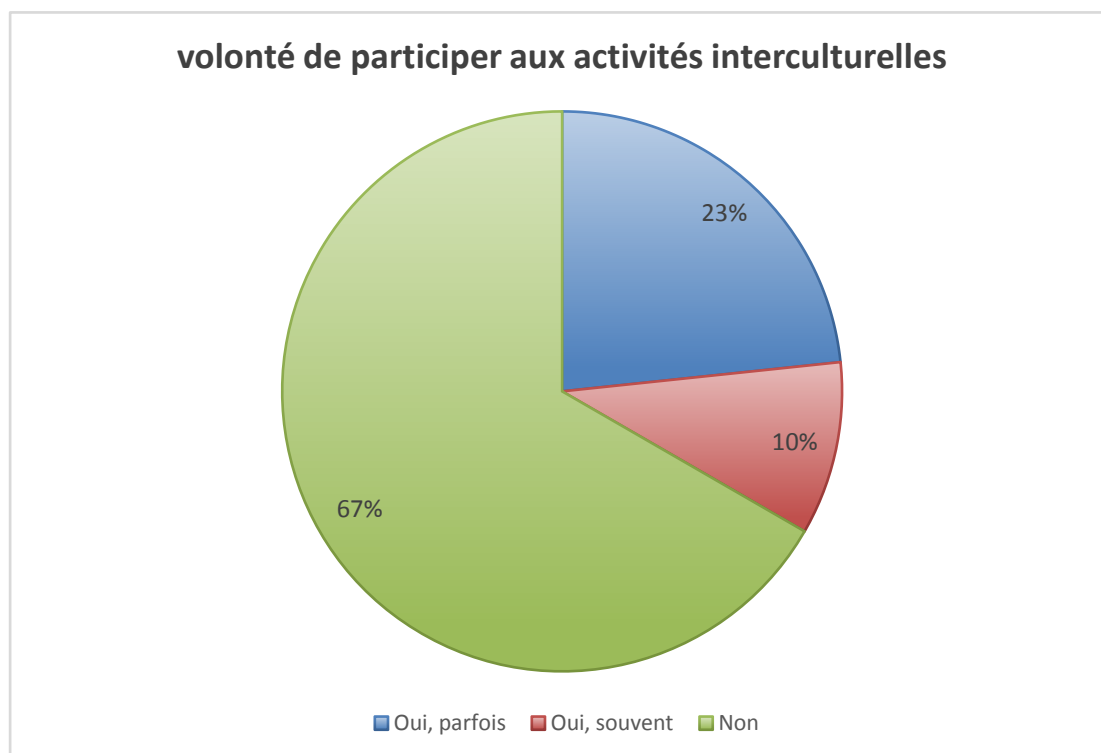
Ces résultats traduisent un manque de sensibilisation aux enjeux interculturels, probablement lié à une exposition limitée à ces thématiques en classe. Cela renforce l'idée que l'éducation interculturelle devrait être davantage intégrée et rendue plus concrète dans les cours de français.

Question 09 : Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités pour découvrir d'autres cultures en cours de français ?

Oui

Non

Je ne sais pas



Graphique 19 : préférence de plus d'activités pour découvrir d'autres cultures

Commentaire :

Les résultats de cette question montrent que près de la moitié des élèves (42 %) ne souhaitent pas participer davantage à des activités interculturelles en cours de français. Cela confirme un désintérêt marqué pour la langue française et son ouverture culturelle, comme évoqué précédemment.

Seuls 30 % se montrent curieux, tandis qu'un groupe significatif (28 %) reste indécis, ce qui laisse une marge de progression si les activités sont bien conçues et motivantes.

**Question 10 : Qu'aimerais-tu faire pour mieux connaître les autres cultures ?
(plusieurs réponses possibles)**

Regarder des films ou vidéos

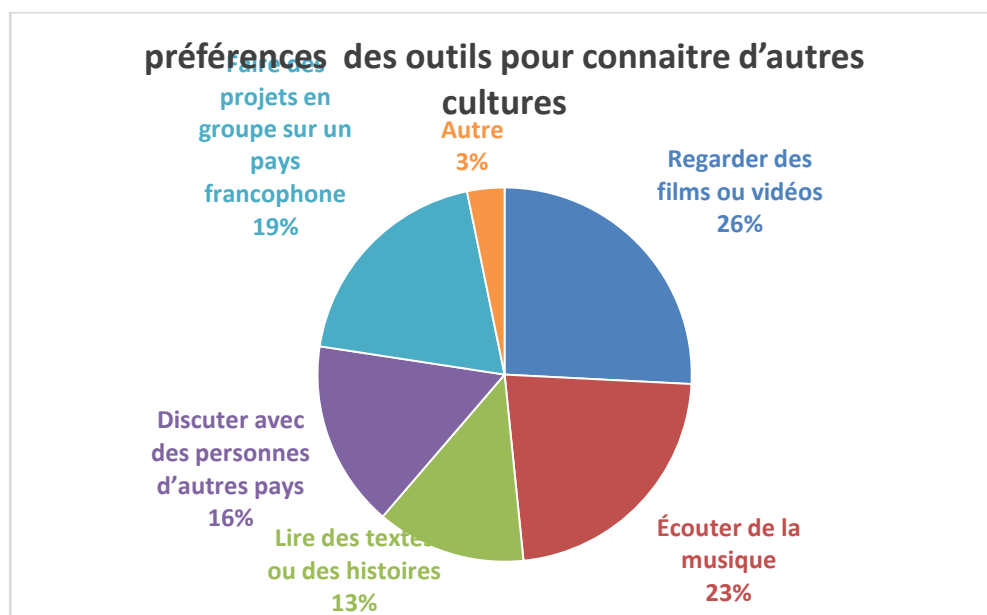
Écouter de la musique

Lire des textes ou des histoires

Discuter avec des personnes d'autres pays

Faire des projets en groupe sur un pays francophone

Autre :



Graphique 20 : préférences des outils pour connaître d'autres cultures

Commentaire :

Les résultats montrent que la majorité des élèves préfèrent des supports visuels et auditifs pour découvrir d'autres cultures, comme les films et la musique, ce qui correspond à leurs centres d'intérêt actuels et à leur besoin de stimulation. Les projets en groupe arrivent aussi en bonne position, ce qui suggère un intérêt pour les activités collaboratives et dynamiques. En revanche, la lecture et la discussion avec des personnes d'autres cultures sont un peu moins populaires, ce qui peut refléter une certaine difficulté d'accès à ces ressources ou un manque d'habitude. Cela montre que pour motiver les élèves à s'ouvrir à l'interculturel, il est utile d'intégrer des formats modernes et engageants.

