Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Docteur « YAHIA FARES » de MEDEA

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Polycopié pédagogique

Titre :

Didactique de l'interculturel en Français Langue Étrangère (FLE)



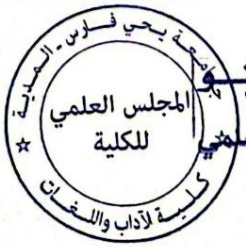
Cours et TD destiné aux étudiants de 2ème année Master didactique

Spécialité : Master didactique de Français

Elaboré et présenté par :

Dre Benaimeche Wissame

Année universitaire 2025-2026



أد : بشير بوعتو

رئيس المجلس العلمي

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE 3

1. Contexte et enjeux du module 3
2. Articulation CM/TD et volume horaire 4
3. Objectifs de formation et compétences visées 5
4. Axes thématiques du module 6

COURS 1 : La notion de culture en didactique des langues 7
COURS 2 : L'interculturel et la communication interculturelle 17
COURS 3 : Langue et culture : état des lieux théorique 25
COURS 4 : Langue et culture : approches théoriques et enjeux contemporains 32
COURS 5 : Vers une méthodologie de l'apprentissage culturel et interculturel en FLE 39
COURS 6 : Construction de la démarche culturelle et interculturelle (1) 47
COURS 7 : Construction de la démarche interculturelle (2) : outils et évaluation 54
COURS 8 : L'approche linguistico-culturelle en didactique du FLE 61
COURS 9 : L'approche socio-culturelle en didactique du FLE 67
COURS 10 : L'approche interculturelle : fondements et modèles 75
COURS 11 : Activités pédagogiques pour l'apprentissage interculturel 82
COURS 12 : Bilan, perspectives et enjeux de la didactique interculturelle en FLE 89
SYNTHÈSE RÉCAPITULATIVE & CONCLUSION GÉNÉRALE 97
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 98

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce polycopié pédagogique est destiné aux étudiants de deuxième année Master didactique du français langue étrangère. Il porte sur la didactique de l'interculturel, domaine fondamental pour tout enseignant-chercheur de FLE souhaitant intégrer de manière théorisée et critique la dimension culturelle dans sa pratique de classe comme dans sa réflexion scientifique.

L'enseignement d'une langue étrangère ne saurait se réduire à la transmission de règles grammaticales et lexicales. Apprendre le français, c'est aussi appréhender des modes de pensée, des valeurs, des références symboliques et des pratiques sociales propres aux communautés francophones, dans leur diversité. Cet enjeu culturel et interculturel, au croisement de la didactique des langues, de l'anthropologie et de la sociolinguistique, constitue le fil conducteur des douze cours qui composent ce module.

À ce niveau de master, l'approche adoptée se veut résolument réflexive et problématisante : il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs constitués, mais de former les étudiants à interroger les modèles théoriques eux-mêmes, à en mesurer la portée et les limites, et à les mobiliser pour concevoir, expérimenter et évaluer des dispositifs pédagogiques adaptés au contexte plurilingue et pluriculturel algérien.

1. Contexte et enjeux du module

Le contexte algérien de l'enseignement du français présente une singularité que ce module prend pleinement en compte : celle d'un plurilinguisme constitutif (arabe standard, darja, tamazight, français) au sein duquel le français occupe une position à la fois historique, institutionnelle et affective complexe. Enseigner le FLE dans ce contexte exige une attention particulière à la dimension interculturelle, sous peine de reproduire des représentations figées ou hiérarchisées des langues et des cultures en présence.

Les enjeux de ce module sont donc doubles : un enjeu scientifique, qui consiste à doter les étudiants des outils conceptuels nécessaires pour analyser les phénomènes de contact culturel et linguistique avec rigueur ; et un enjeu professionnel, qui consiste à les préparer à concevoir, dans leur future pratique d'enseignant ou de chercheur, des dispositifs pédagogiques qui valorisent la rencontre entre cultures plutôt que leur juxtaposition hiérarchisée.

À ces deux enjeux s'ajoute un enjeu plus largement sociétal : dans un monde marqué par l'intensification des contacts interculturels, qu'ils soient migratoires, professionnels ou numériques, la formation d'enseignants capables de transmettre une posture d'ouverture critique à la différence culturelle dépasse le strict cadre disciplinaire du FLE et contribue, plus largement, à une éducation à la citoyenneté plurielle et au dialogue entre les cultures.

2. Articulation CM/TD et volume horaire

Le module se compose de douze séances articulant systématiquement un temps de cours magistral (CM, 1h30) et un temps de travaux dirigés (TD, 1h30), soit un volume horaire total de trente-six heures en présentiel, réparties sur un semestre. Cette articulation n'est pas seulement organisationnelle : elle traduit un principe pédagogique fort, selon lequel tout apport théorique doit immédiatement être suivi d'un temps d'appropriation active — analyse de documents, étude de cas, simulation, conception de séquences — qui permet à l'étudiant de transformer un savoir déclaratif en compétence professionnelle mobilisable.

Chaque séance de cours magistral présente les fondements théoriques et les cadres de référence mobilisés dans la littérature scientifique internationale ; chaque séance de travaux dirigés propose des activités de réflexion critique, d'analyse de corpus ou de

documents authentiques, et de conception de dispositifs pédagogiques, dans une logique de progression continue tout au long du semestre.

Volume horaire	12 séances de cours magistraux (1h30) + 12 séances de travaux dirigés (1h30), soit 36 heures en présentiel.
Public cible	Étudiants de 2ème année Master didactique du FLE.
Forme	Cours magistral + Travaux dirigés, sur la base d'un module par semaine.
Évaluation	Contrôle continu (participation aux TD, portfolio interculturel) + examen final (analyse de documents et dissertation).

3. Objectifs de formation et compétences visées

Au terme de ce module, l'étudiant de master sera capable de mobiliser un cadre conceptuel rigoureux pour analyser les phénomènes culturels et interculturels à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage du FLE ; de concevoir, justifier théoriquement et évaluer des séquences pédagogiques intégrant explicitement la dimension interculturelle ; et de situer sa propre pratique professionnelle, présente ou future, au sein des grands débats contemporains de la didactique de la culture en langue étrangère.

Ces compétences sont également mobilisables dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de master en didactique, plusieurs pistes de recherche étant explicitement proposées au terme du module (cf. cours 12). L'évaluation du module combine un contrôle continu, assuré par la participation aux travaux dirigés et la constitution progressive d'un portfolio interculturel personnel, et un examen final portant sur l'analyse critique de documents et la rédaction argumentée.

Plus largement, ce module vise à consolider une posture professionnelle durable : celle d'un enseignant-chercheur capable d'articuler en permanence théorie et pratique,

recul critique et engagement pédagogique, exigence scientifique et sensibilité humaine à l'égard de la diversité culturelle de ses futurs apprenants.

4. Axes thématiques du module

- Axe 1 — Notions de culture, d'interculturel et de communication interculturelle en didactique des langues
- Axe 2 — Langue et culture : état des lieux théorique et enjeux contemporains
- Axe 3 — Vers une méthodologie de l'apprentissage culturel et interculturel en classe de FLE
- Axe 4 — Construction de la démarche culturelle et interculturelle : étapes, outils et évaluation
- Axe 5 — Approches didactiques (linguistico-culturelle, socio-culturelle, interculturelle) et activités pédagogiques

COURS 1 : La notion de culture en didactique des langues

Axe 1 — Notions fondamentales

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Théoriser la notion de culture à partir des grandes traditions disciplinaires (anthropologie, sociologie, sciences du langage) et en dégager les enjeux pour la didactique du FLE.
- Distinguer les principales acceptions du concept de culture (humaniste, anthropologique, sociologique) et leurs implications didactiques respectives.
- Analyser le caractère acquis, dynamique et largement implicite de la culture à partir du modèle de l'iceberg culturel et de la notion de programmation mentale collective.
- Problématiser la relation entre culture source et culture cible dans le contexte plurilingue et pluriculturel algérien.

Cours magistral (1h30)

1.1 Qu'est-ce que la culture ? Les enjeux épistémologiques d'une notion polysémique

Le terme « culture » figure parmi les notions les plus polysémiques des sciences humaines et sociales. Dès 1952, Kroeber et Kluckhohn recensaient plus de cent cinquante définitions différentes, signe d'un objet conceptuel insaisissable autant que central. L'anthropologue Edward B. Tylor, en 1871, proposait l'une des premières définitions englobantes, faisant de la culture cet ensemble complexe de connaissances, croyances, arts, morale, droit et coutumes acquis par l'être humain en tant que membre

d'une société. Cette définition fondatrice installe d'emblée l'idée d'une culture apprise et collective, transmise plutôt qu'héritée biologiquement.

Un siècle plus tard, Clifford Geertz déplace le regard : la culture n'est plus un inventaire de traits mais un système de significations partagées, un tissu symbolique au sein duquel les sujets interprètent leur expérience et agissent. Cette conception sémiotique de la culture, fondatrice de l'anthropologie interprétative, a profondément influencé les sciences du langage et, par extension, la didactique des langues étrangères : apprendre une langue, c'est apprendre à interpréter un système de signes culturellement situé, et non seulement à manier un code grammatical.

Pour un étudiant de master en didactique, l'enjeu n'est pas de choisir une définition unique mais de comprendre que chaque acception engage une posture pédagogique différente : une conception humaniste oriente vers l'étude des œuvres et du patrimoine ; une conception anthropologique invite à observer les pratiques quotidiennes ; une conception sémiotique pousse à interroger les systèmes de sens implicites qui structurent les interactions en classe de langue.

En définitive, la question « qu'est-ce que la culture ? » ne reçoit pas de réponse définitive, et ce n'est pas là un aveu d'échec épistémologique : c'est au contraire le signe que la culture est un objet vivant, contesté et dynamique, dont la compréhension est elle-même un apprentissage permanent. Pour le didacticien, reconnaître cette polysémie productive est la condition d'une approche honnête et rigoureuse de la dimension culturelle de l'enseignement des langues.

Cette polysémie productive de la notion de culture n'est pas une difficulté théorique réservée aux chercheurs : elle se manifeste concrètement dans la classe de langue chaque fois qu'un apprenant et un enseignant ont des conceptions implicitement

différentes de ce que signifie « apprendre la culture ». Rendre ces conceptions explicites — par un contrat pédagogique clair, par des discussions ouvertes sur les objectifs culturels du cours, par une réflexion partagée sur les activités proposées — est l'une des premières tâches d'un enseignement interculturel rigoureux.

Cet effort d'explicitation est d'autant plus important dans un contexte de formation de master, où les étudiants ont souvent des expériences antérieures d'apprentissage du français très différentes (scolaire, académique, informelle, numérique) qui ont laissé des représentations implicites divergentes sur ce que signifie « la culture » en classe de langue. Partir de ces représentations, les nommer et les problématiser collectivement dès les premières séances du module est une stratégie pédagogique cohérente avec les principes interculturels qui sont au cœur de ce cours.

1.2 Les trois grandes acceptions de la culture et leurs usages didactiques

On distingue classiquement trois grands niveaux d'acception du mot culture, chacun ayant historiquement irrigué des courants méthodologiques distincts en didactique du FLE.

- **La culture au sens humaniste :** ensemble des œuvres, savoirs et valeurs constituant le patrimoine d'une civilisation (littérature, art, philosophie, sciences). C'est la « grande culture » ou culture cultivée, longtemps assimilée, dans l'enseignement traditionnel du français, à la notion de civilisation.
- **La culture au sens anthropologique :** ensemble des pratiques, croyances, représentations et modes de vie partagés par un groupe social — rituels du quotidien, codes de politesse, gestion du temps et de l'espace, rapports de genre, habitudes alimentaires. Galisson parlera de « culture partagée » pour désigner ce socle de références communes implicites.
- **La culture au sens sociologique :** ensemble des normes, valeurs et symboles qui régissent les interactions au sein d'un groupe et se manifestent dans les

institutions, les rapports de pouvoir et les usages langagiers différenciés selon les groupes sociaux.

Historiquement, l'enseignement du FLE a privilégié l'acception humaniste : les manuels de civilisation des années 1960-1970 proposaient un répertoire de connaissances factuelles sur la France (monuments, grands auteurs, institutions), sans réelle visée interactionnelle. Le tournant communicatif des années 1970-1980, puis l'approche actionnelle portée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), ont progressivement déplacé l'intérêt vers l'acception anthropologique : ce qui importe désormais, c'est la capacité de l'apprenant à décoder et à produire des comportements culturellement appropriés dans des situations de communication réelles.

L'acception sociologique, la moins présente dans les manuels jusqu'à récemment, prend une importance croissante dans les approches contemporaines : elle invite à ne pas traiter la culture comme un bloc homogène mais à en interroger les dimensions de classe, de genre, de génération et d'appartenance régionale, rejoignant ainsi les préoccupations de la sociolinguistique critique et de l'approche socio-culturelle que nous développerons dans l'axe 5.

Il est important, pour un étudiant en master didactique, de comprendre que ces trois acceptions ne sont pas trois théories rivales dont il faudrait choisir une et rejeter les autres : elles correspondent à trois niveaux de lecture de la même réalité culturelle, qui se complètent plus qu'elles ne s'excluent. Un enseignant de FLE compétent saura mobiliser alternativement ces trois acceptions en fonction de ses objectifs de séance : l'acception humaniste pour explorer un texte littéraire, l'acception anthropologique pour analyser une photographie de la vie quotidienne, l'acception sociologique pour

déconstruire un stéréotype de classe ou de genre véhiculé par une publicité. Cette flexibilité conceptuelle est l'une des marques de la maturité didactique.

Cette flexibilité conceptuelle suppose également une capacité à nommer explicitement, devant les apprenants, le niveau d'acception mobilisé dans telle ou telle activité : « aujourd'hui, nous allons aborder la culture dans son sens anthropologique, en observant des pratiques quotidiennes... » Cette transparence métalinguistique n'alourdit pas l'enseignement ; elle construit progressivement chez l'apprenant une compréhension de la culture comme objet multidimensionnel, ce qui est précisément l'une des compétences visées par ce module.

1.3 La culture comme phénomène acquis et largement implicite : le modèle de l'iceberg

La culture n'est pas innée : elle s'acquiert par socialisation et apprentissage, ce qui justifie qu'elle puisse également être enseignée — d'où son importance capitale en didactique des langues étrangères. Geert Hofstede (1991, 2010) la compare à une programmation mentale collective qui distingue les membres d'un groupe humain de ceux d'un autre groupe. Cette programmation opère à plusieurs niveaux superposés : des valeurs profondes et largement inconscientes, des pratiques observables (rituels, héros, symboles) et des artefacts culturels visibles.

Le modèle de l'iceberg culturel, popularisé par l'anthropologue Edward T. Hall, illustre avec force cette stratification : seule une partie minime de la culture émerge à la surface — gastronomie, vêtements, fêtes, monuments — tandis que la part la plus volumineuse reste immergée et invisible : rapport au temps et à l'espace, conception de l'autorité, gestion du silence et de la parole, notions de politesse, d'honneur ou de pudeur. Or, ce sont précisément ces éléments immergés qui génèrent le plus de

malentendus dans les situations de contact entre cultures, parce qu'ils ne sont jamais explicités tant qu'ils ne sont pas heurtés par une différence.

L'implication didactique principale de ce modèle est claire : un enseignement culturel qui se contenterait de transmettre la partie émergée de l'iceberg (les « faits de civilisation » classiques) ne prépare pas l'apprenant à naviguer dans les situations réelles de contact interculturel, où c'est la partie immergée qui entre en jeu. C'est pourquoi la didactique de l'interculturel s'efforce de rendre visibles, de nommer et d'analyser collectivement ces éléments culturels normalement invisibles, dans un processus de conscientisation graduelle qui constitue l'un des apprentissages les plus précieux que puisse offrir un cours de langue.

