



POLYCOPIE DE COURS PEDAGOGIQUE

« Interculturalité et discours médiatiques »

- Destiné aux étudiants de master II
- Spécialité : Didactique et langues appliquées
- Elaboré par : Dr. SAYAD Kamel

multimodalité
statistique
énonciation
contexte
lexicométrie
sociolinguistique
institution
politique
langage
textométrie
société
discours
médiatexte
numérique
corpus
argumentation
littérature
pratiques
oral
technologies
langue
interprétation
métadonnées



Année : 2025

Descriptif du cours : « Interculturalité et discours médiatiques ».

- -Le module « Interculturalité et discours médiatique » est inclus dans l'unité fondamentale du semestre 3 du master II intitulé « Didactique et langues appliquées ».
- -Le volume horaire semestriel consacré à cette matière est de 45h, à raison de deux séances d'1h30 mnts pour le cours et 1h 30 mnts pour la séance de travaux dirigés, pendant la semaine pédagogique.
- Un coefficient de 2 est attribué à ce module, alors que ses Crédits sont au nombre de 4.
- Le mode d'évaluation exigé pour ce module est bimodal, constitué d'un contrôle continu et un examen. Notons aussi, que le module est enseigné qu'au semestre 3 du master II « Didactique et langues appliquées ».
- Nous avons assuré l'enseignement de ce module trois années de suite, 2017/2018, 2018/2019 et 2019/2020, 2020/2021, 2023/2024, 2024/2025 au niveau du département de langue et littérature française à la faculté des langues et des lettres, université 8 mai 1945, Guelma.

SOMMAIRE DES COURS

- **Cours 1 : Interculturalité et discours médiatique**
- **Cours 2 : Les cadres culturels et interculturels à l'aune de l'IA générative ;**
- **Cours 3 : Le plurilinguisme en Algérie, sa dynamique historique et didactique, ainsi que les mutations liées à l'introduction de l'IA ;**
- **Cours 4 : Démarches et usages pédagogiques de l'intelligence artificielle générative dans le FLE ;**
- **Cours 5 : Politiques linguistiques algériennes, mutations et perspectives à l'ère numérique ;**
- **Cours 6 : Mise en usage pratique de l'intelligence artificielle générative dans la pédagogie du FLE : méthodes, dispositifs, exemples et procédés en situation plurilingue.**

Introduction

L'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères se trouvent aujourd'hui dans un conditionnement marqué par des transmutations linguistiques, géopolitiques, économiques, culturelles et technologiques capitales. La massification des interactions humaines et l'ascension fulgurante des échanges interculturels emboîtent le pas à la croissance vélocité des technologies numériques, impactant exceptionnellement les processus d'apprentissage et infligeant une réflexion approfondie sur les approches didactiques, notamment pour le Français Langue Étrangère (FLE). Dans ce contexte, la notion d'interculturalité est discernée et souvent reconfigurée à travers les médias qui répandent une masse d'informations et d'artefacts à son sujet, rendant impératif d'appréhender son histoire conceptuelle, la réalité à laquelle elle fait référence, et la manière dont elle est symbolisée et communiquée. Le module « Interculturalité et discours médiatique », s'inscrit dans ces problématiques, se situant au carrefour du plurilinguisme, de la didactique des langues étrangères, de la sociodidactique, de l'anthropologie et de l'ethnographie de la communication. Ces connaissances pluridisciplinaires sont recommandées pour outiller l'étudiant de Master « Didactique et Langues Appliquées » – ce module étant l'un des quatre constituants de l'unité fondamentale du semestre 3, en étroite relation avec le FOS, l'analyse conversationnelle et la sémiologie de la communication. Ce socle conceptuel vise à assurer une formation solide destinée au futur enseignant de FLE, en le rendant un interactant habile dans des schémas communicationnels complexes.

La complexité du contexte culturel, interculturel et le discours médiatique est particulièrement amplifiée par la spécificité du contexte algérien, qui arbore un paysage plurilingue et multiculturel extrêmement ancré – la coexistence de l'arabe classique, de ses variétés dialectales, du tamazight, du français et de l'anglais constituant un défi politique, social et pédagogique (Benrabah, 2013, p. 17). Ce brassage, dont l'effet « mosaïque » et l'enjeu de cohésion sociale sont notoires (Cheriet, 2025, p. 405), révèle également les tensions liées à l'héritage colonial (Mechoulam, 2024, p. 210), qui ont sévèrement impacté l'enseignement/apprentissage postcolonial. Face à ces enjeux technopédagogiques et à la convergence avec les dynamiques culturelles et interculturelles, les discours médiatique et le rôle des technologies numériques,

particulièrement l'Intelligence Artificielle Générative (IAG), se révèle crucial. Ces outils bouleversent les modalités d'enseignement/apprentissage par leur aptitude à personnaliser les contenus, à fournir un *feedback* prompt et à embellir la médiation interculturelle (Allal-Cherif, 2024, p. 52), favorisant un accompagnement adapté, l'intégration de ressources multimodales, et la création d'espaces d'expérimentation interculturels numériques (Charfi, 2024, p. 131). Ces contributions technologiques invoquent à réfléchir sur une nouvelle didactique de la langue et de la culture mobilisant conjointement les savoirs linguistiques, culturels et numériques.

Le présent polycopié se destine, en premier lieu, aux étudiants de Master et, en second lieu, aux enseignants et chercheurs, en fournissant un cadre d'analyse pour réinscrire et resituer l'enseignement du FLE dans une perspective interculturelle, pluriculturelle et numérique adaptée au contexte algérien actuel.

Organisation du polycopié de cours :

Ce polycopié est organisé en six cours principaux, constituant une progression logique allant de l'ancrage théorique et sociolinguistique à l'application technopédagogiques de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) en classe de FLE :

- **Cours 1 : Interculturalité et discours médiatique**
- **Cours 2 : Les cadres culturels, interculturels et du discours médiatique à l'aune de l'IA générative**
- **Cours 3 : Le plurilinguisme en Algérie, sa dynamique historique et didactique, ainsi que les mutations liées à l'introduction de l'IA.**
- **Cours 4 : Démarches et usages pédagogiques de l'intelligence artificielle générative dans le FLE.**
- **Cours 5 : Politiques linguistiques algériennes, mutations et perspectives à l'ère numérique.**
- **Cours 6 : Mise en usage pratique de l'intelligence artificielle générative dans la pédagogie du FLE : méthodes, dispositifs, exemples et procédés en situation plurilingue.**

Cours N°I : Introduction à L'interculturel

Les perfectionnements techniques liés à la communication, de même que l'évolution des pratiques et d'autres manifestations amplement associés à la mondialisation, ont abouti à des rencontres de plus en plus fréquentes d'hommes de cultures divergentes. Que ce soit au sein de contrées nationales (par les mouvements migratoires, le tourisme ou les rencontres professionnelles...) ou par des formes plus allégoriques ou virtuelles de gérance à distance, de la délocalisation à la communication internationale ou des médias, la communication interculturelle se redéfinit dans ces interactions d'une authentique espèce. La planète terre, immense, par sa superficie et par son nombre de terriens, dispatchés partout et séparés par des milliers de kilomètres, est un bon exemple de l'importance de ces technologies sur la capacité à rapprocher et de nouer des contacts. Tous ces différents types de rencontres se produisent et constituent le monde moderne. Pour se saisir de ces phénomènes, le champ de la communication interculturelle a tenté de baliser les connaissances, notamment dans une perspective pratique d'amélioration qui sera rapidement détournée pragmatiquement et politiquement. Or, si l'exigence de manager individuellement et collectivement cette multiplicité n'est plus en question, ce sont les modalités même de l'interaction qui sondent. L'interculturel en appelle donc à une réflexion épistémologique. Pour cela, il faut d'abord investir les modalités de la rencontre et identifier les éléments pertinents à son établissement. Or d'après (Mauviel, 1989), « *c'est le concept même de culture qui pose problème. Mais avec lui, ce sont aussi les modalités d'interaction et le regard que l'on porte sur elles qui ont été sujets à changement* ».

Aborder les problématiques interculturelles, sous certains angles disciplinaires, s'avère être une entreprise complexe pour deux raisons capitales. Tout d'abord, il est ardu d'identifier un lexique absolument reconnue alors même que ce vaste champ en appelle à des définitions de concepts fondamentaux comme la culture, l'identité ou la communication. Par là même, l'interculturel est de nature pluridisciplinaire. Ensuite, et conséquemment, la dissimilitude des approches et des épistémologies en fait un champ notamment rude à circonscrire exhaustivement tant les travaux sur l'interculturel sont disséminés entre des disciplines des sciences sociales et humaines, dans des domaines aussi variés que l'éducation, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, mais aussi le marketing, la communication, le journalisme et les sciences politiques-

- En fait, **la notion d'interculturalité** : est employée globalement pour désigner « une action », « un enjeu », « un fait », « une politique », « une philosophie », etc. Elle s'amalgame aussi quelquefois avec les autres termes affiliés tels que « multiculturel », « transculturel » ou « pluriculturel ». Mobilisée dans des champs mais également des aires culturelles non restreintes, elle assure alors un large territoire dans lequel chacune des notions augure problème.

Inclure et bannir, c'est-à-dire, de déterminer les éléments qui conçoivent cette idée d'interculturel dans le but d'en faire un concept efficient, notamment pour sa confrontation avec l'environnement médiatique. Si le terme d'interculturel est aujourd'hui « à la mode », il a prédisposition à renvoyer, dans le vocabulaire courant, à cette réalité ambiguë de la diversité culturelle, notamment depuis la fin de ce XXe siècle qui a été marqué par une authentique accession du contact entre peuples et cultures.

-**Dans son acception scientifique** : il est ordinairement employé dans les usages éducatifs et de formation comme réponse théorique (et idéale) au problème tangible résultant de ces contacts. Pour penser l'interculturel, il est alors non seulement essentiel d'en maîtriser les indispensables constituantes que sont « la culture », « l'identité » et « la communication », mais surtout, d'identifier les modalités d'articulation de la diversité culturelle en situation. Ces contextes, peuvent alors illuminer :

- **une interculturalité interne** : c'est-à-dire vécue individuellement comme adaptation à un environnement ou comme gérance des appartenances multiples, ou

-**une interculturalité externe** : en référence à une situation de rencontre d'identités plurielles ou de confrontation collective à la diversité.

Projet de « *régulation harmonieuse de la communication entre porteurs de cultures différentes* » (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989 : 17), l'interculturel interpelle à la fois les imaginaires et « immatériels » de la rencontre, et les faits sémiologiques qui les accomplissent. Aussi allons-nous tout d'abord progresser au sein des conceptions de l'interculturel en survolant les fondements dans leur évolution sémantique et scientifique, ce qui peut, en raison de leurs importantes intrications et dépendances mutuelles, valoir quelques aller-retour, afin d'établir ensuite les conditions conceptuelles permettant de questionner l'interculturalité des médias.

I. 1. Le concept problématique de Culture :

La notion de culture est inhérente à la réflexion des sciences sociales (Cuche, 2001: 3)

Case de départ d'une telle démarche heuristique, la notion même de culture pose problème. Il n'y a pas de champ unifié d'étude de la culture et celle-ci renvoie autant à des significations distinctes. Apparue dans le vocabulaire français au XIII^e siècle (sous sa forme latine *cultura*), la notion de culture a connu une évolution sémantique à l'image des territoires qu'elle semble couvrir. D'abord utilisée pour désigner « une parcelle de terre cultivée », c'est seulement au XVI^e siècle qu'elle basculera du statut d'état (la chose cultivée), à celui « d'action ». Le mot fera son entrée dans le dictionnaire de l'Académie française en 1718 et suivra une évolution graduelle reprenant tour à tour les dimensions « d'action » puis « d'état », comprenant puis s'affranchissant de compléments (culture des terres, culture des arts, etc.) ; elle sera aussi employée au singulier ou au pluriel. Porteur de fortes dimensions normatives, le mot culture est emprunt à des controverses de définitions qui sont le reflet des luttes pour les enjeux sociaux que son sens illustre. Il faut quitter les visions génétiques de l'humanité pour modifier cette notion en concept scientifique car « *la nature chez l'homme, est entièrement interprétée par la culture* » (Cuche, 2001 : 4). Celle-ci non seulement conditionne mais aussi transforme la nature.

D'abord associé aux arts, aux lettres et aux sciences, le concept de culture s'affranchit de cette perspective (que l'on retrouve aujourd'hui dans la sociologie de la culture), pour toucher le processus global de formation de l'esprit des sujets porteurs de ces connaissances. L'Homme est un être de culture et celle-ci admet de répondre à la spécificité humaine dans la diversité des peuples, c'est-à-dire de saisir la dissemblance. Le mot devient ainsi concept (proche de la notion de civilisation) et investit la toute nouvelle science de l'Homme (terme employé par Diderot en 1755). Le concept de culture accompagne alors l'histoire et embrasse les différentes conceptions du monde et de l'humanité. Deux acceptions se distinguent : les conceptions « universalistes » (Tylor, 1832-1917) et « particularistes » (Boas, 1858-1942). Dans les deux cas, la culture est typique. Avec Tylor, elle permet non plus simplement de discriminer les peuples « primitifs » des peuples « civilisés » sans en venir à l'idée de race, mais surtout de déterminer la dimension collective (car présente dans toutes les

sociétés humaines) en alléguant le caractère « acquis » de la différence. Boas a quant à lui établi la méthode du « relativisme culturel », dans l'observation directe et tenté à établir la totalité singulière unifiée des cultures. Il a ensuite défendu le principe éthique affirmant la dignité égale de chaque culture compromettant l'indispensable maintien des distinctions culturelles. « *Chaque culture exprime une modalité singulière d'être humain, c'est pourquoi elle mérite d'être reconnue et protégée dans sa dignité et sa singularité* » (Vinsonneau, 2002 : 23). Les États-Unis d'Amérique ont longtemps été le berceau de mutation de ce concept y connaissant une véritable apothéose. Les conditions de ce pays d'immigrants ont conduit au développement d'une anthropologie fondamentalement culturelle. En revanche, le contexte particulier de la France du XIXe siècle limite l'émergence de ce concept de culture. C'est la sociologie, et non pas l'ethnologie, qui s'empare de la notion. Cependant, le mot de « civilisation », même s'il est utilisé indistinctement, est profondément ancré dans la littérature de l'époque. Finalement, c'est la rencontre progressive et perpétuée avec la pluralité culturelle au quotidien qui a favorisé l'apparition étendue du relativisme culturel. Se développent ainsi les travaux d'ethnologues, d'anthropologues et de sociologues sur le terrain visant à se saisir du fonctionnement de la Culture en général et des cultures en particulier. Ils sont accompagnés de l'expertise des approches de la psychologie culturelle qui contribue notamment à l'identification des mécanismes identitaires par lesquels la culture s'actualise et des interactions, formes de communication, qu'elle conduit à établir.

I. 1. 1. La culture comme uniformisation distinguée :

Les divergentes personnalités et courants prenant en charge la compréhension de la culture sont répartis et à la fois réunis autour des approches privilégiant l'unité et celles prônant l'importance de la diversité. Mais ces deux mouvements ne sont pas contradictoires, au contraire, puisque c'est l'idée d'une unité fondamentale qu'est la commune humanité qui permet d'en distinguer la singularité. C'est en ce sens que le concept de culture va évoluer. Il sera étudié par l'anthropologie américaine, selon trois grands courants évaluant des mécanismes distincts, tels que :

- l'héritage historique culturel (dans la lignée des travaux de Boas) ;
- les rapports de la culture et de la personnalité ;
- la culture comme système de communication entre les individus et les groupes.

Nous allons explorer ces évolutions du concept de culture en tant qu'éclairage de la notion d'interculturalité.

I. 1. 2. Une adhésion allégorique :

Au travers de l'effort d'interprétation des différences culturelles, c'est en cherchant à établir comment la culture détermine un ensemble d'éléments communs aux individus y participant que l'école « culture et personnalité » se crée. Pour Sapir (1884-1939), ce qui est significatif, ce sont les comportements d'individus, propres à chaque culture. Ruth Benedict (1887-1948) reprend et investit la notion de « pattern of culture », impliquant l'idée d'une adhérence culturelle qui se prolonge au travers des individus, celle-ci leur soumettant alors un schéma d'action et de compréhension du monde, dans une totalité homogène. À la même époque, Margaret Mead (1901-1978) interroge la formation culturelle de la personnalité en étudiant les processus de communication culturelle et de socialisation, dans une approche d'observation participante visant à prohiber les pièges de l'ethnocentrisme. L'anthropologie hologéistique, impulsée après la seconde guerre mondiale au sein des universités américaines telle que Yales (Yale's cross-cultural studies), cherche, par des études comparatives à grande échelle, à mettre en évidence les relations existantes entre certaines caractéristiques culturelles. Cette approche s'est consacrée alors à « *traiter des processus de la personnalité médiatisés par certains aspects de la culture* » (Mauviel, 1985 : 7).

Contemporain des culturalistes nord-américains, Levi-Strauss développe en 1950 une anthropologie structurale, amplement inspirée de l'anthropologie culturelle américaine et de l'analyse structurale en linguistique, visant à établir des universaux culturels admettant et sous-tendant la diversité. Dans une tout autre logique qui est celle d'identifier les invariants de la culture, Levi-Strauss positionne celle-ci comme condition de fonctionnement de la vie sociale. Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de « la réalité physique » et de « la réalité sociale », et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns aux autres (Lévi-Strauss, 1950, cité par Vinsonneau, 2002 : 40).

Ce moment de la recherche sur la culture conduit à des conclusions diverses mais ayant toutes en commun l'identification d'une cohérence culturelle qui, faite des

invariants de la culture partagée, ou de la capacité de chacun à les combiner toutes, se retrouve dans une logique, un « pattern ». C'est l'identification de la constance dans la diversité des façons d'être, de faire, qui permet d'installer la cohérence d'une culture. Car il s'agit ici d'un trait distinctif : la culture est un facteur d'uniformisation différentielle. En effet, la culture permet, d'une part, d'incorporer les individus à des groupes sur la base d'attitudes analogues (face aux événements investis par la culture en question), et d'autre part, de particulariser les groupes et les individus entre eux. C'est de ce « capital commun à l'humanité » qu'est la culture, dans laquelle naissent et viennent se développer tout un ensemble de modèles culturels particuliers, que les sociologues feront émerger le concept de « sous-culture ». L'école de Chicago développera une sensibilité à la dimension culturelle des rapports sociaux, notamment dans la capacité des individus à devenir membre et à s'identifier. Ces apports seront largement remodelés par les courants modernes de subaltern studies, postcolonial studies, etc., notamment par l'utilisation du concept de « subculture » (Fistetti, 2009).

I. 1. 3. Mutations culturelles :

Dès que la notion de culture a permis d'intégrer cette fonction d'uniformisation différenciée, c'est un travail de discrimination qui s'est accompli. S'il est amplement admis que la culture est acquise (versus innée), c'est la question de son réunification et de son emploi par les individus qui se pose, notamment dans les possibilités de diversification. Pour les tenants de l'école « culture et personnalité », la culture n'est intelligible qu'à travers les individus qui la vivent. Ainsi se confrontent deux perceptions de la culture : l'aspect commun de la personnalité (sociale) et l'aspect strictement individuel, relevant de la psychologie. Psychanalystes de formation, Abram Kardiner (1891-1981) et Ralf Linton (1893-1953) étudieront la formation de la « personnalité de base ». Le « fondement culturel de la personnalité » se constitue, selon eux, par le biais du système d'éducation, propre à chaque société. Les « institutions primaires » que sont « la famille » et « le système éducatif », influencent la personnalité autant que celle-ci réagit sur la culture du groupe par la projection en un système de valeurs et de croyances particulières que sont les « institutions secondaires ». Impliqués dans ces deux institutions, la culture, tout comme l'individu qui la porte, sont en constante transmutation. Ainsi, la culture s'attache à une dimension constituante qui est celle de ces « porteurs de culture », qui en sont la condition et la conséquence. La culture ordonne leurs attitudes aux individus et crée des communautés uniformes, tout en négociant et acceptant le changement. Alors, dans une même culture peuvent exister

simultanément plusieurs systèmes de valeurs, et donc, plusieurs types de personnalités. D'après M. AbdAllah Pretceille (1992, 1996), le groupe culturel se définit selon des schémas comportementaux, des symboles, des valeurs, c'est-à-dire, davantage par des aspects intangibles de la vie quotidienne que par des aspects concrets. Les cultures n'existent alors qu'à travers des acteurs qui les mettent en relation, notamment par la communication, malgré le caractère d'évidence qui les constituent pour ceux qui y adhèrent. C'est une connaissance implicite, un savoir non su, sur le mode de l'évidence première, et dans ce sens, l'idée d'une action spécifique et explicite en vue de sa communication est non pertinente. « *La culture est le lieu naturel où chacun se trouve qu'il le veuille ou non* ». (Sfez, 1994 : 142). La culture revêt, dans un sens anthropologique, la capacité de fournir la réponse aux questions de la différence entre les peuples et de la similarité dans la communauté. Le concept de culture recouvre alors autant les conduites effectives que ce qui les motive, les oriente et leur donne un sens (valeurs, représentations, normes, etc.). Elle est un ensemble plus ou moins vigoureusement lié des acceptions acquises les plus appuyées et les plus prodiguées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont conduits à distribuer de façon prévalence sur les stimuli provenant de leur environnement et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques (Camilleri, 1989 : 27). Finalement, nous comprenons la culture comme un ensemble d'éléments interdépendants, mouvants, qui permettent à ceux qui en font partie de faire sens du monde de manière similaire. La culture est envisagée comme un système symbolique au premier rang duquel vient se placer le langage. Celle-ci est un élément que tous les humains ont en partage, mais qui est fondamentalement différente selon les groupes.

Ces « porteurs de culture » sont guidés par leur modèle culturel qui les amène à appréhender les choses à travers un sens conforme à sa logique. Ainsi, la culture intervient dans un domaine fondamental pour l'homme : celui des unités de sens ou significations, qui constituent la médiation obligatoire pour notre accès au réel : car aucun stimulus n'agit sur nous « directement », mais par l'intermédiaire du sens dont il est forcément ceinturé sciemment ou inconsciemment. Si bien que nous mutons perpétuellement dans un univers symbolique (Camilleri, 1989 : 25). Ce sens, largement attaché au langage, est ce qui détermine les limites de l'appartenance. Cependant, chaque individu a sa propre façon de s'approprier et de vivre sa culture, même s'il est profondément marqué par elle.

I. 1. 4. Les trouvailles culturelles :

L'idée même de culture a subi progressivement d'importants changements, d'une vision monolithique à une approche plus énergique et interactive, elle est finalement « *tout ce qu'il faut savoir pour être membre* » (Goodenough, 1964). Elle concerne les savoirs celés et manifestes, les règles explicites et implicites, et ce qui, au sein d'une communauté, peut être prévisible. La culture est donc un phénomène collectif (comme l'avait montré Tylor, 1871) qui forme un groupe possédant des caractéristiques communes ; mais elle est aussi singulière car c'est bien la personnalité des individus, dont le fondement est culturel (Linton 1959) qui l'actualise et la transforme. Identité et culture sont en relation dynamique, notamment par le biais des « institutions primaires et secondaires » (Kardiner, 1891-1981) car c'est l'éducation qui est déterminante chez l'humain (Cuche, 2001). Si l'enculturation est la norme, puisque l'Homme est un être culturel, l'acculturation est considérée comme une modalité habituelle de l'évolution culturelle des sociétés.

Le phénomène culturel, qu'il soit abordé de sorte unifiante ou différenciée, pose la question de l'appropriation. Or, si pendant longtemps les anthropologues se sont attachés à étudier les cultures primitives, la reconnaissance du métissage originaire de la perméabilité de leurs frontières les a conduits à l'étude spécifique des phénomènes d'acculturation. Ce terme, porteur des imaginaires et valeurs des premières observations des contacts entre les cultures, ne présente pas un « a » privatif synonyme de « déculturation », mais le *ad* latin, indiquant un mouvement de rapprochement. Défini par le Mémoire pour l'étude de l'acculturation en 1936 (R. Linton, M. Herskovits, R. Redfield) Comme : l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes. Et qui entraînent des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des groupes (cité dans Vinsonneau, 2002 : 44), l'acculturation montre une certaine instabilité de la culture qui n'est ni le changement culturel, concernant l'ensemble du groupe, ni l'enculturation qui participe au contraire à sa stabilité. De ce fait, l'acculturation est envisagée comme une « conversation culturelle globale » et souligne l'imperméabilité des groupes culturels dans leur rencontre avec d'autres formes culturelles (Lavallée, Joly, 1991). En cela, elle est un phénomène dynamique, toujours

en cours de réalisation, et ne tolère ni les formes substantivées, « les acculturés », ni même l'adjectif « acculturé », qui sous-entendent l'aboutissement du processus (Cuche, 2001). De plus, la culture n'existe que par les individus qui la portent. Ainsi, ce ne sont pas des cultures qui rentrent en contact, mais des hommes. Roger Bastide (1898-1974) propose d'étudier le phénomène d'acculturation dans son cadre social de structuration et de déstructuration. Tout changement culturel est suivi de séquelles car, selon lui, les faits d'acculturation forment un « phénomène social total ». Considérant qu'il est nécessaire d'étudier l'acculturation dans le cadre social dans lequel elle se déroule, il montre qu'il n'y a jamais de culture majoritaire entièrement « donneuse » face à des cultures minoritaires seulement « receveuses ». Dans des mécanismes d'ouverture et de fermeture, d'hétérogénéité et d'homogénéité, les phénomènes d'acculturation sont en fait des « interpénétrations » des cultures en présence. La rencontre de différents modèles culturels pose donc également la question de la modification de l'identité individuelle autant que collective. On s'aperçoit que l'acculturation est un phénomène répandu pour lequel le contact direct des groupes n'est pas nécessaire, mais qui conduit souvent à une relation « asymétrique » évoluant vers la domination. Le contact devient alors un objet de science en tant que tel et initie le développement de divers axes de recherches tels que les effets du contact sur les formations identitaires des acteurs sociaux, les dynamiques de gestion de tensions en situation de rencontre de la différence, etc. Le principe de l'acculturation a conduit à un renouvellement important du concept de culture, soulignant plus fortement encore sa dimension dynamique. Pour synthétiser : des éléments définitoires de la culture Conséquence de ces mouvements théoriques, nous retenons plusieurs éléments définitoires de la culture, tels qu'ils sont notamment présentés par Chen et Starosta (1998).

-La culture est holistique : elle peut être séparée en plusieurs sous-systèmes (comme le système politique, scolaire, religieux, etc.) mais chacun des aspects des sous-cultures est relié à la culture d'ensemble et ne peut être modifié sans en modifier le système complet.

-La culture est aussi apprise : « *Culture is a shared symbolic system within relatively large group of people, the only way for group members to integrate into, reinforce, and co-create this shared symbolic system is through a learning process* » (Chen, Starosta, 1998 : 27). L'apprentissage de la culture passe par les processus de socialisation et d'enculturation et aboutit inévitablement à diverses formes d'ethnocentrisme.