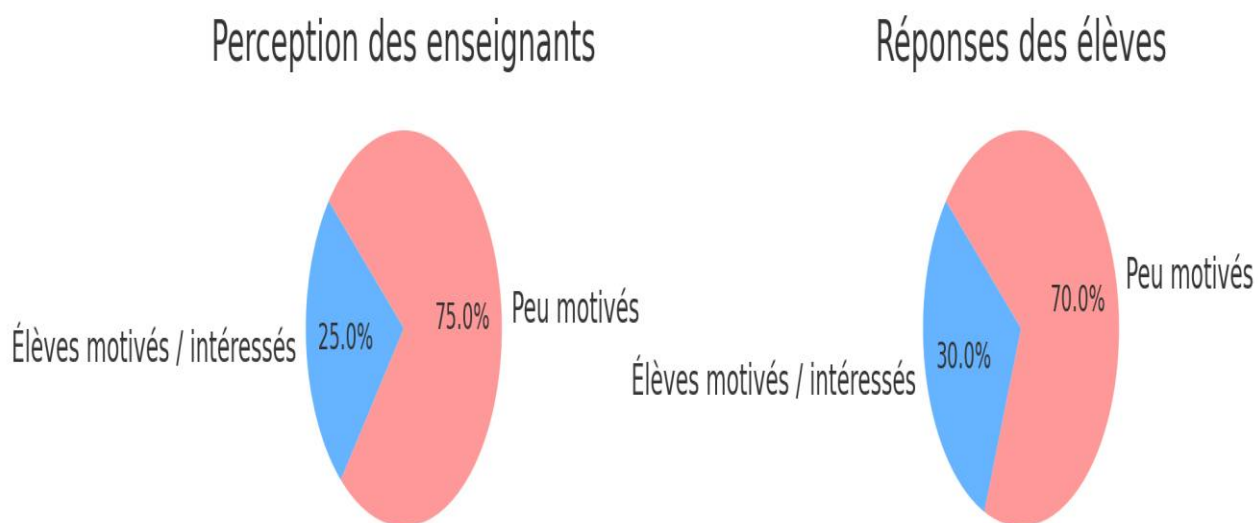
3.2.1 Synthèse des résultats du questionnaire destiné aux élèves:

Les résultats montrent que, malgré un manque d'intérêt initial pour le français et l'interculturel, les élèves pourraient être mobilisés par des approches plus dynamiques et attractives. L'introduction d'activités multimodales et participatives axées sur la découverte de cultures francophones pourrait ainsi renforcer leur motivation et ouvrir la voie à une éducation interculturelle plus effective en classe de FLE.

4. Analyse comparative des perceptions des enseignants et des élèves

Afin de mieux cerner les perceptions et les pratiques liées à l'intégration de l'interculturel en classe de FLE, nous avons établie une comparaison entre les réponses fournies par les enseignants et celles des élèves. Cette confrontation des points de vue nous permet de mettre en évidence les convergences, mais surtout les écarts entre les intentions pédagogiques et la réception des apprenants.

4.1 Intérêt pour la langue française :



Réponses:

Enseignants (4) : Élèves motivés / intéressés : 1 (25 %)

Élèves (60) : Élèves motivés / intéressés : 18 (30 %)

Enseignants (4) : Peu motivés : 3 (75 %)

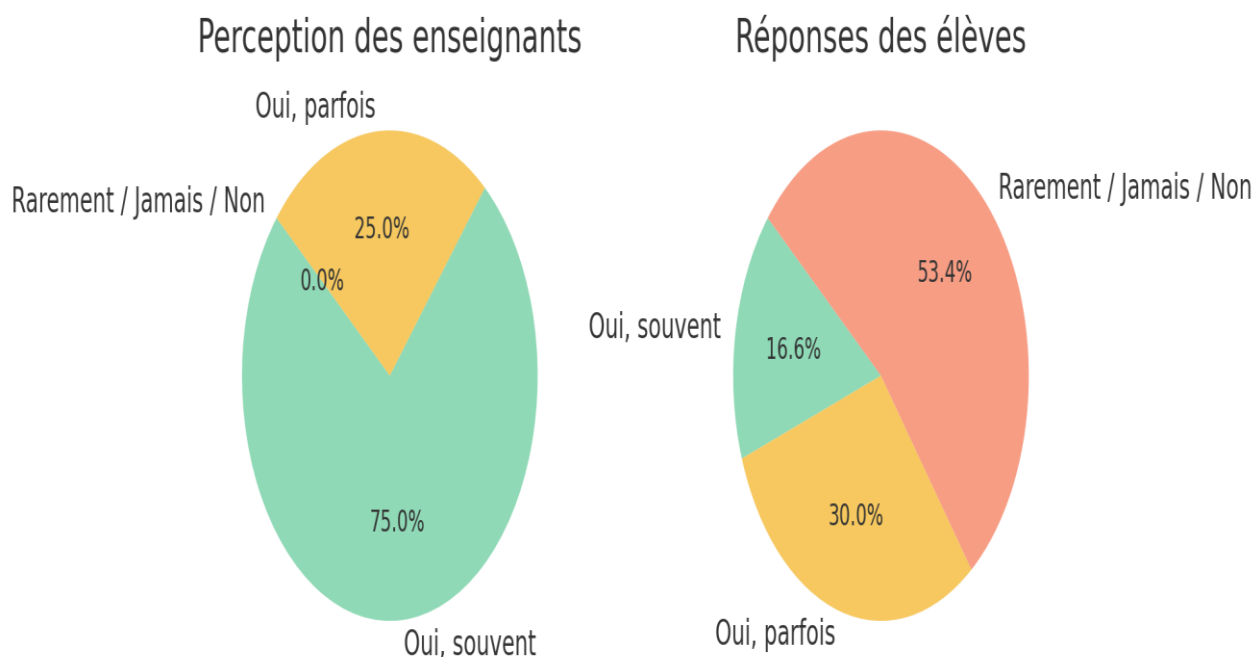
Élèves (60) : Peu motivés : 42 (70 %)

Graphiques comparatifs 21 : intérêt pour la langue française (élèves / perception enseignants)

Commentaire croisé :

Les enseignants perçoivent un désintérêt majoritaire de la part des élèves, ce que confirment ces derniers eux-mêmes. Plus de deux tiers d'entre eux déclarent ne pas aimer apprendre le français ou seulement un peu. Cette convergence peut expliquer certaines réticences des enseignants à intégrer des approches culturelles plus riches.