Modèle de l'iceberg culturel (d'après E. T. Hall)

Partie visible (émergée)	Gastronomie, vêtements, architecture, fêtes, art, musique, littérature — éléments aisément observables et souvent enseignés dans les manuels.
Partie implicite (immergée)	Rapport au temps et à l'espace, gestion de la politesse et de la distance interpersonnelle, conception de l'autorité, du silence, de l'humour, de la pudeur — éléments rarement explicités, sources principales de malentendus interculturels.

1.4 Culture source et culture cible : tensions et enjeux en contexte algérien

En contexte algérien, l'enseignement du français met en jeu au moins deux pôles culturels : la culture francophone, elle-même plurielle (française, belge, québécoise, africaine, maghrébine), et la culture algérienne, traversée par ses composantes arabophone et berbérophone ainsi que par une mémoire coloniale qui continue de façonner les représentations. Cette situation invite à une réflexion approfondie sur la manière d'aborder la culture cible sans dévaloriser la culture source de l'apprenant.

La démarche interculturelle, que nous développerons tout au long de ce module, propose de valoriser la mise en relation des deux cultures plutôt que leur juxtaposition

hiérarchisée, en évitant deux écueils symétriques : l'ethnocentrisme, qui consiste à ériger sa propre culture en norme absolue d'évaluation de l'autre, et le relativisme culturel excessif, qui postule que toutes les pratiques se valent et ne peuvent jamais être questionnées ou mises en discussion. Pour un futur enseignant-chercheur, savoir naviguer entre ces deux écueils constitue une compétence professionnelle et éthique de premier ordre.

Il est utile, à ce stade du module, de s'interroger brièvement sur ce que signifie « enseigner la culture » dans ce contexte bipolaire. Enseigner la culture ne signifie pas imposer des représentations normatives de la culture cible ; cela ne signifie pas non plus se contenter d'une présentation neutre et distanciée des pratiques culturelles comme si elles ne concernaient pas les sujets présents dans la classe. Cela signifie créer un espace dialogique où les apprenants peuvent mettre leurs propres références culturelles en contact avec celles de la culture cible, construire du sens à partir de cette rencontre, et développer la capacité de vivre et d'agir de manière efficace et respectueuse dans des situations de contact interculturel.

1.5 Vers une définition opérationnelle pour la suite du module

Plutôt que de trancher entre les multiples définitions présentées, il est utile, pour la suite de ce module, de retenir une définition opérationnelle de travail : la culture y sera entendue comme l'ensemble dynamique des représentations, valeurs et pratiques partagées par un groupe social, acquises par socialisation, en partie implicites, et mobilisées (souvent sans en avoir pleinement conscience) dans toute interaction langagière. Cette définition de travail articule les apports anthropologique (pratiques partagées), sociologique (groupe social, normes) et sémiotique (représentations, sens).

Cette définition opérationnelle sera progressivement affinée au fil des cours suivants, notamment lorsque nous aborderons la dimension proprement interculturelle

(cours 2), les manifestations linguistiques de la culture (cours 3 et 4), puis les démarches et approches didactiques qui en découlent (cours 5 à 12). Elle constitue, en quelque sorte, le socle conceptuel sur lequel s'appuie l'ensemble du module.

Points à retenir :

- La culture est un phénomène acquis, collectif, dynamique et en grande partie implicite — elle s'apprend autant qu'elle s'enseigne.
- Trois grandes acceptions (humaniste, anthropologique, sociologique) coexistent et orientent des choix didactiques différents.
- La notion de culture en didactique des langues est donc indissociable d'une réflexion sur la manière d'enseigner : chaque définition retenue engage implicitement une conception de l'apprenant (consommateur de culture, ou constructeur de sens), de l'enseignant (transmetteur de savoirs culturels, ou animateur d'un espace de dialogue interculturel), et du rapport entre la langue cible et la culture cible (la langue comme code, ou la langue comme espace de signification culturellement situé).
- Le modèle de l'iceberg rappelle que l'essentiel de la culture échappe à l'observation directe et constitue la principale source des malentendus interculturels.
- En FLE, et particulièrement en contexte algérien, il importe de valoriser la rencontre entre culture source et culture cible plutôt que leur hiérarchisation.
- Une définition opérationnelle de travail (représentations, valeurs et pratiques partagées, acquises et en partie implicites) sert de socle conceptuel à l'ensemble du module.

Références bibliographiques :

- Tylor, E. B. (1871). Primitive Culture. John Murray.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Peabody Museum.
- Geertz, C. (1973). The Interpretation of Cultures. Basic Books.
- Hofstede, G. (1991/2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind. McGraw-Hill.
- Hall, E. T. (1959/1966). The Silent Language ; The Hidden Dimension. Doubleday.
- Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. Clé International.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : La notion de culture — analyse et réflexion critique

Activité 1 — Remue-méninges conceptuel (15 min)

À partir du mot « culture », notez individuellement dix mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit. Comparez ensuite vos listes avec celles de deux camarades. Classez collectivement les mots obtenus selon les trois acceptions présentées en cours (humaniste / anthropologique / sociologique). Commentez les convergences et les divergences observées : que révèlent-elles sur vos représentations spontanées de la culture ?

Activité 2 — Analyse comparée de définitions théoriques (25 min)

Reprenez les définitions de Tylor (1871), Geertz (1973) et Hofstede (1991) présentées en cours. Pour chacune, identifiez le paradigme épistémologique sous-jacent (descriptif-inventaire, symbolique-interprétatif, cognitif-comportemental). Discutez : quelle définition vous semble la plus opérationnelle pour concevoir une activité de classe de FLE, et pourquoi ? Quelle définition vous semble la plus pertinente pour une recherche en didactique ?

Activité 3 — L'iceberg culturel appliqué à un cas algérien (25 min)

Reproduisez le schéma de l'iceberg culturel. Dans la partie émergée, placez cinq éléments culturels algériens aisément observables par un visiteur étranger. Dans la partie immergée, placez cinq éléments implicites (rapports à l'autorité, à la politesse, au temps, à l'hospitalité, à la parole). Échangez en sous-groupe : quels éléments immergés représentent, selon vous, le plus grand risque de malentendu pour un locuteur natif du français en contact avec la culture algérienne, et inversement ?

Activité 4 — Étude de cas pédagogique : enseigner la politesse comme fait culturel (25 min)

Vous concevez une séquence destinée à des apprenants de FLE de niveau B1 en Algérie. Vous souhaitez aborder la notion de « politesse » comme phénomène culturel

comparé. Proposez une mini-séquence de trois activités (10 minutes chacune) permettant aux apprenants de comparer les codes de politesse verbale et non verbale en France et en Algérie (formules d'adresse, gestion du tutoiement/vouvoiement, salutations, distance physique). Justifiez chaque activité du point de vue didactique en mobilisant les notions vues en cours.

Synthèse réflexive — à remettre (15 min)

Rédigez un paragraphe argumenté (200 mots environ) répondant à la question suivante : « En quoi la maîtrise de la culture cible est-elle indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère, et quels risques comporte une approche exclusivement linguistique de cet apprentissage ? »

COURS 2 : L'interculturel et la communication interculturelle

Axe 1 — Notions fondamentales

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Distinguer rigoureusement les notions de multiculturel, pluriculturel, transculturel et interculturel et en clarifier les enjeux théoriques.
- Modéliser le processus de communication interculturelle à partir des dimensions culturelles de Hofstede et des principaux obstacles répertoriés dans la littérature.
- Caractériser la compétence de communication interculturelle (CCI) selon le modèle de Byram et la figure du locuteur interculturel.
- Mettre en perspective les implications didactiques de ces modèles pour la conception de séquences de FLE en contexte algérien.

Cours magistral (1h30)

2.1 De l'intraculturel à l'interculturel : clarifications conceptuelles

Le préfixe « inter » distingue radicalement l'interculturel d'autres notions souvent confondues dans le langage courant. Le multiculturel décrit une simple coexistence, sur un même territoire ou dans une même institution, de plusieurs cultures qui ne sont pas nécessairement en interaction ; c'est une réalité sociologique de juxtaposition. Le pluriculturel insiste sur la pluralité des appartenances culturelles d'un même individu — un étudiant algérien peut se sentir simultanément arabophone, berbérophone, musulman et francophone, sans contradiction. Le transculturel, enfin, désigne les phénomènes qui circulent au-delà des frontières culturelles et les transcendent, comme certaines pratiques numériques globalisées.

L'interculturel, pour sa part, désigne spécifiquement la dynamique de contact, d'échange et de négociation entre des sujets porteurs de cultures différentes. Martine Abdallah-Pretceille (1999) insiste sur le fait que l'interculturel n'est pas un objet (on ne « possède » pas une compétence interculturelle comme on possède un savoir factuel) mais une posture, une manière d'être en relation qui suppose la reconnaissance de l'altérité et le refus de réduire l'autre à une catégorie culturelle figée.

Cette clarification terminologique n'est pas qu'académique : elle a des conséquences pratiques directes pour la conception de programmes et de curricula. Un curriculum multiculturel se contenterait de faire coexister des contenus culturels différents (un peu d'histoire française, un peu de culture québécoise, un peu de culture africaine) sans les mettre en dialogue. Un curriculum interculturel, au contraire, organise délibérément des espaces de rencontre, de comparaison et de négociation entre ces contenus, faisant de la mise en relation elle-même l'objet central de l'apprentissage.

2.2 Modéliser la communication interculturelle : dimensions et obstacles

Geert Hofstede a proposé, à partir d'enquêtes menées dans plus de soixante-dix pays, un modèle des dimensions culturelles permettant de comparer systématiquement les sociétés : distance hiérarchique, individualisme/collectivisme, contrôle de l'incertitude, masculinité/féminité, orientation court terme/long terme, indulgence/restriction. Si ce modèle a été critiqué pour son caractère parfois réducteur et statique, il demeure un outil heuristique précieux pour sensibiliser les apprenants à l'existence de variations culturelles systématiques plutôt qu'anecdotiques.

Ces dimensions ne fonctionnent pas de manière isolée : elles interagissent et se renforcent mutuellement, créant des profils culturels complexes que l'on ne peut réduire à un simple score sur chaque axe. Par exemple, une société à forte distance hiérarchique et à orientation collectiviste développe des modes de communication interpersonnelle

spécifiques (formules d'adresse différenciées, évitement du conflit explicite, importance des réseaux de relations personnelles) qui diffèrent profondément d'une société à faible distance hiérarchique et individualiste. C'est la mise en relation de ces dimensions, plutôt que leur examen isolé, qui rend le modèle de Hofstede réellement opérationnel pour la classe.

- **L'ethnocentrisme :** tendance, souvent inconsciente, à juger l'autre culture à l'aune des normes de sa propre culture, érigée en référence universelle.
- **Les stéréotypes et préjugés :** représentations figées, généralisantes et souvent négatives qui se substituent à l'observation réelle de l'autre.
- **Le choc culturel :** désorientation cognitive et affective ressentie lors d'un contact prolongé avec une culture dont les codes implicites diffèrent fortement des siens.
- **Le malentendu interactionnel :** interprétation erronée d'un comportement ou d'un énoncé en raison d'un cadre de référence culturel non partagé.

Les six dimensions culturelles de Hofstede (synthèse)

Distance hiérarchique	Degré d'acceptation des inégalités de pouvoir au sein d'une société ou d'une institution.
Individualisme / collectivisme	Primauté accordée à l'individu ou au groupe d'appartenance dans les décisions et les identités.
Contrôle de l'incertitude	Tolérance d'une société face à l'ambiguïté, à l'imprévu et aux situations non codifiées.
Masculinité / féminité	Valorisation relative de la compétition et de la réussite versus de la coopération et de la qualité de vie.
Orientation temporelle	Priorité accordée aux résultats à long terme (persévérance) ou à court terme (résultats immédiats).
Indulgence / restriction	Degré de liberté laissé à la satisfaction des désirs et des pulsions individuelles par les normes sociales.

2.3 Compétence interculturelle et figure du locuteur interculturel

Michael Byram (1997) a profondément renouvelé la réflexion didactique en proposant le modèle de la compétence communicative interculturelle (CCI), structuré

autour de cinq savoirs : les savoirs culturels proprement dits, le savoir-comprendre (capacité à interpréter un document ou un événement d'une autre culture et à le mettre en relation avec sa propre culture), le savoir-apprendre/savoir-faire (capacité à acquérir de nouvelles connaissances culturelles en situation), le savoir-être (curiosité et ouverture, mise à distance de ses propres présupposés) et le savoir-s'engager (conscience critique culturelle, capacité à évaluer de manière critique les perspectives, pratiques et productions de sa propre culture comme de la culture étrangère).

Cette modélisation a permis de déplacer la figure de référence de l'apprentissage des langues : il ne s'agit plus de viser l'imitation du locuteur natif idéalisé, modèle longtemps dominant et implicitement porteur d'un rapport de domination symbolique, mais de former un locuteur interculturel ou médiateur, capable de circuler entre les cultures sans appartenir exclusivement à aucune, et de faciliter la compréhension mutuelle entre des interlocuteurs culturellement différents.

Ce déplacement est porteur d'une révolution pédagogique discrète mais profonde : il légitime l'accent mis sur l'origine et l'identité plurielle de l'apprenant (souvent occultées dans l'approche communicative centrée sur le natif), valorise son vécu transculturel comme ressource plutôt que comme handicap, et invite l'enseignant à se percevoir non comme le représentant d'une culture cible à laquelle l'apprenant devrait se conformer, mais comme un facilitateur de rencontres entre cultures, dont il est lui-même porteur à travers son propre plurilinguisme et ses propres expériences interculturelles.

2.4 Implications didactiques pour la classe de FLE

Ces modèles théoriques engagent des choix didactiques concrets : privilégier des tâches de comparaison plutôt que de simple transmission d'informations culturelles ; multiplier les occasions de décentration (envisager une situation depuis un autre point de vue culturel) ; traiter l'erreur ou le malentendu interculturel non comme un échec

mais comme une ressource d'apprentissage à analyser collectivement ; enfin, accorder une place explicite à la réflexivité, c'est-à-dire à la capacité de l'apprenant à interroger ses propres représentations culturelles, condition sine qua non du développement d'une véritable compétence interculturelle.

Ces orientations pratiques supposent, de la part de l'enseignant, une posture d'animation ouverte et non-directive dans le domaine culturel, bien différente de la posture magistrale traditionnelle : il s'agit moins de transmettre des réponses correctes sur la culture cible que d'organiser un espace de questionnement collectif au sein duquel chaque apprenant peut confronter ses représentations à celles de ses pairs et à celles proposées par les documents authentiques. Cette posture peut être déstabilisante pour des enseignants habitués à la transmission frontale, mais elle est constitutive d'une pédagogie interculturelle cohérente.

Elle suppose également une capacité à gérer l'incertitude et l'imprévisibilité inhérentes à tout espace de dialogue : on ne peut prévoir à l'avance toutes les réactions des apprenants face à une différence culturelle. Cette imprévisibilité n'est pas un défaut de la pédagogie interculturelle ; c'est sa caractéristique constitutive, qui en fait aussi l'un des espaces d'enseignement les plus vivants et les plus enrichissants pour l'enseignant lui-même.