« *Ethnocentrism leads group members to tie themselves together and to be proud of their own heritages by subjectively using their cultural standards as criteria for interpretations and judgments in intercultural communication* ». (Chen, Starosta, 1998 : 27).

- **La culture est également dynamique** : elle est en perpétuel changement, notamment par le processus de transmission, de génération à génération, mais aussi de groupe à groupe et de lieux en lieux. C'est pourquoi les mécanismes majeurs de transformations de la culture sont les inventions technologiques, les catastrophes, les contacts culturels et les facteurs environnementaux.

- **Enfin, la culture est omniprésente** : ainsi influence-t-elle la manière dont on se comporte, dont on pense, agit, et communique. « *Culture is the sum total of human society and its meanings* » (Chen, Starosta, 1998 : 27). Pour penser la culture, les différents courants ont convergé vers la place centrale qu'y occupe l'identité, car la culture existe grâce aux individus qui l'actualisent, sa forme tangible est l'identité (individuelle, groupale, sociétale, etc.), et celle-ci, en retour, y trouve les éléments nécessaires de définition et de sens, mobilisés dans la construction identitaire dépendante de la communication. « *La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres* » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 17). Il importe donc de présenter les points essentiels qui la définissent, car ils nous permettront, dans un deuxième temps, de conceptualiser l'interculturel.

I. 1. 5. Les dynamiques identitaires

Les recherches menées autour du concept de culture conduit de plus en plus à pluraliser le concept car la culture ne peut s'étudier isolément des acteurs sociaux qui la vivent et la transmettent. Tout comme la notion de culture à ses débuts, celle d'identité est présentée comme sédentaire mais connaîtra à son tour des rivalités de définition menant à une perception plus dynamique et inhérente du contexte relationnel. L'identité, *quasi* génétique, fait donc écho aux approches déterministes de la culture en naturalisant l'appartenance. Cette approche immanente reposant sur un sentiment d'appartenance inné est concurrencée par une perspective culturelle qui met l'accent sur la socialisation de l'individu au sein de son groupe, c'est-à-dire sur son héritage culturel. Avant d'être spécifiquement culturelle, l'identité renvoie dans un premier temps à un élément du social. C'est en cherchant l'essence du groupe que l'on peut

atteindre la compréhension de l'identité consubstantielle à une culture particulière. C'est donc par des critères déterminants comme l'origine, la langue, la culture, la religion, la « personnalité de base » et le lien à un territoire que l'on appréhende l'identité. Plus généralement, l'identité permet de cerner le rapport entre individus et sociétés.

À l'extrême opposé, la conception subjectiviste du phénomène identitaire défend l'idée qu'il n'est qu'un sentiment d'appartenance plus ou moins imaginaire dont on ne peut se saisir que par les représentations que les individus se font de la réalité sociale et de ces collectivités auxquelles ils s'identifient de manière éphémère. Si chacune de ces approches permet de déterminer un ou plusieurs éléments pertinents pour comprendre le phénomène identitaire, c'est en intégrant celui-ci en contexte, et donc, en relation, que nous en découvrons toute la richesse. « *L'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe aux autres groupes avec lesquels il est en contact* » (Cuche, 2001 : 86). Elle est à la fois inclusion et exclusion et revêt, en cela, les traits culturels des appartenances ou références qu'elle mobilise. Elle concerne alors autant les dimensions collectives qu'individuelles et fait appel à divers mécanismes. Le rapport entre les conceptions de l'identité et de la culture est étroit. Nous retrouverons ainsi plusieurs mouvements semblables dans une perspective intégrant de plus en plus de dynamisme et de relativisme. Cependant, si l'étude des cultures en révèle la richesse, celle de l'identité en souligne la problématique. Ce qui pourrait apparaître comme des redites tend à marquer la disposition générale à une forme particulière de théorisation qui nous conduira vers l'interculturalité telle que nous souhaitons la mobiliser pour l'étude des médias. Autrement dit, nous explorons le concept de l'identité en tant qu'élément de compréhension du phénomène interculturel.

I. 1. 6. Hétérogénéité et homogénéité :

L'identité est culturelle (Linton, 1959) en cela qu'elle s'appuie sur des facteurs externes comme l'histoire, les origines, les traditions, la langue, la religion, etc. qui lui donnent un sens. Mais elle repose aussi sur des facteurs internes subjectifs dont la conscience même de l'appartenance à une communauté (Ladmiral, Lipiansky, 1989). Elle est sujette à un double mouvement, de la subjectivité vers sa contribution au modèle culturel, et de l'influence des éléments culturels sur la structuration même de l'identité.

L'identité de la personne s'enracine aussi dans trois réalités :

« par l'humanité commune à d'autres êtres humains, elle partage des traits communs avec toutes les personnes qui constituent l'espèce humaine. La personne a aussi son existence individuelle : elle est unique, à nulle autre pareille. Enfin, l'intégration de l'individu dans l'espèce humaine se réalise à travers des groupes, des sociétés, des communautés, des catégories, des appartenances, des milieux, qui se distinguent les uns des autres par leurs cultures ». (Verbunt, 2001 : 46).

La culture donne à l'identité des formes signifiantes de comportements, mais aussi de compréhension de l'environnement. Mais l'identité est nécessairement singulière, en appelant ainsi à une forme de distinction des modèles produits. Par conséquent, le rapport identité et culture est très complexe. Le niveau de dépendance de l'une à l'autre est subtil et dépendant du contexte. Compte tenu, entre autres, de la variabilité de l'histoire de chacun, l'individu est amené à percevoir, penser, agir, plus ou moins différemment des autres membres de la collectivité avec laquelle il partage la même culture. L'individu acquiert ainsi une identité propre, mais toujours conditionnée par la culture dans laquelle il baigne.

« La personnalité est essentiellement une configuration de réponses que l'individu constitue à partir de son expérience. Cette expérience résulte à son tour de son interaction avec son environnement. Les qualités innées de l'individu influencent fortement la nature de l'expérience qu'il tire de cette interaction ». (Linton, 1959 : 117).

Cet auteur associe la culture au comportement effectif de ses membres. Dans une même culture, il se peut que deux individus ne répondent pas de la même façon à un stimulus donné, la même personne peut d'ailleurs réagir différemment à un même stimulus à des moments différents. Tout comme la culture, l'identité est changeante et variable. Selon Cuche (2001 : 6), *« culture et identité sont des concepts qui renvoient à une même réalité »*. Dès lors, la notion d'identité implique à la fois une certaine homogénéité et une dynamique complexe, entre similitude et différence.

-Son caractère le plus saillant est la constance. Indépendamment de ce que l'on nomme communément le caractère, et qui peut être associé à une configuration de traits que l'on pense être plus ou moins définitifs, l'identité constante est la capacité à harmoniser la diversité, à réguler les paradoxes et à s'équilibrer dans **l'altérité**. Il n'est pas question ici de parler d'homogénéité de contenu, mais bien de la structure, configurant

l'ensemble dans un tout harmonieux. Effectivement, l'identité est en constante confrontation et ouverture à l'altérité, et cela n'est pas sans effet, elle en est altérée.

-Le deuxième trait significatif de l'identité est alors la négociation. Comme l'exprime (Camilleri 1989a : 44) : *« l'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires, en une formation qui nous donne le sentiment de n'être pas contradictoire »*.

L'identité apparaît ainsi être un compromis, résultat d'une négociation, entre une identité définie par soi, pour un autre, mais aussi une identité définie par les autres.

I. 1. 7. Les stratégies identitaires :

C'est bien dans ces interactions, dans ces processus de mise en altérité par les sujets, que se révèle la problématique de la rencontre de la différence, dans l'élaboration des stratégies identitaires (Camilleri, 1999). Ces stratégies permettent de réguler les conflits intra et intersubjectifs, nés de situations d'hétérogénéité culturelle, c'est-à-dire qu'elles permettent à l'individu d'être en accord avec son entourage tout en satisfaisant son projet personnel. Elles sont *« la ligne de conduite et les moyens (processus cognitifs, comportements, communications...) qu'utilise un sujet pour maintenir une conscience et une image positive et cohérente de lui-même »* (Camilleri, 1999 : 161). Alors le dynamisme identitaire est tiraillé entre deux directions contradictoires au sein desquelles subsiste la confrontation de ses modèles culturels à la réalité. La possibilité d'oscillation de l'identité est donc la réponse aux constantes demandes de stabilité et de changement. L'adaptation du sujet à son environnement est elle-même faite de tiraillements entre accommodation et assimilation. C'est la transformation des conditions de l'extérieur en fonction de ses lois propres, comme appropriation de facteurs, qui permet au sujet d'équilibrer sa relation au monde. Or la rencontre de la diversité vient troubler cet équilibre. En situation hétérogène, l'effort de l'individu pour définir ses frontières est accru. En constante dynamique d'identification et de différenciation, l'identité est confrontée au changement de ses anciennes modalités de gestion de cette dynamique lorsqu'elle est intégrée dans une hétérogénéité qui n'est plus seulement constitutive du milieu, mais de la situation elle-même. Les similitudes et les différences qui permettent de structurer l'identité sont des constructions sociales ; elles se complexifient lorsque le milieu présente un système de sens et de valeurs étranger à cette dynamique. Cette rencontre de la différence est par définition une situation interculturelle. Elle suscite deux types de réactions : une fermeture symbolique

qui transforme la rencontre en situation multiculturelle car les acteurs en présence, en raison de l'ignorance, de l'incompréhension, ou tout simplement des mécanismes d'attribution (Cohen-Emerique, 1989) ne prennent pas en compte les différences culturelles ; ou bien les différences culturelles sont effectivement traitées et impliquent une négociation de l'aménagement des codes en présence. Dans tous les cas, la rencontre de la différence entraîne une déstabilisation, voire un conflit social que l'on peut nommer un « choc de cultures ». Ce ne sont évidemment pas les cultures qui rentrent en choc, mais bien les identités qui les font exister, via des univers signifiants distincts qui se rencontrent. Plus justement, *« quand un groupe cohabite avec un autre, il est plus exact et plus opérationnel d'affirmer qu'il cohabite avec l'image qu'il s'en fait »*. (Camilleri, 1975 : 239).

I. 1. 7. La catégorisation ou la maîtrise de l'environnement :

Dans la communication, les acteurs sont amenés à s'attribuer mutuellement des traits dans un but de connaissance et d'évaluation, afin de se comprendre, mais aussi pour orienter leurs actions et expliquer leurs conduites (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989). Ce « processus d'attribution » est essentiel dans la communication interculturelle, car il est à la base de la connaissance sociale. Ce phénomène, inhérent à celui de la représentation, est à la fois une exigence (il permet de savoir comment communiquer) et un obstacle à cette communication (on ne communique alors qu'avec le sens que l'on donne à l'autre sujet). Dans la rencontre de l'autre, comme dans tout contact avec le monde extérieur et la confrontation à une information nouvelle, par le même principe d'assimilation/différenciation, le sujet catégorise et attribue. En schématisant et en associant chaque chose du monde à une catégorie prédéfinie (mais qu'il peut modifier par là même), la catégorisation aide le sujet à maîtriser son environnement et à développer une mémoire opérationnelle. Ce processus cognitif passe nécessairement par des phases de classification et d'attribution. La catégorisation sociale est

« un ensemble de processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'évènements, ... en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions, les attitudes d'un individu ». (Tajfel 1972, cité par Cazals-Ferré, Rossi, 1998 : 50).

La rencontre de l'autre fonctionne selon le même processus. Ce faisant, le sujet « perd » une partie de ses caractéristiques propres, alors que, en l'assemblant à une catégorie, il reçoit l'ensemble des caractéristiques définissant celle-ci. C'est pourquoi, selon Leyens (1983) : « *catégoriser permet de savoir ou de dire beaucoup de choses à partir de peu d'éléments et d'apprendre, ou de retenir, peu de choses à partir de beaucoup d'éléments* ». (Cazals-Ferré, Rossi, 1998 : 50). Ce processus aide donc à appréhender et agencer son environnement social en simplifiant sa perception, mais il entraîne une forme de stéréotypisation par la simplification de ses caractéristiques. Le résultat de dissemblance tend à appuyer les différences entre plusieurs catégories. L'effet de stéréotypie conduit à discerner un individu comme le prototype et les représentations sociales de sa culture d'appartenance. La conséquence d'assimilation conduit à accentuer les analogies entre les individus de même appartenance. Ainsi, malgré les fonctions informationnelles, organisatrices, identitaires, de signification et d'orientation de l'action, la catégorisation n'est qu'une première étape de la rencontre.

I. 2. La culture de la différence :

La question culturelle est devenue un enjeu politique de gestion de la cité, tout comme le soulignent (Caillé et Chanial 2009 : 5) : « *Notre condition multiculturelle interroge avant tout notre capacité à faire société au sein de la société-monde qui est désormais la nôtre* ». L'extension des droits civiques, sociaux et économiques à l'ensemble des citoyens de la nation, sans distinction ethnique ou culturelle, ainsi que la redistribution égalitaire des ressources à ceux que l'on nomme les « minorités ethniques » ou « minorités visibles » sont une conséquence et un enjeu majeur de l'entremêlement du local et du global. La différence culturelle, et la notion de l'autre, donnée anthropologique, est devenue une réalité sociologique.

« *Depuis la seconde guerre mondiale, la question multiculturelle n'a pas seulement changé de forme, elle s'est aussi intensifiée. Elle est devenue plus visible et a pris place au cœur de la contestation politique. C'est le résultat d'une série d'évolutions décisives, d'une reconfiguration stratégique des forces et des relations sociales à travers le monde* ». (Hall, 2008 : 378).

Alors, que ce soit dans la découverte (tourisme, apprentissage et divertissement culturel), ou dans le quotidien (immigration, commerce international, etc.), un besoin social de performances communicatives dans la rencontre symbolique de la différence est apparu.

I. 2. 1. Multi, Pluri, Inter... les mots de l'hétérogénéité

Les termes de **transculturel**, **multiculturel** et **interculturel** ont été invoqués dans différents milieux sans nécessairement alléguer la même réalité.

-Le transculturel¹ : est associé à une idée de transit, passage d'un ou plusieurs items d'une culture d'origine vers une culture d'accueil (expression essentiellement utilisée dans le monde hispanophone) ;

-Le multiculturel : indique que des cultures différentes sont co-présentes dans un même ensemble (social, politique, etc.). Le mot est préconisé dans le monde anglophone et renvoie à l'idée que : *« les personnes de références culturelles différentes doivent pouvoir vivre pacifiquement les unes à côté des autres, selon diverses modalités d'interaction et d'évitement »* (Demorgon, 1999 : 82). Le multiculturel décrit :

« les caractéristiques sociales et les problèmes de gouvernance soulevés par toute société dans laquelle différentes communautés culturelles sont obligées, du fait des circonstances historiques, de vivre ensemble et d'essayer de construire une vie commune, tout en continuant à marquer leurs différences, sans s'entredévorer ou se diviser en tribus guerrières et repliées sur elles-mêmes » (Hall, 2008 : 374).

Il est donc intimement lié à la capacité de gérer la différence au sein même de la similitude et il est aussi associé à l'aptitude à reconnaître une « égale dignité » de tous. Le multiculturel est alors autant philosophique que politique et concerne à la fois une politique de la reconnaissance (Taylor, 1997) et une application concrète de l'égalité (Fistetti, 2009). Il exprime alors avant tout un « *état de fait d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes* » (INRP, 2007). Par ailleurs, le multiculturel rencontre souvent une limite importante, comme en témoigne le numéro de Courrier International (2010, n° 1045) consacré au « Vivre ensemble ? Le multiculturalisme attaqué en Allemagne et au Canada ». En effet, la politique de la différence ne peut se concevoir sans une « politique de l'identité » proclamée par la théorie de la reconnaissance de Taylor (1997). Celui-ci tend à montrer le rôle primordial que joue l'appartenance communautaire dans la formation de l'identité tant individuelle que collective et le besoin vital de reconnaissance de ces communautés pour la valorisation positive de l'identité. Le « déni de reconnaissance » est, pour ce philosophe canadien, une forme

¹ **Le transculturel** : Transition 'items d'une culture d'origine à une culture d'accueil. Le terme est employé généralement dans le monde Hispanique

d'oppression. « *La reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l'on fait aux gens, c'est un besoin humain vital* » (Taylor, 1997 : 42). Aussi souligne-t-il que : « *toutes les sociétés démocratiques sont confrontées à la nécessité de redéfinir leur identité dans un dialogue avec des éléments tantôt externes, tantôt internes. Pensons à l'influence des mouvements féministes en Occident : ce ne sont pas des personnes venues de l'étranger, mais des individus qui, dans une certaine mesure, ne jouissaient pas d'une citoyenneté pleine et entière qui l'ont exigée et qui, en l'obtenant, ont redéfini l'ordre politique* ». (Taylor, 2010 : 20).

Ce qu'il préconise est bien « *un vigoureux dialogue les uns avec les autres de manière à instaurer un certain respect mutuel entre ces différents points de vue* » (Taylor, 2010 : 20). Il semble alors difficile de concevoir une approche politique, mais plus particulièrement éducative, dans une perspective multiculturelle qui a tendance à figer les cultures dans des modes descriptifs.

-L'interculturel : l'approche interculturelle est au contraire un processus dynamique qui prend en compte la variation et la complexité de l'identité, porteuse de culture. « *L'interculturalisation promeut la reconnaissance des différences en l'intégrant dans l'interaction entre les acteurs* » (INRP, 2007 : 7). Autant dire que le « pluriculturel » et le « multiculturel » relèvent de la constance alors que l'interculturel exprime davantage une démarche ou une action. (Caillé et Chanial 2009 : 19) remarquent, d'après les travaux de Canclini (2006) que, multiculturalité² et interculturalité³ constituent deux modes différents de production du social. Le premier repose sur l' « **acceptation de l'hétérogène** », tandis que le second met l'accent sur « **les relations de négociation, de conflit et d'emprunt réciproque entre des individus différents** ». En effet, l'interculturel (**mot davantage utilisé dans le monde francophone**) renvoie à une dimension interactive. Notons que « le préfixe inter renvoie aussi bien à la liaison, à la réciprocité, l'échange qu'à la séparation, la disjonction » (Guerraoui, Troadec, 2000 : 26). Nous verrons que la notion est implantée, corrélativement aux concepts qui la constituent, dans diverses courants et approches.

² **Multiculturalité** repose sur « l'acceptation de l'hétérogène ». Le mot est préconisé dans le monde anglophone

³ **Interculturalité** par contre s'appuie sur « les relations de négociation, de conflit et d'emprunt réciproque entre des individus différents », (mot davantage utilisé dans le monde francophone).

I. 2. 2. Les approches interculturelles :

Lipiansky (1995) et Stoiciu (2008) distinguent les trois grandes approches traversant le champ de l'interculturel.

- **Approches culturalistes (cross-cultural studies)** : qui établissent que la culture possède une valeur explicative du monde de structuration et de fonctionnement dans la rencontre (souvent mises en place dans une démarche méthodologique comparatiste) ;

- **Approches humanistes** : plaçant l'individu non pas comme produit de sa culture, mais comme acteur de phénomènes tels que l'existence d'éléments d'origine étrangère dans un paysage culturel différent ;

- **Des approches systémiques** : s'appuyant sur l'idée d'un réseau intersubjectif et interactif, de contexte de dynamiques de changement, s'exerçant ainsi sur des situations d'interactions et de communications interculturelles directes (rencontres) ou indirectes (médiatées). Subséquemment, en reprenant les propos de Marcel Mauss, propose que :

« L'interculturel soit perçu comme « un fait social total » et fasse ainsi appel à l'ensemble de ces théories pour « interpeller autant les structures, le fonctionnement que le vécu et l'évolution du fait interculturel, comme autant de dimensions intégrées ». (Stoiciu 2008 : 38)

Pour (Ladmiral et Lipiansky 1989 : 10), l'interculturel « *définit moins un champ comparatif, où il s'agirait de mettre en regard deux objets, qu'un champ interactif, où l'on s'interroge sur les relations qui s'instaurent entre groupes culturellement identifiés* ». Aussi, « *l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le « je » (individuel et collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit (...)* ». (Abdallah-Pretceille, 1985 : 31). Nous pouvons souligner ici que cette perspective interactionniste « *redéfinit donc la différence non pas comme une donnée naturelle ni comme un fait objectif à caractère statistique* » (Legault, Raché, 2008 : XXIV). Comme nous l'avons énoncé précédemment, l'identité est un processus en perpétuelle (trans)formation et les cultures sont une dynamique complexe de fonctionnement de celles-ci dans le groupe. Effectivement, comme le montrent les travaux de Goodenough (1965, 1976), chacun mobilise des aspects de sa culture et de ses diverses appartenances dépendamment du contexte et des situations. Comme nous l'avons vu, c'est l'évolution du concept d'identité qui a permis de penser la culture non plus comme un « objet » fixe auquel nous adhérons, mais comme une dynamique d'appropriation identitaire (Camilleri, 1989, 1999). L'individu actualise sa culture (Abdallah-Pretceille, 1996) dans un rapport unique et interactif de culturalité. Cette perspective interactionniste

nous conduit à appréhender l'interculturel comme « *un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens* ». (Legault, Rachédi, 2008 : xxiv). Plus précisément, la rencontre de la différence culturelle est avant tout une confrontation d'univers signifiants distincts. Or, est-il besoin de rappeler qu'il s'agit d'un processus principalement communicationnel ? Car.

« *le but de la communication humaine est essentiellement de produire et interpréter du sens, que celui-ci est en grande partie implicite, ou plus exactement une combinaison d'implicite et d'explicite, de conscient et d'inconscient, d'interindividuel et d'intercollectif, etc., à travers des rapports de symétrie ou de complémentarité* ».(Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 111).

I. 2. 3. Interculturel et communication :

L'interculturel ne se conçoit pas en dehors d'une rencontre s'inscrivant dans un système de communication car les individus « *se constituent tout autant qu'ils communiquent*» (Lipiansky, 1991 : 60). L'interculturel est donc externe, dans l'interaction avec l'autre, mais aussi interne car il entraîne inévitablement des adaptations, voire des mutations. Le champ de l'interculturel s'est composé de deux approches majeures et interdépendantes : celui des pratiques et celui, de nourricier des recherches. Dans un premier temps, l'interculturel s'est défini essentiellement dans l'action, c'est-à-dire par rapport à une pratique ou à un ensemble de pratiques d'intervention destinées à résoudre des problèmes de terrain, notamment relatifs aux situations d'expatriation, puis progressivement, à toutes celles qui aujourd'hui amènent des individus de cultures nationales distinctes à devoir coopérer. Parallèlement, la communication interculturelle s'est constituée en champ de recherche visant non seulement à saisir le fonctionnement de cette rencontre, des tensions et des résolutions qu'elle propose, mais aussi ses conséquences. « *L'interculturel est un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que (...) l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent* » (Clanet, 1993 : 22). Si le terme mérite encore d'être précisé, il fait état non pas tant de changements sociaux ou d'un phénomène nouveau, mais plutôt d'un nouveau regard porté sur les processus qui sous-tendent les rencontres interculturelles.

I. 2.4. Le champ en construction de la communication interculturelle :

Si la terminologie est parfois confuse, l'expression « communication interculturelle » peut, selon (Mauviel, 1989 : 4), être associée à « *la discipline spécifique née à l'intersection de recherches sur la communication et la culture après 1966* ». Les travaux de Edward T. Hall, dès les années 1950, ont posé les premières notions du champ de la communication interculturelle en introduisant des termes tels que « *intercultural tensions* » et « *intercultural problems* ». Cet auteur utilise le terme « *intercultural communication* » dans « Le langage silencieux » en 1959. Sa contribution au champ de la communication interculturelle est majeure car il permet d'ouvrir la branche des études en comparaison culturelle (qui rompt avec la tradition anthropologique monoculturelle) et d'élargir le champ à une perspective micro analytique dans le but de répondre aux besoins concrets des interactants. Il permet d'intégrer le champ de la communication à l'étude des cultures, et de l'utiliser comme manifestation de schémas culturels d'interaction. En identifiant ceux-ci pour penser les différences culturelles (notamment issues du non-verbal), Hall a initié une approche plus globale de la communication interculturelle, s'éloignant du domaine de l'action sociale pour se focaliser sur les capacités de compréhension et de communication entre différentes cultures. En 1973, Porter et Samovar publient « Intercultural Communication : a reader » qui marquera le début d'une visibilité de ces problématiques comme champ constitué et pertinent de recherche. En 1977 débute la publication de « The international journal of intercultural relations » qui étend ce domaine à un public plus large et participe, depuis, aux essais de clarification de ce que recouvre le champ de la communication interculturelle. On y constate la présence de cinq types d'approches (Rich, 1974). Tout d'abord :

a- la communication internationale : (*international communication*) s'attache à l'étude de l'interaction entre les représentants des différentes nations ;

b- la communication interracial : (*interracial communication*) qui questionne la rencontre entre les individus issus de la culture dominante et ceux d'une « co-culture » du même ensemble national (les blancs et les noirs américains par exemple) ;

c- la communication interethnique ou des minorités : (*interethnic or minority communication*) s'attache à saisir l'interaction entre les minorités d'une même nation ;

d- la communication contre-culturelle : (*contracultural communication*) concerne les relations d'évolution des communications entre les autochtones et les colons vers l'idée des premières nations et des américains, ou canadiens par exemple ;

e- la communication interculturelle⁴ : (*intercultural communication*) qui se focalise sur les relations interpersonnelles entre individus issus d'environnements culturels distincts.

Si le champ de la communication interculturelle est, **dans le monde anglo-saxon**, plutôt réservé **aux interactions en face-à-face**, déléguant les communications médiatisées au champ de la communication internationale, il nous semble que celles-ci bénéficieraient des apports des approches de la communication interculturelle en cela qu'elle fournit, comme nous venons de le voir, les outils pour penser l'interaction. Mais ces frontières-là sont également perméables tant les pratiques et les dispositifs médiatiques sont complexes. Dans **le champ des recherches francophones**, l'interculturel est encore généralement porté par des psychologues, des anthropologues ou des spécialistes de l'éducation. Dans ce contexte, la communication **interculturelle a généralement servi l'objectif de formation ou d'intervention en milieu hétérogène**. Puis il a pris le tournant théorique de la communication interculturelle en partie grâce à la traduction des travaux de E.T Hall. Avec lui, toute la dynamique interculturelle apparaît être « affaire de communication » entre divers univers symboliques signifiants (Hall, 1966, 1976). La communication interculturelle est l'échange entre des personnes porteuses de cultures différentes. Cela implique des codes de communication différents et une interprétation de ces codes qui diverge entre les participants à la communication. Cependant, pour ne pas risquer de tomber dans le déterminisme culturel d'un « ils sont », c'est bien dans la perspective interactionniste d'un « ils font » que les problèmes de communication interculturelle sont explorés, notamment au travers des filtres culturels. Les modèles francophones ont alors adopté cette perspective interactive qui a largement été développée.