4.2 Usage de supports authentiques culturels :



Réponses :

Oui, souvent Enseignants : 3 (75 %)

Oui, souvent élèves: 10 (16,6 %)

Oui, parfois Enseignants : 1 (25 %)

Oui, parfois élèves: 18 (30 %)

Rarement / jamais / non Enseignants : 0

Rarement / jamais / non élèves: 32 (53,4 %)

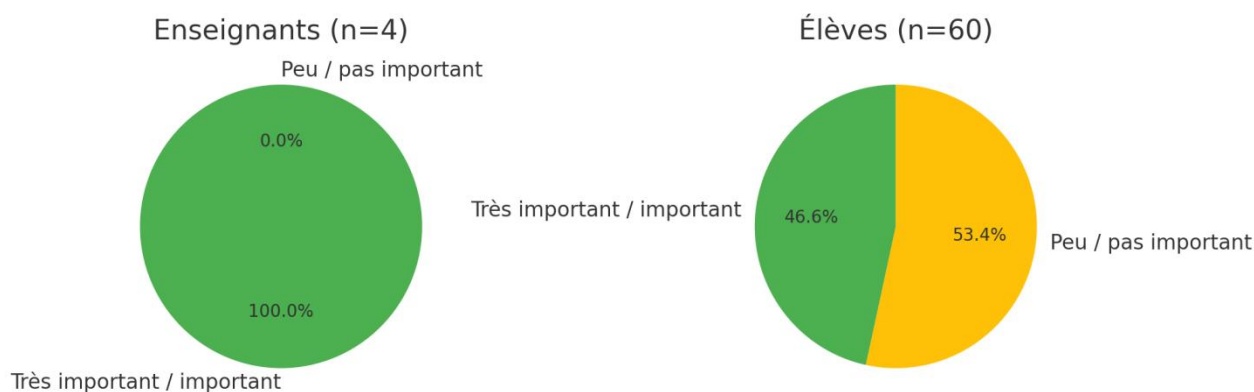
Graphiques comparatifs 22 : Usage de supports authentiques (comparaison profs/élèves)

Commentaire croisé :

Alors que la majorité des enseignants affirment utiliser fréquemment des supports authentiques issus de cultures francophones, plus de la moitié des élèves déclarent n'en avoir que rarement, voire jamais vus en classe. Cela révèle une divergence notable entre les intentions déclarées par les enseignants et la réalité perçue par les élèves.

4.3 Importance de la culture dans l'apprentissage du FLE :

Importance de la culture dans l'apprentissage du FLE (Enseignants vs Élèves)



Réponses :

Très important / important Enseignants 4 (100 %)

Très important / important Élèves (60) 28 (46,6 %)

peu / pas important Enseignants 0

peu / pas important Élèves : 32 (53,4 %)

Graphiques comparatifs 23 : Importance de la culture dans l'apprentissage (comparaison profs/élèves)

Commentaire croisé :

Tous les enseignants interrogés affirment que la culture occupe une place essentielle dans l'apprentissage du FLE. Toutefois, la majorité des élèves ne partagent pas cette opinion, ce qui reflète un écart de perception et peut nuire à l'efficacité des projets interculturels s'ils ne sont pas accompagnés d'un travail de sensibilisation en amont.

Pour conclure, La comparaison entre les réponses des enseignants et des élèves met en lumière plusieurs décalages importants : si les enseignants affirment accorder une place notable à l'interculturel, les élèves en perçoivent peu les effets concrets en classe. De plus, leur motivation à apprendre le français demeure faible, ce qui constitue un frein à l'ouverture culturelle. Ces écarts révèlent la nécessité d'un renforcement des pratiques pédagogiques interculturelles, mais aussi d'une meilleure communication et sensibilisation

auprès des élèves, afin de les rendre acteurs de la découverte culturelle et non simples spectateurs. Intégrer davantage de supports engageants (vidéos, musique, échanges virtuels) pourrait favoriser un changement progressif de leurs représentations.

5. Discussion générale

À l'issue de notre recherche menée au lycée Houari Boumediene de Boumahra Ahmed wilaya de Guelma, nous avons croisé les représentations et les pratiques de quatre enseignants de FLE et celles d'élèves des trois niveaux du secondaire afin d'examiner la place de la compétence de communication interculturelle (CCI) dans l'enseignement du français. Cette double approche par questionnaires visait à confronter la perception des acteurs du terrain à la lumière de notre problématique, à savoir : dans quelle mesure la CCI est-elle connue, intégrée et perçue dans les cours de FLE au lycée ?

La discussion des résultats s'organise autour des trois hypothèses formulées initialement, que nous confrontons aux données recueillies et à des travaux théoriques antérieurs.

5.1 La perception des enseignants de la CCI : une approche encore partielle :

L'analyse des réponses au questionnaire destiné aux enseignants confirme en grande partie l'hypothèse: la majorité des enseignants interrogés associent la compétence interculturelle à une transmission d'informations culturelles superficielles (fêtes, gastronomie, monuments, coutumes), sans aborder les dimensions interactionnelles, critiques ou décentrées de la communication interculturelle. Peu d'entre eux évoquent la capacité à adopter une posture réflexive ou à reconnaître l'altérité comme une composante essentielle de la communication.