2.5 Critiques adressées au modèle de Hofstede et nuances nécessaires

Le modèle des dimensions culturelles de Hofstede, malgré sa popularité et son utilité heuristique, a fait l'objet de critiques méthodologiques sérieuses qu'un étudiant de master doit pouvoir restituer. Les données originelles, collectées auprès de salariés d'une seule multinationale (IBM) dans les années 1970, posent un problème de représentativité de l'échantillon par rapport à des cultures nationales entières. Par ailleurs, le modèle repose sur un présupposé d'homogénéité culturelle nationale qui

occulte la diversité interne de chaque pays (régionale, sociale, générationnelle), diversité que nous explorerons plus en détail dans l'approche socio-culturelle (cours 9).

Ces critiques n'invalident pas l'intérêt heuristique du modèle, mais invitent à l'utiliser avec prudence méthodologique : comme outil de sensibilisation à l'existence de variations culturelles systématiques plutôt que comme grille de lecture déterministe permettant de prédire le comportement d'un individu donné à partir de sa seule nationalité — ce qui constituerait précisément une forme d'essentialisme culturel que la démarche interculturelle cherche à éviter.

À titre d'illustration, la dimension « contrôle de l'incertitude » développée par Hofstede est souvent citée pour expliquer des différences dans les comportements en classe (tolérance à l'ambiguïté face à une consigne ouverte, réaction face à l'erreur, rapport à la prise de risque oral). Si ces corrélations ont une valeur indicative, elles ne doivent jamais être utilisées pour prédire comment un apprenant donné se comportera : chaque individu est porteur d'une histoire personnelle et d'une trajectoire sociale qui ne peut se résumer à un profil culturel national.

Points à retenir :

- L'interculturel se distingue du multiculturel (coexistence), du pluriculturel (pluralité des appartenances individuelles) et du transculturel (circulation au-delà des frontières) : il désigne une dynamique de contact et de négociation.
- Le modèle des dimensions culturelles de Hofstede permet de comparer systématiquement les cultures, mais ne doit pas être utilisé pour figer des stéréotypes nationaux.
- Le modèle de Byram structure la compétence interculturelle autour de cinq savoirs, dont le savoir-s'engager (conscience culturelle critique), souvent négligé en classe.
- Le locuteur interculturel remplace le locuteur natif comme modèle de référence en didactique des langues contemporaine.
- Le modèle de Hofstede appelle des nuances méthodologiques importantes : représentativité limitée de l'échantillon initial, risque d'essentialisme culturel s'il est mal utilisé.

Références bibliographiques :

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). L'éducation interculturelle. PUF.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind (3e éd.). McGraw-Hill.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
- Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Hachette.
- Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (1989). Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. L'Harmattan.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Modéliser et analyser la communication interculturelle

Activité 1 — Étude de cas : le malentendu culturel (25 min)

Lisez le scénario suivant : lors d'un échange Erasmus, un étudiant français invité chez une famille algérienne refuse poliment un troisième service de thé, ce qui est interprété par la famille comme un signe de gêne ou d'insatisfaction. Identifiez les normes implicites en jeu de part et d'autre. Reformulez la situation du point de vue de chacun des deux protagonistes. Proposez une stratégie de médiation interculturelle qu'un enseignant pourrait exploiter en classe à partir de ce type d'incident critique.

Activité 2 — Les cinq savoirs de Byram en pratique (25 min)

Pour chacun des cinq savoirs du modèle de Byram (savoirs, savoir-comprendre, savoir-apprendre/faire, savoir-être, savoir-s'engager), proposez une activité pédagogique concrète, réalisable en une séance de cours, permettant de le développer chez des apprenants de FLE de niveau B2. Présentez vos propositions sous forme de tableau synthétique (savoir / activité / modalité d'évaluation).

Activité 3 — Analyse critique d'un texte théorique (25 min)

Discutez l'affirmation suivante : on ne forme pas des spécialistes d'une culture étrangère, mais des sujets capables de se décentrer pour mieux comprendre l'autre et se comprendre eux-mêmes. En quoi cette conception s'oppose-t-elle à une vision encyclopédique de la compétence culturelle ? Quelles conséquences pour l'évaluation des apprentissages interculturels, traditionnellement centrée sur des savoirs factuels vérifiables ?

Activité 4 — Élaboration d'un profil interculturel (20 min)

En vous appuyant sur le modèle des cinq savoirs de Byram, dressez votre propre profil interculturel actuel : pour chaque savoir, donnez-vous une note de 1 à 4 et justifiez-la par un exemple concret tiré de votre expérience personnelle ou professionnelle. Identifiez ensuite le savoir sur lequel vous souhaitez le plus progresser au cours de ce module et proposez une action concrète pour y travailler.

Synthèse écrite (20 min)

En vous appuyant sur les notions vues en cours, rédigez une définition personnelle et argumentée (200 mots environ) de la compétence de communication interculturelle, en précisant ce qui la distingue d'une simple compétence culturelle ou linguistique.

COURS 3 : Langue et culture : état des lieux théorique

Axe 2 — Langue et culture

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Discuter l'hypothèse de relativité linguistique (Sapir-Whorf) et ses prolongements contemporains en linguistique cognitive.
- Identifier les principales manifestations de la culture dans la langue : lexique, phraséologie, politesse linguistique, humour et non-dit.
- Analyser des corpus authentiques pour repérer les marques culturelles implicites (mots culturellement chargés, connotations, sous-entendus).
- Évaluer les implications de ces phénomènes pour l'enseignement du FLE en contexte plurilingue algérien.

Cours magistral (1h30)

3.1 L'hypothèse de relativité linguistique : de Sapir-Whorf aux approches contemporaines

La question des rapports entre langue et culture trouve une formulation classique dans l'hypothèse dite de Sapir-Whorf, développée dans les années 1930-1950 : la structure d'une langue influencerait, voire déterminerait, la manière dont ses locuteurs perçoivent et catégorisent le réel. Dans sa version forte (déterminisme linguistique), cette hypothèse a été largement contestée ; dans sa version faible (relativité linguistique), elle continue d'alimenter des recherches fécondes en linguistique cognitive, notamment sur la catégorisation des couleurs, de l'espace ou du temps selon les langues.

Pour la didactique du FLE, l'intérêt de cette hypothèse n'est pas de trancher un débat philosophique mais de sensibiliser les apprenants au fait qu'apprendre une langue, c'est aussi apprendre à catégoriser le monde selon des logiques parfois différentes de celles de la langue première — ce que Claude Hagège appelle la nécessité, pour l'apprenant, d'opérer un véritable déplacement de la pensée.

Concrètement, cela peut se manifester dans des domaines aussi divers que l'expression du temps (les tiroirs temporels du français ne recouvrent pas exactement ceux de l'arabe ou du tamazight), l'expression de l'espace (certaines langues codent l'orientation par rapport au corps, d'autres par rapport aux points cardinaux), ou encore l'organisation informationnelle des énoncés (l'ordre sujet-verbe-objet dominant en français n'est pas un universel cognitif). Ces écarts de catégorisation ne sont pas des obstacles à l'apprentissage : ce sont des fenêtres ouvertes sur la relativité des systèmes linguistiques et culturels, à condition d'être explicitées en classe.

3.2 Les manifestations culturelles dans la langue

La culture s'inscrit dans la langue à plusieurs niveaux d'analyse, que la didactique du FLE doit pouvoir distinguer pour les exploiter pédagogiquement.

Ces quatre niveaux d'inscription culturelle dans la langue ont une hiérarchie pédagogique implicite : le lexique et la phraséologie sont les plus faciles à identifier et à enseigner explicitement ; la politesse linguistique requiert une exposition plus longue et un travail en contexte ; l'humour et le non-dit, enfin, représentent la compétence la plus difficile à développer, car ils supposent une intériorisation des normes culturelles suffisamment profonde pour en percevoir les écarts et les jeux. Cette hiérarchie ne doit pas conduire à négliger les niveaux supérieurs : l'humour, en particulier, est un excellent révélateur des présupposés culturels les plus profonds, et un apprenant capable de saisir

et de produire de l'humour dans une langue étrangère a atteint un niveau de compétence interculturelle que peu d'évaluations classiques permettent de mesurer.

- **Le lexique :** certains mots sont culturellement chargés (les mots dits « à charge culturelle partagée » selon Galisson) — baguette, laïcité, terroir — et ne se traduisent pas sans perte de sens dans une autre langue-culture.
- **Les expressions figées et la phraséologie :** proverbes, idiomatismes et collocations encodent des représentations culturelles implicites (« mettre les pieds dans le plat », « avoir un chat dans la gorge »).
- **La politesse linguistique :** les formes d'adresse, le système tu/vous, les actes de langage indirects (atténuation, euphémisme) varient considérablement selon les cultures et les communautés linguistiques.
- **L'humour et le non-dit :** l'ironie, le sous-entendu et l'implicite culturel constituent souvent la dernière frontière de la compétence interculturelle, rarement maîtrisée même par des locuteurs avancés.

Exemples de mots à charge culturelle partagée et leurs équivalents approximatifs

Laïcité	Concept français institutionnel sans équivalent direct en arabe ou en tamazight ; nécessite une explicitation historique et politique plutôt qu'une simple traduction.
Apéritif	Pratique sociale française (moment convivial avant le repas, souvent avec alcool) ; rapprochable, avec nuances importantes, de certains moments de convivialité maghrébins sans alcool.
Hchouma / Pudeur	Notion arabe et maghrébine de retenue sociale, partiellement recoupée mais non identique à la notion française de pudeur ou de décence.

3.3 Implications pour l'enseignement du FLE en Algérie

Le contexte algérien, marqué par un plurilinguisme constitutif (arabe standard, darja, tamazight, français), offre un terrain particulièrement riche pour observer ces phénomènes de relativité linguistique et de charge culturelle. Les apprenants disposent souvent, sans en avoir pleinement conscience, d'une compétence métalinguistique comparative qu'il convient d'exploiter pédagogiquement plutôt que de l'ignorer.

Une démarche didactique pertinente consiste à partir des écarts observés entre langues en contact (calques, emprunts, faux-amis culturels) pour construire une réflexion explicite sur les représentations véhiculées par chaque langue, plutôt que de présenter le français comme un simple système formel détaché de tout ancrage culturel.

Cette démarche comparative à partir du terrain plurilingue algérien présente un avantage épistémologique souvent sous-estimé : elle fait de l'apprenant un observateur privilégié des phénomènes de contact linguistique et culturel qu'il vit au quotidien, et non un simple receveur de savoirs linguistiques sur une langue étrangère. En le plaçant dans une posture de chercheur de sa propre expérience langagière, elle développe une capacité métalinguistique et métaculturelle que les recherches en acquisition des langues secondes reconnaissent comme l'un des facteurs les plus déterminants de la réussite à long terme.

3.4 Vers une exploitation pédagogique systématique des faits de langue-culture

Au-delà du simple repérage, l'enjeu didactique consiste à organiser une exploitation systématique des phénomènes décrits ci-dessus, afin qu'ils ne restent pas de simples curiosités anecdotiques. Une telle exploitation suppose de constituer progressivement, avec les apprenants, un répertoire de stratégies de décodage transférables : repérage des indices de charge culturelle (connotation inhabituelle, absence d'équivalent direct, réaction affective disproportionnée du locuteur natif), recours à la paraphrase et à la définition contextuelle plutôt qu'à la seule traduction, et vérification systématique auprès de sources authentiques variées (dictionnaires de langue, corpus, locuteurs natifs) plutôt que d'une intuition isolée.

Pour un futur enseignant-chercheur, cette exploitation systématique constitue également un terrain de recherche fécond : elle invite à constituer de petits corpus comparatifs (français/arabe, français/tamazight) permettant de documenter

empiriquement les écarts de charge culturelle observés en classe, plutôt que de s'en tenir à des intuitions impressionnistes, aussi pertinentes soient-elles.

3.5 Limites de l'hypothèse de relativité linguistique : mises en garde épistémologiques

Il importe, à ce niveau de formation, de manier l'hypothèse de relativité linguistique avec la prudence épistémologique qu'elle requiert. Sa version forte (déterminisme linguistique radical) a été empiriquement réfutée : aucune langue n'empêche ses locuteurs de penser ou de percevoir une réalité que sa structure grammaticale ne coderait pas directement — un locuteur d'une langue sans futur grammatical morphologique peut parfaitement concevoir et planifier l'avenir. C'est seulement la version faible, portant sur des effets de saillance et de facilité de traitement cognitif, qui résiste à l'examen empirique contemporain.

Pour la classe de FLE, cette nuance a une conséquence pédagogique directe : il convient d'éviter les généralisations hâtives du type « telle langue ne permet pas de penser tel concept », qui relèvent davantage du préjugé culturel que de la linguistique scientifique, et de privilégier des formulations plus mesurées sur les tendances de catégorisation propres à chaque langue.

Points à retenir :

- L'hypothèse de relativité linguistique, dans sa version faible, reste pertinente pour sensibiliser les apprenants aux logiques de catégorisation propres à chaque langue.
- La culture s'inscrit dans la langue à travers le lexique, la phraséologie, la politesse linguistique et l'implicite (humour, sous-entendus).
- Le plurilinguisme algérien constitue une ressource pédagogique pour développer une conscience métalinguistique et interculturelle comparative.
- Une exploitation pédagogique systématique de ces phénomènes suppose de construire avec les apprenants un répertoire de stratégies de décodage transférables, vérifiées sur corpus authentiques.
- La version forte du déterminisme linguistique est empiriquement réfutée ; seules des généralisations mesurées sur les tendances de catégorisation sont scientifiquement

défendables.

- La relativité linguistique, même dans sa version faible, invite à une posture d'humilité épistémologique dans l'enseignement des langues : si les langues différentes ne déterminent pas complètement la pensée, elles en facilitent ou en compliquent certaines formulations, certains découpages du réel, certaines manières d'argumenter ou de narrer. Sensibiliser les apprenants à ces facilitations et à ces complications propres au français, par comparaison avec leurs langues premières, est une contribution précieuse de la dimension linguistico-culturelle à leur compétence en FLE.

Références bibliographiques :

- Sapir, E. (1921). Language: An Introduction to the Study of Speech. Harcourt.
- Whorf, B. L. (1956). Language, Thought, and Reality. MIT Press.
- Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. Clé International.
- Hagège, C. (1985). L'homme de paroles. Fayard.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). Les interactions verbales (t. 2). Armand Colin.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Langue, culture et plurilinguisme : analyse de corpus

Activité 1 — Analyse lexicale comparée (25 min)

Choisissez trois mots français à forte charge culturelle (par exemple « laïcité », « apéritif », « copain/copine »). Pour chacun, recherchez un équivalent approximatif en arabe et/ou en tamazight et discutez des écarts de sens, de connotation ou d'usage. Qu'est-ce que cette analyse révèle sur les limites de la traduction terme à terme en classe de FLE ?

Activité 2 — Les realia culturels dans un texte authentique (25 min)

À partir d'un court extrait de presse francophone fourni par l'enseignant·e, repérez les realia (références culturelles implicites nécessitant un savoir extralinguistique pour être comprises). Classez-les selon qu'elles relèvent du registre institutionnel, social ou

symbolique. Proposez, pour chacune, une stratégie d'explicitation adaptée à un public de niveau B1/B2.

Activité 3 — Analyse d'un texte littéraire francophone maghrébin (30 min)

Lisez l'extrait littéraire distribué en séance (auteur francophone maghrébin au choix de l'enseignant·e). Relevez les marques de plurilinguisme et d'hybridité culturelle dans l'écriture (alternance codique, emprunts, calques). En quoi ce type de texte constitue-t-il un support privilégié pour une approche interculturelle de la littérature en classe de FLE ?