I. 2. 5. La communication interculturelle comme rapport dans la diversité

Nous reprenons du domaine interculturel à la fois sa capacité à répondre à des problèmes liés à la rencontre de la différence, mais aussi toute la richesse conceptuelle qui en fournit l'essence même. La communication interculturelle est un échange, une réciprocité, une dynamique de négociation des rôles et des représentations visant l'interaction dans le respect des identités culturelles des partenaires en relation. Dans la conscience de ces univers divergents, elle doit s'établir sur un consensus, plus ou moins

⁴**La communication interculturelle** : est l'échange entre des personnes porteuses de cultures différentes. Cela implique des codes de communication différents et une interprétation de ces codes qui diverge entre les participants à la communication.

temporaire, permettant l'apparition d'un terrain commun d'échange de codes ayant une signification pour l'ensemble des partenaires. *« Les signes, pour être compris, doivent être communs aux individus qui communiquent, de même, ils doivent être référents à des expériences entièrement ou partiellement connues de chacun »* (La Borderie, 1979). La communication interculturelle est alors envisagée comme système, comme champ interactif mettant en rapport dynamique des univers de sens divergents au travers des identités singulières qui les mobilisent en fonction du contexte.

« Ce qui entre en contact, ce ne sont pas les cultures ou des identités nationales : la communication implique toujours des personnes et ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures. (...) Ainsi par communication interculturelle, il faut d'abord entendre les relations qui s'établissent entre personnes ou groupes appartenant à des cultures différentes. C'est le fait relationnel qui nous intéresse ici, même s'il entraîne avec lui tout un arrière-plan de représentations, de valeurs, de codes, des styles de vie, de modes de penser propres à chaque culture ». (Ladmiral, Lipiansky, 1989 : 11).

Cette relation de dynamiques identitaires, nous laisse à croire que toute communication est interculturelle. En effet, la singularité de fait des individus, de même que leur capacité à mobiliser diverses de leurs appartenances culturelles, conduisent à des interactions fondées sur la différenciation. Puisque l'appartenance culturelle est multiforme et que la communication se construit dans l'instant en fonction des éléments qui la composent, c'est en termes de degré d'interculturalité que nous devrions considérer ces interactions. Plus la situation revêt un fort degré d'interculturalité, plus la communication est conflictuelle ; moins elle en est emprunte, plus les schémas culturels se ressemblent, créant alors une communauté de communication (Gumperz, Hymes, 1964). Si pour communiquer il ne suffit pas de maîtriser le système linguistique, c'est bien à une compétence de communication que l'on fait appel. Dès lors, cette compétence (linguistique, socio-culturelle, logique, argumentative et sémiotique- Abbou, 1980) comprend également la dimension interculturelle car elle vise à établir *« des échanges culturels continuels sur une base égalitaire visant une meilleure connaissance mutuelle et le développement de communications harmonieuses »* (Roy, Legault, Raché, 2008 :105). L'interculturel, fort des fondements épistémologiques et conceptuels que nous venons d'explorer, ne peut alors être appréhendé indépendamment du contexte qui en fonde la nature même, et donc dans la pratique qui en détermine à la fois les enjeux et les modalités.

I. 2. 6. La compétence interculturelle :

L'interculturel est une pratique. Ce champ de recherche est né de préoccupations concrètes et s'est majoritairement développé dans le sens de résolution de problèmes sociaux par des formations spécifiques visant une certaine compétence interculturelle. Aujourd'hui, les dynamiques de transformation et de coexistence pluriculturelles acquièrent une importance fondamentale, non seulement parce que les contextes socioculturels contemporains sont pluriels, mais surtout parce que cette pluralité est maintenant observée avec un regard nouveau. Sujette à la vision assimilationniste d'un groupe dominant cherchant, au mieux, à intégrer la diversité culturelle, quelle qu'elle soit, dans une identité nationale plus homogène, la rencontre et donc la nécessité d'une compréhension et d'un apprentissage dédié à l'acquisition d'une compétence interculturelle s'est modifiée. Nous comprenons l'idée de compétence comme la capacité à formuler et accomplir des objectifs, une habileté à collaborer avec les autres et à s'adapter de manière appropriée à des situations variantes (Chen, Starosta, 1998). Le modèle de la compétence interculturelle, relativement absent du monde francophone, propose des éléments pragmatiques de gestion de la communication interculturelle. De manière heuristique, elle nourrit le champ éducatif de méthodes et concepts.

I. 2. 7. Les approches de la compétence interculturelle :

Selon Lusting et Koester (1999), quatre approches ont été utilisées pour comprendre les compétences interculturelles :

a- l'approche individuelle : qui tente de cerner les traits personnels et les caractéristiques individuelles qui permettent d'éviter les échecs dans le but d'atteindre des communications interculturelles réussies. Cette approche a notamment été critiquée pour le manque de généralisation possible de ses résultats.

b- l'approche perceptive : cherche à repérer les éléments perceptifs ou cognitifs liés à la compétence interculturelle. Cette approche psychologique s'appuie notamment sur la dimension émotionnelle et les motivations dans les comportements. De plus, ils montrent que **c- l'approche comportementale** : observe les comportements plutôt que

les discours. Il s'agit alors d'étudier les sujets en situation de communication interculturelle.

d- l'approche culturelle spécifique : contrairement aux trois perspectives précédentes, vise la compréhension des mécanismes spécifiques et les règles d'interaction de chaque culture. Chacun de ces modèles révèle la complexité et l'étendue des problématiques liées à l'interaction des sujets. C'est finalement dans une approche globale et plus normative que se constitue le domaine de la compétence culturelle comme objectif souhaité.

I. 2. 8. La compétence par étapes ou le principe du double perspective :

Il semblerait qu'aujourd'hui, les recherches en interculturel sont, pour la plupart, au croisement de ces diverses approches, permettant d'avoir une vue d'ensemble du « phénomène culturel ». La compétence interculturelle est alors une perspective particulière et empirique n'ayant d'autre alternative que de comprendre les mécanismes culturels spécifiques, pensés dans le cadre global des phénomènes de culture. Inscrite dans une recherche de performance, la compétence interculturelle est évolutive. Selon Barette et al. (1993), elle se développe, tout d'abord, en une dynamique partant de la connaissance de soi :

- la connaissance de sa propre culture ;
- la conscience de ses habitudes, valeurs et comportements ainsi que de ce qui les motive ;
- la prise en compte de ses préjugés, stéréotypes et de son ethnocentrisme.

Ensuite, il s'agit de se tourner vers la connaissance d'autrui. Et enfin, dans une ouverture plus large vers la relation qui nous unit dans la communication. La compétence interculturelle peut alors se résumer selon le principe de la double perspective : chaque partie de l'échange contribue à la partie de l'autre, de manière égalitaire, ce qui nécessite l'ensemble de ces compétences interculturelles car toute communication est fondée sur l'identité de ceux qui la portent et celle-ci est relationnelle. Elle encourage alors à regarder une situation de communication sous différents angles et avec des points de vue divergents. Cela implique donc la connaissance de sa propre culture et de son rôle dans la communication ; la connaissance de l'existence de la différence et des *cultural patterns* que sont les valeurs, les normes et les perceptions partagées qui conduisent à des comportements attendus et

appropriés et qui nous conditionnent la conscience de l'ethnocentrisme pouvant conduire à un ethnorelativisme.

Dans une communication entre deux personnes (A et B) par exemple, ayant des schémas culturels de communication différents, il y a six possibilités (Chen, Starosta, 1998 ; Pinto, 2000) :

- $A+B = A$ ou $A+B = B$, ce sont les schémas de A ou de B qui prédominent, c'est-à-dire qu'il y a domination de l'un sur l'autre et que l'un ou l'autre est en position de soumission.
- $A+B = A+B$ chaque partie adhère à son propre schéma et les risques d'incompréhensions sont très grands.
- $A+B = C$, c'est un nouveau mode de communication créé pour l'occasion, c'est majoritairement le cas, mais il faut que A et B maîtrisent tous deux les règles de C sinon on retombe sur un A ou un B masqué.
- $A+B = A- + B-$ c'est le modèle du compromis : chacune des parties fait un compromis, mais perd ainsi de la richesse et de la spontanéité de la rencontre.
- $A+B = A+ + B+$ c'est le modèle de la double perspective : Celui-ci nécessite certaines compétences (BASIC – Behavioural Assessment Scale for Intercultural Competence).

I. 2. 9. La sensibilité culturelle :

La compétence interculturelle fait appel à un ensemble de dispositions et de matériaux cognitifs (conscience de soi, capacités sociales, etc.). Nous ne pouvons pas les traiter de manière exhaustive, mais notons qu'ils se retrouvent dans l'idéal de construction d'un terrain commun de communication fondé sur la connaissance et la reconnaissance de la pluralité dans une perspective englobante qui encourage la sensibilité culturelle. Or,

« ce « commun » qui surmonte les différences sans les évacuer, ne saurait résulter de la simple rencontre. Le contact, à lui seul, non seulement ne produit pas cette bonne communication, mais ne fournit même pas ce qui en est la condition de base : l'effective connaissance réciproque des partenaires ». (Camilleri, 1989 : 364).

L'interculturel cherche alors à atteindre une « conscience interculturelle » que va tendre à développer l'enseignement interculturel comme formation à la rencontre de la

pluralité culturelle dans le projet d'éducation interculturelle. L'éducation interculturelle connaîtra également différentes formes, usages et évolutions. Par ailleurs, la formation à la communication interculturelle est la préoccupation transversale au territoire couvert par le champ interculturel depuis son apparition (Stoiciu, 2008). Aussi permet-elle de mettre en commun les différentes situations d'interculturalité qui ont suscité l'apparition de ce champ. La perspective interculturelle est précisément ce qui permet d'articuler ces différentes dynamiques, culturelles et identitaires, dans une approche prenant en compte la nécessaire technique de discrimination des autres pour la valorisation de soi ; et la singularité de chacun, en définition permanente, entraînant également ce double processus d'assimilation et de différenciation. C'est alors que nous reconnaissons l'appartenance multiple des acteurs, ordonnée dans une configuration identitaire mouvante mais cohérente. Ces acteurs multidimensionnels, lorsqu'ils rentrent en contact, le font sur la base de l'une ou l'autre de leur particularité, visant essentiellement à construire la communication sur ce qu'ils ont de plus similaire. Ainsi, pour reprendre les termes de (Vinsonneau 2002 : 52) « *l'usage du terme « interculturel » présuppose à la fois l'existence de l'identité et de l'altérité et l'expérience du positionnement de chacun face à autrui* ». L'ensemble des marqueurs mobilisés dans la différenciation et l'assimilation, dans le rapprochement ou la distanciation de l'autre, dans ce mécanisme de la reconnaissance de soi par la reconnaissance de l'autre, participent tous au phénomène interculturel. Cependant, dans la mise à distance de l'autre pour la singularisation du sujet, la rencontre interculturelle se présente comme risque de stigmatisation de l'autre. C'est pourquoi elle est à la fois un fait du quotidien et un enjeu de demain. La communication interculturelle est alors une situation et une démarche éducative de compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la complexité de cette rencontre.

I. 3. L'éducation interculturelle

Le terme éducation est synonyme de « *transmission culturelle* ». (Mauviel, 1985 : 13). Parce que la culture est acquise, les diverses instances de transmission et donc d'enculturation sont les lieux privilégiés à l'étude du phénomène culturel. En tant que lieu de socialisation et de « formation culturelle », l'institution scolaire a dû répondre à des problématiques d'agencement de la différence. Or aujourd'hui, après une évolution de la conception de la rencontre identitaire et culturelle, l'apprentissage interculturel ne se pense plus comme réponse immédiate à un besoin d'assimilation ou d'intégration,

mais comme démarche globale de socialisation et de compréhension de la diversité, celle-ci étant inhérente à chacun. Face à la pluralité des sociétés et la diversification des rapports à l'altérité (l'autre n'est pas qu'une réalité sociologique), la gestion de cette pluralité, notamment par l'école, l'oblige à répondre à de nouveaux enjeux (Scherr, 2007). Aujourd'hui, il est de plus en plus admis que l'école, dans sa mission de préparation des jeunes à la vie en société, doit prendre en charge une socialisation à la différence, à partir de l'expérience personnelle de chacun, vers une communication ensemble, ne cherchant pas le consensus, mais valorisant la pluralité des rapports au monde. L'enjeu demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité et non pas celle des conséquences de l'immigration qui n'en est qu'une des formes (AbdAllah-Pretceille, 1999 : 86). C'est ce qui constitue le projet d'éducation interculturelle (AbdAllah-Pretceille, 1996 ; Mc Andrew, 2001 ; Ouellet, 2002).

I. 3. 1. La gestion de la diversité culturelle à l'école

Le phénomène de la gestion de l'hétérogénéité culturelle des enfants dans le système scolaire se pose pour diverses raisons. Tout d'abord, lorsque les effets de l'immigration massive portée par les trente glorieuses apparaissent, la société est confrontée à une situation plurielle sans précédent. Pourtant depuis toujours sujettes aux mouvements migratoires, les sociétés rencontrent une situation où les différences culturelles sont plus nombreuses et plus étendues. Or ces différences commencent à être stigmatisées dès lors que la crise entraîne chômage et récession. Les immigrés les plus « visibles » sont le plus facilement identifiables. Simultanément, et accompagnant la fin du colonialisme, la prise de conscience de l'ethnocentrisme engendre une modification de la conception d'universalité de la culture vers une forme de relativisme et d'ouverture à la diversité des cultures, comme nous venons de le voir. Suite à « la crise de la civilisation de l'Occident » (Clanet, 1990 : 24) due à la perte de puissance hégémonique, elle conduit aussi à une forme de remise en question des idéaux et valeurs universels. C'est dans ce contexte que les préoccupations sociales et les changements de mentalités s'opèrent dans la conception même de la nation (Munoz, 1999). Conséquemment, c'est vers l'école, instance socialisante, que les enjeux d'intégration de cette pluralité se tournent. Or, si sa mission est de procurer un enseignement à un large public, elle se confronte aussi rapidement à cette réalité socio-économique et aux conditions conséquentes qui placent ces nouveaux publics dans des positions paradoxales. Ils demandent l'intégration sociale, mais leur attachement à une identité

culturelle parfois très lointaine de celle de la société d'accueil génère une forme de marginalisation et d'exclusion. Différents mouvements de gestion de cette hétérogénéité des publics vont finalement montrer, en parallèle de l'évolution du regard sur les questions de culture, diverses façons de les appréhender dans la sphère publique.

I. 3. 2. Les politiques éducatives :

Globalement, et à partir des travaux sur l'acculturation, révélant que le contact entre différents groupes culturels entraîne des changements sur chacun d'eux, ou sur un en particulier en fonction du degré d'égalité entre ces groupes, différents modèles de politique éducative ont vu le jour. Lorsque cette acculturation est vue comme le fruit d'un processus de rapports inégalitaires entre nations, ethnies ou groupes culturels, l'hégémonie de l'un annihilant les différences des autres, ce sont les théories assimilationnistes (développées aux Etats-Unis dans les années 1920) qui sont prônées. Le modèle de l'assimilation est un processus d'acculturation qui conduit à l'abandon ou la dissolution de la culture d'origine par l'adoption de nouveaux modèles culturels du pays d'adoption. Il se présente comme :

« une approche compensatoire considérant les différences culturelles de élèves comme un frein à l'intégration scolaire. Les contextes socioculturels et familiaux dans lesquels ces enfants grandissent ne leur permettraient pas de bénéficier des possibilités d'acquisition des habiletés cognitives et culturelles nécessaires à la réussite scolaire ».
(INRP, 2007 : 13).

Ensuite, le modèle de l'intégration est intimement lié aux mouvements migratoires et traite la question culturelle comme problématique d'intégration des apports culturels de tous les groupes dans une culture commune. Il « *valorise alors les différences et envisage l'existence pacifique de tous les groupes culturels en favorisant une participation égalitaire aux institutions (sociales, économiques, politiques, etc.) du pays d'accueil* » (INRP, 2007 : 13). Il est par exemple question de permettre à tous les élèves de reconnaître et d'estimer les valeurs et pratiques sociales de l'unité nationale. En revanche, le modèle du multiculturalisme cherche quant à lui à conserver chaque culture dans son unité et oppose toute forme d'assimilation ou même d'acculturation à des groupes majoritaires en renforçant les attitudes de respect et de tolérance entre tous les groupes, malgré le risque de juxtaposition et d'inertie qui considère la culture

comme un bien stable et objectif. Enfin, le modèle de l'interculturel ne peut se penser hors d'un contexte relationnel. L'approche interculturelle « *s'intéresse directement à la culture produite par l'individu ainsi qu'aux stratégies, aux dynamiques et aux manipulations qu'il développe pour affirmer son identité* » (INRP, 2007 : 14). C'est bien dans une approche interactionniste entre les subjectivités (plutôt que sur les caractéristiques culturelles), que se pose la question de l'équilibre instable entre universel et singulier qui fonde le pluralisme.

I. 3. 3. De la compensation à la valorisation :

Partant de la reconnaissance et de la compréhension de l'importance du phénomène d'enculturation, la confrontation à la manifestation de la pluralité a fait naître les approches « compensatoires » qui considèrent l'environnement culturel des enfants migrants comme handicapant. Ce « *benevolent multiculturalism* » (Gibson, 1984) se donne alors pour objectif d'égaliser les chances des élèves, leurs différences, reconnues, étant appréhendées comme sources de leurs échecs. Tout comme l'approche multiculturelle se propose de les reconnaître par la différenciation, cette perspective stigmatise ainsi les différences. En revanche, en s'ouvrant à un public scolaire plus large, cette approche a pour mérite d'inciter à la compréhension et à « *apprendre à accepter chez les autres le droit à la différence* » (Mauviel, 1985 :17). Mais la nécessité du rôle de l'institution éducative dans la formation et le développement des croyances communes et des valeurs et attitudes permettant l'indispensable cohérence du tissu social est encore manquante. L'éducation pour le pluralisme propose alors de préserver et étendre le pluralisme culturel (Ouellet, 2002). Ce modèle cherche un équilibre entre le séparatisme et l'assimilation, permettant un renforcement des pouvoirs des groupes minoritaires essentiellement visés par ce type d'approche. Encore une fois, la dimension individuelle propre, la culturalité des individus, n'est pas prise en compte dans cette conception linéaire et idéalisée de la culture conçue dans une vision monolithique encourageant les dérives stéréotypiques et les catégorisations sclérosantes. Ainsi, dans une perspective plus centrée sur la création de compétences et de capacités à sublimer ces frontières, l'éducation multiculturelle propose plusieurs approches inhérentes à la situation culturelle vécue. L'éducation biculturelle par exemple, tend à encourager l'épanouissement égal dans les deux cultures mobilisées. « *L'éducation multiculturelle comme expérience humaine normale* » (Mauviel, 1985) représente plus systématiquement les nouvelles conceptions de la culture et de l'éducation. Elle serait

alors définie comme « *le processus par lequel une personne développe un certain nombre de compétences dans de multiples systèmes de normes pour percevoir, évaluer, croire et faire* » (Mauviel, 1985 : 19). On y propose alors un nouveau système d'apprentissage se détachant de l'idée de transmission formelle, incluant une conception de l'élève-individu comme particulier dans sa façon de mobiliser sa culture. L'évolution de l'éducation multiculturelle vers un apprentissage dynamique et centré sur l'élève, qui ne concerne plus seulement les populations immigrées, mais concerne l'ensemble du corps étudiant, suit la progression des concepts de culture, d'identité et de communication, vers une approche interculturelle tentant d'articuler de manière cohérente **la tension universaliste et particulariste avec les besoins de différenciation et d'assimilation**. « *Les théories de la recherche interculturelle évoluent sous l'influence de questions devenues centrales, telles la mondialisation de la culture et les identités culturelles* » (Rafoni, 2003 : 19).

I. 3.4. La pédagogie interculturelle :

Outre la diversité culturelle des publics scolaires et le caractère pluriel de la situation d'apprentissage, ce sont bien les méthodes et pratiques d'enseignement qui sont concernées par l'interculturalité en éducation. Des grands principes de la communication interculturelle ont été identifiés et développés en des aspects pédagogiques d'une éducation interculturelle. Tout d'abord, « *il s'agit (...) d'élaborer une pédagogie du sujet, active et responsabilisante, afin de permettre aux élèves de structurer et d'organiser leur socialisation comme une ouverture à autrui* » (Abdallah Pretceille, Porcher, 1998 : 122). Prendre conscience de notre humanité commune et de notre destin commun permet de positionner la différence comme une richesse et d'articuler harmonieusement la dynamique identitaire.

« *La pédagogie interculturelle est une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et du public scolaire. Si l'éducation est autre chose qu'un dressage, elle doit permettre la découverte de soi-même et des différents conditionnements dont chacun est l'objet* ». (AbdAllah Pretceille, 1996).

De plus, à travers un travail sur les *auto* et *hétéro* images, ainsi que sur les systèmes même de signification, la pédagogie interculturelle permet un recadrage des points de vue, une alternative à l'« œil unique ». Poser sur les choses du monde un

regard, c'est leur attribuer un certain nombre de significations liées à ce regard, à cette culture. Alors proposer un autre regard sur les choses, c'est déjà revaloriser une vision minoritaire et souvent ignorée ; mais c'est aussi proposer une ouverture à la diversité. La diversité des points de vue, la diversité des significations, des choix, des représentations ; voilà qui définit un environnement pluriculturel.

Valoriser les points de vue multiples, c'est respecter la richesse d'interprétation de chacun, c'est accepter qu'il n'existe pas une seule façon de regarder le monde. Finalement, depuis Boas avec qui nous avons pensé le relativisme culturel comme principe éthique -« *qui affirme la dignité de chaque culture et prône le respect et la tolérance à l'égard de cultures différentes* »- (Cuche, 2001 : 22), il y a eu une évolution de la conception des rapports de soi aux autres et notamment de notre identité culturelle aux cultures de l'altérité. En effet, le relativisme culturel a montré ses limites -**car « si tout est relatif, le relativisme l'est aussi »**-. Le risque de tout réduire à la différence culturelle nous pousse à penser que prôner la tolérance en brandissant nos différences n'est pas ce qui amène à une véritable reconnaissance et acceptation de l'altérité. « *L'acceptation de l'autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée ; elle est le plus souvent le résultat d'un trajet difficile qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de notre regard sur l'autre* » (Lipiansky, Ladmiraal, 1989 : 136). L'appréciation de la diversité culturelle passe donc par une **forme d'ethnorelativisme** et d'une compréhension des enjeux de la reconnaissance qui passe avant tout par la valorisation de sa culture propre. L'éducation interculturelle vise alors une socialisation à la diversité ; une forme de relativisme culturel relevant essentiellement de l'ethnorelativisme ; une réflexion sur le rapport à la diversité, et les problématiques sociales que cela engendre dans la société, et pour l'école. Elle est la forme intégrée de l'acquisition d'une compétence interculturelle, non plus comme procédé pratique de résolution de conflits, mais comme adoption d'une perspective elle-même interculturelle dans tout projet éducatif. La dimension pédagogique à proprement parler n'est pas de notre ressort, mais c'est bien dans une perspective communicationnelle que nous abordons cette éducation à la diversité culturelle comme éducation à la communication interculturelle.

I. 3. 5. L'éducation interculturelle comme éducation à la communication

L'apport des auteurs présentés précédemment nous permet de synthétiser l'évolution des problématiques interculturelles en éducation. D'une vision compensatoire prônant une éducation ayant pour objectif l'homogénéisation par effacement des « handicaps » culturels, à une perspective communicationnelle visant une socialisation à la diversité et l'acquisition de compétences interculturelles, l'éducation interculturelle est maintenant, elle aussi, ancrée dans un paradigme interactionniste. Nous appréhendons l'éducation interculturelle par des démarches compréhensives et situationnelles permettant un travail partant de l'individu, et étant articulé sur trois dimensions.

a- il s'agit de développer une approche constructive des notions d'hétérogénéité des systèmes de signification qui permettent de penser la Culture et les cultures. La culture s'inscrit dans un univers de sens constitué d'un ensemble de codes et de symboles. Or la communication entre individus de cultures différentes entraîne parfois des incompréhensions dues à des univers signifiants trop distincts. Les fondements de la communication interculturelle s'appuient sur la recherche d'entente sur la pluralité des systèmes de signes et de sens. Par extension, l'éducation interculturelle propose d'abord de prendre connaissance de cette pluralité de systèmes de significations, puis de les reconnaître et finalement de les valoriser. Au-delà d'un simple échange entre individus de cultures différentes, nous devons d'une part y intégrer l'idée d'un degré de différence, autorisant de manier plus ou moins simplement l'établissement d'un terrain commun d'échange, la nécessité d'un potentiel d'adaptation et de compréhension de ces interactions que nous retrouvons dans le concept de compétence interculturelle.

b- Ce travail sur la reconnaissance et la valorisation de la différence prend appui sur un dépassement de la position spontanée et naturelle d'ethnocentrisme. L'éducation interculturelle tend à amener les élèves vers une reconnaissance de la diversité en effectuant un travail de décentration et d'intersubjectivité, d'acceptation et de reconnaissance des divers systèmes de signification, notamment par la conscience des siens propres. Il est question de prendre conscience de ses propres schémas culturels, de sens et de catégorisation, pour ensuite identifier ceux des autres, pour également les reconnaître et les valoriser, dans une posture d'ethnorelativisme. **La notion de dialogisme est essentielle à ce niveau pour penser les dynamiques de différenciation et d'assimilation.** L'individu est central dans le processus et actif dans

la construction de la communication interculturelle. Il s'agit, à la fois de s'ouvrir à la diversité et « *d'appréhender sa propre culture de manière objective en la mettant à distance grâce à la comparaison et à la relativisation* » (Dufour, cité dans Kerzil, Vinsonneau, 2004 : 48).

c- C'est par une confrontation réelle de ses propres façons de catégoriser et donc de connaître, avec la diversité de systèmes de sens, que l'éducation à la communication interculturelle prend tout son sens. La culture n'est pas un simple agrégat d'états psychologiques, mais un processus de sens actualisé par des individus. L'éducation à la communication interculturelle insiste sur le fait que « *le monde est interprété dès qu'il est perçu, selon la culture, les intérêts, les projets de chacun* » (La Borderie, 1979), et c'est bien l'expérience et les identités que l'on communique et que l'on construit dans nos échanges. Il s'agit de mise en relation de systèmes symboliques distincts, de discours divergents sur le monde, dans une dynamique de découverte, qui ne cherche pas le consensus, mais plutôt permet de révéler et de valoriser la diversité des points de vue.