Ce constat rejoint les travaux de Byram (1997) et Zarate (2004), qui soulignent que l'enseignement des langues reste souvent dominé par une approche dite civilisationnelle, sans prise en compte du savoir-être et du savoir-comprendre nécessaires à l'interaction interculturelle. L'absence de formation spécifique à la CCI dans la formation initiale ou continue des enseignants semble jouer un rôle clé dans cette représentation limitée.

5.2 Pratiques pédagogiques et freins à l'intégration de la CCI

Les résultats de l'enquête confirment également l'hypothèse H2. Les enseignants, bien que conscients de l'importance de l'ouverture culturelle, déclarent intégrer rarement des

activités visant le développement de la compétence interculturelle. Cette mise en œuvre limitée s'explique par plusieurs facteurs : contraintes programmatiques, manque de temps, absence de supports adaptés, ou encore difficultés à évaluer cette compétence.

Ces freins sont largement documentés dans la littérature didactique (Molinié, 2009 ; Castellotti & Moore, 2005), qui souligne les obstacles structurels et institutionnels freinant l'intégration de l'interculturel dans les pratiques de classe. En outre, les enseignants expriment parfois une gêne ou une insécurité à aborder des sujets potentiellement sensibles ou impliquant un questionnement des normes culturelles, notamment dans un contexte scolaire algérien où certaines thématiques peuvent être perçues comme délicates.

5.3 La perception des élèves : une compétence peu visible, mais un intérêt manifeste

L'analyse des réponses des élèves permet de confirmer l'hypothèse H3 : la majorité d'entre eux déclarent ne pas percevoir la présence explicite de contenus interculturels dans les cours de FLE. Pour beaucoup, la culture francophone est abordée de manière ponctuelle, voire marginale. Néanmoins, un nombre significatif d'élèves manifeste un intérêt réel pour la découverte d'autres cultures, et se montre curieux vis-à-vis des différences culturelles.

Ces résultats suggèrent que les élèves pourraient être réceptifs à des démarches pédagogiques plus axées sur la comparaison des cultures, le dialogue et la réflexion interculturelle. Cette sensibilité à l'altérité pourrait être un levier pour développer des activités favorisant le décentrement et la tolérance culturelle, comme le préconisent les approches issues de l'éducation interculturelle.

6. Synthèse générale :

L'analyse croisée des deux questionnaires fait apparaître un écart significatif entre l'importance reconnue de la compétence de communication interculturelle et sa réelle intégration dans les pratiques pédagogiques :

Les enseignants affirment majoritairement l'intérêt d'aborder la culture dans l'enseignement du FLE, mais leurs pratiques restent souvent limitées à une transmission d'informations factuelles, sans mise en situation d'interaction culturelle ni développement du regard critique.

Les élèves, quant à eux, expriment une relative méconnaissance de la notion d'interculturalité, mais se montrent intéressés par les différences culturelles et la découverte de l'autre, ce qui témoigne d'un potentiel pédagogique encore peu exploité.

Les deux groupes pointent un manque de supports adaptés et un cadre méthodologique clair pour traiter la CCI en classe. La place accordée aux aspects culturels dans les programmes officiels reste floue, et les enseignants manquent de repères concrets pour concevoir des activités didactiques ciblées.

Ces constats confirment la nécessité d'une meilleure formation des enseignants à la CCI et d'une clarification des objectifs interculturels dans les curricula de FLE au secondaire.

Conclusion Générale :

Dans un monde marqué par la mondialisation, la mobilité accrue et la diversité culturelle, l'enseignement du français langue étrangère ne peut plus se réduire à la seule transmission de savoirs linguistiques. Il est désormais appelé à jouer un rôle essentiel dans la formation de locuteurs capables d'interagir avec autrui dans une perspective d'ouverture, de respect et de compréhension interculturelle. C'est dans cette optique que s'inscrit notre recherche, dont l'objectif principal était d'explorer les représentations et les pratiques des enseignants de FLE, ainsi que la perception des élèves quant à la compétence de communication interculturelle (CCI), au sein d'un établissement d'enseignement secondaire algérien.

L'enquête menée au lycée Houari Boumediene, auprès d'enseignants et d'élèves de trois niveaux (1AS, 2AS et 3AS), a permis de dégager plusieurs constats significatifs. Les résultats révèlent un décalage notable entre les intentions pédagogiques affichées par les enseignants et la réalité de leurs pratiques en classe. Si la majorité d'entre eux reconnaît l'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE, ils se heurtent néanmoins à un manque de formation spécifique, d'outils méthodologiques et de ressources adaptées. Du côté des élèves, on observe une curiosité manifeste envers les cultures francophones, mais celle-ci demeure diffuse, peu structurée et rarement accompagnée par une approche didactique cohérente. Ainsi, notre étude confirme l'hypothèse de départ selon laquelle la compétence interculturelle reste largement marginalisée dans la pratique enseignante, malgré sa reconnaissance théorique.

Ces résultats soulignent la nécessité d'un renforcement de la formation initiale et continue des enseignants, afin de les doter des compétences et des ressources nécessaires pour concevoir des démarches pédagogiques véritablement interculturelles. Il ne s'agit pas seulement d'ajouter des éléments culturels à visée informative ou folklorique, mais bien de favoriser des approches didactiques qui développent l'ouverture à l'autre, l'empathie, la réflexivité et la capacité à interagir dans des contextes culturels variés. Pour cela, l'intégration explicite de la CCI dans les programmes officiels, assortie d'objectifs opérationnels clairement définis, apparaît comme une priorité. La mise à disposition de supports pédagogiques authentiques, variés et contextualisés (vidéos, récits de vie, jeux de rôle, témoignages...) permettrait également de stimuler le décentrement et de nourrir des réflexions comparatives sur les représentations culturelles. Enfin, la mise en place de

projets d'échanges virtuels ou réels (correspondances, visioconférences, projets eTwinning) constituerait un levier puissant pour confronter les élèves à des situations authentiques de communication interculturelle.