Activité 4 — Construction d'un inventaire de stratégies de décodage (20 min)

En sous-groupe, construisez un inventaire de cinq stratégies concrètes qu'un apprenant algérien de niveau B1 pourrait utiliser face à un mot ou une expression à forte charge culturelle partagée inconnue (par exemple : recherche contextuelle, déduction par le cotexte, recours à un locuteur natif ou à un corpus en ligne, triangulation avec d'autres langues connues). Pour chaque stratégie, précisez ses avantages, ses limites et une situation dans laquelle elle serait particulièrement adaptée.

Synthèse (20 min)

Rédigez une réponse argumentée (200 mots environ) à la question : « En quoi le plurilinguisme algérien peut-il être considéré comme une ressource, et non un obstacle, pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ? »

COURS 4 : Langue et culture : approches théoriques et enjeux contemporains

Axe 2 — Langue et culture

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Retracer l'évolution des modèles de la compétence communicative (Hymes, Canale & Swain, CECRL) et la place qu'ils accordent à la dimension socioculturelle.
- Analyser de manière critique les représentations culturelles véhiculées par les manuels de FLE.
- Identifier les enjeux contemporains de la didactique de la culture : mondialisation, numérique, francophonie plurielle.
- Évaluer la pertinence de ces enjeux pour la conception de dispositifs pédagogiques actuels.

Cours magistral (1h30)

4.1 Les théories de la compétence communicative et la place de la culture

Dell Hymes (1972) a introduit la notion de compétence de communication en réaction aux approches structuralistes : savoir parler ne se réduit pas à produire des phrases grammaticalement correctes, mais suppose de savoir les utiliser de manière socialement appropriée. Canale et Swain (1980) ont ensuite proposé un modèle en quatre composantes — grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique — qui institutionnalise la dimension sociale et culturelle comme composante à part entière de la compétence langagière, et non comme un simple supplément facultatif.

Ce déplacement théorique, du modèle chomskyen de compétence-performance vers le modèle hymsien de compétence de communication, a des conséquences profondes sur la conception de l'évaluation en langue étrangère. La compétence sociolinguistique — capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans différents contextes sociaux et culturels — requiert des dispositifs d'évaluation plus complexes et plus proches des situations réelles d'usage, tels que des jeux de rôle, des productions authentiques ou des portfolios.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), puis son volume complémentaire de 2018, consacrent cette évolution en définissant un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être interculturels que l'apprenant-utilisateur doit développer, au même titre que ses compétences linguistiques. Le CECRL introduit également la notion de médiation, qui place l'apprenant en position d'intermédiaire entre langues et cultures plutôt qu'en simple récepteur d'un message culturel univoque.

Évolution des modèles de compétence communicative

Hymes (1972)	Compétence de communication : savoir produire des énoncés socialement appropriés, au-delà de la seule correction grammaticale.
Canale & Swain (1980)	Quatre composantes : grammaticale, sociolinguistique, discursive, stratégique — institutionnalisation de la dimension sociale et culturelle.
CECRL (2001 / 2018)	Savoirs, savoir-faire et savoir-être interculturels explicitement intégrés ; introduction de la notion de médiation linguistique et culturelle.

4.2 Culture et représentations dans les manuels de FLE : une analyse critique

Les manuels scolaires et universitaires constituent un vecteur privilégié — mais non neutre — de représentations culturelles. Plusieurs études, notamment dans le sillage des travaux de Geneviève Zarate, ont montré que les manuels de FLE tendent à

présenter une France homogène, urbaine, centrée sur Paris et sur les classes moyennes, occultant la diversité régionale, sociale et migratoire de la société française contemporaine, de même que la pluralité du monde francophone.

Ce constat invite les futurs enseignants à développer une lecture critique des supports pédagogiques qu'ils utiliseront, à identifier les stéréotypes implicites qu'ils véhiculent parfois malgré eux, et à compléter ces supports par des documents authentiques diversifiés (presse, réseaux sociaux, productions audiovisuelles francophones non hexagonales) permettant de restituer la complexité du monde francophone réel.

L'analyse critique des manuels peut elle-même constituer une activité pédagogique à part entière, mobilisable avec des apprenants de niveau avancé ou dans le cadre de la formation des enseignants : faire comparer deux manuels de FLE de générations différentes (un manuel des années 1970 et un manuel récent, par exemple) permet d'observer la transformation des représentations culturelles proposées, de mesurer les permanences et les évolutions, et de prendre conscience que toute image de la culture transmise dans un manuel est toujours le produit d'une époque, d'une institution et d'un point de vue particuliers.

4.3 Enjeux contemporains : mondialisation, numérique et francophonie plurielle

Trois évolutions majeures redéfinissent aujourd'hui la didactique de la culture en FLE. D'abord, la mondialisation et le décloisonnement culturel multiplient les contacts interculturels mais aussi les risques d'uniformisation et de simplification des identités culturelles, parfois réduites à des produits de consommation globalisés. Ensuite, le numérique redéfinit radicalement les modalités de contact interculturel : réseaux sociaux, plateformes d'échange linguistique, jeux en ligne multilingues créent des

espaces interculturels nouveaux que la didactique commence seulement à théoriser, et qui exigent une véritable littératie numérique interculturelle de la part des apprenants comme des enseignants.

Enfin, la francophonie, dans sa pluralité géographique et culturelle, constitue une ressource pédagogique considérable, encore largement sous-exploitée dans les manuels : elle permet de sortir d'une vision franco-centrée de la culture cible et de proposer aux apprenants algériens des points d'identification multiples (francophonie africaine, maghrébine, canadienne) parfois plus proches de leur propre réalité plurilingue.

Cet enjeu francophone est particulièrement pertinent en Algérie, où le français a une histoire propre, distincte de l'histoire du français en France, et où des auteurs tels que Kateb Yacine, Assia Djebar ou Tahar Djaout ont produit une littérature d'expression française profondément ancrée dans des réalités culturelles locales, offrant à l'apprenant algérien des modèles d'usage du français qui lui ressemblent davantage que les références hexagonales classiques. Intégrer cette francophonie algérienne dans le curriculum de FLE n'est pas seulement une question d'équité culturelle : c'est une stratégie pédagogique efficace pour renforcer la motivation et l'engagement des apprenants en leur montrant que leur propre culture peut s'exprimer et s'analyser dans la langue qu'ils apprennent.

4.4 Vers une didactique critique des représentations culturelles

L'ensemble de ces évolutions théoriques converge vers une exigence commune : former des enseignants capables d'une posture critique vis-à-vis des représentations culturelles qu'ils transmettent, qu'ils le veuillent ou non, à travers leurs choix pédagogiques. Cette posture critique ne consiste pas à renoncer à enseigner la culture cible par crainte de la déformer, mais à expliciter systématiquement le caractère partiel et situé de toute représentation culturelle proposée en classe, et à inviter les apprenants

eux-mêmes à interroger ces représentations plutôt qu'à les recevoir comme des vérités closes.

Cette exigence critique s'inscrit pleinement dans la formation de niveau master : il s'agit non seulement de savoir enseigner la culture, mais de savoir analyser, à un niveau métadidactique, les choix de représentation opérés par les concepteurs de manuels, de programmes et de référentiels, et d'être en mesure de proposer des alternatives argumentées lorsque ces choix paraissent problématiques.

4.5 Bilan de l'axe 2 : de la langue-système à la langue-culture vécue

Les cours 3 et 4 ont permis de montrer que la langue ne saurait être enseignée comme un simple système formel détaché de tout ancrage culturel : qu'il s'agisse de l'hypothèse de relativité linguistique, des mots à charge culturelle partagée, des modèles de compétence communicative ou des représentations véhiculées par les manuels, la langue se révèle systématiquement traversée par la culture, à tous les niveaux d'analyse (lexical, pragmatique, institutionnel).

Cette conclusion prépare directement le passage à l'axe 3, consacré à la méthodologie de l'apprentissage culturel et interculturel : si la langue est culture vécue, alors son enseignement doit nécessairement s'accompagner d'une réflexion méthodologique explicite sur la manière de transmettre, ou plutôt de faire construire, cette dimension culturelle — c'est précisément l'objet du cours 5.

Points à retenir :

- Le modèle de Canale et Swain et le CECRL ont institutionnalisé la dimension socioculturelle comme composante à part entière de la compétence de communication.
- Les manuels de FLE véhiculent des représentations culturelles souvent partielles, centrées sur une France hexagonale homogène, qu'il convient de questionner et de compléter.
- Mondialisation, numérique et francophonie plurielle constituent les trois grands

enjeux contemporains de la didactique de la culture en FLE.

• Former des enseignants de FLE suppose de développer chez eux une posture critique explicite vis-à-vis des représentations culturelles qu'ils transmettent.

• La langue ne peut être enseignée comme un système formel détaché de la culture : cette conclusion oriente la réflexion méthodologique développée dans l'axe 3.

Références bibliographiques :

- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride & Holmes (dir.), Sociolinguistics. Penguin.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics.
- Conseil de l'Europe (2001, 2018). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.
- Zarate, G. (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Didier.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Analyse critique des représentations culturelles en FLE

Activité 1 — Analyse critique d'un manuel de FLE (30 min)

À partir d'une double page de manuel de FLE fournie par l'enseignant·e, identifiez les éléments culturels présentés (lieux, personnages, situations). Quelle image de la France et/ou du monde francophone ce document construit-il ? Quels groupes sociaux, régions ou pays francophones sont absents ou sous-représentés ? Proposez deux modifications concrètes pour rendre ce document plus représentatif de la diversité francophone.

Activité 2 — Création d'un document interculturel numérique (30 min)

En sous-groupe, concevez le canevas d'une activité pédagogique exploitant un support numérique authentique (extrait de réseau social, vidéo courte, fil de discussion) mettant en scène un contact interculturel francophone non hexagonal (Afrique de

l'Ouest, Québec, Maghreb). Précisez le niveau visé, l'objectif interculturel travaillé et les modalités d'évaluation.

Activité 3 — Analyse comparée de deux référentiels (25 min)

Comparez un extrait du CECRL 2001 et un extrait du volume complémentaire de 2018 portant sur la médiation. Qu'est-ce qui a changé dans la manière de concevoir la compétence interculturelle de l'apprenant entre ces deux textes ? En quoi cette évolution reflète-t-elle les enjeux contemporains présentés en cours (mondialisation, numérique, francophonie plurielle) ?

Activité 4 — Lecture critique d'un manuel algérien de FLE (25 min)

Examinez le manuel algérien de FLE fourni par l'enseignant·e. Identifiez les représentations culturelles proposées aux apprenants (image de la France, image de l'Algérie, rapport entre les deux). Ces représentations sont-elles conformes aux enjeux interculturels et francophones décrits en cours ? Quelles modifications concrètes proposeriez-vous pour améliorer la qualité interculturelle de ce manuel ?

Synthèse — débat (20 min)

Débat argumenté en groupe : faut-il, en contexte algérien, privilégier l'enseignement de la culture hexagonale (référence historique des manuels) ou celui de la francophonie plurielle ? Chaque sous-groupe défend une position et propose trois arguments étayés par les concepts vus en cours.

COURS 5 : Vers une méthodologie de l'apprentissage culturel et interculturel en FLE

Axe 3 — Méthodologie

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Justifier la nécessité d'une méthodologie spécifique à l'apprentissage culturel et interculturel, distincte de la méthodologie linguistique.
- Théoriser les principes fondateurs d'une démarche interculturelle : décentration, relativisation, altérité productive, médiation.
- Modéliser une progression curriculaire de l'apprentissage culturel et interculturel sur un semestre ou un cycle.
- Discuter les enjeux et limites de l'évaluation de la compétence interculturelle.

Cours magistral (1h30)

5.1 Pourquoi une méthodologie spécifique ?

Contrairement à l'enseignement grammatical, qui dispose de progressions bien balisées et d'une longue tradition didactique, l'enseignement de la culture et de l'interculturel souffre encore d'un déficit méthodologique. Trop souvent, la dimension culturelle est traitée de manière anecdotique — une chanson en fin de leçon, un document de civilisation en complément — sans intégration systématique dans la progression pédagogique. Or, si la compétence interculturelle est bien une compétence à part entière, elle requiert, comme toute compétence, une progression, des objectifs explicites, des activités ciblées et une évaluation cohérente.

Cette nécessité est d'autant plus grande que la compétence interculturelle engage des dimensions affectives et identitaires (la posture de décentration touche à la représentation de soi) qui ne peuvent être travaillées par la seule transmission de savoirs. Une méthodologie spécifique doit donc articuler des dimensions cognitives, affectives et comportementales, ce qui suppose des dispositifs pédagogiques variés : analyse de documents, simulations, jeux de rôle, projets, portfolios.

Cette articulation des dimensions cognitive, affective et comportementale s'inscrit dans la tradition des pédagogies humanistes (Rogers, 1969) qui reconnaissent que l'apprentissage en profondeur ne peut pas être purement intellectuel : il doit engager la personne dans son entièreté, y compris dans ses émotions, ses valeurs et ses représentations identitaires. La classe de FLE, dans sa dimension interculturelle, est précisément l'un des rares espaces institutionnels où une telle pédagogie intégrale peut se déployer, à condition que l'enseignant soit préparé à l'accompagner avec la sensibilité qu'elle requiert.

5.2 Les principes fondateurs d'une démarche interculturelle

La littérature didactique (notamment les travaux de Geneviève Zarate, Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher) dégage quatre grands principes qui structurent toute démarche interculturelle cohérente.

- **Le principe de décentration :** capacité à se déplacer mentalement hors de son propre cadre de référence pour envisager une situation depuis un autre point de vue culturel, sans pour autant l'adopter.
- **Le principe de relativisation :** reconnaissance du caractère construit et non universel de ses propres normes culturelles, qui ne sont qu'une possibilité parmi d'autres et non un absolu de référence.

- **Le principe de l'altérité productive :** la rencontre avec l'autre n'est pas seulement source de difficulté mais un levier d'apprentissage et de développement personnel, à condition d'être accompagnée pédagogiquement.
- **Le principe de la médiation :** l'apprenant est formé non à choisir entre sa culture et la culture cible, mais à occuper une position d'intermédiaire actif entre les deux, capable de faciliter la compréhension mutuelle.

Il est important de souligner que ces quatre principes ne s'appliquent pas séquentiellement, comme si la décentration devait précéder la relativisation, qui précéderait l'altérité productive, qui précéderait la médiation. Ils sont plutôt des orientations permanentes qui traversent chaque activité interculturelle, et leur combinaison équilibrée est ce qui distingue une véritable démarche interculturelle d'une simple activité comparative.

Les quatre principes en exemple

Décentration	Exemple : imaginer comment un repas algérien est perçu par un visiteur français, avant de comparer.
Relativisation	Exemple : admettre que l'heure de début d'un rendez-vous social n'a pas la même portée normative selon les cultures.
Altérité productive	Exemple : transformer un malentendu vécu en classe en support d'analyse collective plutôt qu'en source de gêne.
Médiation	Exemple : expliquer à un pair étranger les raisons culturelles d'un comportement local sans le juger ni le justifier aveuglément.

5.3 La progression dans l'apprentissage culturel et interculturel

Une progression cohérente suit généralement une logique en spirale, allant de la sensibilisation vers l'autonomie réflexive. On distingue classiquement trois grandes étapes : la sensibilisation, où l'apprenant prend conscience de l'existence de différences culturelles sans encore les analyser en profondeur ; l'analyse comparative, où il apprend à décrire, comparer et mettre en relation des pratiques culturelles différentes à partir de documents authentiques ; enfin la médiation autonome, où il devient capable de gérer de

manière autonome des situations de contact interculturel réelles ou simulées, et de réfléchir de manière critique sur ses propres représentations.