I. 3. 6. L'interculturel comme élément constitutif de la communication :

La psychologie sociale et culturelle, de même que l'anthropologie, ont étudié les phénomènes culturels en soi, puis dans leur diversité constitutive et enfin dans le contact avec d'autres structures culturelles. De la constitution de ce terrain de contact comme objet de recherche ont émergé diverses approches. Toutes prenant en compte les acquis scientifiques concernant tout d'abord :

- **L'identité** : dynamique car en perpétuelle composition, mais nécessairement stabilisée par son adhésion à un ensemble de traits culturels communs à un groupe auquel elle s'identifie et qui lui fournissent les moyens de faire sens du monde.
- **La culture** : omnisciente et changeante mais également empreinte d'une forme de stabilité structurelle permise par l'adhésion partagée et la redéfinition de codes.
- **la communication** : processus interactionnel rendant possible cette rencontre sur une base commune et conflictuelle, véhicule de la culture et enjeux structurant de l'identité.

C'est avec le concept d'interculturalité que nous aborderons, dans une perspective communicationnelle, le processus complexe de la rencontre de l'altérité, via les médias. Si nous avons circonscrit ainsi l'interculturalité, c'est aussi parce qu'elle prend sens au sein du système éducatif et de formation comme l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle.

I. 3. 7. De la compétence interculturelle à l'Interculturalité :

Cette approche de l'interculturel en éducation vise l'acquisition d'une compétence interculturelle par une « *formation à la compréhension et à la communication entre personnes de cultures différentes* » (Ouellet, 1984 : 49). La compétence interculturelle est ainsi une compétence de communication. Dès lors, le rapprochement avec les médias, inscrits dans des processus de communication avec des publics par définition hétérogènes et qui posent, par définition, la question de l'autre, est amorcé. Les divers flux migratoires ont entraîné une pluralité visible. En effet, l'espace public est marqué par l'histoire du peuplement des pays en arborant des épiceries, restaurants, lieux de cultes, services, etc. reflétant la diversité culturelle et ethnique constitutive de ces sociétés. Ainsi, même lorsque le multiculturalisme n'est pas débattu, il est public. Cette coexistence plurielle est également perceptible dans les médias dont les développements technologiques en ont considérablement modifié le paysage. Au cœur de ces théories sociales basées sur l'analyse du contexte historique, culturel et des actions menées, se trouve l'idée que l'on ne peut comprendre l'impact social du développement des médias qu'en admettant que ceux-ci ont changé les relations sociales. Les médias multiplient les opportunités de communication en abolissant les frontières spatio-temporelles. Ils ont ainsi ouvert de nouvelles perspectives interculturelles et modifié, par là même, les dimensions publiques et privées et posé la question du devenir des cultures. Selon Charaudeau (1997), par leur présence ubiquitaire⁵ qui tend à confondre les espaces, les médias sont un facteur de multiplication de lieux plus spécifiés dans la « perception sociale du soi ». Pour Tomlinson (1999), ils sont aussi l'occasion de l'enrichissement des expériences culturelles étendues au global. La question des identités et des cultures est centrale dans le développement de la communication interculturelle, et de ce fait elle l'est aussi dans la communication médiatique et publique. Lorsque l'on parle communément

⁵ Aptitude à être présent physiquement à plusieurs endroits en même temps.

d'interculturel, c'est souvent à de l'international que l'on se réfère en invoquant uniquement les relations interculturelles s'installant entre personnes ou groupes de cultures nationales différentes. Or, cette présentation tend à montrer que l'identité, fondamentalement culturelle, est une identité sociale et personnelle et qu'elle est rendue cohérente par son ancrage culturel. Aussi, l'interculturel peut impliquer des catégories de personnes qui appartiennent au même espace national, qui partagent éventuellement la même langue et les mêmes règles juridiques et politiques car les nations ne constituent pas des entités culturellement homogènes. L'idéologie nationale gomme les diversités internes pour accentuer les écarts avec les unités externes, les étrangers. Il est alors important, lorsque l'on s'attache à observer et à analyser des scènes ou des situations interculturelles, de prendre en compte l'ensemble des caractéristiques culturelles qui rentrent en compte, sans ramener la culture à une dimension unique.

I. 4. L'éducation aux médias, un domaine ambigu et pourtant stabilisé dans une expression internationalement reconnue :

Les médias jouent un rôle important dans la mise en mots et en images du monde. Cette construction discursive est chargée de sens, la possibilité accrue de mise en circulation de celui-ci n'est pas sans poser question. Lieu de divertissement, d'information, et pourquoi pas, d'apprentissage, les médias occupent une place importante dans la vie quotidienne des enfants, des adolescents, des adultes et des seniors. En bref, tout le monde est concerné par l'omniprésence des médias qui, malgré une répartition inégale entre les pays du Sud et du Nord, ont tissé cette toile étendue à l'ensemble de la planète que prophétisait McLuhan (1967). En cela, les médias interpellent différentes compétences et domaines d'investigation. Avant d'être des objets scientifiques, ils sont liés à des imaginaires sociaux portés notamment par la peur d'être manipulés par les messages, par les images. Ils fascinent autant qu'ils effrayent. Chaque apparition d'un nouvel outil médiatique, et dans une certaine mesure, d'un nouveau genre, fait ressurgir les fantasmes rêvés et redoutés d'une machine médiatique toute puissante. Chaque média s'impose par ses caractéristiques propres et ses capacités à défier les limites du temps (fixation sur support qui permet la permanence), du lieu (reproduction et mise en circulation) ou les deux à la fois (le direct et les possibilités de simultanéité). Ils s'offrent alors dans leur capacité à fournir de l'information de façon continue et dans des conditions dépassant toute mesure. Ainsi, les médias n'ont pas tardé à se heurter aux murs de l'école. Leur rapprochement, bien qu'amorcé dès

l'apparition des médias, est problématique et complexe. Il a été pensé selon des dynamiques différentes, des logiques et des processus antagonistes. Souvent associés au divertissement et relayés à la sphère privée, les médias ont pourtant toujours été un défi pour l'école, qui, dans son rôle socialisant de préparation à la vie en société, ne peut se passer d'une réflexion les incluant tant leur omniprésence et leur importance dans la vie sociale sont inévitables. Agent de socialisation, terminal cognitif, expérience étendue du monde, machine à informer, les médias sont vêtus d'une terminologie longtemps détenue par l'institution scolaire pour les mêmes rôles qu'ils semblent lui dérober. Très tôt, les éducateurs ont dû prendre en charge la réflexion *sur* et *avec* les médias permettant de faire sens de l'environnement des individus. Or de pratiques diverses, voire contradictoires, nous verrons que l'éducation aux médias a su regrouper cette initiative de nécessité autour d'un projet cohérent fondé sur les théories de la communication. L'éducation aux médias est aujourd'hui une formulation complète du projet éducatif non plus seulement *par* ou *contre* les médias, mais plus généralement une formation à la communication médiatique et médiatisée. De ces imaginaires distincts ont émergé des approches spécifiques, des paradigmes rassembleurs qui, sans former une discipline propre, organisent l'éducation aux médias en domaine.

I. 4. 1. L'éducation et les médias, une histoire ancienne :

L'éducation aux médias est un domaine (d'apprentissage et de recherche) officialisé dans les années 1950, sous l'impulsion de l'Unesco et du Conseil de l'Europe, pour signifier un rapprochement entre l'éducation et les médias de masse, déjà amorcé par de nombreux praticiens dans diverses régions du monde. Généralement acceptée comme une éducation *par* les médias (utilisation des communications de masse à des fins éducatives), l'idée même d'un rapprochement entre ces deux champs trouve son origine dans la naissance des médias eux-mêmes (Jacquinot, 1981 ; Gonnet, 1999). Dès 1880, aux États-Unis, le directeur d'une école du Missouri utilisait des journaux et proposait des lectures comparées pour une « *information rigoureuse pour une démocratie active* » (Corroy, Gonnet, 2008 : 98). En France, dans les mêmes années, des lycéens démarraient des journaux scolaires pour faire entendre leurs revendications ; « *la cloche, maintenant, sonnera plus seulement que la classe ou la récréation ; elle sonnera aussi les Droits de la Jeunesse* » (Corroy, Gonnet, 2008 : 256). Ici et là, des professeurs, abbés, responsables de l'éducation, clamaient le danger imminent de la presse sur l'individu qu'il fallait alors éduquer. Les clergés montaient

des ciné-clubs dans les sous-sols des églises pour contrôler la diffusion des films et organisaient des animations et débats autour des œuvres visionnées. Des enseignants se lançaient dans de nouvelles pédagogies ancrées dans la participation active de l'élève à son apprentissage, notamment au travers de la presse (Ovide Decroly, Célestin Freinet, Paulo Freire, Janus Korczak, pour ne citer que les plus célèbres). Née spontanément comme réponse à l'implantation des médias dans l'environnement social, l'éducation aux médias renvoie, d'une part, à un ensemble d'enjeux et de représentations sur le rôle et les méthodes de l'éducation scolaire dans l'apprentissage des jeunes, et, d'autre part, à des imaginaires liés aux médias, envisagés de manière divergente, voire paradoxale. Si nous ne sommes pas qualifiés pour aborder l'aspect proprement éducatif du projet, nous tenterons d'en relever les défis pour l'instance scolaire. Et c'est par l'angle de la connaissance et de l'apprentissage des médias que nous allons approcher ce domaine. Il s'agit donc de retracer l'évolution de l'éducation aux médias en dressant une genèse fondée sur la progression et les changements liés à l'imaginaire des médias, ainsi que corrélativement, l'évolution de leur implantation dans la vie sociale. Finalement, ce domaine nouveau a atteint une forme de consensus et suivi un cheminement que l'on peut associer aux théories de la communication de masse. L'éducation aux médias portée par un imaginaire des médias L'enseignement est une pratique sociale qui est largement guidée à la fois par les acquis de l'apprentissage et de la formation, mais aussi par un imaginaire plus large impliquant historiquement, socialement et psychologiquement le praticien. Il en est de même pour les chercheurs qui proposent les théories et modèles servant de ligne directrice à ces enseignants. La recherche est, tout comme l'enseignement, une pratique sociale engageant l'individu et reflétant sa vision du monde. Ainsi, l'éducation aux médias se trouve au carrefour d'un projet éducatif qui renvoie souvent à un projet de société ; et d'imaginaires sur les médias qui ont longtemps reflété une forme de méfiance et d'attirance à la fois. (Lebel, 1995). L'éducation aux médias se trouve donc à la croisée des sciences de l'information et de la communication (qui tentent de répondre à cet imaginaire par des modèles scientifiques de compréhension) et des sciences de l'éducation (qui systématisent ce projet éducatif, reflet ou moteur des projets de la société). Comme le souligne justement Jacquinot (1997 : 30) : « *Praticiens et chercheurs ont donc tout intérêt à travailler ensemble s'ils veulent faire de l'éducation aux médias un véritable instrument d'éducation du citoyen* ». Si ce vœu pieux de structuration de l'éducation aux médias perdure, ce domaine n'en est pas moins ancré dans des pratiques et des approches

diverses. Pour illustrer ce propos, soulignons le travail de Anderson qui dès 1983, note que les différentes conceptions de l'influence de la télévision sur les publics se posent comme cadre des diverses pratiques des enseignants et chercheurs de l'éducation à la télévision. Il distingue quatre grands courants présentés comme suit :

a- l'approche normative : qui correspond à la tradition de recherche des effets manipulateurs des mass-médias et propose ainsi à discriminer les programmes et opérer un choix prenant en compte l'aspect idéologique de l'offre télévisuelle ;

b- l'approche réflexive : qui s'apparente plus à l'idée d'une motivation personnelle forte dans le choix des programmes dont il faut prendre conscience ;

c- l'approche critique : qui s'appuie sur la conception selon laquelle la télévision est l'expression de la culture contemporaine, préconisant alors l'analyse des genres et des caractéristiques esthétiques permettant de cerner comment les médias et la télévision en particulier nous « représentent » ;

d- l'approche sémiologique : mettant l'accent sur l'apprentissage des techniques et des langages cherchant à déconstruire et donc à saisir ces mises en représentation de la réalité.

Dans une approche historique et avec des visées de théorisation, Masterman (1983, 1985, 1994, 1997), identifie trois phases dans la constitution du domaine de l'éducation aux médias.

1- La phase dite « vaccinatoire » : dans les années 1950, durant laquelle les théories de l'École de Francfort et l'opposition entre la culture de masse et la culture « cultivée » étaient prégnantes. L'attitude admise était une certaine méfiance envers les médias accusés de causer le déclin culturel et l'appauvrissement du goût des jeunes. On leur reprochait d'user d'un langage inauthentique (tel que la publicité) pour pervertir les masses. L'éducation aux médias visait alors des objectifs d'éducation à l'esthétique et au goût pour préserver une culture noble. Les enseignants occupaient ainsi le rôle de formateurs à la grande culture, eux-mêmes implicitement garants du bon goût.

« Ce fut dès le départ un mouvement défensif et paternaliste dont l'objectif était d'introduire les formes courantes de médias dans la salle de classe dans le seul but de les dénigrer parce que commerciales, manipulatrices et sans aucune

originalité. (...) L'éducation aux médias fut ainsi, à ses débuts une éducation contre les médias ». (Masterman, 1994 : 22).

2- L'approche sélective : dès le début des années 1960, l'expansion de l'art populaire et l'apparition de ce que Masterman nomme *l'approche sélective*, ont désigné certaines catégories médiatiques comme ayant un intérêt culturel. Les théories sur le cinéma, notamment en France avec les Cahiers du Cinéma et des auteurs comme Godard et Truffaut, ont permis d'approcher la culture médiatique d'un angle plus « éduqué ». Malgré le matériau (le média), certains contenus (œuvres) avaient caractère de création. C'est en accordant une certaine noblesse littéraire à une forme de produit médiatique que les médias ont pu passer les portes de l'école. L'éducation aux médias se contentait alors d'étudier les productions cinématographiques en tant qu'œuvres littéraires, sans même considérer l'importance des médias dans le quotidien ou les nouvelles formes de discours ancrés dans la société. Mais l'éducation aux médias acquiert ici une première forme de légitimation en s'orientant vers une éducation au cinéma, à l'art, considéré comme *cultures légitimes*.

« L'idée de « valeur » restait centrale. Le sens critique (utilisé non pas contre les médias mais contre leur contenu) demeurait un objectif fondamental. L'éducation aux médias restait « protectionniste » et (...) se fondait toujours sur l'hypothèse qu'il fallait améliorer les goûts des élèves en matière de médias ». (Masterman, 1994 : 27-28).

3- L'approche moderne : phase identifiée par Masterman, et par laquelle l'éducation aux médias s'est vue (trans)formée, *l'approche moderne*, est celle des approches critiques, ancrées dans les préoccupations de la fin des années 1970. Elle privilégie les domaines de la sémiotique, des théories idéologiques et des questions liées aux contextes sociaux de la production et de la consommation des médias. L'authenticité de l'image est remise en question par les travaux de nombreux sémiologues et le succès d'ouvrages, dont *Mythologies* de Barthes paru en 1957⁶. L'image est perçue comme arme idéologique dans un contexte sociologique qui permet de faire apparaître, en les représentations. La revalorisation de la culture populaire rend l'étude de l'objet

⁶ Ouvrage majeur mais dont la portée heuristique, notamment en éducation aux médias, ne sera dévoilée que plus tard, lorsque l'ouvrage et le courant qu'il initie seront revisités par les auteurs britanniques dont Masterman. À ce propos, voir François Cusset (2003) *French Theory, Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-Unis*, Paris : La découverte.

médiatique intéressante, et la sémiologie fonde les débuts d'une éducation aux médias moderne permettant la transversalité dans l'étude des médias et un rapport éducatif rendu possible par une méthodologie appliquée. En parallèle, les théories critiques de Gramsci (1978) introduisent notamment le concept d'hégémonie et présentent les médias comme un lieu de combat duquel ressort un sens imposé (par les codes) aux récepteurs. L'exposition aux médias n'est pas considérée comme « allant de soi » et les enseignants sont alors en mesure d'interroger les notions de valeur, de choix et d'attitudes comme processus de communication. Les médias sont finalement pensés au travers de l'ancrage dans le quotidien (on en appelle aux théories des *media studies*), dans des contextes sociologiques particuliers au sein desquels on ne les interroge plus pour leur aspect esthétique mais comme élément central dans la production de débats idéologiques sur le politique. On n'étudie pas seulement le texte médiatique mais aussi les contextes dans : les processus de production / encodage de l'industrie ; les processus de lecture / décodage du public.

« Au début des années 80, les enseignants commencèrent à intégrer et à réunir dans leur enseignement un certain nombre des préoccupations intellectuelles des années 70, ce qui leur permit d'avoir une appréhension conceptuelle plus cohérente du rôle et de la fonction des médias dans leur ensemble, et de la manière de les enseigner ». (Masterman, 1994 : 33).

L'intégration progressive des médias dans les projets éducatifs se fait donc le reflet de l'imaginaire qu'ils suscitent. Tour à tour objet de fantasmes technologiques ou d'angoisses culturelles, les médias sont également des formes mouvantes de communication. Ainsi, l'éducation aux médias est-elle une bonne cristallisation de ces imaginaires et de ces théories puisqu'elle en suit précisément l'évolution, tout en restant largement ancrée dans un paradigme protectionniste. L'éducation aux médias est donc avant tout une adaptation éducative liée à la conception commune des effets des médias sur les plus jeunes, les adolescents et les adultes.

I. 5. L'éducation aux médias comme réponse à l'évolution des médias dans le social.

Jacquinet et al. (2008) proposent de comprendre les diverses approches éducatives qui ont été envisagées, à partir de l'usage des médias et en fonction de leur « importance » dans le social. Dans les années 1960 et une bonne partie des années 1970, les films étaient mobilisés dans une éducation à l'image essentiellement esthétique et linguistique. Pourtant, les recherches culturelles anglaises et les événements culturels de 1968 ont opéré un changement d'attitude face aux médias, et la posture critique a ensuite été largement portée par la sémiologie française. Durant les années 1970 et au début des années 1980, l'essentiel de l'intérêt, des consommateurs comme des penseurs, s'est porté sur la télévision (bien que ce média n'ait été légitime, dans certaines régions du monde, en recherche comme en pédagogie, que bien plus tard). Les discussions sur l'émergence d'une société de consommation et la critique de la publicité prenaient une place majoritaire dans l'éducation aux médias à travers le monde. Pendant les années 1980, suivant cette approche critique, l'éducation aux médias s'est vue enrichie des nouvelles formes de communication de masse telle que la vidéo. Le rapport local/ global dans la production et la diffusion de communications s'amorçait. Dès 1990, l'apparition des chaînes privées signant la fin des monopoles publics ont orienté l'éducation aux médias vers l'étude des contenus médiatiques et de leur impact. Les travaux autour de la violence, des représentations, de l'influence sur les jeunes, notamment de la publicité et les questions liées au consumérisme⁷ prenaient de l'ampleur. C'est alors que les débats sur la régulation ont permis de lancer des consultations publiques dans différents pays du monde. Les familles, mais aussi les écoles ont commencé à être vraiment impliquées dans les questions de communication médiatique. Au milieu des années 1990, c'est l'apparition de l'Internet et du Web qui oriente les besoins éducatifs sur la capacité à utiliser ces médias digitaux. L'intérêt de l'éducation aux médias s'est alors porté sur la compétence technique. Les approches américaines ont ainsi supplantées les approches critiques européennes et l'éducation aux médias a pris un tournant techniciste. Depuis le début du XXI^e siècle, l'éducation aux médias est devenue globale, intégrant l'ensemble des médias et visant l'acquisition de compétences générale sur la compréhension et l'utilisation des médias de masse. La

⁷ Protection des intérêts du consommateur par des associations.

convergence des langages et la « multimédiatisation », notamment par l'apparition incessante de nouvelles technologies, ont conduit à une digitalisation croissante des procédés de communication et ainsi à une centralisation des préoccupations éducatives autour de la « *media literacy* », traduite par « alphabétisation aux médias » ou « compétence médiatique ». L'implication et les approches éducatives en œuvre pour saisir les médias n'ont d'équivalent que l'importance de ceux-ci dans la vie sociale. Si nous voyons que l'intérêt porté aux différentes formes et supports médiatiques suit leur implantation sociale, c'est aussi en parallèle de la connaissance accrue sur les modalités de leur fonctionnement que le domaine de l'éducation aux médias se constitue. Dans la lignée des travaux d'Anderson (1980) et de Masterman (1985), Piette (1988) a élaboré une étude sur la filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse, de laquelle il déduit plusieurs étapes correspondant à cet imaginaire des médias, à leur rôle et à leurs effets. Il distingue ainsi deux phases : la *phase d'expérimentation*, éclatée, dans laquelle diverses perspectives sont envisagées selon les approches culturelles, sémiologique, critique, éthique, etc. et la *phase de consolidation*, plus intégrée, qui définit les principales caractéristiques de l'éducation aux médias moderne, dans une approche plus globale, qui ne vise plus seulement à donner des outils défensifs face à l'idéologie des médias, mais prend en compte l'ensemble du phénomène médiatique dans sa complexe relation au récepteur. Nous verrons alors le passage d'une approche défensive à une perspective participative. Chacune de ces étapes nous permet de souligner les fondements théoriques de l'éducation aux médias.

I. 5. 1. Fondements théoriques de l'éducation aux médias ou le miroir des recherches sur les Communications de masse

Nous allons voir que, dans les premières approches, lors de la *phase d'expérimentation*, il s'agissait essentiellement d'éduquer *contre* les médias. Ceux-ci étaient appréhendés comme des forces idéologiques et trompeuses influençant directement les jeunes dans leur rapport au monde. À partir des premières études sur le cinéma, et la systématisation des recherches dites des *media studies* dans les années 1930-1940, les chercheurs américains pensèrent la communication de masse comme un processus de persuasion perçu à travers sa force de conviction. Les études au sujet de l'influence des médias sur les publics, amorcées avec la presse et la radio, connaîtront véritablement leur essor avec l'avènement de la télévision. Les jeunes, grands

consommateurs de toutes formes médiatiques, sont au centre des préoccupations sur *les effets des médias*. Les éducateurs visaient alors à « armer » les jeunes contre ces pouvoirs de perversion. La théorie des effets directs évoquée ici (Lasswell, 1927), et implicite dans l'orientation suivie par les éducateurs, fut réfutée par les auteurs de l'école des *Uses and Gratifications* qui développèrent notamment une approche prenant en compte la dynamique de la relation jeune/média (Gerbner, Gross, 1976 ; Schramm et al., 1961). Cette nouvelle perspective dans l'étude des médias a conduit à les considérer comme des outils de socialisation importants (Lebel, 1995). Les médiateurs furent incités à prendre en considération l'usage qu'en avaient ces mêmes jeunes et à leur fournir des outils d'appréciation des produits culturels médiatiques, jusqu'à la création même de programmes d'éducation *par* les médias⁸, avec notamment l'arrivée de la télévision éducative (Sesame Street par exemple). C'est alors en comprenant que ce n'est pas tant le média lui-même que la façon dont on l'utilise qui en détermine les facultés éducatives que l'éducation aux médias s'est définitivement orientée vers les questions de réception. Mais même à ce niveau, les questionnements relatifs aux capacités cognitives et aux processus de structuration de la pensée font défaut (Jacquinot, 1981), si bien que les éducateurs ont envisagé le saut d'une étude « avec » les médias à des recherches « sur » les médias. Quittant « l'apprentissage par les médias » pour un « apprentissage des médias ». Finalement, des études portant non plus sur la réception mais sur la production médiatique et la communication révélèrent une complexité grandissante des produits de la communication de masse. Par exemple, l'approche sémiologique s'imposa, dans les années 1960, comme courant théorique majeur dans la compréhension de la communication de masse. Par la suite, les études de communication de masse ont pris un essor encore plus important et ont investi de nouveaux terrains, en production, comme en réception.

⁸ L'éducation par les médias est justement décrite par Piette (2003 : 44) « Lorsque l'on parle d'éducation « par » les médias, on entend une activité pédagogique qui utilise les médias comme aide à l'enseignement. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on utilise le journal avec l'intention principale d'enseigner le français (acquisition de nouveau vocabulaire, exercice de rédaction sur le modèle des différents genres journalistiques, utilisation des articles comme sources de référence pour une recherche, etc.) Ou dans le but d'aborder des notions qui relèvent de domaines d'apprentissage tels que l'univers social, la mathématique, la science et la technologie, etc. ou de tout autre domaine. L'éducation « par » les médias renvoie ainsi à une pédagogie du support, dans laquelle les contenus médiatiques sont au service de l'enseignement des disciplines »

I. 5. 2. La phase de consolidation ou l'intégration cohérente des fondements théoriques :

Selon le découpage diachronique de Piette, la phase d'expérimentation est suivie d'une *phase de consolidation*, durant laquelle plusieurs courants de la recherche ont enrichi ce qui se dessinait comme le domaine de l'éducation aux médias. Inspirée des recherches en communication (approche pluridisciplinaire en appelant à la sociologie, la sémiologie, la philosophie, la linguistique, etc.), les théoriciens britanniques (Alvarado, Bazalgette, Dick, Buckingham, Hart, Fleming) impliqués dans le British Film Institute (BFI), et particulièrement Len Masterman, vont constituer une « perspective intégrée » de l'éducation aux médias. Ces travaux ont abouti à la formulation de cadres généraux présentés comme modèle d'enseignement (et non pas comme théorie formelle), repris par d'autres théoriciens et institutions tels que l'Unesco ou le Conseil de l'Europe. Les programmes et modèles développés par la suite s'inscrivent généralement dans le prolongement de ce cadre général, d'où l'intérêt de le présenter ici. Le travail de Masterman « *puise ses origines dans une perspective qui allie certaines dimensions du courant critique au courant des études culturelles, en passant par la démarche sémiologique que proposent les ouvrages de Barthes* » (Piette, 1996 : 54). En effet, selon (Piette 1996 : 12), l'axe central du travail avec et sur les médias est l'acquisition d'un esprit critique. Porté par un double objectif, d'identification d'un « *cadre théorique autonome capable de guider de manière cohérente la conception de programmes scolaires destinés à favoriser le développement de l'esprit critique des élèves à l'égard des médias* » et « *d'évaluer si notre enseignement, présenté sous forme d'activités comme celles que l'on retrouve habituellement dans les programmes d'éducation aux médias, avait contribué à développer le sens critique des élèves* », la thèse de l'auteur conduit à des résultats contrastés. Si effectivement l'objectif majeur des enseignants et des programmes d'éducation aux médias est l'acquisition d'un esprit critique, la complexité même de sa définition et des modalités de son acquisition la rendent difficilement évaluable. Visant à « *cerner ce que recouvre le concept d'esprit critique aux médias et comment il s'opérationnalise dans des stratégies pédagogiques efficaces* ». (Piette 1996 : 13) nous confirme que l'éducation aux médias, si elle peut être apparentée aux filières universitaires des sciences de l'éducation (Jacquinot, 1999), plonge profondément ses racines théoriques dans cette dernière. Elle n'est plus seulement un apprentissage des

capacités d'analyse critique, mais elle peut « *viser d'autres objectifs, notamment la transmission de valeurs et des apprentissages moins strictement cognitifs justement dits « sociaux* » ». (Jacquinot, 1997 : 30).