Il convient néanmoins de reconnaître les limites inhérentes à notre démarche. L'étude repose sur un échantillon restreint, quatre enseignants et un nombre limité d'élèves d'un seul établissement, ce qui limite la portée généralisable des résultats. De plus, l'approche méthodologique adoptée, centrée principalement sur les questionnaires, s'appuie sur des données déclaratives, susceptibles d'être influencées par des biais de subjectivité ou de désirabilité sociale. L'absence d'observations de classe ou d'analyses de documents pédagogiques a également réduit la possibilité de confronter les discours aux pratiques réelles. Enfin, certains facteurs socioculturels (genre, milieu social, exposition aux médias internationaux...) qui pourraient influencer sur les perceptions des élèves n'ont pas été pris en compte dans cette étude.

Ces limites ouvrent toutefois des perspectives fécondes pour des recherches ultérieures. Des études de cas approfondies, des entretiens semi-directifs, des observations en situation ou encore des expérimentations pédagogiques permettraient de mieux comprendre les obstacles et leviers liés à l'intégration de la CCI dans le contexte scolaire algérien. Une approche longitudinale, centrée sur l'évolution des pratiques et des représentations, offrirait également un éclairage complémentaire sur la dynamique d'appropriation de la compétence interculturelle.

Nous espérons que ce travail pourra contribuer à sensibiliser non seulement les enseignants, mais également les formateurs et les décideurs éducatifs à l'importance d'une éducation interculturelle véritablement intégrée au sein de l'enseignement du FLE. La compétence de communication interculturelle ne doit plus être perçue comme un supplément d'âme, mais comme une composante essentielle de la formation de citoyens ouverts, responsables et aptes à vivre ensemble dans un monde pluriel.

Bibliographie

Ouvrages

1. Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former à l'interculturel*. Presses Universitaires de France.
2. Abdallah-Pretceille, M. (2011). *Vers une pédagogie interculturelle*. De Boeck Supérieur.
3. Amireault, V., & Lussier, D. (2008). *La compétence interculturelle : Fondements, développement et évaluation*. Chenelière Éducation.
4. Araujo, M. (2016). *L'enseignement de l'interculturel en FLE : Enjeux, perspectives et pratiques*. L'Harmattan.
5. Bourdieu, P. (1984). *Distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
6. Castellotti, V., & Moore, D. (2006). *La compétence plurilingue : Regards francophones*. Éditions des archives contemporaines.
7. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
8. Cuq, J.-P. (2013). *Enseigner le FLE aujourd'hui*. PUF.
9. Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.
10. Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
11. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
12. Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
13. Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum Associates.
14. Zarate, G. (1993). *Représentations de l'altérité et didactique des langues*. Hachette.
15. Zarate, G. (1996). *Enseignement des langues et construction de l'identité*. Didier Érudition.
16. Zarate, G. (2003). *L'interculturel dans l'enseignement des langues*. Hachette Éducation.
17. Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2004). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines.

Articles scientifiques

18. Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, G. (2008). L'éducation interculturelle et les identités culturelles : De la reconnaissance à la valorisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 43–61.

19. Bhanji-Pitman, G. (2009). La pédagogie culturelle consciente dans un contexte plurilingue. *Revue canadienne d'éducation*, 32(1), 22–45.
20. Canagarajah, A. S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 923–939.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>
21. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
22. Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current approaches. *Intercultural Education*, 21(1), 47–58.
<https://doi.org/10.1080/14675980903452893>
23. Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

24. Chapitres d'ouvrages

25. Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
26. Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign language education: From language policy to classroom practice. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321–332). SAGE Publications.

Documents institutionnels / Rapports

27. Beacco, J.-C. (2007). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues : Descriptions des compétences et modes d'intégration*. Conseil de l'Europe.
28. Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe Publishing.
29. Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.-E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
30. Byram, M. (2009). *L'éducation à la citoyenneté interculturelle : Concepts, contextes, enjeux*. Conseil de l'Europe.
31. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
32. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

33. Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers une conceptualisation de l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.
34. Puren, C. (2004). L'approche actionnelle : une nouvelle avancée dans l'enseignement des langues ? *Le français dans le monde*, (336), 114–117.
35. Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. European Centre for Modern Languages.

Sitographie

36. Conseil de l'Europe. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers* [PDF]. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
37. Conseil de l'Europe. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers une conceptualisation de l'éducation plurilingue*. <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/resources>

Annexes :

Annexe 01 le questionnaire destiné aux enseignants :

Questionnaire destiné aux enseignants de français au lycée

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire, je vous invite à répondre à ce questionnaire anonyme. Il vise à mieux comprendre vos représentations et vos pratiques concernant le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) en classe de français.

Merci pour votre collaboration précieuse.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français au lycée

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Plus de 10 ans

2. Quel niveau enseignez-vous actuellement ? (plusieurs réponses possibles)

- 1^{re} année secondaire
- 2^e année secondaire
- 3^e année secondaire

3. Avez-vous déjà entendu parler de la notion de « compétence de communication interculturelle (CCI) » ?

Oui
Non

4. Comment définiriez-vous la compétence interculturelle en quelques mots ?

.....

.....

.....

5. Selon vous, intégrer l'interculturel dans l'enseignement du français est :

- Très important
- Important
- Peu important
- Pas important du tout

6. À votre avis, quels éléments sont essentiels pour développer la compétence interculturelle chez vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- La connaissance de cultures étrangères
- Le respect des différences culturelles
- La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures

- La maîtrise linguistique

7. Intégrez-vous des activités ayant une dimension interculturelle dans vos cours ?

- Oui, régulièrement
- Oui, parfois
- Rarement
- Jamais

8. Si oui, quels types d'activités proposez-vous pour développer la compétence interculturelle ?

.....

.....

.....

9. Utilisez-vous des supports authentiques provenant d'autres cultures francophones (vidéos, textes, chansons, etc.) ?

- Oui, souvent
- Oui, parfois
- Non

10. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'intégration de l'interculturel dans vos cours de français ?

.....

.....

.....

Merci pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire. Votre participation contribue grandement à la réussite de ce travail de recherche.

Annexe 02 les réponses des enseignants au questionnaire :

1) Enseignant 01 :

Questionnaire destiné aux enseignants de français au lycée
Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien.