Cette progression doit être articulée au reste du curriculum de langue : il ne s'agit pas d'ajouter un module culturel isolé, mais d'irriguer l'ensemble des activités linguistiques (compréhension, production, interaction) d'une dimension interculturelle constante.

En pratique, cette irrigation constante peut être organisée selon des paliers croissants de complexité réflexive. Au premier palier (sensibilisation), l'apprenant décrit et compare sans nécessairement analyser les mécanismes en jeu. Au second palier (analyse comparative), il identifie des patterns culturels, des logiques implicites, des décalages entre attentes et comportements observés. Au troisième palier (médiation autonome), il est capable de faire de l'écart culturel une ressource communicative et de l'expliquer, voire de l'anticiper, dans une situation d'échange authentique. Cette progression en trois paliers, présentée ici schématiquement, n'est jamais strictement linéaire en pratique : les allers-retours entre niveaux sont fréquents et normaux.

Une progression curriculaire bien construite est également une progression visible par l'apprenant lui-même : il doit être capable, à tout moment du semestre, de situer la séance en cours par rapport à l'ensemble du parcours, de comprendre pourquoi telle activité est proposée à ce moment et non à un autre, et d'anticiper les étapes suivantes. Cette visibilité de la progression est une condition de l'engagement actif des apprenants dans leur propre développement interculturel, et elle suppose que l'enseignant explicite régulièrement les objectifs poursuivis et les progrès réalisés.

5.4 L'évaluation de la compétence interculturelle : enjeux et limites

L'évaluation de la compétence interculturelle pose un défi méthodologique majeur, largement débattu dans la littérature : comment évaluer une posture (l'ouverture, la curiosité, la capacité de décentration) sans la réduire à un savoir factuel évaluable par un test classique ? Byram lui-même reconnaît que le savoir-être et le savoir-s'engager sont les composantes les plus difficiles à évaluer de manière fiable et standardisée.

Les outils privilégiés dans la littérature et dans les pratiques de terrain combinent généralement une évaluation formative continue (portfolios, journaux réflexifs, observations en situation) et une évaluation critériée ponctuelle (grilles d'observation de jeux de rôle, analyse de production écrite ou orale en situation de médiation). L'enjeu central reste d'évaluer un processus de développement plutôt qu'un état final figé.

Une approche particulièrement prometteuse, recommandée par le Portfolio européen des langues et reprise dans plusieurs référentiels nationaux de formation des enseignants, consiste à demander à l'apprenant de documenter lui-même sa progression interculturelle à travers des entrées régulières dans un journal ou un portfolio, assortis d'une réflexion métacognitive : qu'ai-je appris sur une culture autre que la mienne ? Qu'ai-je appris sur moi-même à travers cette rencontre ? Comment ma perception de l'autre a-t-elle évolué ? Ce dispositif d'auto-évaluation guidée a le double avantage de responsabiliser l'apprenant et de fournir à l'enseignant une fenêtre précieuse sur des processus cognitifs et affectifs qui restent largement invisibles lors des évaluations classiques.

5.5 Difficultés rencontrées par les enseignants débutants et pistes d'accompagnement

Les enseignants débutants signalent fréquemment trois difficultés récurrentes dans la mise en œuvre d'une démarche interculturelle : le manque de temps perçu (la pression du programme linguistique laissant peu de place à une dimension jugée secondaire), le

manque de formation initiale spécifique (beaucoup de formations de FLE restent centrées sur la linguistique et la didactique générale), et la crainte de heurter des sensibilités en abordant des sujets culturellement ou religieusement sensibles.

Plusieurs pistes d'accompagnement peuvent atténuer ces difficultés : intégrer systématiquement la dimension interculturelle dans la préparation de chaque séance plutôt que de la traiter comme un supplément facultatif ; constituer, dès la formation initiale, un répertoire personnel de supports et d'activités interculturelles réutilisables ; et développer, par la pratique réflexive et les échanges entre pairs, une aisance progressive dans la gestion des sujets sensibles, sans chercher à les éviter systématiquement ni à les provoquer artificiellement.

Une quatrième piste, souvent négligée, consiste à observer des collègues plus expérimentés dans leur gestion de la dimension interculturelle : assister à une séance d'un collègue, filmer sa propre pratique pour l'analyser a posteriori, ou participer à un groupe de travail entre pairs sur la thématique interculturelle sont autant de modalités de formation continue qui s'avèrent généralement plus efficaces, parce que plus proches de la réalité du terrain, que la seule formation académique. Cette complémentarité entre formation théorique en master et formation pratique par l'observation et la réflexivité est au cœur de toute démarche professionnalisante authentique.

Points à retenir :

- L'apprentissage culturel et interculturel requiert une méthodologie spécifique, articulant dimensions cognitives, affectives et comportementales.
- Quatre principes structurent la démarche interculturelle : décentration, relativisation, altérité productive, médiation.
- La progression suit une logique en spirale : sensibilisation, analyse comparative, médiation autonome.
- L'évaluation de la compétence interculturelle privilégie les outils formatifs (portfolio, journal réflexif) en complément de grilles critériées ponctuelles.

- Manque de temps perçu, manque de formation spécifique et crainte des sujets sensibles sont les trois difficultés majeures des enseignants débutants ; une intégration systématique et une pratique réflexive y répondent.

Références bibliographiques :

- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. Hachette.
- Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). Éducation et communication interculturelle. PUF.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, Objectives, and Assessment of Sociocultural Competence. Conseil de l'Europe.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Concevoir une progression interculturelle

Activité 1 — Analyse d'une séquence existante (25 min)

Examinez la séquence pédagogique distribuée par l'enseignant·e. Identifiez si elle relève principalement de la sensibilisation, de l'analyse comparative ou de la médiation autonome. Quels principes interculturels (décentration, relativisation, altérité productive, médiation) sont mobilisés, et lesquels sont absents ? Proposez une activité complémentaire pour combler le manque identifié.

Activité 2 — Conception d'une séquence interculturelle complète (40 min)

En sous-groupe, concevez une séquence de trois séances (CM/TD) destinée à des apprenants de niveau B2, portant sur un thème interculturel de votre choix (par exemple : les fêtes et célébrations, les rapports familiaux, le rapport au travail). Pour chaque séance, précisez l'objectif interculturel visé, le principe didactique mobilisé, les supports utilisés et la modalité d'évaluation envisagée.

Activité 3 — Anticiper les obstacles à l'évaluation (20 min)

En binôme, identifiez trois obstacles concrets que vous pourriez rencontrer en tentant d'évaluer le savoir-être ou le savoir-s'engager d'un apprenant (par exemple : risque de subjectivité de l'évaluateur, réticence de l'apprenant à se livrer sincèrement, absence de consensus sur ce qui constitue une posture interculturelle « réussie »). Pour chaque obstacle, proposez une piste concrète d'atténuation.

Présentation et discussion (20 min)

Chaque sous-groupe présente sa séquence en trois minutes. Le reste de la classe évalue la cohérence de la progression à l'aide d'une grille critériée fournie (présence des quatre principes, progressivité, pertinence de l'évaluation).

COURS 6 : Construction de la démarche culturelle et interculturelle (1)

Axe 4 — Construction de la démarche

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Définir la notion de démarche culturelle et en identifier les enjeux didactiques.
- Modéliser les étapes constitutives d'une démarche culturelle complète, de l'observation à la médiation.
- Catégoriser les types de supports mobilisables dans une démarche culturelle (authentiques, fabriqués, semi-authentiques).
- Concevoir une fiche pédagogique exploitant un support culturel selon les étapes de la démarche.

Cours magistral (1h30)

6.1 La démarche culturelle : définition et enjeux

On désigne par démarche culturelle l'ensemble structuré des étapes par lesquelles un enseignant amène ses apprenants à découvrir, analyser et s'approprier un contenu culturel, en évitant deux écueils symétriques : la transmission frontale d'informations culturelles (qui réduit la culture à un savoir factuel à mémoriser) et le simple divertissement culturel (qui réduit la culture à une animation sans véritable apprentissage). Une démarche culturelle rigoureuse articule observation, analyse, mise en relation et production, dans une progression qui respecte le rythme cognitif des apprenants.

Il importe de distinguer la démarche culturelle de la simple activité de civilisation, présente dans les manuels depuis les années 1960. L'activité de civilisation vise principalement à transmettre des connaissances factuelles sur un pays (histoire, géographie, institutions) ; la démarche culturelle, pour sa part, vise à développer une posture de compréhension active, d'analyse critique et de production personnelle, en accordant une place explicite à l'altérité et à la comparaison. Cette distinction est fondamentale pour comprendre le déplacement épistémologique que représente le tournant interculturel en didactique du FLE.

Pour un futur enseignant, cette distinction a une implication pratique immédiate : avant de concevoir une activité culturelle, il convient de se demander si l'activité projetée vise à faire mémoriser des informations (en quoi elle resterait une activité de civilisation) ou à faire analyser, comparer et produire (en quoi elle deviendrait une démarche culturelle au sens défini ici). Cette question de conception préalable, simple dans sa formulation, est déterminante pour la qualité pédagogique de ce qui se déroulera en classe.

Dans la pratique algérienne de l'enseignement du FLE, ce passage de l'activité de civilisation à la démarche culturelle reste encore inégal selon les établissements, les niveaux et les enseignants. C'est précisément pourquoi ce module, en formant des futurs enseignants capables de concevoir des démarches culturelles rigoureuses et de les justifier théoriquement, espère contribuer à l'émergence d'une pratique plus cohérente et plus ambitieuse de la dimension culturelle dans les classes de FLE en Algérie.

6.2 Les étapes de la démarche culturelle

La littérature didactique distingue généralement cinq étapes successives, que l'on peut décliner sur une ou plusieurs séances selon la complexité du contenu traité.

Il faut souligner que l'efficacité de cette progression repose largement sur la qualité de l'étape de relativisation (étape 4), souvent abrégée dans la pratique par manque de temps ou de confiance. Or, c'est précisément cette étape qui fait passer la démarche d'une simple comparaison culturelle à une véritable démarche interculturelle : elle est le moment où l'apprenant est invité à remettre en question ses propres certitudes culturelles, à accepter que ses normes ne sont pas universelles, et à envisager que les pratiques de l'autre, si différentes soient-elles, ont une cohérence interne que l'on peut apprendre à comprendre sans nécessairement les adopter.

Les cinq étapes de la démarche culturelle

Étape 1 — Observation	Découverte sensorielle et exploratoire du document ou de la situation culturelle, sans interprétation immédiate (que voit-on, qu'entend-on ?).
Étape 2 — Description et analyse	Identification systématique des éléments constitutifs du document (acteurs, contexte, codes verbaux et non verbaux mobilisés).
Étape 3 — Mise en relation et comparaison	Comparaison explicite avec des pratiques équivalentes dans la culture source de l'apprenant, recherche de points communs et de divergences.
Étape 4 — Relativisation et distanciation	Prise de recul critique sur les normes observées, déconstruction des stéréotypes éventuels, questionnement de l'universalité supposée des pratiques.
Étape 5 — Production / médiation	Réinvestissement actif : production orale ou écrite, simulation, médiation entre les deux cultures dans une tâche communicative authentique.

6.3 Les supports de la démarche culturelle

Le choix des supports conditionne fortement la réussite de la démarche. On distingue les documents authentiques (non conçus à des fins pédagogiques : articles de presse, publicités, extraits littéraires, vidéos, photographies, réseaux sociaux), qui offrent une richesse et une crédibilité culturelle maximales mais peuvent présenter des difficultés linguistiques importantes ; les documents fabriqués, conçus spécifiquement pour l'enseignement, qui simplifient l'accès mais risquent d'appauvrir la complexité

culturelle réelle ; et les documents semi-authentiques, adaptés à partir de sources réelles pour un usage pédagogique, qui constituent souvent un compromis pertinent en classe de FLE.

Le choix doit être guidé par le niveau des apprenants, l'objectif interculturel visé et le temps disponible, plutôt que par une préférence systématique pour l'authenticité à tout prix, qui peut s'avérer contre-productive si elle décourage les apprenants par excès de difficulté.

Une troisième dimension mérite attention dans la sélection des supports : leur représentativité culturelle. Un seul document ne peut jamais représenter une culture dans sa totalité ; il convient donc de diversifier systématiquement les supports au fil du semestre pour éviter qu'une image partielle (souvent parisienne, bourgeoise, et contemporaine) ne s'impose comme représentative de l'ensemble de la culture francophone. Cette vigilance s'applique tout particulièrement dans un contexte où les apprenants n'ont pas accès direct aux cultures qu'ils étudient et risquent donc de construire leurs représentations presque exclusivement à partir des supports fournis en classe.

6.4 Limites et prolongements de la démarche culturelle

La démarche culturelle en cinq étapes, si elle offre un cadre rigoureux, ne doit pas être appliquée de manière mécanique ou rigide : selon la richesse du support et le temps disponible, certaines étapes peuvent être fusionnées ou approfondies différemment. L'essentiel est de préserver la logique d'ensemble — aller de l'observation vers la production en passant par l'analyse et la relativisation — plutôt que de respecter un découpage formel en cinq temps égaux.

Cette démarche trouve également ses limites lorsqu'elle est appliquée à des contenus culturels sensibles ou controversés (questions religieuses, identitaires, mémorielles) : dans ces cas, l'enseignant doit redoubler de prudence dans l'étape de relativisation, afin d'éviter à la fois la banalisation et la polémique stérile, et privilégier une posture d'animation ouverte plutôt que de jugement tranché.

Une autre limite, moins souvent évoquée dans la littérature, tient à la faisabilité de la démarche dans un contexte institutionnel contraint : lorsque le programme est très chargé, lorsque les classes sont très grandes, ou lorsque les ressources disponibles (accès à Internet, documentation authentique) sont limitées, certaines étapes de la démarche deviennent difficiles à mettre en œuvre. Ces contraintes réelles ne doivent pas conduire à abandonner la démarche, mais à l'adapter pragmatiquement : même une version simplifiée, limitée par exemple aux deux premières étapes (observation et description), constitue un progrès significatif par rapport à une simple transmission frontale d'informations culturelles.

6.5 Exemple commenté d'application de la démarche à un support publicitaire

Illustrons les cinq étapes à partir d'un exemple type : une publicité française pour un produit alimentaire mettant en scène un repas familial du dimanche. Observation : les apprenants décrivent ce qu'ils voient (table dressée, plusieurs générations réunies, plats spécifiques) sans encore interpréter. Description et analyse : ils identifient les codes en jeu (disposition des convives, gestuelle, registre de langue des dialogues éventuels). Mise en relation : ils comparent avec un repas familial dominical ou un repas de fête dans leur propre culture.

Relativisation : ils discutent du caractère construit et idéalisé de la scène publicitaire (mise en scène commerciale d'un certain imaginaire familial, qui ne représente pas nécessairement la réalité quotidienne des familles françaises

contemporaines). Production/médiation : ils rédigent un court texte comparant les deux pratiques (française idéalisée et personnelle réelle) à destination d'un correspondant francophone, en évitant les généralisations excessives dans les deux sens.

Points à retenir :

- La démarche culturelle articule cinq étapes : observation, description/analyse, mise en relation, relativisation, production/médiation.
- Elle évite à la fois la transmission frontale de savoirs culturels et le simple divertissement sans apprentissage.
- Le choix entre documents authentiques, fabriqués et semi-authentiques doit être guidé par le niveau des apprenants et l'objectif visé, non par un principe d'authenticité absolue.
- Face à des contenus culturels sensibles, l'enseignant doit redoubler de prudence dans l'étape de relativisation pour éviter banalisation et polémique stérile.
- L'étape de relativisation doit notamment permettre de questionner le caractère construit et parfois idéalisé des représentations culturelles véhiculées par certains supports, telle la publicité.