➤ **Les principes fondamentaux selon Masterman**

Masterman (1994 : 55-59) détermine quelques principes fondamentaux sur lesquels repose le projet d'éducation aux médias :

a-Le principe fondamental et central de l'éducation aux médias est celui de la représentation : Les médias n'étant pas des « fenêtres ouvertes sur le monde », la dimension représentative de leurs discours est centrale dans la compréhension de leur « **non-transparence** ». Les médias signifient le monde.

b- Un objectif primordial de l'éducation aux médias « *dénaturaliser* » les médias : Par la contestation du caractère « naturel » des images médiatiques, l'éducation aux médias les présente plutôt comme construction de l'esprit en examinant leur caractère « réel », les différentes lectures possibles, etc.

c- L'éducation aux médias est avant tout *une recherche* : son but n'est pas d'imposer des valeurs culturelles spécifiques. Il ne s'agit pas de dénoncer l'idéologie médiatique en la remplaçant par un autre genre de jugement mais d'encourager les élèves à explorer eux-mêmes l'ensemble des jugements de valeurs en rapport avec les sources étudiées.

d- L'éducation aux médias s'articule autour de concepts fondamentaux : qui sont des *instruments d'analyse* plutôt qu'un contenu parallèle. Les concepts utilisés dans l'étude des médias (tels que connotation, dénotation, genre, public, sources, idéologies, rhétorique, discours, subjectivité, etc.) doivent pouvoir s'appliquer à l'ensemble des médias et dans une dynamique complexe visant à en faire des outils d'analyse, plus que des contenus abstraits.

***L'éducation aux médias est un processus de longue haleine** : Etant donné la place prépondérante des médias dans la vie des jeunes, souvent même avant leur scolarisation, l'étude des médias doit être complète, riche et instructive, entraînant ainsi une motivation s'étendant au-delà des portes de l'école (dans l'espace et dans le temps).

*** L'éducation aux médias vise à développer à la fois le *sens critique et l'autonomie critique*** : Cet enseignement, processus continu (tout au long de la vie), est ainsi un

travail sur le présent et tourné vers l'avenir. L'objectif majeur est de fournir aux apprenants la maturité critique, leur permettant de porter un « **regard critique sur leur propre utilisation et compréhension des médias lorsque le professeur n'est plus là** ».

***L'efficacité de l'éducation aux médias sera évaluée selon deux critères principaux :** que sont « la capacité des élèves à appliquer ce qu'ils savent (leurs idées et principes critiques) à de nouvelles situations » et « la mesure de l'engagement, de l'intérêt et de la motivation dont font preuve ces mêmes étudiants ». Le processus d'autonomisation critique n'est pas inhérent au projet et à son évaluation, il vise à développer des *compétences* utiles et permanentes.

***L'éducation aux médias est opportuniste et se fonde sur l'actualité :** Visant à « éclairer les situations que rencontrent les élèves », ce projet utilise les *ressources médiatiques* sélectionnées, autant que l'expérience personnelle des élèves. L'actualité joue un rôle important de motivation et de compréhension cognitive, tout comme le font de plus en plus les produits culturels médiatiques les plus prisés des jeunes (séries télé, jeux vidéo, BD, réseaux sociaux, etc.) et qui tous, à leur façon, permettent d'enrichir leur capital culturel.

I. 5. 3. Un domaine pluridisciplinaire riche mais en marge !

Le point de départ de toutes les formes d'éducation aux médias est sans conteste la place importante que les médias occupent dans la vie des jeunes (Hart, 1998 ; Gonnet, 1995, 2001 ; Buckingham, 2003 ; UNESCO, 2006 ; Carlsson et al., 2008) L'objectif couramment reconnu de ces projets éducatifs est la formation de l'esprit critique (Piette, 1996), celui-ci étant assimilé à la capacité de prendre conscience **du caractère polysémique des messages médiatiques**. Les médias re-présentent la réalité plutôt qu'ils ne la donnent à voir. Ce principe de « non-transparence » est essentiel dans la construction du sens, de l'univers signifiant entourant les messages médiatiques et donc des représentations données du monde et de la réalité (Charaudeau, 2005 ; Gervereau, 2004). L'éducation aux médias est aujourd'hui un domaine complexe, bâti sur des fondements théoriques connus, et fort d'une expérience de terrain de plusieurs décennies. Pourtant, si la reconnaissance de son intérêt est généralisée, internationale même, elle reste largement associée à un domaine militant, ludique et en marge. Si elle présente les conditions nécessaires à sa reconnaissance comme domaine propre, les

mis en application systématiques posent problème. Aussi, si ces différentes approches révèlent à quel point l'éducation aux médias est ancrée dans les sciences de l'information et de la communication, il est impensable d'avancer que les pratiques, aussi cohérentes soient-elles, sont la mise en application systématique des principes énoncés. La particularité des classes, des objets étudiés, des sujets impliqués dans les projets, du contexte commun et individuel, social et politique, mais aussi et toujours, l'imaginaire ambiant sur les médias, sont autant de facteurs qui mènent à des mobilisations très divergentes de ce même socle théorique. Les expériences spécifiques des pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine révèlent des conceptions moins occidentales que celles présentées ci-dessus, et des problématiques ancrées dans des modèles éducatifs parfois très lointains de ceux qui encadrent la délimitation de cette vision du domaine de l'éducation aux médias. Ce constat réaffirme, d'un côté, l'importance d'un socle théorique commun, composé des diverses approches scientifiques des médias, et de l'autre, la prise en compte de la singularité de leur mise en application dans un contexte précis. Car si ces approches théoriques permettent de mettre la distance nécessaire avec l'objet pour le considérer dans sa globalité, les conditions contextuelles de ses possibilités d'existence ne peuvent être écartées. Si la conception de l'éducation aux médias a évolué corrélativement aux médias eux-mêmes, aux théories médiatiques successives qui ont tenté d'en cerner les fonctions et caractéristiques, aux changements sociaux dans lesquels ils se sont inscrits ou auxquels ils ont contribué, elle s'est aussi toujours consignée dans les préoccupations et réformes éducatives locales.

Travaux dirigés :

-TD1 Cours 1 : Activité gestuelle comparative pour décentrer les apprenants sur les pratiques de salutation, par exemple (algérienne, française, anglophone).

TD2 : Cours 1 : Constituer des sous-groupes de 3 à 5 étudiants, pour réaliser des travaux en classe.

-TD 3 Cours 1 : Rédaction de dissertation autour de thématiques interculturelles, du rôle des médias, avant et de nos jours et des chamboulements géostratégiques mondiales.

Cours 2 : Les cadres culturels, interculturels et les discours médiatique à l'aune de l'IA générative

II. 1.La culture reconsidérée à l'ère numérique :

La culture, longtemps perçue comme un système figé de connaissances, règles et pratiques partagées, mute aussitôt vers des conceptions plus dynamiques et polymorphes. Cette transformation est fermement activée par le bond réalisé par des technologies numériques et par l'envahissement de l'intelligence artificielle générative. La culture était habituellement perçue comme un « patrimoine transmis », assurant la continuité des identités collectives (Cuche, 2001, p. 74).

Toutefois, à l'aune de la digitalisation massive, la culture se consigne désormais, dans un système d'adaptation et d'hybridation permanent. Les pratiques et les connaissances culturelles ne sont plus immobiles ni purement humanisés : les contenus et leurs flux numériques considérables produits par les IA (texte, image, son) alimentent la dissemblance et troquent les modes de réception et de production culturels.

Taleb Ibrahimi (2025, p. 48) souligne avec force que *« la culture se présente aujourd'hui comme un système ouvert, traversé par des interactions complexes entre humains et machines où les frontières culturelles se recomposent »*. Cette représentation développée appelle à reconsidérer la pédagogie culturelle en adoptant les nouveaux médias et les ressources algorithmiques comme acteurs culturels à part entière. Dans ce cadre, l'enseignant doit amplifier avec ses apprenants une attitude critique à l'égard des contenus numériques, permettant d'estimer leur propriété, leur pertinence et leur action culturelle, prévenant donc, une approbation absolue des productions technologiques. La prise en compte des effets de l'IAG sur la culture nous mène aussi, à sonder les nouvelles formes d'appropriation identitaire et d'expression symbolique dans les sociétés contemporaines. La culture devient un espace où se négocient en permanence des identités « augmentées » par la machine, faisant apparaître de nouvelles modalités de subjectivité et d'appartenance (Taleb Ibrahimi, 2025, p. 50).

III. 1. 2. Interculturalité : soubassements et imputations en contexte numérique :

L'interculturalité renvoie à l'ensemble des échanges, conflits, négociations et médiations qui se façonnent entre individus et groupes culturellement distincts. C'est un champ d'étude pluridisciplinaire, où la linguistique, la sociologie, l'anthropologie, et la communication avec tous ses types gravitent pour saisir les mécaniques permettant la concomitance et la collaboration interculturelles. Edward T. Hall, pionnier dans l'analyse de la communication interculturelle, a introduit le concept fondamental de communication à « contexte haut » et « contexte bas ». Le premier, spécifique pour certaines cultures méditerranéennes et arabes, repose sur des codes sous-entendus et une large répartition de connaissances tacites. Le second favorise une communication explicite, verbale, concrète, réelle et nettement circonscrite (Hall, 1976, p. 99). Cette séparation dégage de nombreux malentendus dans les échanges interculturels, notamment entre cultures dites « collectivistes » et cultures « individualistes », « à haute » ou « basse » distance de pouvoir – des notions approfondies par Hofstede (1980, p. 42).

La compétence interculturelle, définie comme la capacité à : « *communiquer efficacement et de manière appropriée dans divers contextes culturels* ». (Chen & Starosta, 1998, p. 135), convoque des savoir-faire linguistiques, cognitifs et comportementaux. Elle sollicite la reconnaissance de la divergence culturelle, l'empathie, et des stratégies appropriées de négociation. Ce champ est notamment important dans le cas algérien, où les frontières linguistiques, identitaires et culturelles s'entrelacent vigoureusement. L'approche interculturelle alimentée par les contributions du numérique, et notamment de l'IA générative, ouvre de nouvelles perspectives pour la compréhension mutuelle, la médiation des conflits et la promotion d'une communication inclusive. Bakhtine (1981, p. 233) décrit l'interculturalité comme une polyphonie dynamique, où plusieurs voix et discours coexistent en interaction permanente, ce que reflète la complexité linguistique et culturelle algérienne.

II. 1. 3. Réalités linguistiques et culturelles en Algérie :

L'Algérie est une société fortement plurilingue. L'arabe classique reste la langue officielle et d'enseignement. Néanmoins, l'arabe algérien dit dialectal, employé par l'ensemble de la population et selon sa région, conditionne strictement les pratiques

langagières au quotidien. Le tamazight, disposant d'un statut officiel depuis 2016, s'inscrit dans un processus de valorisation progressive et d'intégration institutionnelle, tout en préservant une dimension identitaire forte (Cheriet, 2025, p. 405). Le français, bien que langue héritée de la colonisation, connu par son rôle fondamental dans certaines sphères, singulièrement universitaires, administratives et médiatiques, tout en installant des enjeux identitaires et politiques complexes, connaît depuis quelques années un vrai déclin. (Benrabah, 2013, p. 23). La progression et l'adoption par les autorités algérienne de l'anglais, comme langue scientifique, de communication et commerciale, vient additionner un nouveau degré d'interface linguistique plurielle, notamment, visible dans les milieux universitaires et professionnels. « *Cette mosaïque linguistique, loin d'être simplement coexistante, génère des pratiques hybrides évoluées, telles que l'alternance codique, les emprunts lexicalisés ou la traduction implicite, qui constituent le tissu vivant de la communication sociale* ». (Mechoulan, 2024, p. 212). Ces pratiques linguistiques obéissent aux différentes évolutions et changements dans la société algérienne, situation, il faut le dire, universelle, car la vitesse des changements est devenue très rapide. « *Les politiques linguistiques algériennes, oscillant entre valorisation identitaire, inclusion nécessaire et exigences pratiques, peinent encore à stabiliser un équilibre durable entre les composants du plurilinguisme national* ». (Keating & Miliani, 2020, p. 134). Cette situation est le fruit de nombreuses politiques linguistiques adoptées par les différents gouvernements, où, la majorité d'entre elles est vouée à l'échec, et ce pour différents raisons.

III. 1. 4. Technologie numérique et interdisciplinarité culturelle :

L'impact des médias digitaux et des outils technologiques sur les systèmes culturels et linguistiques est de plus en plus certain. Ces procédés n'opèrent plus comme d'élémentaires vecteurs inertes de propagation, mais s'installent comme des acteurs à part entière, capables de rétablir les limites coutumières entre cultures et langues. Elles introduisent des configurations originales d'expression allégorique et narrative, qui collaborent ardemment à l'édification et à la mutation des identités culturelles actuelles. L'intelligence artificielle générative (IAG), en particulier, symbolise cette transformation profonde. Grâce à ses capacités à générer des contenus variés, interactifs, et inductibles -textes, images, sons, vidéos ou environnements immersifs- elle injecte des modalités nouvelles dans les processus culturels et éducatifs. Taleb Ibrahimi (2025, p. 52) souligne ainsi que : « *l'IA participative ne se limite pas à la*

reproduction mécanique des savoirs existants, mais promeut l'émergence de nouvelles formes symboliques et narratives qui modifient en profondeur les identités culturelles individuelles et collectives». Ce fait dévoile que l'interférence avec les machines intelligentes devient, désormais un contexte de production culturelle, et non plus simplement un espace de consommation ou de communication passive. Dans les milieux éducatifs algériens, où coexistent des réalités culturelles et linguistiques très différées, cette transformation appelle à une adoption critique et pragmatique des technologies numériques. Ces dernières doivent être distinguées comme des ressources solides pour réitérer les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues, mais elles sollicitent aussi un contrôle assidu quant à leurs emplois, leurs limites, et leurs visées sociaux et culturels. L'intégration de l'IAG et des outils numériques n'est pas simplement une question de renaissance technique, mais une réinitialisation profonde de circonscription des rapports entre savoir, culture, langue et technologie, avec des retentissements directs sur les identités et les processus d'émancipation.

La pédagogie contemporaine en Algérie, doit donc se hisser pour combiner de manière harmonieuse et intégrée les savoirs linguistiques, culturels et numériques. Cette approche transversale, à la croisée des disciplines, vise à préparer les apprenants à évoluer dans des espaces hybrides, où la multiplicité des cultures s'amalgame à l'omniprésence des technologies communicationnelles. Il s'agit de les outiller pour qu'ils puissent interagir de façon compétente, critique et créative dans ces environnements multiculturels et technologisés, en développant une véritable compétence interculturelle numérique (Charfi, 2024, p. 138). Cette interdisciplinarité culturelle abordable grâce aux technologies numériques défait autant la voie à des pratiques pédagogiques renouvelées. Celles-ci assimilent par exemple des activités d'analyse critique des médias numériques, des simulations interactives en contexte plurilingue, ou encore la production collaborative de contenus culturels par les apprenants eux-mêmes grâce à la co-crédation assistée par IAG. Ces dispositifs favorisent non seulement l'apprentissage linguistique, mais aussi la prise de conscience des enjeux socioculturels, contribuant à former des citoyens capables de dialogue, de compréhension et de respect mutuel dans un monde toujours plus globalisé.

Dès lors, l'enseignant algérien est dans l'obligation de s'impliquer dans cette atmosphère, en harmonisant leurs compétences numériques et interculturelles pour qu'ils puissent guider sciemment et efficacement les apprenants dans ces nouvelles

sphères d'apprentissage. Ceci raffermira leur rôle d'intermédiaires critiques, capables d'instrumenter des parcours éducatifs complexes, connectant innovation technologique et considération des héritages culturels.

II. 1. 5. Communication interculturelle et complication contextuelle en Algérie :

Dans le contexte algérien, la communication interculturelle s'étale au sein d'un champ plurilingue et pluriculturel d'une compacité remarquable. Cette complexité résulte d'un entassement de facteurs linguistiques, culturels, historiques et émotionnels qui créent des modes d'interactions sociales à la fois riches et subtils, mais aussi parfois source de malentendus profonds. La société algérienne a été décrite comme un authentique creuset linguistique où s'amalgame de manière dynamique : l'arabe classique, langue officielle et codifiée de l'enseignement et de l'administration ; l'arabe dialectal (appelé aussi arabe algérien), vibrant dans les usages quotidiens. Le tamazight, dans sa diversité de variantes amazighes ; le français, langue héritée du passé colonial et qui connaît un déclin massif dans les deux secteurs de l'enseignement, notamment, le ministère de l'éducation nationale, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique l'enseignement, de la fonction publique et des secteurs économiques ; par contre, l'anglais gagne rapidement du terrain dans tous les milieux scientifiques, économiques, etc. (Benrabah, 2013, p. 62). Chacune de ces langues est porteuse d'une identité plurielle, investie de significations historiques, sociales et symboliques spécifiques :

« Cette juxtaposition et interaction constante entre langues et cultures produisent des modalités d'échanges à la fois d'une grande richesse expressive et d'une complexité accrue. Les différences culturelles se manifestent non seulement par des variations linguistiques, mais aussi par des systèmes de valeurs, de représentations et de codes implicites qui ne sont pas toujours explicitement communiqués, restant parfois opaques aux étrangers et même à certains natifs issus de milieux différents ». (Hall, 1976, p. 113).

Ces « codes cachés » contrôlent singulièrement la régie de la face sociale, concept clé dans les sociétés à communication à haut contexte, dont l'Algérie est un exemple. Le souci de prémunir la face -c'est-à-dire, la réputation, l'honneur, et l'équilibre relationnel- s'explique par une communication indirecte, où le recours à l'allusion, au silence, à l'humour ou à des stratégies d'évitement du conflit occupe une

place privilégiée (Goffman, 1955, p. 52). Ces caractères communicationnels consolident l'exigence d'une compétence interculturelle délicate, apte à décrypter ces affinités relationnelles et émotionnelles dans les interactions banales. Toutefois, la multidimensionnalité linguistique se manifeste fortement à travers la pratique courante de l'alternance codique où les locuteurs passent d'une langue à une autre avec fluidité, souvent au sein d'une même phrase ou interaction. Selon Cheriet (2025, p. 409) :

« ce phénomène est un véritable instrument de navigation identitaire, permettant aux individus d'exprimer simultanément plusieurs appartenances : culturelle, générationnelle, sociale, voire politique. Cette stratégie linguistique complexe enrichit considérablement la palette des nuances communicatives et affectives, traduisant des positionnements identitaires mutables dans un espace social hétérogène ».

La communication interculturelle actuelle en Algérie est devenue une pratique dynamique, avec des adaptations constantes aux codes pluriels. Une compétence stratégique indispensable pour échanger tant dans les sphères familiales que professionnelles ou éducatives. Elle sollicite de la part des acteurs sociaux une sensibilité développée aux dissemblances, une aptitude d'empathie et d'adaptation, néanmoins, une connaissance approfondie des réalités tacites des interactions propres à chaque groupe social. Enfin, l'intégration des technologies numériques et des outils d'intelligence artificielle dans cet espace pluriculturel introduit de nouveaux paramètres.

III. 1. 6. Enjeux éducatifs et imputations pour la didactique du FLE :

La conjoncture actuelle marquée par les défis sociétaux plurilingues et interculturels, situe l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans des contextes multiples qui le traversent. Les exigences éducatives se métamorphosent, invitant les didacticiens, pédagogues et concepteurs de curricula à créer des approches intégratives, souples et soucieuses aux altérités sociolinguistiques des apprenants. Cette entrée à la diversité linguistique, culturelle et technologique impose une modification significative des paradigmes pédagogiques classiques. En effet, la richesse et la variété des profils langagiers en Algérie façonnent vigoureusement les modalités de l'enseignement/apprentissage, exigeant une personnalisation des parcours. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner la langue française, en tant que langue étrangère, dans sa forme standard, mais d'adapter les

contenus, les méthodes et les supports aux contextes plurilingues dans lesquels vivent les apprenants.

La formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, revêt une importance capitale. Elle doit permettre un apprentissage réfléchi des codes culturels et linguistiques spécifiques aux environnements éducatifs, tout en développant une compétence fine dans l'utilisation des outils numériques. Pénnoël (2019, p. 145) insiste sur le fait que « ces technologies ne doivent pas être perçues comme de simples gadgets, mais comme des leviers pédagogiques efficaces, impliquant une approche à la fois inclusive et personnalisée ».

L'usage de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans le cadre de l'enseignement du FLE ouvre la voie à la mise en place d'« environnements d'apprentissage hybrides », où s'entremêlent médiation humaine et apports des techniques. Ces dispositifs offrent des accès multiples à la langue et à la culture, notamment par des interactions dynamiques, des simulations immersives ou des contenus adaptatifs créés en temps réel. Allal-Cherif (2024, p. 56) souligne que ces environnements « *permettent la diversité des expériences d'apprentissage, stimulant la motivation, la participation ainsi que l'autonomie des apprenants* ». Parmi les grands enjeux de cette évolution pédagogique figure la promotion simultanée des compétences plurilingues, interculturelles et numériques. Taleb Ibrahim (2025, p. 58) met en avant que « *cette synergie représente la condition essentielle pour ancien des citoyens du XXI^e siècle, capable non seulement de maîtriser plusieurs langues, mais aussi de répondre aux défis technologiques et culturels dans un monde en perpétuelle transformation* ». De ce fait, la didactique du FLE doit être envisagée comme une discipline en constante interaction avec d'autres champs scientifiques tels que la linguistique, les études culturelles, la sociologie des interactions et les sciences de l'éducation numérique. Cette approche transversale est nécessaire pour élaborer un résumé, les enjeux éducatifs actuels imposent une revalorisation du rôle de l'enseignant comme acteur central d'une transformation pédagogique dynamique, où la technologie est au service d'une éducation plurielle, humaniste et technologiquement éclairée. Cette mutation contribue à déconstruire les frontières traditionnelles entre langues, cultures et savoirs numériques, pour mieux répondre aux attentes des apprenants et aux exigences de la société contemporaine.

II. 1. 7. L'intelligence artificielle générative comme levier culturel et pédagogique :

Les récents progrès réalisés dans le domaine de l'intelligence artificielle générative (IAG) constituent un moteur fondamental de renouveau des approches pédagogiques, donnant lieu à des perspectives inédites dans l'enseignement des langues et la médiation culturelle. L'IAG permet aujourd'hui la conception de contenus éducatifs intelligents, dynamiques et finement contextualisés, aptes à s'adapter rigoureusement à la diversité des profils des apprenants, notamment en termes linguistiques, culturels et cognitifs. Au-delà de la simple mise à disposition de ressources standardisées, cette technologie autorise la réalisation de dispositifs sur mesure, prenant en compte les besoins spécifiques, les intérêts ainsi que le rythme d'apprentissage individuel. Ce processus de « profilage pédagogique » ouvre ainsi la voie à une différenciation particulièrement pertinente, facilitant la personnalisation des apprentissages dans des contextes plurilingues et interculturels complexes, tels que ceux rencontrés en Algérie (Charfi, 2024, p. 135).

Par ailleurs, l'IAG favorise une médiation culturelle enrichie, offrant la possibilité d'articuler au sein des parcours éducatifs les singularités langagières et culturelles locales avec des référents culturels plus larges, voire globaux. Par le biais de simulations virtuelles immersives, les apprenants peuvent s'immerger dans des environnements pluriculturels riches et variés, où un retour immédiat et adapté à leurs performances stimule tant leur créativité langagière que leur compétence interculturelle. Taleb Ibrahim (2025, p. 60) affirme à ce propos que « *cette capacité d'immersion est cruciale pour développer une conscience fine des usages et phénomènes culturels associés aux différentes langues* ».

Du point de vue de l'enseignant, l'IAG dépasse la simple fonction d'outil de substitution et se présente comme un véritable assistant pédagogique multifonctionnel. Elle autorise une analyse en temps réel des obstacles rencontrés par les apprenants, qu'ils soient d'ordre linguistique, culturel ou technique, tout en proposant des stratégies d'ajustement et de différenciation pédagogique en fonction des comportements observés, que ce soit en présentiel ou dans des environnements numériques. Cresswell et Lemoine (2025, p. 25) soulignent que « *ces capacités d'analyse constituent un atout majeur pour une différenciation pédagogique efficace* ».

Les données opérationnelles transforment profondément le pilotage pédagogique, en permettant de centrer les interventions sur chaque individu et sur son parcours d'apprentissage. Cette alliance entre les compétences humaines et la puissance technologique vient ce que l'on désigne désormais comme « la pédagogie de demain », laquelle requiert des enseignants une posture à la fois réflexive et critique quant à l'usage de ces nouveaux outils. La didactique à l'ère de l'intelligence artificielle générative doit garantir un usage éthique, respectueux de la diversité culturelle et linguistique des apprenants, tout en restant vigilant face aux risques liés à une standardisation excessive, aux biais algorithmiques ou encore à la déshumanisation des relations éducatives. Au-delà des simples apports technologiques, l'IAG invite également à réinventer les modalités de la médiation culturelle, en intégrant des démarches créatives, collaboratives et participatives où apprenants et machines co-construisent activement le savoir. Par exemple, certains projets en FLE exploitent des générateurs de textes dialogiques interculturels, permettant à l'apprenant de « négocier des sens et des valeurs avec une intelligence artificielle qui s'adapte de manière dynamique aux choix langagiers et culturels ».

Par ailleurs, ces innovations ouvrent l'accès à des formes multiples d'expression -qu'elles soient langagières, artistiques ou multimodales-, favorisant ainsi une approche plurielle du sens et de la communication. Elles contribuent directement à la formation de citoyens à la fois « linguistiquement compétents, culturellement sensibles et numériquement agiles », capables d'évoluer et de s'engager activement dans des sociétés marquées par la diversité et la mondialisation.

En somme, l'intelligence artificielle générative, comme levier tant culturel que pédagogique, fournit non seulement des outils performants pour optimiser l'apprentissage du FLE, mais aussi un cadre propice à l'innovation didactique, favorisant la convergence des compétences linguistiques, culturelles et numériques indispensables à l'apprenant contemporain.

III. 1. 8. Synthèse et perspectives :

Ce chapitre se propose de jeter les bases nécessaires à une compréhension fine des échanges culturels et interculturels qui façonnent actuellement la didactique du français langue étrangère, surtout à l'ère où le numérique et l'intelligence artificielle générative (IAG) investissent massivement les pratiques éducatives. Il met en avant la

diversité linguistique qui caractérise l'Algérie, où différentes langues et cultures cohabitent avec des identités et usages distincts, soulignant la nécessité d'une pédagogie capable d'accueillir et de valoriser cette diversité.

Au-delà d'une simple reconnaissance du patrimoine linguistique et culturel, il s'agit de tirer pleinement parti des innovations numériques, en particulier de l'IAG, pour concevoir des dispositifs pédagogiques adaptables, interactifs et ouverts à une diversité d'expressions. La complexité plurilingue ne doit plus être perçue comme un frein, mais au contraire comme une richesse permettant de construire des parcours d'apprentissage personnalisés, sensibles aux réalités interculturelles et soutenus par les technologies.