Madame, Monsieur,
Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire, je vous invite à répondre à ce questionnaire anonyme. Il vise à mieux comprendre vos représentations et vos pratiques concernant le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) en classe de français.
Merci pour votre collaboration précieuse.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français au lycée
- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans ✓
- Plus de 10 ans

2. Quel niveau enseignez-vous actuellement ? (plusieurs réponses possibles)
- 1^{re} année secondaire ✓
- 2^e année secondaire
- 3^e année secondaire ✓

3. Avez-vous déjà entendu parler de la notion de « compétence de communication interculturelle (CCI) » ?
Oui ✓
Non

4. Comment définiriez-vous la compétence interculturelle en quelques mots ?
.....être multilingue, parler plusieurs langues, les cultures.....
.....

5. Selon vous, intégrer l'interculturel dans l'enseignement du français est :
- Très important ✓
- Important
- Peu important
- Pas important du tout

6. À votre avis, quels éléments sont essentiels pour développer la compétence interculturelle chez vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)
- La connaissance de cultures étrangères ✓
- Le respect des différences culturelles ✓
- La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures ✓

- La maîtrise linguistique ✓

7. Intégrez-vous des activités ayant une dimension interculturelle dans vos cours ?
- Oui, régulièrement ✓
- Oui, parfois
- Rarement
- Jamais

8. Si oui, quels types d'activités proposez-vous pour développer la compétence interculturelle ?
.....Apprendre à parler plusieurs langues.....
.....

9. Utilisez-vous des supports authentiques provenant d'autres cultures francophones (vidéos, textes, chansons, etc.) ?
- Oui, souvent ✓
- Oui, parfois
- Non

10. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'intégration de l'interculturel dans vos cours de français ?
.....manque d'informations, de connaissances, de ressources.....
.....

Merci pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire. Votre participation contribue grandement à la réussite de ce travail de recherche.

2) Enseignant 02:

Questionnaire destiné aux enseignants de français au lycée

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire, je vous invite à répondre à ce questionnaire anonyme. Il vise à mieux comprendre vos représentations et vos pratiques concernant le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) en classe de français.

Merci pour votre collaboration précieuse.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français au lycée

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans ☒
- Plus de 10 ans

2. Quel niveau enseignez-vous actuellement ? (plusieurs réponses possibles)

- 1^{re} année secondaire ☒
- 2^e année secondaire
- 3^e année secondaire ☒

3. Avez-vous déjà entendu parler de la notion de « compétence de communication interculturelle (CCI) » ?

Oui ☒
Non

4. Comment définiriez-vous la compétence interculturelle en quelques mots ?

un outil de communication

5. Selon vous, intégrer l'interculturel dans l'enseignement du français est :

- Très important ☒
- Important
- Peu important
- Pas important du tout

6. À votre avis, quels éléments sont essentiels pour développer la compétence interculturelle chez vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- La connaissance de cultures étrangères ☒
- Le respect des différences culturelles ☒
- La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures ☒

- La maîtrise linguistique ☒

7. Intégrez-vous des activités ayant une dimension interculturelle dans vos cours ?

- Oui, régulièrement ☒
- Oui, parfois
- Rarement
- Jamais

8. Si oui, quels types d'activités proposez-vous pour développer la compétence interculturelle ?

Je propose des supports audiovisuels

9. Utilisez-vous des supports authentiques provenant d'autres cultures francophones (vidéos, textes, chansons, etc.) ?

- Oui, souvent ☒
- Oui, parfois
- Non

10. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'intégration de l'interculturel dans vos cours de français ?

Le manque d'intérêt des élèves pour la langue et la culture française

Merci pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire. Votre participation contribue grandement à la réussite de ce travail de recherche.

3) Enseignant 03 :

Questionnaire destiné aux enseignants de français au lycée

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire, je vous invite à répondre à ce questionnaire anonyme. Il vise à mieux comprendre vos représentations et vos pratiques concernant le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) en classe de français.

Merci pour votre collaboration précieuse.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français au lycée

- Moins de 5 ans
- ☒ - Entre 5 et 10 ans
- Plus de 10 ans

2. Quel niveau enseignez-vous actuellement ? (plusieurs réponses possibles)

- 1^{re} année secondaire
- ☒ - 2^e année secondaire
- ☒ - 3^e année secondaire

3. Avez-vous déjà entendu parler de la notion de « compétence de communication interculturelle (CCI) » ?

- ☒ Oui
- Non

4. Comment définiriez-vous la compétence interculturelle en quelques mots ?

... la connaissance des autres cultures et la capacité à interagir avec elles ...

5. Selon vous, intégrer l'interculturel dans l'enseignement du français est :

- ☒ - Très important
- Important
- Peu important
- Pas important du tout

6. À votre avis, quels éléments sont essentiels pour développer la compétence interculturelle chez vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- ☒ - La connaissance de cultures étrangères
- ☒ - Le respect des différences culturelles
- ☒ - La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures

- ☒ - La maîtrise linguistique

7. Intégrez-vous des activités ayant une dimension interculturelle dans vos cours ?

- ☒ - Oui, régulièrement
- Oui, parfois
- Rarement
- Jamais

8. Si oui, quels types d'activités proposez-vous pour développer la compétence interculturelle ?

... des activités telles que : la lecture, la visionnage de vidéos, la participation à des ateliers de discussion ...

9. Utilisez-vous des supports authentiques provenant d'autres cultures francophones (vidéos, textes, chansons, etc.) ?

- ☒ - Oui, souvent
- Oui, parfois
- Non

10. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'intégration de l'interculturel dans vos cours de français ?

... le manque de temps, la difficulté de trouver des ressources, l'absence de formation, le manque de matériel, le manque de motivation des élèves, le manque de connaissance de la langue française ...

Merci pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire. Votre participation contribue grandement à la réussite de ce travail de recherche.

4) Enseignant 04 :

Questionnaire destiné aux enseignants de français au lycée

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire, je vous invite à répondre à ce questionnaire anonyme. Il vise à mieux comprendre vos représentations et vos pratiques concernant le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI) en classe de français.

Merci pour votre collaboration précieuse.