Références bibliographiques :

- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère. Hachette.
- Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Hachette.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Mettre en œuvre la démarche culturelle

Activité 1 — Analyse d'un support culturel (25 min)

À partir du document fourni par l'enseignant·e (photographie, publicité ou court extrait vidéo), appliquez les deux premières étapes de la démarche culturelle (observation puis description/analyse). Notez vos observations dans un tableau à deux colonnes. Que remarquez-vous sur la difficulté relative de chaque étape ?

Activité 2 — Élaboration d'une fiche pédagogique complète (40 min)

En sous-groupe, choisissez un support authentique (à apporter ou à rechercher en ligne) et élaborez une fiche pédagogique complète exploitant les cinq étapes de la démarche culturelle. Précisez pour chaque étape : la consigne donnée aux apprenants, la durée estimée, les compétences langagières mobilisées et le résultat attendu.

Activité 3 — Adapter la démarche à un contenu sensible (20 min)

Imaginez que le support choisi pour votre fiche pédagogique aborde un sujet culturellement sensible (par exemple un rite religieux ou une question mémorielle). Quelles précautions spécifiques ajouteriez-vous à l'étape de relativisation pour éviter à la fois la banalisation et la polémique ? Justifiez votre réponse en mobilisant la notion de posture d'animation ouverte vue en cours.

Échange et évaluation (20 min)

Échangez votre fiche avec un autre sous-groupe. Évaluez la fiche reçue à l'aide d'une grille critériée (présence des cinq étapes, pertinence du support, cohérence avec le niveau visé) puis formulez deux suggestions d'amélioration.

COURS 7 : Construction de la démarche interculturelle (2) : outils et évaluation

Axe 4 — Construction de la démarche

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Caractériser les outils spécifiques de la démarche interculturelle : incident critique, jeu de rôle, conte, journal et portfolio interculturels.
- Analyser les mécanismes de formation et de déconstruction des stéréotypes et préjugés en classe de langue.
- Concevoir une grille d'évaluation critériée de la compétence interculturelle adaptée à un contexte donné.
- Articuler les outils étudiés dans un dispositif pédagogique cohérent.

Cours magistral (1h30)

7.1 Les outils spécifiques de la démarche interculturelle

Au-delà des documents culturels classiques, la didactique de l'interculturel a développé des outils spécifiques, conçus pour engager l'apprenant dans une expérience réflexive plutôt que dans la simple réception d'informations.

La richesse de ces outils tient précisément à leur capacité à engager simultanément plusieurs dimensions de l'apprentissage : cognitive (comprendre et analyser une différence), affective (ressentir l'inconfort de la décentration et apprendre à le gérer), et pragmatique (agir et réagir de manière appropriée dans une situation de contact culturel). Cette simultanéité fait de ces outils des vecteurs d'apprentissage

particulièrement efficaces, à condition qu'ils soient utilisés dans un cadre pédagogique sécurisant et accompagnés d'un débriefing structuré.

- **L'incident critique :** récit bref d'une interaction interculturelle ayant généré un malentendu ou une tension, utilisé comme support d'analyse collective des normes implicites en jeu de part et d'autre (méthode développée notamment par Chaves, Favier et Pélissier).
- **Le jeu de rôle interculturel :** simulation d'une situation de contact entre cultures, permettant à l'apprenant d'expérimenter physiquement et émotionnellement une posture de médiation ou, à l'inverse, de malentendu.
- **Le conte et la narration culturelle :** exploitation de récits traditionnels ou contemporains comme révélateurs de valeurs et de représentations culturelles implicites, transmises de manière narrative plutôt que discursive.
- **Le journal interculturel :** outil réflexif individuel où l'apprenant consigne, tout au long d'un semestre, ses observations et questionnements sur des situations de contact culturel vécues ou observées.
- **Le portfolio interculturel :** dossier cumulatif rassemblant traces de productions, réflexions et documents collectés, attestant d'une progression interculturelle sur la durée, dans l'esprit du Portfolio européen des langues.

7.2 La gestion des stéréotypes et des préjugés en classe

Le stéréotype n'est pas en soi une anomalie cognitive : il constitue un mécanisme normal et économique de catégorisation sociale, qui permet de traiter rapidement une information complexe. Le problème didactique n'est donc pas d'éliminer les stéréotypes — entreprise illusoire — mais d'apprendre aux apprenants à les identifier, à en interroger l'origine et la fonction, et à les confronter à des contre-exemples concrets issus de documents authentiques.

Une démarche pédagogique efficace consiste à faire émerger les représentations spontanées des apprenants (souvent sous forme de stéréotypes) avant tout apport

théorique, puis à organiser une confrontation méthodique entre ces représentations et des données empiriques ou des témoignages contradictoires, dans un climat de classe sécurisant qui n'humilie jamais l'apprenant pour ses représentations initiales.

Plusieurs formats d'activité se prêtent particulièrement bien à ce travail de déconstruction progressive : le quiz culturel suivi d'une discussion (« vrai ou faux ? ») permet d'activer les représentations sans les sanctionner ; l'étude de témoignages croisés (habitants de différentes régions ou générations francophones exprimant des pratiques divergentes) illustre la diversité interne que le stéréotype gomme ; enfin, la carte des représentations initiales/révisées, constituée en début et en fin de module, rend visible la progression de l'apprenant dans sa compréhension de la complexité culturelle.

7.3 Évaluer la compétence interculturelle : vers une grille critériée

Concevoir une grille d'évaluation de la compétence interculturelle suppose de définir des indicateurs observables pour des dimensions par nature difficiles à objectiver. Plusieurs cadres de référence (notamment les travaux de Fantini ou le Référentiel FREPA/CARAP) proposent de croiser des indicateurs cognitifs (capacité à expliquer une différence culturelle), affectifs (manifestation de curiosité, gestion de l'ambiguïté) et pragmatiques (capacité à ajuster son comportement en situation de médiation réelle ou simulée).

Il convient par ailleurs de distinguer soigneusement l'évaluation sommative de la compétence interculturelle (sanctionnant un état à un moment donné) et son évaluation formative (accompagnant et guidant son développement progressif). La première est inévitable dans le cadre institutionnel, mais ne devrait jamais représenter qu'une fraction de l'évaluation globale ; la seconde, constituée de feedback réguliers sur journaux, portfolios et jeux de rôle, est pédagogiquement la plus formatrice. L'articulation de ces

deux modalités constitue l'un des défis les plus concrets de l'évaluation interculturelle au quotidien.

Exemple de grille critériée simplifiée (compétence interculturelle)

Dimension cognitive	L'apprenant identifie et explique une différence culturelle observée, sans généralisation excessive.
Dimension affective	L'apprenant manifeste curiosité et tolérance à l'ambiguïté face à une situation culturellement déstabilisante.
Dimension pragmatique	L'apprenant ajuste son discours ou son comportement de manière appropriée dans une situation de médiation simulée.

7.4 Vers un dispositif intégré : articuler les outils dans la durée

Aucun de ces outils ne produit d'effet significatif s'il est utilisé de manière isolée et ponctuelle. Leur efficacité dépend de leur articulation dans la durée : le journal interculturel et le portfolio gagnent à être alimentés tout au long du semestre, en lien avec les incidents critiques et jeux de rôle travaillés en classe, de manière à constituer une trace cumulative et réflexive de la progression de l'apprenant plutôt qu'une série d'exercices déconnectés les uns des autres.

Cette intégration dans la durée pose à son tour la question du suivi par l'enseignant : un dispositif d'évaluation continue, même léger (relecture régulière d'extraits de portfolio, retours formatifs ponctuels), est nécessaire pour que les apprenants perçoivent l'intérêt réel de ces outils et ne les réduisent pas à une simple formalité administrative.

7.5 Articuler évaluation interculturelle et évaluation institutionnelle classique

Une difficulté pratique majeure tient à l'articulation entre cette évaluation formative de la compétence interculturelle et les exigences institutionnelles d'évaluation classique (notes chiffrées, bulletins, examens normalisés), qui restent largement centrées sur des compétences linguistiques mesurables. Plusieurs établissements résolvent cette tension en intégrant une part, généralement modeste mais explicite, de la note globale à

des productions interculturelles (portfolio, participation aux jeux de rôle, qualité d'un journal réflexif), sans prétendre noter finement chaque dimension de la posture interculturelle elle-même.

Pour un futur enseignant, l'enjeu n'est donc pas seulement pédagogique mais aussi institutionnel et stratégique : savoir argumenter, devant une administration ou des collègues parfois sceptiques, la légitimité et la faisabilité d'une évaluation au moins partiellement consacrée à la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues.

Des formulations concrètes peuvent faciliter cet argumentaire : montrer que la compétence interculturelle est explicitement mentionnée dans les textes officiels (CECRL, programmes ministériels), que des instruments d'évaluation reconnus existent (Portfolio européen des langues, référentiels CARAP/FREPA), et que l'intégration de critères interculturels dans l'évaluation n'exige pas de renoncer à l'évaluation linguistique mais de la compléter. Cet argumentaire institutionnel est une compétence professionnelle que la formation de master doit explicitement développer.

Points à retenir :

- Incident critique, jeu de rôle, conte, journal et portfolio interculturels constituent les principaux outils spécifiques de la démarche interculturelle.
- Le stéréotype est un mécanisme cognitif normal qu'il s'agit d'interroger plutôt que de chercher à éliminer.
- Une grille d'évaluation interculturelle croise des indicateurs cognitifs, affectifs et pragmatiques.
- Ces outils ne sont efficaces que s'ils sont articulés dans la durée et accompagnés d'un suivi formatif régulier de l'enseignant.
- L'articulation entre évaluation interculturelle formative et évaluation institutionnelle classique constitue un enjeu à la fois pédagogique et stratégique pour l'enseignant.

Références bibliographiques :

- Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). L'interculturel en classe. PUG.

- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In Deardorff (dir.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence.
- Conseil de l'Europe (CARAP/FREPA). Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Outils et évaluation de la compétence interculturelle

Activité 1 — Analyse d'un incident critique (25 min)

Lisez l'incident critique distribué par l'enseignant·e. Identifiez les normes implicites de chacun des protagonistes. Rédigez deux interprétations possibles de la situation, l'une depuis chaque point de vue culturel. Proposez une question ouverte qu'un enseignant pourrait poser à la classe pour engager la discussion sans imposer d'interprétation unique.

Activité 2 — Conception d'une grille d'évaluation (30 min)

En sous-groupe, concevez une grille d'évaluation critériée de la compétence interculturelle, destinée à évaluer une production orale en situation de médiation simulée (jeu de rôle). Votre grille doit comporter au moins trois dimensions (cognitive, affective, pragmatique) et des niveaux de réussite clairement formulés.

Activité 3 — Débriefing d'un jeu de rôle (25 min)

Deux volontaires jouent la scène suivante devant la classe : un étudiant algérien explique à un ami français pourquoi il ne peut pas assister à un dîner prévu un jour de fête religieuse. Le reste de la classe observe puis débriefe collectivement à l'aide de la grille élaborée en activité 2. Quelles compétences interculturelles ont été mobilisées, lesquelles mériteraient d'être renforcées ?

Activité 4 — Conception d'une séquence avec portfolio (30 min)

Concevez une séquence d'un mois (quatre séances) articulant jeux de rôle et portfolio interculturel sur le thème « Habitudes alimentaires et convivialité ». Précisez pour chaque séance : l'outil interculturel principal mobilisé (incident critique, jeu de rôle, conte, journal ou portfolio), la consigne de la séance, et la tâche portfolio associée (ce que l'apprenant doit consigner et comment). Discutez la grille d'évaluation que vous utiliseriez pour le portfolio à l'issue du mois.

Synthèse (15 min)

Individuellement, notez dans votre journal interculturel personnel une situation vécue ou observée qui pourrait servir d'incident critique pour une future séance de classe. Précisez le contexte, les protagonistes et la tension culturelle observée.

COURS 8 : L'approche linguistico-culturelle en didactique du FLE

Axe 5 — Approches didactiques

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Définir les fondements théoriques de l'approche linguistico-culturelle et la notion de lexiculture (Galisson).
- Distinguer les mots à charge culturelle partagée (MCC) des autres unités lexicales et en analyser le fonctionnement.
- Concevoir des activités pédagogiques exploitant la lexiculture à partir de supports variés (publicité, chanson, littérature).
- Évaluer les apports et limites de cette approche par rapport aux approches socio-culturelle et interculturelle étudiées ultérieurement.

Cours magistral (1h30)

8.1 Fondements théoriques de l'approche linguistico-culturelle

L'approche linguistico-culturelle, développée principalement par Robert Galisson à partir des années 1980-1990, part du postulat que la culture la plus immédiatement accessible à l'apprenant de langue se loge dans la langue elle-même, et plus précisément dans son lexique. Cette approche se distingue des approches civilisationnistes antérieures en ce qu'elle ne traite pas la culture comme un contenu disciplinaire séparé (histoire, géographie, institutions) mais comme une dimension constitutive du fonctionnement même de la langue.

Galisson articule cette approche autour de la pragmatique culturelle, c'est-à-dire l'étude des règles d'emploi socialement situées des unités lexicales, par opposition à une

approche purement sémantique qui se contenterait de décrire le sens dénotatif des mots indépendamment de leur contexte d'usage culturel.

L'apport principal de Galisson tient dans la notion de dictionnaire culturel implicite, que chaque locuteur natif constitue au fil de sa socialisation sans jamais en avoir conscience : un ensemble de connotations, de références et de stéréotypes associés à chaque unité lexicale de sa langue, qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés culturellement appropriés de manière quasi automatique. L'apprenant étranger, lui, ne dispose pas de ce dictionnaire implicite : il lui faut l'acquérir délibérément, par un travail métalinguistique et métaculturel explicite que la classe de FLE doit organiser.

8.2 La lexiculture en pratique : les mots à charge culturelle partagée

Galisson désigne par l'expression « mots à charge culturelle partagée » (MCC) les unités lexicales qui, au-delà de leur sens dénotatif, véhiculent un ensemble de connotations, de représentations et de connaissances implicites partagées par les locuteurs natifs, mais largement inaccessibles à l'apprenant étranger sans médiation explicite. Des mots comme baguette, apéritif, banlieue ou terroir illustrent ce phénomène : leur traduction littérale dans une autre langue ne restitue qu'une fraction de leur charge culturelle réelle.

La charge culturelle partagée d'un MCC se distingue de sa simple connotation par son caractère collectif et son ancrage dans une communauté linguistique donnée : c'est ce que les membres de cette communauté reconnaissent implicitement comme faisant partie de la signification du mot, sans qu'il soit nécessaire de l'expliciter dans les dictionnaires standards. Cette dimension invisible de la signification lexicale est précisément celle qui échappe aux apprenants les plus avancés sur le plan linguistique,

et qui justifie l'existence d'une approche lexiculturelle spécifique dans l'enseignement du FLE.

Quelques mots à charge culturelle partagée (MCC) et leur connotation implicite

Baguette	Au-delà du pain : symbole identitaire national, rituel quotidien (la boulangerie du coin), image d'Épinal de la France à l'étranger.
Terroir	Au-delà du territoire agricole : authenticité, savoir-faire ancestral, ancrage régional valorisé positivement dans le discours gastronomique.
Apéritif	Au-delà du moment précédant le repas : convivialité, sociabilité codifiée, marqueur de classe et de génération selon les boissons choisies.

8.3 Activités pédagogiques linguistico-culturelles

Plusieurs types de supports se prêtent particulièrement bien à l'exploitation pédagogique de la lexiculture.