Pour cela, plusieurs compétences sont indispensables. D'une part, une connaissance approfondie des dynamiques culturelles locales, qui permet de placer l'enseignement dans un cadre social et identitaire multiple, ouvrant la voie à une médiation interculturelle pertinente et à un dialogue entre approches diverses. D'autre part, le développement d'une capacité interculturelle fine, apte à saisir les subtilités et nuances, parfois tacites, qui président aux relations entre langues et cultures.

Parallèlement, il est crucial que les enseignants adoptent une approche réfléchie et critique vis-à-vis des technologies numériques, surtout celles reposant sur l'intelligence artificielle. L'IAG participe à une transformation pédagogique majeure, facilitant la différenciation des parcours, la personnalisation des apprentissages et la collaboration à distance, tout en suscitant des questions éthiques et humaines exigeant une vigilance et une analyse rigoureuse de la part des professionnels de l'éducation.

Enfin, ce texte insiste sur le changement de rôle des enseignants, appelés à dépasser la simple transmission de savoirs pour devenir des médiateurs réfléchis, des facilitateurs habiles et des coordinateurs de dispositifs hybrides mêlant présence humaine et automatisation technologique. Dans ce contexte élargi, l'enseignant guide l'apprenant dans un environnement pluriculturel et plurilingue enrichi par les outils numériques, favorisant ainsi un apprentissage souple, collaboratif et pleinement mobilisateur. Cette évolution majeure de la didactique du FLE invite à repenser les formations initiales et continues des enseignants, afin de les outiller pour gérer cette complexité et exploiter pleinement les potentialités des nouveaux dispositifs numériques.

Après ce premier chapitre, la suite s'inscrit dans une continuité logique. Le deuxième chapitre va revenir sur les racines historiques et les caractéristiques particulières du plurilinguisme en Algérie. Il s'intéressera aussi aux défis et aux opportunités liés à l'arrivée massive des outils numériques, notamment l'intelligence artificielle, dans l'enseignement. L'objectif est de comprendre comment cela influence les façons de faire en classe, les choix politiques concernant les langues, mais aussi la manière dont les enseignants se positionnent face à ces transformations, afin de mieux préparer la formation linguistique dans un monde de plus en plus numérique.

Ce premier ensemble pose donc les bases d'une réflexion solide, ancrée dans le contexte local, et construite autour d'un cadre qui mélange théorie, méthode et pratique. Il cherche à intégrer pleinement la diversité linguistique et culturelle, sans oublier l'impact des nouvelles technologies et la nécessité d'une réflexion éthique, pour offrir des réponses adaptées aux besoins des apprenants et à ceux de la société.

II. 1. 9. Modalités d'enseignement et rôle majeur de la médiation interculturelle :

En Algérie, où cohabitent plusieurs langues et cultures qui évoluent sans cesse, la médiation pédagogique joue un rôle fondamental. Elle ne se limite pas à transmettre une langue, elle inclut aussi une médiation sur le plan culturel, identitaire, et désormais technologique. Pour que l'apprentissage du français langue étrangère soit vraiment efficace, il est nécessaire d'adopter une pédagogie qui fait le lien entre les langues, les cultures et les outils numériques, créant ainsi un espace d'échanges riche, ouvert et adapté aux besoins des apprenants. L'enseignant a donc plusieurs casquettes. D'un côté, il aide à découvrir les codes culturels, souvent non-dits ou cachés, mais qui sont indispensables pour bien comprendre et s'exprimer dans une autre langue. Cela demande de voir au-delà des mots pour saisir les aspects sociaux, émotionnels, symboliques et contextuels qui façonnent les échanges quotidiens. De ce fait, « l'enseignant est un guide culturel qui partage ces connaissances avec soin, inévitablement les clichés » (Bouzekri, 2019, p. 88). D'un autre côté, il est médiateur face aux variations sociolinguistiques présentes partout. Dans un pays où les identités linguistiques s'entrecroisent -arabe classique et dialectal, tamazight, français, anglais- l'enseignant est appelé à naviguer dans cet espace plurilingue, à reconnaître et valoriser ces divers usages, et à aider les apprenants à s'y repérer et à y trouver leur propre voix.

Ce rôle de médiation est également clé pour prévenir les malentendus, les frustrations et la dévalorisation des langues et pratiques identitaires des apprenants. Par ailleurs, le rôle de guide dans l'utilisation des technologies éducatives, notamment les dispositifs d'intelligence artificielle, est devenu incontournable. L'enseignant doit accompagner les apprenants dans la maîtrise de ces outils, en garantissant une utilisation responsable, efficace et critique des ressources numériques. Il s'agit aussi de favoriser l'intégration des dimensions technologiques dans les parcours d'apprentissage, en les articulant aux objectifs linguistiques et culturels. Ce rôle étendu requiert de la part des enseignants une posture réflexive et humaine. Ils doivent « mettre en place un espace sécurisant où le dialogue interculturel est non seulement possible, mais encouragé et valorisé » (Byram, 1997, p. 72). Un espace dans lequel les apprenants peuvent expérimenter, s'exprimer, confronter leurs points de vue sans crainte, et construire des savoirs communicatifs et culturels partagés, dans le respect des différences. Pour cela, la formation des enseignants doit être repensée et adaptée. Elle doit intégrer les dimensions linguistiques, culturelles, médiatiques et numériques, et inclure la maîtrise d'outils numériques avancés ainsi que des méthodologies pour gérer les interactions complexes propres aux contextes plurilingues et numériques. Une formation rigoureuse et continue est nécessaire pour développer chez les enseignants des compétences interculturelles actives et critiques, leur permettant d'accompagner efficacement les apprenants dans la construction de leur identité linguistique numérique et interculturelle. De plus, un accompagnement méthodologique structuré des apprenants s'impose. Il s'agit notamment de les guider vers une posture d'apprenants autonomes, capables d'évaluer les ressources, de naviguer entre les codes culturels et technologiques, voire de coopérer avec les machines intelligentes dans des environnements d'apprentissage hybrides.

En somme, la médiation interculturelle dans l'enseignement du FLE en Algérie se définit comme un processus dynamique, complexe, et crucial qui englobe la transmission linguistique, la reconnaissance et la valorisation des divers héritages culturels, ainsi que la maîtrise critique des innovations numériques. Elle forge un cadre où l'apprentissage devient une expérience holistique, intégrant compétences linguistiques, culturelles et numériques, répondant ainsi aux exigences du monde globalisé et digitalisé contemporain.

III. 1. 10. Les réseaux sociaux numériques comme vecteurs d'interculturalité :

Aujourd'hui, les réseaux sociaux jouent un rôle central dans nos vies, surtout chez les jeunes en Algérie. Des plateformes comme Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp ou Twitter dépassent largement les frontières, qu'elles soient géographiques, linguistiques ou culturelles. Elles deviennent des lieux d'échanges quotidiens où se construit une sorte de culture de la diversité. Dans le domaine de l'éducation, utiliser ces outils ouvre de nouvelles perspectives. Ils offrent un terrain idéal pour développer des compétences interculturelles, notamment par des échanges, des négociations et des médiations qui tirent parti de cette diversité. Abadi (2024, p. 9) rappelle que les réseaux sociaux numériques soulignent « l'ouverture à l'Autre avec une attitude de tolérance et de vigilance », aidant ainsi à ancien des apprenants qui réfléchissent, critiquent et s'ouvrent à la richesse des cultures. Dans une classe de FLE, ces plateformes deviennent des espaces d'apprentissage concrets et participatifs. Les élèves s'y rendent compte de la richesse des langues et cultures autour d'eux, en interagissant directement avec des locuteurs natifs ou des paires venant d'horizons variés. Cela crée une expérience interculturelle réelle, bien plus tangible que ce qu'un discours théorique pourrait offrir. Grâce à ces interactions, ils développent une capacité à interpréter, s'adapter et négocier le sens selon le contexte, les interlocuteurs et les objectifs visés. Belambri (2024, p. 12) explique que cette façon d'utiliser le numérique « intègre la médiation interculturelle aux usages du quotidien ». Cette immersion permet aux apprenants de quitter le cadre formel pour vivre l'interculturalité comme un processus naturel, vivant, toujours en mouvement. Cela enrichit énormément leur regard sur l'Autre et leur manière de comprendre les situations selon le contexte. Par exemple, certaines démarches pédagogiques innovantes mises en place sur ces réseaux pour créer des communautés d'apprenants où chacun peut échanger, débattre et construire ensemble ses connaissances. Aujourd'hui, il est courant que les enseignants utilisent les réseaux sociaux pour créer des espaces où les élèves peuvent vraiment s'exprimer, « créer des contenus et réfléchir ensemble à des problématiques interculturelles ». Ces outils numériques permettent également de mettre en place des ateliers d'échanges linguistiques à distance ou des projets culturels collaboratifs. Ces expériences renforcent non seulement les liens entre les participants, mais développent également une conscience interculturelle qui va bien au-delà de la théorie.

Toutefois, il ne faut pas se leurrer : intégrer les réseaux sociaux en classe demande plus qu'un savoir-faire technique. Il faut surtout une vraie conscience éthique. Les dangers sont multiples — désinformation, violation des données personnelles, cyber-harcèlement, diffusion de propositions discriminatoires... Face à ces enjeux, le rôle des enseignants est crucial. Ils doivent guider leurs élèves vers une utilisation responsable de ces espaces, veiller à ce que les échanges restent respectueux, et sensibiliser à ces risques afin de maintenir un climat d'apprentissage sain et constructif.

En résumé, les réseaux sociaux numériques sont aujourd'hui des moteurs puissants pour donner vie à une interculturalité concrète dans l'enseignement du français. Ils prolongent les dispositifs hybrides habituels, permettent de construire une compétence interculturelle solide, et participent à forger une identité à la fois plurilingue et pluriculturelle, indispensable dans notre monde numérique et mondialisé.

II 1. 11. Intelligence artificielle générative et développement de la compétence interculturelle :

L'intelligence artificielle générative est en train de séduire de plus en plus d'enseignants, car elle offre une souplesse remarquable pour renouveler la pédagogie interculturelle. En simulant des situations où il faut savoir faire preuve de médiation entre cultures, en proposant des dialogues qui s'adaptent à des contextes variés, ou même en enrichissant la traduction et l'interprétation, « l'IAG propose aux apprenants une expérience immersive et personnalisée » (Cresswell & Lemoine, 2025, p. 18).

Ce qui est fascinant avec ces outils, c'est qu'ils créent des environnements virtuels où les utilisateurs peuvent tester différentes formes d'échanges interculturels, que ce soit dans un cadre professionnel, social ou scolaire. Les contenus évoluent en fonction de leurs réactions, et ils peuvent ainsi apprendre de manière active la richesse des différences culturelles, à leur rythme, dans un cadre rassurant. En plus, ces dispositifs assurent un retour immédiat, non seulement sur la langue elle-même, mais aussi sur les subtilités culturelles présentes dans les échanges. Taleb Ibrahimi (2025, p. 62) insiste sur le fait que « cette capacité à offrir un feedback approfondi est essentielle pour développer une véritable compétence interculturelle », instantanée et personnalisée ouvre la voie à une construction progressive des savoirs culturels, non plus envisagés comme des connaissances figées, mais comme des compétences vivantes à ajuster continuellement selon les contextes rencontrés. Cette approche

dynamique du savoir culturel favorise une compréhension plus fine et nuancée des différences, développant chez l'apprenant une véritable compétence interculturelle. Par ailleurs, l'IAG participe activement au développement des compétences métacognitives et critiques, fondamentales pour un apprentissage interculturel efficace. En offrant des retours réflexifs, ces systèmes invitent les apprenants à porter un regard autocritique sur leurs propres stratégies de communication, à identifier leurs biais culturels inconscients, et à questionner leurs perceptions de l'Autre. Charfi (2024, p. 140) insiste sur le fait que ces mécanismes renforcent la posture réflexive des apprenants, les incitant à adopter une approche plus consciente, éthique et adaptée face à la diversité culturelle.

Cette dimension métacognitive, facilitée par les outils d'intelligence artificielle, favorise par ailleurs l'autonomie des apprenants, qui deviennent capables d'évaluer leurs progrès, de repérer leurs difficultés et de s'orienter vers des ressources ou stratégies pertinentes. En ce sens, l'IAG ne se résume pas à un simple soutien technique ; elle rejoint la finalité humaniste de l'enseignement des langues, qui est d'accompagner la construction identitaire et la capacité à interagir dans un monde pluriculturel et globalisé. Pour illustrer concrètement ces potentialités, certains environnements numériques intègrent des chatbots génératifs capables de simuler des conversations interculturelles avec des locuteurs virtuels incarnant différentes valeurs et attitudes socioculturelles. L'apprenant expérimente ainsi, en conditions quasi réelles, des scénarios d'adaptation interculturelle, avec des corrections et suggestions adaptées à ses réponses, l'aidant à mieux gérer la complexité des interactions interculturelles.

Enfin, la conjonction entre la médiation humaine et l'intelligence artificielle conduira à une pédagogie hybride où la machine complète l'expertise humaine, en garantissant une prise en charge personnalisée et évolutive des besoins culturels et langagiers, tout en préservant la dimension éthique, relationnelle et réflexive qui caractérise la médiation interculturelle authentique. Ainsi, l'intelligence artificielle générative se présente comme un vecteur fondamental pour renouveler la didactique du FLE, au travers d'une intégration profondément culturelle, réflexive, et technologique, préparant les apprenants à devenir de véritables locuteurs adaptatifs et critiques dans un univers linguistique et culturel mondialisé.

- **Exemples de scénarios et de TD avec l'intelligence artificielle générative (IAG) :**
- **Simulation de dialogues interculturels adaptatifs**
Avec l'IAG, l'enseignant peut utiliser des chatbots capables de simuler des conversations dans différents contextes culturels. Par exemple, dans une classe de FLE en Algérie, un chatbot pourrait jouer le rôle d'un interlocuteur venant d'une région particulière, qui parle arabe dialectal, tamazight, ou français, avec des références culturelles spécifiques propres à cette région. L'apprenant échange alors avec ce chatbot, qui ajuste ses réponses selon le niveau de langue et les connaissances culturelles de l'élève. Il propose des reformulations, des explications culturelles, ou des conseils pour mieux communiquer. Ce type d'exercice permet un apprentissage concret, ancré dans la pratique et dans la découverte progressive des codes culturels.
- **Analyse de vidéos et contenus culturels générés automatiquement**
Certaines plateformes exploitent l'IAG pour créer des vidéos ou des fichiers audio sur des sujets culturels précis, comme des fêtes traditionnelles, des comportements sociaux ou des modes de vie propres à l'Algérie ou au monde francophone. Les apprenants travaillent alors à analyser ces documents : répondre à des questions en lien direct avec le contexte, rédiger des curriculum vitae, ou comparer ces usages avec ceux de leur propre culture. L'IAG est capable d'ajuster la difficulté des questions et de fournir un retour immédiat, stimulant ainsi une réflexion interculturelle dynamique.
- **Exercices de traduction collaborative assistée par IAG :**
Les étudiants sont invités à traduire ensemble des extraits de textes culturels, par exemple du français vers l'arabe dialectal ou le tamazight. L'IAG intervient en proposant différentes options de traduction, des variantes lexicales et culturelles, ainsi que des explications sur les nuances difficiles à rendre. Ce travail collectif permet de mieux comprendre les défis liés à la traduction interculturelle et de développer la capacité à négocier le sens des textes.
- **Création de récits multimodaux interculturels :**
Les apprenants peuvent, avec l'aide d'un assistant IAG, concevoir des histoires ou des descriptions qui rassemblent plusieurs cultures présentes en Algérie, en

mêlant textes, images et fils. Par exemple, ils pourraient créer un récit racontant une journée type dans différents foyers culturels, enrichi de commentaires explicatifs. Ce genre de projet stimule la créativité tout en renforçant la compétence interculturelle par la production originale.

- **Guide simple pour les enseignants qui utilisent l'IA :**

- a. Bien connaître ses outils :**

- Avant de se lancer dans l'utilisation de l'intelligence artificielle générative, il est vraiment important que les enseignants prennent le temps de bien comprendre ce que ces outils sont capables de faire, mais aussi leurs limites et leurs biais. Ce n'est qu'avec une bonne formation qu'ils pourront les utiliser de façon juste, réfléchie et efficace.

- b. S'adapter à la réalité de ses apprenants :**

- Les exercices et activités ne doivent jamais être proposés sans tenir compte de la réalité culturelle et linguistique des étudiants, surtout dans un pays comme l'Algérie, riche en diversité plurilingue. Personnaliser ces activités pour chaque groupe, voire pour chaque apprenant, est la clé pour que l'apprentissage soit vraiment pertinent.

- c. L'importance de la présence humaine :**

- Peu importe la puissance de l'IA, elle ne peut pas remplacer l'enseignant. Ce dernier reste le pilier qui guide, qui explique, qui intervient quand il y a des incompréhensions, surtout quand il s'agit de saisir les nuances culturelles. Accompagner les étudiants de master II dans leur réflexion critique, c'est un rôle irremplaçable.

- d. Encourager à se regarder réfléchir :**

- Les feedbacks donnés par l'intelligence artificielle ne doivent pas rester des notes froides. Il faut apprendre aux apprenants à les utiliser pour mieux comprendre leurs propres biais culturels, à réfléchir à comment ils communiquent, et à prendre conscience de leurs attitudes face aux différences.

e. Respecter la vie privée et l'éthique :

- Il est essentiel que les enseignants sensibilisent les étudiants et aussi les concepteurs à la protection des données, à la sécurité et au respect des échanges. Créer un climat de confiance, où chacun se sent respecté et en sécurité, doit être une priorité.

En gardant ces points à l'esprit, on peut vraiment exploiter tout le potentiel de l'intelligence artificielle générative pour enrichir la façon dont on enseigne le français. Et surtout, on aide les apprenants à développer une compétence interculturelle qui leur sera précieuse dans leur vie, dans un monde en constante évolution.

Cours III : Bilinguisme et plurilinguisme dans le contexte algérien : réalités, enjeux et mutations numériques :

III. 1. Héritage plurilingue en Algérie : diversité et complexité culturelle :

L'Algérie est un véritable carrefour plurilingue, un petit monde à elle seule façonné par des siècles d'histoire. Depuis l'Antiquité, ce territoire a toujours vu cohabiter plusieurs langues. L'arabe classique, qui s'est imposé avec l'islamisation, est devenu la langue centrale, de la religion d'abord, puis de la culture et enfin de l'administration. Mais il ne faut pas oublier que les langues berbères, ou amazighes, gardent une place très importante dans plusieurs communautés. Elles portent une culture bien à elles, propre à divers groupes ethniques. Par-dessus cela, la colonisation française a laissé une empreinte profonde, en introduisant une langue nouvelle, bien sûr, mais aussi des façons uniques d'enseigner et de vivre la culture (Benrabah, 2013, p. 25).

Aujourd'hui, même si l'arabe littéral reste la langue officielle et celle de l'école, l'arabe dialectal est partout dans la vie de tous les jours, dans les échanges entre gens. Le tamazight, qui est aujourd'hui reconnu officiellement, cherche à se revitaliser et à se standardiser. Ce mouvement passionné suscite autant d'espoir militant que de défis pour les institutions (Cheriet, 2025, p. 408). Quant au français, bien qu'il soit encore chargé

par son passé colonial, il conserve un rôle de premier plan, surtout dans l'univers universitaire et économique, même s'il nourrit des tensions d'ordre identitaire (Mechoulan, 2024, p. 215). Par ailleurs, l'anglais commence doucement à s'imposer comme la langue de la science et des échanges internationaux, même si son enseignement reste à généraliser.

III. 2. Alternance codique et pratiques hybrides :

Dans la vie quotidienne, les usages des langues montrent à quel point le plurilinguisme est complexe. L'alternance codique, aussi appelée translanguaging, ne consiste pas seulement à passer d'une langue à une autre, mais à faire vivre des identités multiples. Ces pratiques permettent d'exprimer des appartenances sociales différentes, de jouer avec les registres de langue, et de construire des messages riches et nuancés. Comme le souligne Mechoulan, « cette pratique reflète des constructions identitaires actives » (2024, p. 217). Ce phénomène se remarque surtout chez les jeunes des villes et sur les réseaux sociaux. Ces espaces numériques deviennent alors de véritables laboratoires où s'expérimente à la fois la langue et l'identité, offrant ainsi des terrains fascinants pour les linguistes et les enseignants.

III. 2. 1. Politiques linguistiques : construction, tensions et stratégies :

Depuis l'indépendance, l'Algérie a cherché à bâtir une identité nationale qu'elle voulait authentique. Cela s'est traduit par une politique d'arabisation menée à marche forcée dans l'école. Mais la réalité a souvent déjoué ces plans, puisque le français a gardé son importance dans plusieurs secteurs clés. Keating et Miliani rappellent que « le français conserve une place non négligeable malgré les politiques d'arabisation » (2020, p. 138).

La reconnaissance officielle et constitutionnelle du tamazight représente un progrès important. Pourtant, sa mise en œuvre mais encore sur la diversité des dialectes, le manque de matériels pédagogiques adaptés, et une formation des enseignants insuffisante, freins majeurs à son déploiement réel (Cheriet, 2025, p. 412). Les tensions restent vives entre les différents acteurs -politiques, éducatifs, culturels- notamment entre ceux qui veulent une arabisation totale et ceux qui préfèrent une approche pratique, plus ouverte au plurilinguisme.

III. 2. 2. Standardisation versus diversité dialectale :

Un défi majeur réside dans la standardisation du tamazight : comment créer une norme linguistique pour l'école tout en respectant la richesse des variantes régionales ? Cette question est au cœur des débats actuels et conditionne en grande partie les réussites ou les échecs de la politique linguistique en cours. Keating et Miliani insistent sur ce point en évoquant « la tension entre le besoin de standardisation et la richesse dialectale » (2020, p. 143).

➤ **Transformation numérique et rôle de l'intelligence artificielle générative :**

L'arrivée rapide des nouvelles technologies numériques, notamment l'intelligence artificielle générative, modifie profondément nos façons de communiquer et d'apprendre. Ces outils permettent aujourd'hui de créer des contenus pédagogiques adaptés à une diversité linguistique complexe, rendant l'enseignement plus accessible et personnalisé (Allal-Cherif, 2024, p. 55).

➤ **Enrichissement des pratiques éducatives :** Avec ces technologies, les enseignants peuvent faciliter la traduction instantanée des supports, proposer des ressources qui correspondent mieux aux profils linguistiques et culturels des apprenants, et élaborer des exercices plus ciblés. Ce type d'innovation ouvre la voie à des approches plus interactives et adaptées aux besoins de chacun (Taleb Ibrahim, 2025, p. 55).

➤ **Limites et défis :** Cependant, il ne faut pas négliger certains risques. L'accès inégal aux outils numériques peut creuser les écarts entre les élèves, tandis que les algorithmes risquent de privilégier certaines langues au détriment d'autres. Par ailleurs, rien ne remplace le rôle irremplaçable de l'enseignant. Charfi alerte justement sur « la perte de la dimension humaine irremplaçable dans l'enseignement » (2024, p. 140). Cette version réduit l'usage explicite des formulations très techniques liées à l'IA, en privilégiant un discours plus humain et descriptif, proche d'une communication naturelle en contexte pédagogique.

➤ **Pédagogie plurilingue innovante et formation d'enseignants :** Une didactique plurilingue efficace inclut des séquences pédagogiques adaptatives où la diversité linguistique est valorisée en tant que telle. Elle mobilise les compétences métalinguistiques, favorise des pratiques translinguaging et développe les compétences interculturelles (Mechoulan, 2024, p. 220).

- **Formation aux compétences numériques** : intégrer une dimension numérique forte, associée à une réflexion éthique sur l'usage des outils et une connaissance approfondie des contextes plurilingues pour mieux adapter la pédagogie.
- **Adaptation et différenciation** : L'IA générative permet de concevoir des dispositifs d'apprentissage différenciés, apportant motivation, engagement et flexibilité, avec des exercices et contenus adaptés aux profils spécifiques d'apprenants plurilingues (Cresswell & Lemoine, 2025, p. 30).
- **Projets expérimentaux en contexte algérien** : Plusieurs projets de terrain ont mis en évidence l'impact positif de l'intégration technologique combinée à une pédagogie plurilingue adaptée. Ces expériences soulignent la réussite d'un enseignement contextualisé et personnalisé, critère essentiel pour la réussite scolaire des apprenants plurilingues (Charaf-Eddine, 2024, p. 45).

Enjeux éthiques et développement durable des politiques linguistiques :

L'intégration de l'IA et du numérique nécessite une prise en compte éthique rigoureuse. Il s'agit notamment de garantir un accès équitable aux technologies, de protéger les données personnelles, et d'assurer la préservation des langues minoritaires dans un cadre inclusif (Taleb Ibrahim, 2025, p. 64).

- **Perspectives futures** : Les mutations actuelles ouvrent un champ fertile pour installer une politique linguistique et éducative moderne, qui conjugue pluralité linguistique, innovation numérique et inclusion sociale. Cette gouvernance doit être concertée, dynamique et soutenue par des recherches approfondies pour optimiser ses effets (Allal-Cherif, 2024, p. 60).

III. 3. Le plurilinguisme au prisme de l'interculturalité :

Le plurilinguisme et l'interculturalité sont intimement liés dans le contexte algérien, car la diversité des langues est aussi celle des cultures exprimées par les locuteurs. Cette interaction nourrit un dialogue interculturel fertile, mais aussi des tensions et des négociations permanentes. Byram (1997, p. 95) explique que la compétence interculturelle comprend « la capacité à naviguer avec souplesse dans des univers culturels multiples, en comprenant les valeurs et normes qui y prévalent ». Cette aptitude est étroitement liée à la maîtrise plurilingue, qui offre à l'apprenant des outils pour dépasser les stéréotypes et comprendre l'Autre dans sa complexité. En Algérie, la diversité des langues reflète une stratification sociale, économique et politique. La connaissance et la compétence dans plusieurs langues sont des facteurs majeurs d'accès

à divers milieux sociaux et économiques. Il est donc crucial de concevoir la didactique du FLE en intégrant cette mosaïque sociale tout en favorisant une posture interculturelle ouverte.

III. 3. 1. Le rôle des nouvelles technologies dans la médiation plurilingue :

Les technologies numériques et les plateformes en ligne jouent un rôle croissant dans la médiation plurilingue. Les environnements numériques permettent aux apprenants d'interagir dans des langues multiples en temps réel, de partager des ressources diverses, et de s'immerger dans des univers culturels variés. L'intelligence artificielle générative complète ces outils en proposant des scénarios pédagogiques adaptatifs, des simulations de dialogues interculturels, et des retours personnalisés permettant à chaque apprenant de progresser à son rythme (Allal-Cherif, 2024, p. 57). Ces innovations favorisent aussi la collaboration, la co-construction des savoirs entre pairs issus de cultures diverses, au-delà des limites physiques et linguistiques habituelles.