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français au lycée

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Plus de 10 ans

2. Quel niveau enseignez-vous actuellement ? (plusieurs réponses possibles)

- 1^{re} année secondaire
- 2^e année secondaire
- 3^e année secondaire

3. Avez-vous déjà entendu parler de la notion de « compétence de communication interculturelle (CCI) » ?

Oui

Non

4. Comment définiriez-vous la compétence interculturelle en quelques mots ?

.....

.....

..

5. Selon vous, intégrer l'interculturel dans l'enseignement du français est :

- Très important
- Important
- Peu important
- Pas important du tout

6. À votre avis, quels éléments sont essentiels pour développer la compétence interculturelle chez vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- 0 - La connaissance de cultures étrangères
- 0 - Le respect des différences culturelles
- 0 - La capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures

- 0 - La maîtrise linguistique

7. Intégrez-vous des activités ayant une dimension interculturelle dans vos cours ?

- Oui, régulièrement
- Oui, parfois
- Rarement
- 0 - Jamais

8. Si oui, quels types d'activités proposez-vous pour développer la compétence interculturelle ?

.....

.....

..

9. Utilisez-vous des supports authentiques provenant d'autres cultures francophones (vidéos, textes, chansons, etc.) ?

- 0 - Oui, souvent
- Oui, parfois
- Non

10. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'intégration de l'interculturel dans vos cours de français ?

Le manque de préparation des enseignants et le manque de matériel.

.....

.....

Merci pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire. Votre participation contribue grandement à la réussite de ce travail de recherche.

Annexe 03 questionnaire destiné aux élèves :

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien

1. En quelle année es-tu actuellement

(1AS)

(2AS)

(3AS)

2. Aimes-tu apprendre le français ?

Oui, beaucoup

Oui, un peu

Non vraiment

Pas du tout

3. As-tu déjà entendu parler du mot "interculturel" ou "culture étrangère" en cours de français ?

Oui

Non

4. As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays (par exemple : la France, le Canada, le Maroc, la Belgique, etc.) en cours de français ?

Oui, souvent

Oui, parfois

Rarement

Jamais

5. As-tu déjà vu ou utilisé en classe des vidéos, chansons, images ou textes venant d'autres pays francophones ?

Oui, souvent

Oui, parfois

Non

6. Quels aspects t'intéressent le plus quand tu apprends sur une autre culture ? (plusieurs réponses possibles)

La nourriture

Les fêtes et traditions

Les vêtements

La langue

La musique et les films

Les manières de vivre (école, famille, etc.)

7. Est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre à connaître d'autres cultures en cours de français ?

Oui, c'est très important

Oui, un peu

Non, pas vraiment

Non, pas du tout

8. Penses-tu que connaître d'autres cultures aide à mieux comprendre les gens qui sont différents de toi ?

Oui

Non

Je ne sais pas

9. Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités pour découvrir d'autres cultures en cours de français ?

Oui

Non

Je ne sais pas

10. Qu'aimerais-tu faire pour mieux connaître les autres cultures ? (plusieurs réponses possibles)

Regarder des films ou vidéos

Écouter de la musique

Lire des textes ou des histoires

Discuter avec des personnes d'autres pays

Faire des projets en groupe sur un pays francophone

Autre :

Annexe 04 les réponses des élèves au questionnaire :

1) Réponses élève 01 :

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire
Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien

1. En quelle année es-tu actuellement
(1AS) (2AS) (3AS)

2. Aimes-tu apprendre le français ?
Oui, beaucoup
Oui, un peu
Non vraiment
Pas du tout

3. As-tu déjà entendu parler du mot "interculturel" ou "culture étrangère" en cours de français ?
Oui Non

4. As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays (par exemple : la France, le Canada, le Maroc, la Belgique, etc.) en cours de français ?
Oui, souvent
Oui, parfois
Rarement
Jamais

5. As-tu déjà vu ou utilisé en classe des vidéos, chansons, images ou textes venant d'autres pays francophones ?
Oui, souvent
Oui, parfois
Non

6. Quels aspects t'intéressent le plus quand tu apprends sur une autre culture ? (plusieurs réponses possibles)

La nourriture
Les fêtes et traditions
Les vêtements
La langue
La musique et les films
Les manières de vivre (école, famille, etc.)

7. Est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre à connaître d'autres cultures en cours de français ?
Oui, c'est très important
Oui, un peu
Non, pas vraiment
Non, pas du tout

8. Penses-tu que connaître d'autres cultures aide à mieux comprendre les gens qui sont différents de toi ?
Oui Non Je ne sais pas

9. Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités pour découvrir d'autres cultures en cours de français ?
Oui Non Je ne sais pas

10. Qu'aimerais-tu faire pour mieux connaître les autres cultures ? (plusieurs réponses possibles)
Regarder des films ou vidéos ✕
Écouter de la musique ✕
Lire des textes ou des histoires ✕
Discuter avec des personnes d'autres pays ✕
Faire des projets en groupe sur un pays francophone ✕
Autre :

2) Réponses élève 02 :

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien

1. En quelle année es-tu actuellement
✓ (1AS) (2AS) (3AS)

2. Aimes-tu apprendre le français ?
Oui, beaucoup
✓ Oui, un peu
Non vraiment
Pas du tout

3. As-tu déjà entendu parler du mot "interculturel" ou "culture étrangère" en cours de français ?
Oui Non ✓

4. As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays (par exemple : la France, le Canada, le Maroc, la Belgique, etc.) en cours de français ?
Oui, souvent
Oui, parfois
Rarement
Jamais ✓

5. As-tu déjà vu ou utilisé en classe des vidéos, chansons, images ou textes venant d'autres pays francophones ?
Oui, souvent
Oui, parfois
✓ Non

6. Quels aspects t'intéressent le plus quand tu apprends sur une autre culture ? (plusieurs réponses possibles)

La nourriture
Les fêtes et traditions ✓
Les vêtements
La langue
La musique et les films
Les manières de vivre (école, famille, etc.)