Au-delà de ces trois types de supports classiques, le monde numérique contemporain offre de nouvelles ressources lexiculturelles particulièrement riches : les mèmes internet, les expressions vernaculaires du web, les abréviations des réseaux sociaux ou les références à des événements médiatiques partagés constituent autant de nouveaux mots à charge culturelle partagée, en formation rapide et parfois éphémère, qui témoignent de la vitalité et de la transformation permanente des langues-cultures vivantes. Leur exploitation en classe suppose cependant une actualisation constante des connaissances de l'enseignant, ainsi qu'une réflexion sur le caractère parfois clivant de ces références générationnelles.

- **L'analyse d'affiches publicitaires :** les publicités mobilisent souvent des MCC et des références culturelles implicites condensées, ce qui en fait un support dense et motivant pour un travail lexiculturel ciblé.

- **Les chansons françaises :** elles combinent lexique courant, expressions figées et références culturelles (lieux, événements, personnages) dans un format mémorisable et apprécié des apprenants.
- **L'exploitation des œuvres littéraires :** les textes littéraires, en particulier contemporains, offrent un accès à des MCC contextualisés dans un récit, ce qui facilite leur compréhension par inférence plutôt que par définition abstraite.

8.4 Limites de l'approche et nécessité d'un dépassement

Si l'approche linguistico-culturelle a le mérite de mettre la culture au cœur même du fonctionnement lexical de la langue, elle présente aussi des limites qu'il importe de connaître pour les dépasser. Centrée principalement sur le mot et l'unité lexicale, elle peut négliger les dimensions interactionnelles et sociales plus larges de la communication interculturelle, qui ne se réduisent pas à un inventaire de termes culturellement chargés, aussi riche soit-il.

C'est précisément cette limite que les approches socio-culturelle et interculturelle, présentées dans les deux cours suivants, viennent compléter : la première en réinscrivant le lexique dans son contexte social de production et de réception, la seconde en plaçant l'accent sur la dynamique du contact et de la médiation entre sujets plutôt que sur le seul contenu culturel véhiculé par la langue.

8.5 Étude de cas : le mot « banlieue » comme MCC emblématique

Le mot « banlieue » illustre de manière exemplaire la notion de mot à charge culturelle partagée. Son sens dénotatif (zone périphérique d'une ville) est aisément traduisible dans n'importe quelle langue. Sa charge culturelle, en revanche, est beaucoup plus difficile à restituer : en français contemporain, le mot évoque souvent, par glissement médiatique et social, des représentations précises (habitat social, jeunesse issue de l'immigration, tensions urbaines) qui n'ont rien d'intrinsèque au mot lui-même mais relèvent d'une construction discursive historiquement située.

Cet exemple permet de sensibiliser les apprenants à un phénomène plus général : la charge culturelle d'un mot peut évoluer dans le temps, être contestée, voire faire l'objet de débats sociaux explicites (le mot « banlieue » est lui-même critiqué par certains habitants des quartiers concernés). Exploiter pédagogiquement un tel exemple permet d'allier travail lexiculturel et éducation à l'esprit critique face aux représentations médiatiques.

Pour aller plus loin, l'enseignant peut proposer aux apprenants de chercher en arabe dialectal ou en tamazight un mot équivalent en termes de charge culturelle négative (désignant un espace urbain stigmatisé), puis de comparer les deux réalités sociales et les deux champs sémantiques. Cette démarche comparative ancre le travail lexiculturel dans une réflexion interculturelle pleinement symétrique, où aucune culture n'est réduite à l'objet d'étude de l'autre.

Points à retenir :

- L'approche linguistico-culturelle (Galisson) place la culture au cœur même du fonctionnement lexical de la langue.
- Les mots à charge culturelle partagée (MCC) véhiculent des connotations implicites inaccessibles par la seule traduction.
- Publicités, chansons et littérature constituent des supports privilégiés pour l'exploitation pédagogique de la lexiculture.
- Cette approche, centrée sur le lexique, doit être complétée par les approches socio-culturelle et interculturelle pour rendre compte de la communication interculturelle dans son ensemble.
- Au niveau du master 2, cette réflexion sur les articulations entre approches est particulièrement importante : les étudiants sont à la fois des apprenants développant leur propre compétence interculturelle et des futurs enseignants qui devront concevoir des dispositifs pour la développer chez leurs élèves. Cette double posture, conscientisée et explicitée, est l'une des plus précieuses ressources de la formation en master didactique.
- La charge culturelle d'un mot (ex. « banlieue ») peut évoluer historiquement et faire l'objet de débats sociaux, ce qui permet d'allier travail lexiculturel et esprit critique.

Références bibliographiques :

- Galisson, R. (1988). Cultiver les mots pour mieux cultiver les langues. Études de linguistique appliquée.
- Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. Clé International.
- Galisson, R. & Puren, C. (1999). La formation en questions. Clé International.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Exploiter la lexiculture en classe de FLE

Activité 1 — Identification des MCC dans un corpus (20 min)

À partir d'un court article de presse fourni, identifiez cinq mots ou expressions susceptibles de constituer des mots à charge culturelle partagée. Pour chacun, expliquez la charge culturelle implicite qu'ils véhiculent, au-delà de leur sens dénotatif.

Activité 2 — Analyse lexiculturelle d'une publicité (30 min)

Analysez la publicité française fournie par l'enseignant·e selon une grille lexiculturelle : relevez le lexique mobilisé, les connotations associées, les présupposés culturels nécessaires à la compréhension du message publicitaire. Proposez une activité de classe exploitant ce document pour un public de niveau B1.

Activité 3 — Création d'un glossaire culturel (20 min)

En sous-groupe, constituez un glossaire de dix mots à charge culturelle partagée pertinents pour un public algérien apprenant le français, en explicitant pour chacun la charge culturelle implicite et une stratégie pédagogique pour la rendre accessible.

Synthèse (15 min)

Rédigez un court paragraphe (150 mots environ) expliquant en quoi l'approche linguistico-culturelle se distingue d'une approche purement lexicale ou grammaticale du vocabulaire.

COURS 9 : L'approche socio-culturelle en didactique du FLE

Axe 5 — Approches didactiques

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Théoriser les fondements socio-constructivistes de l'approche socio-culturelle à partir des travaux de Vygotski.
- Analyser le rôle des variables sociales (classe, genre, génération, région) dans la diversité interne des cultures francophones.
- Identifier les pratiques sociales de référence mobilisables en classe de FLE et leur potentiel pédagogique.
- Concevoir un projet pédagogique socio-culturel intégrant une dimension comparative et interculturelle.

Cours magistral (1h30)

9.1 Vygotski et la zone proximale de développement

L'approche socio-culturelle en éducation s'enracine dans les travaux du psychologue Lev Vygotski, qui souligne le rôle déterminant du contexte social dans la construction des connaissances. Vygotski introduit la notion de zone proximale de développement (ZPD), cet espace situé entre ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus avancé ou d'un médiateur — enseignant, camarade, support culturel structurant.

Transposée à la didactique des langues-cultures, cette perspective implique que l'apprentissage culturel se construit avant tout dans et par l'interaction sociale : discussions en groupe, jeux de rôle, projets collaboratifs, échanges avec des locuteurs

natifs ou des pairs d'autres cultures. La culture ne se transmet pas de manière unilatérale de l'enseignant vers l'apprenant ; elle se co-construit dans l'espace social de la classe.

Cette vision socio-constructiviste de l'apprentissage culturel engage des conséquences pédagogiques importantes : elle légitime le travail en groupes hétérogènes (où les différences de niveau de développement interculturel entre pairs sont perçues comme une ressource plutôt qu'une gêne), valorise le conflit sociocognitif comme moteur d'apprentissage, et justifie le recours à des formes d'étayage progressif (scaffolding) par lesquelles l'enseignant ou un pair plus avancé guide l'apprenant vers une compréhension culturelle plus fine, avant de se retirer pour lui laisser l'autonomie.

Cette conception socio-constructiviste de l'apprentissage interculturel rejoint, sur bien des points, la vision de Claire Kramsch (1993), pour qui le contexte de classe de langue est lui-même un espace de rencontre interculturelle, et non seulement un espace de transmission d'une culture cible préexistante. Les interactions entre apprenants, dans un groupe où coexistent des représentations culturelles différentes (notamment dans les classes algériennes où des étudiants de régions, de milieux ou d'origines linguistiques différentes se côtoient), constituent autant de micro-situations interculturelles que l'enseignant peut exploiter pédagogiquement, à condition de les voir et de les accompagner comme telles.

9.2 Sociolinguistique et diversité interne des cultures francophones

Les travaux fondateurs de la sociolinguistique, notamment ceux de William Labov et de Pierre Bourdieu, ont montré que les pratiques linguistiques varient systématiquement selon des variables sociales : classe sociale, genre, âge, région, appartenance ethnique ou professionnelle. L'approche socio-culturelle intègre pleinement cette dimension : il n'existe pas une culture française unique et homogène, mais des cultures francophones plurielles, stratifiées selon ces variables.

Bourdieu (1982) montre en particulier que la langue elle-même fonctionne comme un marqueur de position sociale et un enjeu de pouvoir symbolique : certaines variétés linguistiques sont valorisées institutionnellement (le français standard, la langue de l'école) tandis que d'autres sont stigmatisées (variétés régionales, sociolectes urbains). Sensibiliser les apprenants à cette stratification évite une vision figée et homogénéisante de la culture cible.

En contexte algérien, cette perspective sociolinguistique offre un miroir particulièrement révélateur : les rapports entre français standard, darja algérienne, arabe classique et tamazight obéissent eux-mêmes à des logiques de valorisation et de stigmatisation analogues, que l'apprenant a intériorisées sans nécessairement les avoir explicitées. Mettre en relation ces logiques locales avec celles observées dans l'espace francophone constitue un levier puissant de prise de conscience métalinguistique et sociolinguistique comparée.

9.3 Les pratiques sociales de référence et les sous-cultures

Les pratiques sociales de référence désignent les activités sociales réelles, extérieures à l'école, qui servent de modèle aux activités scolaires : lire un magazine francophone, suivre un bulletin météo, participer à un débat citoyen, s'inscrire dans une bibliothèque municipale. Ancrer les activités de classe dans ces pratiques sociales réelles renforce leur authenticité et leur transférabilité.

Il est toutefois nécessaire d'opérer un choix raisonné parmi ces pratiques sociales de référence, selon leur pertinence pour les apprenants concernés. Une pratique comme « s'inscrire à une médiathèque municipale » est très significative pour un apprenant qui projette de vivre ou de travailler en France, mais beaucoup moins pour un apprenant algérien dont l'objectif est de développer une compétence interculturelle dans un contexte local. L'enseignant doit donc toujours s'interroger sur le contexte d'usage

probable du français par ses apprenants pour calibrer son choix de pratiques sociales de référence : cette réflexion sur les besoins et les projets langagiers réels des apprenants est l'une des compétences professionnelles centrales du didacticien contemporain.

La culture francophone n'est par ailleurs pas monolithique : elle comprend des sous-cultures générationnelles (les cultures adolescentes et leurs pratiques numériques), régionales (le Québec, la Réunion, la Belgique wallonne), professionnelles (le monde médical, le monde sportif) et de genre. Une approche socio-culturelle rigoureuse rend compte explicitement de cette diversité interne, plutôt que de la lisser au profit d'une représentation unifiée et abstraite.

Quelques sous-cultures francophones à intégrer en classe

Générationnelles	Cultures adolescentes et jeunes adultes, pratiques numériques, argot contemporain, réseaux sociaux.
Régionales	Variétés régionales de France, Québec, Belgique wallonne, Afrique francophone, Maghreb — accents, lexique, référents culturels propres.
Professionnelles	Sociolectes du monde médical, du sport, du monde des affaires — terminologies et codes spécifiques.
De genre	Variations dans les pratiques langagières et les représentations selon le genre, à interroger sans essentialiser.

9.4 Rapports de pouvoir et activités pédagogiques socio-culturelles

L'approche socio-culturelle ne peut faire l'impasse sur les rapports de pouvoir qui traversent les cultures et les langues en contact. En contexte algérien, la relation entre le français et les langues nationales (arabe standard, darja, tamazight) demeure chargée d'enjeux historiques, politiques et identitaires qui influencent, souvent inconsciemment, les représentations des apprenants envers la langue-culture cible. Un enseignement socio-culturel conscient de ces enjeux évite de présenter le français comme une langue-culture neutre et désincarnée.

Sur le plan pédagogique, trois types de dispositifs structurent classiquement cette approche : les projets de classe (enquêtes, créations de journaux bilingues, semaines thématiques), les échanges interculturels directs avec des classes francophones (correspondance, eTwinning, visioconférence), et l'exploitation des médias francophones contemporains (presse en ligne, radios internationales), qui donnent accès à des pratiques socio-culturelles vivantes et actualisées.

Ces trois types de dispositifs partagent une caractéristique fondamentale : ils placent l'apprenant en position d'acteur et de producteur culturel, et non de simple récepteur de contenus culturels prédigérés. Cette posture active est capitale dans une approche socio-culturelle cohérente : elle honore la conception vygotskienne de l'apprentissage comme construction sociale, mais elle développe aussi, plus largement, l'agency de l'apprenant, sa capacité à agir sur le monde linguistique et culturel qui l'entoure, compétence centrale pour un futur enseignant comme pour un futur citoyen plurilingue.

Pour le formateur de master, cet enjeu de l'agency de l'apprenant prend une dimension supplémentaire : former des enseignants capables de valoriser l'agency de leurs propres futurs élèves suppose que ces enseignants en formation aient eux-mêmes expérimenté des situations dans lesquelles leur capacité d'action et de création culturelle était pleinement sollicitée. Les travaux dirigés de ce module, conçus comme des espaces de co-construction et non de simple application, visent précisément à offrir cette expérience fondatrice.

9.5 Vers une pédagogie de projet ancrée dans le contexte local

L'approche socio-culturelle trouve un terrain d'application particulièrement fécond dans la pédagogie de projet ancrée dans le contexte local de l'apprenant. Plutôt que de partir systématiquement d'un contenu importé sur la société française, il est

pédagogiquement pertinent de partir d'une enquête sur le contexte social immédiat des apprenants (leur quartier, leur établissement, leur région) pour ensuite la mettre en miroir avec un contexte francophone comparable, dans une démarche résolument comparative et symétrique.

Cette inversion du point de départ — partir du proche pour aller vers le lointain, plutôt que l'inverse — présente un double avantage didactique : elle valorise les savoirs expérientiels des apprenants, souvent négligés dans une approche purement civilisationniste, et elle prépare un terrain comparatif sur lequel la rencontre avec la culture cible pourra s'appuyer de manière plus équilibrée et moins hiérarchisée.

En pratique, cette démarche de pédagogie de projet ancrée localement peut se décliner de nombreuses façons : enquête de terrain auprès de commerçants du quartier sur leurs pratiques langagières et culturelles, documentation photographique des architectures locales comparée à des architectures francophones, entretiens avec des membres de la communauté universitaire ayant un vécu de contact interculturel, ou encore création d'un guide culturel de la ville en français à destination d'un visiteur francophone imaginaire. Ces projets combinent apprentissage linguistique, développement de la compétence interculturelle et valorisation du territoire local, en faisant de la classe de FLE un espace de production culturelle et non seulement de réception.

Points à retenir :

- L'approche socio-culturelle s'appuie sur la zone proximale de développement de Vygotski : la culture se co-construit dans l'interaction sociale.
- Il n'existe pas une culture française unique : la sociolinguistique révèle une stratification selon classe, genre, génération et région.
- Pratiques sociales de référence, projets de classe, échanges interculturels et exploitation des médias constituent les dispositifs phares de cette approche.
- Les rapports de pouvoir entre langues-cultures en contact doivent être conscientisés,

en particulier en contexte plurilingue algérien.