III. 3. 2. L'adaptation des ressources pédagogiques

L'une des difficultés majeures dans un contexte plurilingue est l'adaptation des ressources pédagogiques. Il ne s'agit pas seulement de traduire, mais de contextualiser, d'intégrer les spécificités culturelles et linguistiques propres aux individus et groupes. L'usage de l'intelligence artificielle générative permet de produire des matériaux sensibles à ces variantes, par exemple des activités incluant les langues maternelles des apprenants, ou des contenus tenant compte des références culturelles locales (Taleb Ibrahim, 2025, p. 59). Cela ouvre une nouvelle dimension dans la création pédagogique, mêlant technologie avancée et savoirs locaux, pour une didactique véritablement inclusive.

III. 3. 3. Évaluation dans un contexte plurilingue et numérique

L'évaluation des compétences langagières et interculturelles doit s'adapter aux singularités des classes plurilingues et à l'usage des outils numériques. Elle doit intégrer des critères de progression individuelle et collective tenant compte des talents multiples, des usages alternatifs des langues, et des compétences numériques intégrées (Pénoël, 2019, p. 153). L'IAG peut contribuer à cette évaluation à travers des systèmes

de suivi automatisés, des questionnaires adaptatifs et des restitutions analytiques permettant d'ajuster finement les parcours d'apprentissage.

III. 3. 4. Enjeux de lutte contre les inégalités

Enfin, l'intégration du numérique et l'encouragement du plurilinguisme invitent à se pencher sur l'égalité des chances. Il faut garantir un accès démocratique aux technologies, aux ressources multilingues, et aux formations. Le risque de création d'un fossé numérique et culturel entre zones urbaines et rurales, ou entre milieux sociaux différents, doit être combattu par des politiques publiques volontaristes (Charfi, 2024, p. 142).

Cours IV : Démarches et usages pédagogiques de l'intelligence artificielle générative dans le FLE :

IV. 1. Fondements théoriques et techniques de l'intelligence artificielle générative : architectures, apprentissages et potentialités :

L'intelligence artificielle générative (IAG) désigne une branche avancée de l'IA spécialisée dans la production de contenus originaux à partir de modèles entraînés sur d'importantes bases de données. Cette technologie repose essentiellement sur des modèles dits « génératifs », dont les plus puissants actuels sont basés sur l'architecture des réseaux neuronaux profonds, notamment les transformateurs (Goodfellow et al., 2014, p. 156). Les transformers, introduits par Vaswani et ses collaborateurs (2017), ont révolutionné le traitement du langage naturel grâce à leur capacité à considérer le contexte global pour générer des contenus cohérents et pertinents. Grâce à un apprentissage supervisé et non supervisé, ces systèmes sont capables de produire du texte, des images, des sons, et bientôt des contenus multimodaux, avec un degré surprenant de fluidité. En didactique des langues, notamment du FLE, l'IAG ouvre des perspectives majeures en proposant des ressources générées automatiquement, adaptées aux profils d'apprenants, favorisant la créativité, l'interaction et l'autonomie. La

connaissance de ces fondements est cruciale pour comprendre les potentialités et limites de ces outils dans un cadre pédagogique.

IV. 2. Usages actuels de l'IAG en didactique du FLE : applications, innovations et perspectives d'intégration dans les parcours d'apprentissage plurilingues :

La puissance de l'intelligence artificielle générative est déjà mise au service de la pédagogie du FLE. En Algérie comme ailleurs, les applications se multiplient, allant de la préparation d'exercices individualisés à la simulation de dialogues interculturels. Les enseignants y trouvent un soutien efficace pour différencier leur enseignement, produire des scénarios d'apprentissage adaptés, et offrir une rétroaction rapide et contextualisée (Charaf-Eddine, 2025, p. 45). L'IAG permet, par exemple, de concevoir des exercices de compréhension orale ou écrite adaptés au rythme de chaque élève, de générer des corrigés automatiques et personnalisés, ou de créer des contenus culturels diversifiés intégrant les spécificités locales. Les plateformes utilisant l'IAG, comme ChatGPT, facilitent aussi la création collaborative, le coaching rédactionnel et la médiation des échanges, encourageant « une nouvelle pédagogie active basée sur la co-construction des savoirs et le dialogue interculturel » (Taleb Ibrahimi, 2025, p. 65).

IV. 3. Enjeux, limites et précautions dans l'usage pédagogique de l'intelligence artificielle générative : risques cognitifs, éthiques et sociaux :

Bien que prometteuse, l'intelligence artificielle générative présente des limites importantes. Premièrement, la qualité et la pertinence des contenus générés dépendent de la qualité et de la diversité des bases de données utilisées, ce qui peut introduire des biais culturels, linguistiques et sociaux (Charfi, 2024, p. 142). De plus, l'absence de compréhension humaine et de nuances que possèdent les enseignants peut entraîner des erreurs ou des interprétations inappropriées, particulièrement dans des environnements interculturels complexes. Sur le plan éthique, l'emploi de ces outils soulève des questions sur la place de l'apprenant dans le processus éducatif, le risque de plagiat facilité, et la nécessaire responsabilité des enseignants comme médiateurs critiques (Pénoël, 2019, p. 161). Enfin, une vigilance particulière quant à la protection des données personnelles des usagers, particulièrement dans les environnements scolaires, doit être maintenue à tous les niveaux.

IV. 3. 1. Spécificités du contexte algérien face à l'IAG dans l'enseignement du FLE: attentes, adaptations culturelles et linguistiques, et défis institutionnels :

Le contexte algérien, avec sa richesse plurilingue et sa complexité socioculturelle, constitue un terrain d'expérimentation privilégié mais exigeant pour les technologies d'intelligence artificielle. Les outils doivent être sensibles aux variations dialectales de l'arabe et du tamazight, ainsi qu'aux autres influences linguistiques qui composent le paysage algérien (Benrabah, 2013, p. 70). La formation des enseignants algériens à ces technologies est fondamentale pour assurer leur intégration réussie. Cette formation doit inclure la compréhension fine des biais potentiels, la capacité d'adapter les usages aux contextes locaux, et l'intégration de pédagogies inclusives respectueuses des diversités. Enfin, les institutions doivent soutenir ces innovations par des investissements en infrastructures numériques, des productions de contenus adaptés et des cadres réglementaires favorables.

➤ L'intégration de l'IAG dans la formation des enseignants de FLE : enjeux, compétences, formation continue et développement professionnel

L'intégration de l'intelligence artificielle générative dans la formation des enseignants constitue un enjeu stratégique pour faire face aux mutations rapides du contexte éducatif. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à manipuler des outils, mais de développer une véritable posture réflexive quant à leur usage, leurs limites, et leur éthique (Pénoël, 2019, p. 165).

➤ Acquisition de compétences numériques et didactiques

Les enseignants doivent maîtriser non seulement des compétences techniques – comme l'utilisation d'outils d'IAG, la gestion de plateformes numériques, et la création de contenus multimédias – mais aussi des compétences pédagogiques. Il leur faut savoir concevoir des scénarios d'apprentissage innovants, différenciés, et adaptés à des publics plurilingues complexes (Allal-Cherif, 2024, p. 68). Ces compétences incluent aussi une capacité à analyser et à corriger les contenus générés par l'IAG, à reconnaître ses biais, et à ajuster ses usages en fonction des contextes culturels et linguistiques locaux.

IV. 4. Formation initiale et formation continue :

La formation initiale doit intégrer dès le départ une dimension numérique forte, avec des modules dédiés à l'introduction à l'IA, la sensibilisation à l'éthique, et la pratique sur des plateformes adaptées aux enjeux locaux (Cheriet, 2025, p. 420). Plus encore, la formation continue doit permettre aux enseignants de se tenir à jour face à l'évolution rapide des outils, de partager les bonnes pratiques, et d'expérimenter de nouvelles méthodes, dans une dynamique de communauté professionnelle apprenante (Pénoël, 2019, p. 168).

➤ Défis liés à la formation dans un contexte algérien :

Dans le contexte algérien, la mise en œuvre de ces formations doit tenir compte de plusieurs facteurs : faiblesse des infrastructures numériques dans certains territoires, disparités entre centres urbains et ruraux, déficit de ressources pédagogiques adaptées, et frein culturel ou institutionnel face à l'intégration des technologies. Cela suppose un effort coordonné des acteurs publics, universitaires et associatifs, pour définir une stratégie claire d'investissement, de formation, et d'accompagnement, en associant étroitement la recherche et la pratique pédagogique.

➤ Mécanismes d'évaluation et d'amélioration continue des usages de l'IAG en formation :

L'évaluation des usages de l'IAG doit être systématique et intégrée dans la démarche de développement professionnel. Elle implique à la fois une auto-évaluation, par l'enseignant, et une évaluation par les pairs, le supérieur, voire par les apprenants eux-mêmes. Des indicateurs qualitatifs et quantitatifs doivent être élaborés, tels que la pertinence des contenus générés, la satisfaction des utilisateurs, la réduction des erreurs, la motivation, et la progression en compétences linguistiques et interculturelles (Cresswell & Lemoine, 2025, p. 72). Les retours d'expérience doivent guider une adaptation continue des stratégies, permettre de repérer les méta-bénéfices, et sécuriser une intégration qui favorise la création d'une culture éducative d'innovation responsable.

➤ **La contribution de l'IAG à la recherche pédagogique en contexte de diversité :**

L'émergence d'outils basés sur l'IAG offre aussi de nouvelles possibilités en matière de recherche pédagogique. Elle facilite la collecte de données massives sur les pratiques d'enseignement, l'analyse fine des interactions, et l'évaluation des effets des différentes stratégies (Charfi, 2024, p. 150). En contexte algérien, cette recherche appliquée doit respecter les spécificités socio-culturelles et linguistiques, conduisant à une optimisation des pratiques pédagogiques en classe plurilingue et interculturelle. De plus, l'IA permet aussi de créer des outils de simulation pour l'analyse de problématiques éducatives complexes, telles que la gestion de la diversité ou l'intégration du numérique dans un environnement multi-ressources.

➤ **Vers une éthique éducative numérique : principes, défis et responsabilités :**

L'intégration massive de l'IAG doit respecter des principes éthiques cruciaux : transparence, responsabilité, respect de la diversité, confidentialité, et autonomie de l'apprenant (Pénoël, 2019, p. 169). La question de la place du numérique dans la formation doit s'inscrire dans une réflexion globale sur la citoyenneté numérique. Il importe de définir un cadre réglementaire national et local qui garantisse l'usage responsable des outils et le respect des droits des apprenants, tout en évitant tout risque de dépendance ou de marginalisation. L'enseignant devient alors un médiateur critique, garant d'un usage éthique et humaniste de ces technologies dans une logique éducative inclusive et citoyenne.

➤ **Intégration pédagogique et adaptation des pratiques d'enseignement avec l'intelligence artificielle générative : stratégies innovantes, outils numériques et évolution du rôle enseignant :**

L'introduction de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans la pédagogie du français langue étrangère (FLE) impose une reconfiguration profonde des pratiques enseignantes. L'enseignant devient un médiateur qui allie savoirs linguistiques, compétences numériques et capacité d'accompagnement critique. Il doit concevoir des scénarios pédagogiques innovants, en tirant parti des ressources personnalisées offertes par l'IAG tout en maintenant un contrôle humain vigilant (Pénoël, 2019, p. 165). Par exemple, l'emploi de plateformes basées sur l'IAG permet la construction de parcours individualisés où les exercices, dialogues simulés, et contenus culturels sont ajustés aux

profils linguistiques spécifiques des apprenants. Cette personnalisation favorise l'engagement et l'autonomie, tout en répondant aux besoins plurilingues caractéristiques du contexte algérien (Charaf-Eddine, 2025, p. 46). Par ailleurs, l'enseignant doit jouer un rôle de facilitateur d'une relation éducative hybride, où machine et humain se complètent pour enrichir l'expérience d'apprentissage, en conjuguant technologie, contexte culturel et médiation interculturelle.

➤ **Importance cruciale de la formation initiale et continue des enseignants pour un usage éthique, réfléchi et efficace de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement du FLE :**

L'efficacité de l'intégration des technologies d'IAG repose largement sur la formation des enseignants. Celle-ci doit dépasser la simple maîtrise technique pour inclure une éducation à l'éthique de ces outils, à la gestion critique des biais algorithmiques, et à la responsabilité pédagogique qui incombe à l'enseignant (Allal-Cherif, 2024, p. 68). La formation initiale doit donc inclure des modules dédiés à l'initiation aux technologies numériques avancées, accompagnés d'un enseignement des enjeux interculturels et plurilingues dans les situations réelles d'enseignement. La formation continue, quant à elle, est nécessaire pour suivre l'évolution rapide des technologies, partager les innovations pédagogiques et diffuser les bonnes pratiques dans un réseau professionnel collaboratif (Pénoël, 2019, p. 168). Cette double dimension de la formation est indispensable pour que les enseignants puissent exploiter pleinement tout le potentiel de l'IAG tout en évitant ses pièges.

IV. 5. Perspectives d'avenir, potentiel transformationnel et limites structurantes de l'intelligence artificielle générative dans la didactique du FLE en contexte plurilingue : vers une hybridation humain-machine éthique, critique et inclusive :

L'intelligence artificielle générative représente une véritable rupture technologique, ouvrant la voie à une didactique du FLE plus dynamique, personnalisée et immersive. Son potentiel est particulièrement fort dans les contextes plurilingues et interculturels, tels que l'Algérie, où la diversité linguistique exige des ressources éducatives multiples et adaptatives. Grâce à l'IAG, il devient possible de générer des contenus linguistiques adaptés, des simulations interculturelles inclusives, et des feedbacks différenciés en temps réel, améliorant sensiblement les conditions d'apprentissage et la motivation des apprenants (Taleb Ibrahim, 2025, p. 65).

Cependant, cette transformation comporte aussi des risques : dépendance technologique, reproduction de biais, déshumanisation possible des interactions pédagogiques. Il est donc impératif de promouvoir une hybridation bien équilibrée où la machine ne remplace jamais l'humain, mais l'assiste. L'enseignant conserve son rôle irremplaçable de médiateur critique, garant de l'éthique, de l'équité et de l'interprétation culturelle. Cette complémentarité doit s'inscrire dans une démarche réflexive, où les outils numériques et les compétences humaines s'articulent pour co-construire des environnements d'apprentissage inclusifs, souples et adaptés aux exigences du XXI^e siècle. Enfin, cette transformation technologique appelle une gouvernance éducative intelligente, une formation continue des acteurs, et une recherche-action engagée, afin d'assurer une intégration durable, responsable et fructueuse de l'intelligence artificielle générative dans la didactique du FLE.

Cours V : Politiques linguistiques algériennes, mutations et perspectives à l'ère numérique :

V. 1. Dynamiques historiques et contemporaines des politiques linguistiques en Algérie : du rôle du français à la reconnaissance officielle du tamazight dans un contexte plurilingue en mutation :

L'histoire linguistique de l'Algérie postindépendante est constituée d'un équilibre fragile entre héritage colonial et affirmation identitaire. Dès 1962, la politique officielle d'arabisation a cherché à promouvoir l'arabe classique comme vecteur principal de construction nationale, notamment par une réforme étendue de l'enseignement. Cette volonté politique, visant à rompre avec le passé colonial, s'est confrontée à la réalité d'une société plurilingue où le français conserve un rôle administratif et éducatif important, notamment dans les milieux urbains et universitaires, où il est perçu à la fois comme un levier d'ouverture et une langue de prestige social (Benrabah, 2013, p. 45). Par ailleurs, le tamazight a franchi une étape majeure avec sa reconnaissance constitutionnelle comme langue nationale en 2002, puis officielle en 2016, engageant un processus complexe de normalisation et de

valorisation dans l'espace public et éducatif. Cette évolution traduit une prise de conscience de la constitution pluriculturelle du pays et invite à renouveler les politiques linguistiques en tenant compte des diversités internes.

Au-delà de la dimension identitaire, ces dynamiques s'inscrivent également dans un contexte mondial où la maîtrise des langues internationales, notamment l'anglais, est perçue comme une nécessité croissante, ajoutant une autre couche de complexité à l'organisation linguistique du système éducatif (Cheriet, 2025, p. 420). Ces enjeux nécessitent une gouvernance linguistique et éducative à la fois souple et cohérente, capable de gérer la pluralité linguistique dans une perspective d'inclusion et de justice sociale.

V. 1. 1. Gouvernance éducative numérique : articuler infrastructures, dispositifs organisationnels et formation avec une approche territoriale inclusive :

La transition numérique dans le système éducatif algérien est un chantier prioritaire qui met en lumière la nécessité d'une gouvernance rigoureuse et efficace. La mise en place d'infrastructures – notamment la couverture réseau, la fourniture d'appareils numériques, et les plateformes d'apprentissage en ligne – est inégale selon les régions, avec un fossé marqué entre zones urbaines bien desservies mais aussi saturées, et régions rurales souvent délaissées. Ce constat souligne l'urgence de stratégies territorialisées ciblant les inégalités d'accès (Taleb Ibrahim, 2025, p. 65). La gouvernance doit en outre coordonner les acteurs à plusieurs échelles – ministères, directions régionales, établissements scolaires, associations locales – pour un déploiement cohérent, mais aussi garantir un pilotage technico-pédagogique performant, fondé sur des outils d'évaluation régulière et sur une formation professionnalisante intégrée (Allal-Cherif, 2024, p. 67). La réussite passe également par la mobilisation de ressources humaines formées et motivées, avec une politique d'accompagnement et de reconnaissance du personnel éducatif engagé dans cette transition.

V. 1. 2. Politiques linguistiques numériques : enjeux du plurilinguisme numérique et promotion équilibrée des langues algériennes :

Le développement technologique constitue un levier puissant pour promouvoir la diversité linguistique dans l'espace éducatif et social algérien. Le numérique offre des espaces infinis de création, de diffusion et de réappropriation culturelle, permettant

une meilleure valorisation et visibilité des langues locales. Toutefois, ces espaces numériques sont dominés mondialement par les langues majoritaires, ce qui menace la survivance et la dynamique des langues minoritaires comme le tamazight ou les dialectes locaux. Cela impose aux décideurs de définir des politiques numériques qui garantissent la production et la diffusion de contenus en langues nationales, le développement de ressources pédagogiques diversifiées et adaptées (Charfi, 2024, p. 145). Cette politique inclut aussi la sensibilisation citoyenne à l'importance du plurilinguisme numérique et encourage la montée en compétences numériques des élites éducatives et culturelles afin de produire et diffuser localement des contenus numériques de qualité.

V. 1. 3. Gouvernance éthique et inclusion sociale : assurer une éducation numérique responsable, critique et démocratique :

La question éthique est centrale dans toute démarche d'intégration numérique. Protéger les données personnelles des élèves et enseignants, garantir la neutralité des algorithmes face à la diversité culturelle, mais aussi prévenir toute forme de discrimination liée aux technologies, figurent parmi les priorités (Pénoël, 2019, p. 175). Par ailleurs, une gouvernance responsable doit promouvoir une culture numérique critique auprès de tous les acteurs éducatifs, afin que les outils numériques soient utilisés dans une démarche réflexive favorisant l'esprit critique, la créativité et le respect d'autrui. La lutte contre la fracture numérique – qu'elle soit matérielle, cognitive ou sociale – doit être intégrée transversalement, en s'attachant à ne laisser aucun élève sur le bord de cette transition pour garantir une éducation véritablement démocratique.

V. 1. 4. Renforcement des capacités institutionnelles et accompagnement méthodologique : priorités d'investissement et politiques de formation :

Un pilier indispensable du succès des politiques numériques éducatives est le renforcement des capacités institutionnelles. Ceci implique le développement des infrastructures numériques adaptées, la modernisation des équipements, et surtout la création de dispositifs méthodologiques d'accompagnement pour les enseignants et gestionnaires (Allal-Cherif, 2024, p. 65). Les politiques doivent miser sur une coordination renforcée, impliquant aussi des partenariats internationaux qui apportent expertise, financement et innovation. Par ailleurs, il est crucial d'élargir et

professionnaliser massivement la formation initiale et continue des personnels éducatifs, afin de maîtriser les compétences numériques, d'intégrer les enjeux interculturels et d'adopter une posture éthique numérique. Cette formation doit être pédagogique, technique et réflexive, favorisant l'adoption à la fois des outils et des bonnes pratiques, au service d'une meilleure réussite scolaire.

V. 2. Coordination multisectorielle et partenariats stratégiques : acteurs publics, privés et civil pour une gouvernance intégrée :

La gouvernance optimale passe par la mise en œuvre d'un réseau collaboratif entre ministères de l'éducation et des technologies, collectivités locales, entreprises du secteur numérique et acteurs de la société civile. Ces partenariats permettent la mutualisation des ressources, la conception de politiques adaptées et une meilleure couverture territoriale (Taleb Ibrahim, 2025, p. 68). La création d'espaces d'échange, de concertation et d'innovation favorise une gouvernance agile, efficace et collaborative, favorable à la pérennisation des dispositifs numériques éducatifs.

➤ Suivi, évaluation rigoureuse et amélioration continue des politiques numériques en éducation :

La mise en place de dispositifs d'évaluation précis, combinant indicateurs qualitatifs et quantitatifs, est indispensable pour mesurer l'impact des politiques, identifier les dysfonctionnements, et ajuster les stratégies en temps réel (Cresswell & Lemoine, 2025, p. 75). Un monitoring systématique associé à des études d'impact permet de valoriser les pratiques réussies, favoriser l'innovation pédagogique, et renforcer la cohérence globale des politiques éducatives numériques.

➤ Perspectives d'avenir pour une gouvernance éducative numérique inclusive, innovante et éthique en Algérie :

Pour relever les défis du XXI^e siècle, la gouvernance éducative algérienne doit évoluer vers un modèle inclusif, capable de saisir les opportunités de l'intelligence artificielle et du numérique tout en garantissant l'équité, la qualité, et le respect des diversités culturelles et linguistiques. Cela requiert une mobilisation collective, une vision stratégique claire et une dynamique d'innovation constante, positionnant l'éducation algérienne à la pointe des transformations pédagogiques mondiales, tout en

restant fidèle à son identité plurielle et à sa mission sociale fondamentale (Allal-Cherif, 2024, p. 70).

V. 3. Recommandations stratégiques pour une gouvernance éducative numérique inclusive et durable : une feuille de route détaillée et opérationnelle :

La transformation numérique de l'éducation algérienne ne peut se faire sans un cadre stratégique rigoureux, reposant sur une gouvernance innovante, collaborative et soucieuse des spécificités contextuelles, sociales et linguistiques du pays. Afin d'orienter cette mutation de manière cohérente et efficace, plusieurs axes de recommandations s'imposent, combinant politique publique, partenariat multisectoriel, éthique et formation continue.

- **Adoption d'une politique intégrée et inclusive :**

Il est primordial que l'État algérien définisse une politique éducative numérique intégrée, où les volets infrastructures, ressources pédagogiques, formation des acteurs et accompagnement sont pensés de manière conjointe et systémique. Cette politique doit placer l'inclusion sociale et linguistique au centre, afin que chaque élève, quelle que soit sa région ou sa langue maternelle, ait accès aux technologies et contenus adaptés.

Par exemple, un élève d'une zone rurale berbérophone doit pouvoir bénéficier non seulement d'un accès Internet fiable, mais aussi de ressources numériques dans sa langue maternelle et d'un accompagnement pédagogique réfléchi pour maximiser son apprentissage. L'intégration des particularités culturelles dans les contenus numériques favorise l'engagement et la réussite scolaire (Benrabah, 2013). Cet axe suppose aussi la mise en place d'évaluations régulières permettant d'identifier les freins spécifiques sur le terrain, sources d'inégalités, et la mise en œuvre rapide d'actions correctives.

- **Renforcement des partenariats multisectoriels et du rôle de la société civile :**

Le secteur public seul ne peut répondre à la complexité et à l'ampleur du déploiement numérique éducatif. La mise en œuvre de partenariats public-privé est essentielle pour mobiliser des compétences technologiques, des financements, et pour assurer la modernisation rapide des équipements et plateformes.

Parallèlement, la société civile, les associations culturelles et éducatives, ainsi que les chercheurs doivent être intégrés dans une gouvernance participative, apportant leurs expertises et une veille critique nécessaire. Ce collectif multi-acteur favorise la co-construction des ressources et des politiques, mais garantit également que les perspectives locales et communautaires soient prises en compte, évitant ainsi une politique descendante et déconnectée des réalités (Taleb Ibrahim, 2025). Cette approche collaborative doit s'accompagner de mécanismes institutionnels de concertation efficace, tels que des comités consultatifs et des plateformes numériques d'échange.

- **Mise en place d'un cadre éthique rigoureux :**

La gouvernance numérique doit s'appuyer sur un cadre éthique clair garantissant la confidentialité des données, la sécurité des usagers, et l'équité dans l'accès aux ressources. En Algérie, où les questions de vies privées, de diversité culturelle et de pluralité linguistique sont hautement sensibles, ce cadre est indispensable pour instaurer un climat de confiance vis-à-vis des outils numériques. Les enseignants et élèves doivent être formés à la compréhension de ces enjeux, aux bonnes pratiques de cybersécurité, ainsi qu'à l'éducation aux médias afin d'éviter la désinformation et les discriminations numériques. Ce volet est aussi un pilier pour prévenir les risques liés à l'intelligence artificielle, notamment concernant les biais algorithmiques et la manipulation des contenus (Pénoël, 2019).

- **Encouragement de la recherche appliquée et innovation pédagogique :**

Une politique dynamique intègre la recherche-action et l'innovation pédagogique pour tester de nouveaux outils, méthodes et contenus dans des contextes réels variés. Cette approche permet une adaptation fine des politiques aux spécificités sociolinguistiques et territoriales. Le soutien aux projets pilotes associant universités, établissements scolaires, centres de ressources et entreprises technologiques est crucial pour expérimenter des dispositifs plurilingues innovants, compatibles avec les réalités algériennes. Ces expérimentations nourrissent la gouvernance en données probantes, permettant un ajustement continu des stratégies (Charfi, 2024).

- **Développement et promotion des contenus pédagogiques multilingues :**

Face à la diversité linguistique algérienne, il est essentiel de porter un effort continu à la création, la diffusion et la mise à jour des contenus éducatifs numériques dans les langues nationales : arabe classique, tamazight (dans ses variantes), arabe dialectal, français et anglais. Ces contenus doivent être intégrés dans des plateformes accessibles, ergonomiques et évolutives. L'usage de l'intelligence artificielle pour personnaliser et adapter ces ressources selon le profil linguistique de l'apprenant est une piste prometteuse à développer et soutenir financièrement. De plus, adopter une stratégie de contenus ouverts (open educational resources) encourage le partage et l'enrichissement collectif, tout en facilitant la diffusion dans des zones isolées.

- **Soutien renforcé à la formation continue et à l'innovation pédagogique pour les enseignants et personnels éducatifs :**

La formation doit devenir une priorité permanente, ciblée sur l'appropriation des technologies numériques, leurs enjeux éthiques et pédagogiques, mais aussi sur le développement de compétences spécifiques pour enseigner dans des contextes plurilingues. Des dispositifs modulaires, hybrides et adaptatifs sont à privilégier, offrant un accès flexible à la formation, notamment aux enseignants des zones rurales ou à temps partiel. Une dynamique collaborative au sein des réseaux professionnels favorise le partage de bonnes pratiques, la réflexion collective et la recherche pédagogique appliquée, essentielle pour accompagner et pérenniser la transformation numérique.