7. Est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre à connaître d'autres cultures en cours de français ?
Oui, c'est très important
Oui, un peu ✓
Non, pas vraiment
Non, pas du tout

8. Penses-tu que connaître d'autres cultures aide à mieux comprendre les gens qui sont différents de toi ?
Oui Non Je ne sais pas ✓

9. Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités pour découvrir d'autres cultures en cours de français ?
Oui ✓ Non Je ne sais pas

10. Qu'aimerais-tu faire pour mieux connaître les autres cultures ? (plusieurs réponses possibles)
Regarder des films ou vidéos ✓
Écouter de la musique
Lire des textes ou des histoires
Discuter avec des personnes d'autres pays
Faire des projets en groupe sur un pays francophone
Autre :

3) Réponses élève 03 :

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien

1. En quelle année es-tu actuellement
(1AS) (2AS) ☒ (3AS)

2. Aimes-tu apprendre le français ?
Oui, beaucoup
Oui, un peu
Non vraiment ☒
Pas du tout

3. As-tu déjà entendu parler du mot "interculturel" ou "culture étrangère" en cours de français ?
Oui Non ☒

4. As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays (par exemple : la France, le Canada, le Maroc, la Belgique, etc.) en cours de français ?
Oui, souvent
Oui, parfois
Rarement ☒
Jamais

5. As-tu déjà vu ou utilisé en classe des vidéos, chansons, images ou textes venant d'autres pays francophones ?
Oui, souvent
Oui, parfois ☒
Non

6. Quels aspects t'intéressent le plus quand tu apprends sur une autre culture ? (plusieurs réponses possibles)

La nourriture
Les fêtes et traditions
Les vêtements
La langue
La musique et les films ☒
Les manières de vivre (école, famille, etc.)

7. Est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre à connaître d'autres cultures en cours de français ?
Oui, c'est très important
Oui, un peu
Non, pas vraiment ☒
Non, pas du tout

8. Penses-tu que connaître d'autres cultures aide à mieux comprendre les gens qui sont différents de toi ?
Oui ☒ Non Je ne sais pas

9. Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités pour découvrir d'autres cultures en cours de français ?
Oui ☒ Non Je ne sais pas

10. Qu'aimerais-tu faire pour mieux connaître les autres cultures ? (plusieurs réponses possibles)
Regarder des films ou vidéos
Écouter de la musique ☒
Lire des textes ou des histoires
Discuter avec des personnes d'autres pays
Faire des projets en groupe sur un pays francophone
Autre :

4) Réponses élève 04 :

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien

1. En quelle année es-tu actuellement
(1AS) (2AS) ☒ (3AS)
2. Aimes-tu apprendre le français ?
Oui, beaucoup
Oui, un peu
Non vraiment
Pas du tout ☒
3. As-tu déjà entendu parler du mot "interculturel" ou "culture étrangère" en cours de français ?
Oui Non ☒
4. As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays (par exemple : la France, le Canada, le Maroc, la Belgique, etc.) en cours de français ?
Oui, souvent ☒
Oui, parfois
Rarement
Jamais
5. As-tu déjà vu ou utilisé en classe des vidéos, chansons, images ou textes venant d'autres pays francophones ?
Oui, souvent ☒
Oui, parfois
Non ☒
6. Quels aspects t'intéressent le plus quand tu apprends sur une autre culture ? (plusieurs réponses possibles)

- La nourriture
Les fêtes et traditions
Les vêtements
La langue ☒
La musique et les films
Les manières de vivre (école, famille, etc.)
7. Est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre à connaître d'autres cultures en cours de français ?
Oui, c'est très important
Oui, un peu
Non, pas vraiment
Non, pas du tout ☒
 8. Penses-tu que connaître d'autres cultures aide à mieux comprendre les gens qui sont différents de toi ?
Oui Non ☒ Je ne sais pas
 9. Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités pour découvrir d'autres cultures en cours de français ?
Oui ☒ Non Je ne sais pas
 10. Qu'aimerais-tu faire pour mieux connaître les autres cultures ? (plusieurs réponses possibles)
Regarder des films ou vidéos
Écouter de la musique
Lire des textes ou des histoires ☒
Discuter avec des personnes d'autres pays
Faire des projets en groupe sur un pays francophone
Autre :

5) Réponses élève 05 :

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire

Thème du mémoire : Représentation et pratiques d'enseignants de langue étrangère à l'égard de la compétence de la communication interculturelle en contexte algérien

1. En quelle année es-tu actuellement

(1AS)

(2AS)

(3AS) ✓

2. Aimes-tu apprendre le français ?

Oui, beaucoup

Oui, un peu

Non vraiment

Pas du tout ✓

3. As-tu déjà entendu parler du mot "interculturel" ou "culture étrangère" en cours de français ?

Oui ✓

Non

4. As-tu déjà travaillé sur des sujets liés à la culture d'autres pays (par exemple : la France, le Canada, le Maroc, la Belgique, etc.) en cours de français ?

Oui, souvent

Oui, parfois ✓

Rarement

Jamais

5. As-tu déjà vu ou utilisé en classe des vidéos, chansons, images ou textes venant d'autres pays francophones ?

Oui, souvent ✓

Oui, parfois

Non

6. Quels aspects t'intéressent le plus quand tu apprends sur une autre culture ? (plusieurs réponses possibles)

La nourriture

Les fêtes et traditions

Les vêtements

La langue

La musique et les films ✓

Les manières de vivre (école, famille, etc.) ✓

7. Est-ce que tu trouves que c'est important d'apprendre à connaître d'autres cultures en cours de français ?

Oui, c'est très important

Oui, un peu

Non, pas vraiment ✓

Non, pas du tout

8. Penses-tu que connaître d'autres cultures aide à mieux comprendre les gens qui sont différents de toi ?

Oui ✓

Non

Je ne sais pas

9. Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités pour découvrir d'autres cultures en cours de français ?

Oui

Non ✓

Je ne sais pas

10. Qu'aimerais-tu faire pour mieux connaître les autres cultures ? (plusieurs réponses possibles)

Regarder des films ou vidéos

Écouter de la musique

Lire des textes ou des histoires

Discuter avec des personnes d'autres pays ✓

Faire des projets en groupe sur un pays francophone

Autre :