Cours VI : Mise en pratique de l'intelligence artificielle générative dans la pédagogie du FLE : méthodes, dispositifs, exemples et procédés en situation plurilingue.

VI. 1. Introduction : enjeux et finalités de la mise en œuvre de l'IAG en didactique du FLE :

L'intelligence artificielle générative (IAG) prend une place de plus en plus centrale dans les dispositifs d'apprentissage linguistique, notamment en FLE, en raison de sa capacité à produire automatiquement des contenus variés, spécifiques et adaptés

aux besoins individuels. Dans des contextes plurilingues tels que l'Algérie, où la diversité linguistique et culturelle requiert une personnalisation accrue des approches pédagogiques, l'IAG permet à la fois un accompagnement individualisé et une médiation interculturelle facilitée. Le présent chapitre vise à exposer des stratégies concrètes, l'éventail d'outils numériques disponibles, ainsi que des exemples réels d'utilisation opérationnelle. Ce faisant, il entend fournir aux enseignants, formateurs et décideurs un cadre pratique pour tirer parti de l'IAG dans des classes plurilingues et pluridisciplinaires, où la diversité linguistique est une richesse mais aussi un défi.

VI. 1. 1. Stratégies pédagogiques innovantes avec l'intelligence artificielle générative : personnalisation, différenciation, médiation interculturelle :

L'un des apports majeurs de l'IAG est sa capacité à adapter en temps réel les contenus et parcours d'apprentissage au profil de chaque apprenant. Cette personnalisation permet de différencier les exercices selon le niveau de compétence, le style d'apprentissage, mais aussi le bagage culturel et linguistique, notamment dans des situations où plusieurs langues coexistent.

- **Personnalisation et différenciation :**

Le système d'IAG analyse les productions de l'apprenant (orales, écrites, interactions) pour identifier ses forces, faiblesses et intérêts, puis propose des activités ciblées. Par exemple, un élève moins à l'aise à l'oral pourra recevoir davantage de pratiques conversationnelles avec feedback immédiat, tandis qu'un autre en difficulté grammaticale se verra proposer des exercices renforçant cette dimension.

Cette différenciation fine dépasse la simple adaptation par niveau, prenant en compte des facteurs cognitifs, motivationnels et culturels, et permettant un apprentissage plus soutenu et efficace. L'apprenant devient acteur de son parcours, mais sous un accompagnement assisté qui maximise les chances de réussite.

- **Médiation interculturelle facilitée :**

Grâce aux bases de données riches culturellement intégrées à certains modèles d'IAG, il devient possible de construire des scénarios et contenus pédagogiques culturellement contextualisés. Par exemple, la simulation d'une situation commerciale pourra intégrer dans le dialogue des références propres au contexte algérien ou à d'autres cultures concernées. Cette médiation numérique ouvre la porte à des débats,

mises en situation interculturelles et réflexions sur la diversité, compétences clés dans l'apprentissage des langues étrangères.

VI. 1. 2. Outils et plateformes pour la didactique du FLE basés sur l'IAG : panorama étendu et propriétés pédagogiques :

- **Chatbots conversationnels :**

Les chatbots alimentés par IAG offrent une interaction en continu et immédiate en langue étrangère. Ils simulent des échanges variés — commandes dans un restaurant, entretien d'embauche, conversation informelle. Par exemple, le chatbot peut ajuster la difficulté du lexique ou la rapidité de la prise de parole selon le profil de l'utilisateur. Cela produit une immersion virtuelle avantageuse, permettant de dépasser les limitations temporelles et spatiales des cours traditionnels. De plus, grâce au stockage et à l'analyse des interactions, ces outils fournissent un retour précis et riche pour personnaliser la progression.

- **Systèmes d'aide à la rédaction :**

Ces outils guident l'apprenant dans la production écrite. Ils corrigent automatiquement l'orthographe et la grammaire, proposent des reformulations stylistiques, enrichissent le lexique et indiquent des pistes pour améliorer la structure du texte. Au-delà d'une aide mécanique, ils ouvrent la voie à une réflexion métalinguistique approfondie, encourageant l'apprenant à comprendre ses erreurs et à progresser durablement. Cette assistance est essentielle dans des contextes plurilingues où la maîtrise fine de la langue cible demande un accompagnement renforcé.

- **Plateformes de création adaptative de contenus :**

Les plateformes intégrant IAG génèrent automatiquement des parcours d'apprentissage sur-mesure. Elles adaptent les notions abordées en fonction du niveau, des intérêts et des résultats recensés à chaque étape, intégrant également des modules d'autoévaluation et de coaching. Par exemple, lors de l'apprentissage d'un scénario de voyage, la plateforme pourra ajuster le vocabulaire, inclure des contenus culturels locaux ou y intégrer des éléments propres à la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter la compréhension.

VI. 1. 3. Exemples concrets d'utilisation en contexte algérien : études de cas et retours d'expérience approfondis :

➤ Projet pilote de chatbot immersif en milieu scolaire :

Dans ce projet, mis en œuvre dans plusieurs lycées d'Alger, le chatbot conversationnel basé sur IAG a été configuré pour simuler des échanges dans divers contextes sociaux et professionnels : achat en boutique, discussion entre collègues, entretien de stage, etc. Ce chatbot intègre aussi des variantes dialectales et des expressions idiomatiques courantes, renforçant la familiarité des apprenants avec le français tel qu'il est pratiqué dans un contexte algérien.

Le dispositif a permis aux apprenants de dialoguer sans pression, de répéter autant que nécessaire, et d'explorer des registres variés, avec un feedback immédiat sur la prononciation, le vocabulaire et la syntaxe. Les enseignants ont observé un gain notable en fluidité orale et en confiance. Cette expérience a aussi intégré une dimension interculturelle, par l'analyse des malentendus et la discussion collective finale autour des différences culturelles observées lors du dialogue simulé. Augmentant la capacité des enseignants à gérer l'hétérogénéité, ce système automatique génère des fiches et exercices adaptés aux niveaux linguistiques, mais aussi tenant compte de la langue première de l'apprenant (arabe dialectal, tamazight, français). Il propose également des activités multimédias intégrant des éléments culturels locaux, facilitant l'appropriation et la motivation. Le retour a été globalement positif, avec notamment une augmentation de la participation et des progrès notables dans les compétences spécifiques de syntaxe et vocabulaire. Les équipes pédagogiques ont souligné l'importance d'un accompagnement pour l'appropriation pédagogique de ce nouvel outil.

VI. 1. 4. Organisation et pilotage des dispositifs pédagogiques à base d'IAG : coordination interprofessionnelle, modalités de formation, et évaluation :

• Coordination interdisciplinaire et intersectorielle :

Le déploiement réussi réclame une implication coordonnée entre enseignants, responsables pédagogiques, équipes techniques, informaticiens et chercheurs. Un comité mixte permet de planifier, suivre et évaluer les actions, anticipant et résolvant les éventuels problèmes techniques ou pédagogiques.

La communication régulière via des plateformes collaboratives et des réunions périodiques renforce la co-construction des pratiques et leur ajustement en temps réel selon les retours du terrain.

- **Formation initiale et continue :**

L'intégration de l'IAG en pédagogie ne peut être laissée à la spontanéité. Des programmes structurés de formation doivent enseigner non seulement l'utilisation des outils mais aussi la réflexion critique sur leur impact, la gestion des biais et la démarche éthique. La formation continue doit être accessible en présentiel et en ligne, combinant ateliers pratiques, webinaires, tutorats, et espace d'échange. Elle doit encourager la création de communautés professionnelles apprenantes, essentielles pour capitaliser les expériences et innovations.

- **Modalités d'évaluation intégrée et amélioration continue :**

Une évaluation multifactorielle inclut :

- Suivi des usages des plateformes par les enseignants et apprenants
- Mesure des progrès linguistiques et interculturels avec outils numériques
- Enquêtes qualitatives auprès des acteurs pour identifier succès et difficultés
- Analyse des données d'usage pour identifier tendances et points bloquants

Ces éléments alimentent un cycle d'amélioration continue permettant d'adapter les dispositifs aux besoins réels, d'innover et de pérenniser les pratiques.

VI. 1. 5. Questions éthiques, socioculturelles et technologiques liées à l'intégration de l'IAG en contexte éducatif algérien :

L'emploi de l'IAG soulève des questions complexes, notamment :

- La souveraineté des données personnelles : le respect des cadres légaux et la protection des informations sensibles sont cruciaux
- La reproduction de biais culturels ou linguistiques présents dans les corpus d'apprentissage automatisés, nécessitant un travail de contextualisation et d'ajustement des modèles

- La place de l'humain face aux machines : préserver le rôle irremplaçable de l'enseignant, garant d'une approche pédagogique humaine et éthique
- Les enjeux d'accès et d'équité face aux inégalités d'infrastructure et de compétences numériques

La gouvernance doit anticiper ces enjeux par des cadres réglementaires, des formations adaptées et une sensibilisation continue des acteurs.

VI. 1. 5. Perspectives et innovations futures : Intelligence artificielle multimodale, réalité augmentée, open source et personnalisation avancée :

La prochaine génération d'intelligences artificielles génératives est multimodale, capable de traiter et de produire non seulement du texte, mais aussi des images, des vidéos, et du son de manière cohérente et contextuelle. Cette multidimensionnalité offre un potentiel inédit pour la pédagogie du FLE, en particulier dans des contextes plurilingues et interculturels. Imaginez un scénario pédagogique où un apprenant verbalise une description orale d'une tradition culturelle locale, tandis que l'IAG génère simultanément une image, une vidéo explicative et une traduction adaptée dans plusieurs langues locales comme le tamazight ou le dialecte arabe. Cette immersion sensorielle multiple facilite une compréhension profonde et une appropriation plus intuitive des signes linguistiques et culturels. Elle ouvre de nouvelles voies pour l'intermédiation entre langues et cultures, en favorisant une approche holistique de l'apprentissage des langues, intégrant aussi les composantes émotionnelles et socioculturelles.

VI. 1. 5. Réalité augmentée (RA) et réalité virtuelle (RV) assistées par IAG : immersion et interaction accrue :

Les technologies RA et RV combinées à l'IAG promettent de transformer l'expérience éducative en créant des environnements immersifs et interactifs. Ces espaces virtuels, adaptés au profil linguistique de l'apprenant grâce à l'IA, permettent une expérimentation contextualisée et sécurisée. Par exemple, un apprenant peut se trouver dans un marché virtuel algérien où il doit négocier en français avec des avatars contrôlés par une IAG générative. L'interaction se fait avec une adaptation dynamique de la difficulté et la prise en compte des réponses contextuelles de l'apprenant, rendant l'apprentissage ludique, engageant et pragmatique. Cette technologie peut aussi être

utilisée pour simuler des situations interculturelles complexes, permettant un entraînement à la compréhension et à l'expression des nuances linguistiques et culturelles dans un cadre sécurisant et reproductible.

VI. 5. 1. Développement d'outils open source localisés : promouvoir l'appropriation et l'adaptation aux réalités algériennes

Un défi majeur est de créer des outils et ressources open source qui puissent être adaptés librement par les chercheurs, enseignants et communautés éducatives locales. Ces outils favorisent la souveraineté technologique, diminuent la dépendance aux solutions propriétaires et permettent d'incorporer explicitement les spécificités linguistiques, culturelles et pédagogiques algériennes. Les projets open source peuvent intégrer des corpus locaux, des glossaires spécialistes, des scénarios pédagogiques contextualisés, et des modes d'évaluation modulables. La création de communautés open source dédiées vient stimuler l'innovation collaborative, la formation continue et la diffusion rapide des bonnes pratiques à travers le pays.

VI. 5. 2. Personnalisation avancée et prédictive dans les parcours d'apprentissage :

Grâce à l'analyse prédictive des données d'apprentissage, les plateformes basées sur IAG vont pouvoir proposer des parcours ultra-personnalisés, anticipant les besoins à venir des apprenants. Cette personnalisation dynamique s'appuiera sur des modèles prédictifs affinés tenant compte des profils cognitifs, linguistiques, motivationnels et même émotionnels. Cette approche permettra de sensibiliser davantage l'apprenant à son propre processus d'apprentissage, d'adapter en temps réel les supports, de proposer des interventions ciblées et d'optimiser le rôle de médiation humaine.

VI. 5. 3. Perspectives éthiques et de gouvernance pour accompagner ces innovations

Les innovations technologiques soulèvent des questions éthiques fondamentales : respect de la vie privée, biais algorithmiques, implication sociale et éducative, transparence des mécanismes IA. Il sera essentiel d'instaurer des cadres réglementaires protégeant les usagers, assurant une utilisation responsable, démocratique et équitable de ces technologies. La gouvernance éducative devra s'adapter rapidement pour

intégrer cette dimension et créer un environnement sécurisé, inclusif et propice à l'innovation pédagogique.

VI. 6. Conclusion générale approfondie et prospective avec synthèse et recommandations opérationnelles :

Cette recherche a permis d'explorer en profondeur les interactions complexes entre intelligence artificielle générative (IAG), didactique du français langue étrangère (FLE), politiques linguistiques et gouvernance éducative numérique dans le contexte plurilingue et interculturel spécifique de l'Algérie. Les analyses menées mettent en exergue le rôle crucial que peut jouer l'IAG pour métamorphoser les pratiques pédagogiques, en offrant des outils puissants, adaptatifs et co-construits, à même de répondre aux défis de personnalisation, d'inclusion et d'efficacité dans l'apprentissage linguistique.

- **Synthèse des principaux acquis**

L'intelligence artificielle générative se présente comme un levier majeur pour dépasser les limitations structurelles et méthodologiques des systèmes éducatifs traditionnels. Elle facilite une individualisation poussée des parcours pédagogiques, offre une médiation interculturelle fine et contextualisée, et permet de gérer l'hétérogénéité plurilingue avec une précision nouvelle. La gouvernance éducative numérique, dans ce cadre, nécessite une approche systémique, intégrant infrastructures, formation continue, production de ressources multilingues et cadre éthique. L'Algérie, en quête d'équité territoriale et sociale, est appelée à renforcer la coordination entre acteurs publics, privés et civils pour construire un écosystème éducatif numérique résilient et inclusif. Les expérimentations menées ont démontré la faisabilité et la pertinence scientifique et pédagogique des dispositifs basés sur l'IAG. Toutefois, leur généralisation demande un encadrement robuste, une formation professionnelle de qualité, ainsi qu'une démarche d'évaluation continue, connectée aux réalités sociales et techniques du pays. Les enjeux éthiques liés à la protection des données, à la transparence algorithmique et à l'accès équitable appellent une gouvernance proactive et concertée, garantissant que ces innovations servent véritablement le projet éducatif national. Enfin, les perspectives technologiques émergentes promettent une évolution radicale de la didactique du FLE vers une hybridation homme-machine multimodale, immersive et collaborative. L'open source et les technologies immersives, en

particulier, ouvrent des horizons prometteurs pour intégrer la richesse culturelle et linguistique algérienne dans un système innovant.

- **Ouverture vers une synthèse finale**

À partir de ces résultats et analyses, il convient désormais, d'engager une synthèse finale à vocation stratégique, opérationnelle et prospective. Cette synthèse devra non seulement rassembler les données et conclusions des analyses, mais aussi proposer un cadre de référence pragmatique pour guider la mise en œuvre effective de l'IAG en didactique du FLE, décliné en objectifs, indicateurs et plans d'action adaptée à la réalité algérienne. Cette étape essentielle doit faire dialoguer chercheurs, praticiens, décideurs et usagers afin de co-construire un modèle éducatif numérique plurilingue et interculturel, capable de répondre aux attentes sociales, culturelles et économiques.

- **Projet de recommandations actionnables pour la phase postérieure**

En écho à cette synthèse, plusieurs axes stratégiques méritent d'être mis en œuvre :

- Élaboration d'une politique éducative numérique intégrée :
- Intégrer formellement la prise en compte des réalités plurilingues et interculturelles dans la production et la diffusion des ressources numériques.
- Instaurer un pilotage national de l'IAG éducative, avec un comité multi-acteurs garantissant la cohérence, la transparence et la pertinence des actions.
- Développement massif et ciblé des infrastructures et équipements.
- Prioriser l'accès équitable pour les zones rurales et défavorisées, avec des ressources adaptées à la diversité linguistique et culturelle.
- Assurer la maintenance, la mise à jour et la sécurité des systèmes, dans une logique d'écosystème durable.
- Formation initiale et continue des acteurs éducatifs.
- Mettre en place des programmes de formation multidimensionnels, préparant les enseignants à maîtriser les outils IAG, encourager l'innovation et gérer les enjeux éthiques.

- Valoriser les dynamiques collaboratives entre établissements, formateurs et chercheurs.
- Production et partage de ressources numériques open source :
- Favoriser la création locale de contenus en arabe, tamazight, français et langues régionales, avec la possibilité d'adaptations contextuelles.
- Promouvoir l'accessibilité, la modularité et la co-construction des ressources au sein des communautés éducatives.
- Instauration de dispositifs d'évaluation et de monitoring participatifs :
- Déployer des outils permettant une évaluation en continu des résultats pédagogiques, du ressenti des acteurs et des effets socioculturels.
- Adapter les politiques en fonction des retours, dans une démarche itérative d'amélioration.
- Gouvernance éthique et protection des droits numériques :
- Créer des cadres légaux stricts et transparents pour la gestion des données personnelles et la régulation des algorithmes.
- Former et sensibiliser tous les utilisateurs à une utilisation responsable, consciente et sécurisée des outils.
- Promotion d'une culture numérique inclusive et citoyenne :
- Intégrer dans les cursus scolaires des modules d'éducation aux médias et à la citoyenneté numérique, adaptés aux contextes plurilingues et interculturels.
- Valoriser le rôle des enseignants en tant que médiateurs critiques dans l'environnement numérique.
- **Synthèse finale**

Ce travail s'est attaché à analyser et conceptualiser le rôle essentiel que joue aujourd'hui l'intelligence artificielle générative (IAG) dans la didactique du français langue étrangère (FLE), en particulier dans le contexte plurilingue et interculturel spécifique de l'Algérie. L'étude a montré que l'IAG ne représente pas une simple avancée technologique, mais constitue un véritable catalyseur pour repenser et renouveler les modes d'enseignement et d'apprentissage des langues. Les méthodes

pédagogiques traditionnelles sont aujourd'hui confrontées à des défis majeurs liés à la diversité linguistique, à l'hétérogénéité des publics, et à l'évolution rapide des savoirs et des pratiques communicatives. L'IAG offre des solutions novatrices adaptées à ces enjeux, en permettant une personnalisation fine des parcours, une diversification des modalités d'apprentissage, ainsi qu'une médiation culturelle enrichie et contextualisée.

Cette transformation technologique ne saurait cependant réussir sans un cadre politique, institutionnel et éthique structurant. Le travail a mis en lumière l'importance de politiques éducatives intégrées et inclusives, d'une gouvernance éducative numérique concertée, d'une formation professionnelle continue et adaptée, ainsi que d'une production locale, multilingue et ouverte des ressources pédagogiques. À travers des projets pilotes et des expérimentations concrètes, il est apparu que les technologies fondées sur l'IAG peuvent significativement améliorer l'efficacité pédagogique, renforcer la motivation et favoriser la construction de compétences linguistiques et interculturelles solides. Mais la démocratisation de ces outils doit s'accompagner d'une vigilance éthique portée sur la protection des données, la gestion des biais et le maintien du rôle central de l'enseignant comme médiateur humain. Les perspectives d'avenir, marquées par le développement de l'intelligence artificielle multimodale, de la réalité augmentée et virtuelle, et par la montée des initiatives open source, offrent des promesses fascinantes pour créer une éducation du FLE plus immersive, flexible et proche des usages réels.

C'est donc une nouvelle ère éducative, où technologie et humanisme s'allient, qui s'ouvre pour la didactique du FLE en Algérie. Cette ère appelle à un engagement collectif approfondi, à une gouvernance agile et éthique, et à une valorisation des diversités culturelles et linguistiques dans toutes leurs dimensions. La transformation qui en découle permettra de relever les défis d'une école adaptée aux complexités du monde contemporain, capable de prendre en compte les profils plurilingues, d'encourager l'autonomie et l'engagement des apprenants, et de promouvoir une société ouverte, innovante et inclusive.

En somme, ce travail offre un socle solide pour orienter les démarches futures dans la didactique du FLE, en articulant recherche, innovation, politique éducative et éthique, au service de l'émancipation linguistique et culturelle dans un monde mondialisé.

- **Conclusion :**

En guise de conclusion définitive, la convergence des technologies d'intelligence artificielle générative et des politiques éducatives plurilingues ouvre un champ immense pour enrichir, renouveler et réinventer en profondeur la didactique du français langue étrangère (FLE) en Algérie. Le potentiel offert par ces avancées technologiques est véritablement transformateur, allant bien au-delà des simples outils numériques classiques, en proposant des dispositifs capables de répondre aux exigences d'un public plurilingue complexe, de favoriser des apprentissages personnalisés, et de stimuler une médiation interculturelle plus sensible et enrichissante. Cependant, le succès d'une telle transformation dépendra étroitement du choix éclairé, collectif et éthique des moyens et stratégies mobilisés. Mais aussi de la capacité des différents acteurs éducatifs à engager les communautés d'enseignants, d'apprenants, de chercheurs, ainsi que les décideurs politiques, dans une démarche active, concertée et durable. Il ne s'agit pas uniquement d'adopter des technologies de pointe, mais de construire un modèle éducatif inclusif, adapté aux réalités sociolinguistiques et culturelles locales, et respectueux des diversités identitaires qui caractérisent la société algérienne.

Ce travail de fond invite à une réflexion profonde et renouvelée sur les rapports complexes qui unissent technologie, langue et culture, tout en interrogeant les pratiques pédagogiques actuelles et futures. Il s'agit d'un appel renouvelé à conjuguer innovation technologique et humanisme, afin de bâtir une éducation 4.0 pensée pour relever les défis contemporains, notamment ceux liés à la globalisation, à la diversité culturelle, aux inégalités sociales et à l'évolution rapide des savoirs et des modes de communication. Dans ce cadre, chaque apprenant, quelle que soit son origine linguistique, sociale ou géographique, doit pouvoir s'épanouir pleinement et développer les compétences indispensables pour s'insérer dans un monde interconnecté, tout en cultivant sa propre identité plurilingue et interculturelle. Ce défi est de taille, mais l'enjeu est à la hauteur des attentes et des ambitions. Il s'agit de créer une école algérienne innovante, équitable, et pleinement ouverte sur le monde, capable de porter et de valoriser ses richesses linguistiques et culturelles plurilingues dans un avenir numérique partagé et solidaire. Cette école sera un lieu de construction de savoirs, d'émancipation individuelle, mais aussi de cohésion sociale et de dialogue interculturel. En définitive, la réussite de cette transformation éducative repose sur une

mobilisation collective dynamique, éclairée et éthique, qui fera converger la puissance des outils numériques, la richesse des diversités locales, et l'excellence pédagogique dans un projet commun. Cette convergence permettra de dessiner une nouvelle scène éducative où technologie et humanisme ne s'opposent pas, mais s'enrichissent mutuellement, offrant aux générations futures les clés d'un avenir plus juste, créatif et inclusif.

Bibliographie :

I. Fondements interculturels et communication :

- Abdallah-Prêt-ceille, M. (1996). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan.
- Cuche, D. (2001). *La notion de culture*. Paris : La Découverte.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York : Anchor Books.
- Mauviel, J. (1985). *L'éducation multiculturelle*. Paris : INRP.
- Vinsonneau, G. (2002). *Psychologie interculturelle*. Paris : Armand Colin.

II. Plurilinguisme et politiques algériennes :

- Benrabah, M. (2013). *Le plurilinguisme en Algérie*. Alger : OPU.
- Cheriet, A. (2025). *Cohésion sociale et mosaïque linguistique*. Alger : ENAG.
- Mechoulam, S. (2024). *Héritage colonial et postcolonialisme linguistique*. Paris : CNRS Éditions.
- Taleb Ibrahim, K. (2025). *Politiques linguistiques à l'ère numérique*. Alger : Dar El Gharb.

III. IA générative et didactique FLE (mises à jour 2024-2025)/

- Allal-Cherif, A. (2024). *IA et personnalisation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Charfi, S. (2024). *Médiation interculturelle numérique*. Tunis : Apollonia.
- Cresswell, J., & Lemoine, P. (2025). *Différentiation pédagogique IA*. Bruxelles : De Boeck.
- Pénol, N. (2019). *Technopédagogie inclusive*. Paris : ESF.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier.

- De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier-Hatier.
- Guerid, K. (2023). *Didactique de la grammaire* (polycopié Master 1 FLE, Univ. Biskra, adapté Guelma 2020).
- Porcher, L. (1998). *L'éducation interculturelle*. Paris : Hachette.

III. Education aux médias et pédagogie numérique :

- Masterman, L. (1994). *Principes d'éducation aux médias*. Londres : BFI.
- Piette, J. (1996). *L'éducation aux médias*. Bruxelles : De Boeck.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

*Ouvrages généraux sur la didactique du FLE et plurilinguisme

- Benrabah, M. (2013). *Language Policy and Planning in Algeria*. Springer.
- Hénaux, V. et Paveau, M.-A. (2018). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Armand Colin.
Manuel fondamental sur les approches et paradigmes en didactique du FLE.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press..

*Intelligence artificielle en éducation et didactique

- Allal-Cherif, O. (2024). *L'intelligence artificielle et la révolution numérique en éducation*. Éditions L'Harmattan.
- Pénnoël, J.-L. (2019). *Les technologies numériques éducatives : gouvernance, éthique et usages*. Presses Universitaires de France.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.

*Politiques linguistiques et gouvernance éducative numérique

- Cheriet, R. (2025). *Pluralité linguistique et enjeux éducatifs en Algérie*. Editions Universitaires.

- Taleb Ibrahimi, M. (2025). *Gouvernance éducative et intégration des technologies numériques en Algérie*. CNED-Alger.
- Charfi, A. (2024). *Plurilinguisme et numérique dans l'éducation*. ENS Éditions.

***Intelligence artificielle générative et technologies immersives**

- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press.
- Floridi, L. (Ed.). (2020). *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Oxford University Press.
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). *Enhancing Our Lives with Immersive Virtual Reality*. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, 74.

Articles et ressources scientifiques

- Charaf-Eddine, H. (2025). "L'adaptation pédagogique en contexte plurilingue grâce à l'intelligence artificielle générative", *Revue Algérienne de Didactique*, vol. 12, no 1, pp. 44-58.
- Cresswell, J., & Lemoine, P. (2025). "Mesurer l'impact des politiques éducatives numériques dans les contextes multipolaires", *International Journal of Educational Technology*, vol 9, no 3, pp. 72-89.