- Partir du contexte social local de l'apprenant avant d'aller vers la culture cible valorise ses savoirs expérientiels et équilibre la démarche comparative.

Références bibliographiques :

- Vygotski, L. (1934/1978). Mind in Society. Harvard University Press.
- Labov, W. (1966). The Social Stratification of English in New York City. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. Fayard.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.
- Martinand, J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Peter Lang.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : L'approche socio-culturelle en pratique

Activité 1 — Analyse socio-culturelle d'un document audiovisuel (25 min)

Visionnez l'extrait d'émission francophone sélectionné par l'enseignant·e (journal télévisé, talk-show ou série). Identifiez les groupes sociaux représentés et la manière dont ils le sont. Relevez les codes socio-culturels implicites présents dans les interactions observées. Quelle image de la société francophone cet extrait construit-il ? Comment exploiteriez-vous ce document en classe de FLE ?

Activité 2 — Conception d'un projet socio-culturel (35 min)

En groupe, concevez un projet pédagogique socio-culturel sur le thème « La jeunesse en France et en Algérie », destiné à se dérouler sur quatre séances de 1h30. Votre projet doit inclure une phase d'enquête (recherche documentaire et/ou échanges en ligne), aboutir à une production collective (exposition, journal, émission radiophonique, vidéo) et intégrer une réflexion interculturelle comparant explicitement les deux contextes.

Activité 3 — Comparaison de pratiques socio-culturelles (20 min)

Choisissez une pratique sociale de référence présente dans la vie quotidienne francophone (par exemple : faire ses courses au marché, aller à la bibliothèque municipale, utiliser les transports en commun). Décrivez comment cette pratique s'organise en France et comment une pratique équivalente ou comparable s'organise en Algérie. Quels codes socio-culturels implicites chaque contexte mobilise-t-il ? Quels points communs et quelles divergences peut-on dégager ? Proposez une activité pédagogique qui exploite cette comparaison.

Présentation et discussion (20 min)

Chaque groupe présente son projet en cinq minutes. La classe évalue collectivement la faisabilité, la pertinence interculturelle et la qualité pédagogique de chaque proposition, à l'aide d'une grille critériée simple.

COURS 10 : L'approche interculturelle : fondements et modèles

Axe 5 — Approches didactiques

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Définir avec précision l'approche interculturelle et la distinguer des approches linguistico-culturelle et socio-culturelle étudiées précédemment.
- Analyser les principaux modèles théoriques de référence (Byram, Bennett, Trompenaars et Hampden-Turner).
- Articuler la perspective actionnelle du CECRL avec la notion de médiation interculturelle.
- Évaluer la pertinence de ces modèles pour la formation d'enseignants de FLE en contexte algérien.

Cours magistral (1h30)

10.1 L'approche interculturelle : définition et spécificités

L'approche interculturelle se distingue des deux approches précédemment étudiées par son insistance sur la dimension dynamique et dialogique de la rencontre entre cultures. Elle ne vise pas seulement à transmettre des informations sur la culture cible (visée de l'approche linguistico-culturelle) ni seulement à contextualiser socialement les pratiques langagières (visée de l'approche socio-culturelle), mais à développer chez l'apprenant la capacité à dialoguer de manière critique et empathique avec l'altérité culturelle, quelle qu'elle soit.

Selon Abdallah-Pretceille (1996), cette approche repose sur trois principes constitutifs qui la distinguent de toute démarche simplement informative ou descriptive.

Il est utile de noter que ces trois principes ne se succèdent pas chronologiquement dans une séquence didactique : ils sont présents simultanément, à des degrés variables, dans chaque activité véritablement interculturelle, ce qui fait de leur articulation l'un des principaux défis de la conception pédagogique interculturelle.

On peut observer, en pratique, que les enseignants novices tendent à survaloriser le premier principe (centration sur l'Autre comme sujet) en le traitant comme une intention bienveillante suffisante, sans l'opérationnaliser réellement dans leurs activités. Une réflexion didactique rigoureuse sur ce premier principe conduit à se demander concrètement : comment ma tâche permet-elle aux apprenants de percevoir leur interlocuteur culturellement différent comme un sujet avec une perspective cohérente et légitime, et non comme un simple représentant exotique d'une catégorie culturelle ? C'est cette question opérationnelle, plutôt que la seule intention, qui fait la différence entre une pédagogie interculturelle déclarée et une pédagogie interculturelle effective.

- **La centration sur l'Autre comme sujet :** et non comme simple représentant interchangeable d'une catégorie culturelle générale.
- **La démarche comparative systématique :** mise en relation constante entre culture source et culture cible, plutôt que description unilatérale de la seconde.
- **Le développement d'une pensée critique :** sur les représentations culturelles, y compris — et surtout — sur ses propres représentations (Abdallah-Pretceille, 1996).

10.2 Modèles théoriques de référence

Trois modèles structurent particulièrement la réflexion contemporaine sur l'approche interculturelle, chacun apportant un éclairage complémentaire.

Le modèle de Bennett présente un intérêt didactique particulier car il invite à adapter les activités pédagogiques au stade de développement interculturel effectif des

apprenants : proposer une tâche de médiation complexe à un groupe encore au stade de la défense risque d'être contre-productif, alors qu'un travail de déconstruction des stéréotypes peut s'avérer plus adapté à ce stade.

Notons cependant que les stades de Bennett ne sont pas strictement linéaires ni définitivement acquis : un apprenant qui a atteint le stade de l'acceptation dans un domaine culturel donné (par exemple les pratiques alimentaires) peut se retrouver au stade de la défense face à une différence culturelle dans un autre domaine (par exemple les pratiques religieuses ou les codes de genre), qui touche plus directement ses valeurs identitaires profondes. C'est pourquoi l'enseignant interculturel doit observer son groupe de manière différenciée, sans jamais présupposer une progression linéaire et homogène.

Trois modèles de référence de l'approche interculturelle

Byram (1997) — modèle des 5 savoirs	Insiste sur le savoir-s'engager (conscience culturelle critique), qui dépasse la connaissance ou l'attitude bienveillante pour impliquer une évaluation critique des valeurs et pratiques culturelles, y compris les siennes.
Bennett (1986) — MDSI en 6 stades	Modèle de développement de la sensibilité interculturelle, allant de l'ethnocentrisme (déni, défense, minimisation) à l'ethnorelativisme (acceptation, adaptation, intégration).
Trompenaars & Hampden-Turner (1997)	Sept dimensions culturelles (universalisme/particularisme, individualisme/collectivisme, neutralité/affectivité...), particulièrement utiles pour le français des affaires et la communication interculturelle professionnelle.

10.3 La perspective actionnelle et la médiation interculturelle

La perspective actionnelle du CECRL (2001), centrée sur la notion de tâche communicative, offre un cadre opérationnel particulièrement pertinent pour l'enseignement interculturel. Les tâches de médiation interculturelle constituent une catégorie spécifique de tâches dans lesquelles l'apprenant agit comme intermédiaire entre des interlocuteurs de cultures différentes, plutôt que comme simple émetteur ou récepteur d'un message.

Le volume complémentaire du CECRL publié en 2018 développe considérablement cette notion de médiation et propose des descripteurs spécifiques pour la médiation culturelle, allant de la gestion de malentendus interculturels ponctuels à la facilitation active d'échanges pluriculturels complexes — un cadre de référence précieux pour concevoir des activités et des évaluations cohérentes avec les standards européens actuels.

Il est important de souligner que la médiation, telle que la conçoit le CECRL 2018, ne se réduit pas à un exercice de traduction ou d'interprétation : elle implique une activité de reformulation, d'explicitation et d'adaptation culturelle qui engage pleinement les cinq savoirs de Byram. En ce sens, les tâches de médiation interculturelle constituent l'aboutissement logique d'une progression en spirale qui aurait commencé par la sensibilisation (cours 5), continué par la construction de la démarche (cours 6 et 7) et les approches lexiculturelle et socio-culturelle (cours 8 et 9), avant de culminer dans cette capacité de médiation active et réflexive.

10.4 Synthèse critique des trois modèles présentés

Les trois modèles présentés — Byram, Bennett, Trompenaars et Hampden-Turner — ne sont pas concurrents mais complémentaires, chacun éclairant un niveau d'analyse différent : Byram structure les compétences à développer chez l'apprenant, Bennett décrit le processus développemental par lequel ces compétences s'acquièrent progressivement, tandis que Trompenaars et Hampden-Turner fournissent un outil de comparaison interculturelle particulièrement utile dans les contextes professionnels et le français des affaires.

Pour un futur enseignant-chercheur, savoir articuler ces trois niveaux de lecture — compétences à développer, stade développemental de l'apprenant, dimensions culturelles en jeu dans une situation donnée — constitue une compétence

professionnelle de diagnostic précieuse, mobilisable aussi bien dans la conception de séquences que dans l'analyse de situations de classe complexes.

10.5 Étude de cas : positionner une classe sur le modèle de Bennett

Considérons une classe de FLE algérienne qui réagit avec scepticisme, voire un certain rejet, face à un document authentique présentant une pratique culturelle française perçue comme très éloignée des normes locales. Selon le modèle de Bennett, cette réaction pourrait correspondre à un stade de défense (perception de la différence comme menace) plutôt qu'à un stade de déni (simple absence de perception). Un enseignant formé à ce modèle évitera alors d'imposer frontalement une vision tolérante, ce qui risquerait de renforcer la défense, et privilégiera plutôt des activités de minimisation contrôlée (recherche de points communs universels) avant de viser, progressivement, l'acceptation.

Cet exemple illustre l'intérêt diagnostique du modèle de Bennett : il ne s'agit pas de juger moralement la réaction des apprenants, mais de la situer sur un continuum développemental afin d'ajuster la progression pédagogique à leur point de départ réel, plutôt qu'à un point de départ idéalisé et supposé.

Points à retenir :

- L'approche interculturelle se centre sur le dialogue critique avec la différence culturelle, au-delà de la transmission d'informations ou de la contextualisation sociale.
- Le modèle de Bennett (6 stades) permet d'adapter les activités au niveau de développement interculturel effectif des apprenants.
- La perspective actionnelle et la notion de médiation (CECRL 2001/2018) constituent le cadre opérationnel privilégié de l'approche interculturelle contemporaine.
- Les modèles de Byram, Bennett et Trompenaars/Hampden-Turner sont complémentaires et peuvent être articulés dans un même diagnostic professionnel.
- Diagnostiquer le stade de développement interculturel réel d'une classe (plutôt que de le présupposer) permet d'ajuster la progression pédagogique de manière réaliste.
- En outre, les stades du modèle de Bennett ne sont pas des états stables : ils peuvent varier selon les domaines culturels abordés, les émotions en jeu dans la séance, ou

même l'humeur et la fatigue du jour. Cette variabilité est normale et ne doit pas être vécue comme un échec ou un recul : elle rappelle que le développement interculturel est un processus dynamique et non linéaire, qui s'inscrit dans la durée d'une vie entière et non dans celle d'un seul semestre de formation.

- Cela invite l'enseignant à maintenir une attitude d'observation constante de son groupe, à renoncer à l'illusion d'une progression uniforme et prévisible, et à considérer les moments de régression apparente comme autant d'occasions de dialogue et d'ajustement pédagogique. La gestion de cette imprévisibilité, bien loin d'être un obstacle à l'enseignement interculturel, en est peut-être la dimension la plus formatrice — pour l'enseignant autant que pour les apprenants.
- Cette imprévisibilité du développement interculturel rejoint une réalité plus large sur laquelle il est utile de conclure ce cours : il n'existe pas de recette universelle pour enseigner l'interculturel. Les théories, les modèles et les démarches présentés tout au long de ce module constituent des boîtes à outils intellectuelles et pédagogiques précieuses, mais leur usage reste toujours situé, contextuel et partiel. La compétence professionnelle de l'enseignant interculturel consiste précisément à savoir choisir, dans ce répertoire, les outils adaptés à une situation donnée, en faisant preuve du même jugement critique et de la même ouverture qu'il cherche à développer chez ses apprenants.

Références bibliographiques :

- Bennett, M. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. International Journal of Intercultural Relations, 10(2).
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). Riding the Waves of Culture. McGraw-Hill.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). L'éducation interculturelle. PUF.
- Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues — Volume complémentaire. Didier.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : L'approche interculturelle — mise en pratique

Activité 1 — Auto-positionnement sur le MDSI de Bennett (20 min)

Lisez la description de chacun des six stades du modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Bennett. Positionnez-vous, à titre personnel et réflexif, sur cette échelle, en justifiant votre positionnement par un exemple tiré de votre expérience.

Discutez ensuite en binôme : quelles expériences ou activités pourraient favoriser une progression vers le stade suivant ?

Activité 2 — Conception d'une tâche de médiation interculturelle (35 min)

Concevez une tâche de médiation interculturelle destinée à un groupe d'apprenants de niveau B1. La tâche doit placer les apprenants dans une situation de médiation réaliste (par exemple : servir d'interprète culturel pour un visiteur francophone en Algérie), mobiliser explicitement les cinq savoirs de Byram, et être accompagnée d'une grille d'auto-évaluation destinée aux apprenants eux-mêmes.

Activité 3 — Diagnostic croisé (20 min)

Reprenez la tâche de médiation conçue à l'activité 2. En binôme, identifiez quel(s) savoir(s) de Byram elle mobilise principalement, à quel(s) stade(s) du modèle de Bennett elle est le mieux adaptée, et quelle(s) dimension(s) culturelle(s) de Trompenaars et Hampden-Turner elle permettrait éventuellement d'illustrer si le contexte était professionnel plutôt que touristique.

Simulation et débriefing (25 min)

Deux groupes jouent la tâche de médiation interculturelle conçue par un autre groupe. Débriefing collectif : quelles difficultés ont été rencontrées ? Quelles stratégies de médiation ont été mobilisées ? Quels enseignements interculturels en tirer pour la pratique professionnelle future ?

COURS 11 : Activités pédagogiques pour l'apprentissage interculturel

Axe 5 — Approches didactiques

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Constituer un répertoire structuré d'activités pédagogiques interculturelles selon leur degré d'engagement cognitif et affectif.
- Définir des critères rigoureux de sélection des documents authentiques à visée interculturelle.
- Concevoir une séquence pédagogique articulant les trois approches étudiées (linguistico-culturelle, socio-culturelle, interculturelle).
- Mettre en œuvre, en situation de micro-enseignement, une séquence interculturelle intégrée.

Cours magistral (1h30)

11.1 Panorama des activités pédagogiques interculturelles

Les activités pédagogiques pour l'apprentissage interculturel peuvent être classées selon leur degré d'immersion culturelle et leur type d'engagement cognitif et affectif, des activités de simple sensibilisation aux activités de production et de médiation les plus exigeantes.

Cette progression en trois familles n'est pas seulement taxonomique : elle reflète une théorie de l'apprentissage interculturel. La sensibilisation constitue un préalable nécessaire pour que l'apprenant développe une conscience de l'existence et de la légitimité des différences culturelles ; l'analyse comparative lui permet ensuite de passer du constat à la compréhension ; la production et la médiation, enfin, constituent le stade

auquel il démontre qu'il a intériorisé cette compréhension au point de pouvoir la mobiliser de manière flexible dans une situation communicative réelle ou simulée. Cette progression correspond également, dans les grandes lignes, aux stades de Bennett : de la minimisation (sensibilisation) vers l'acceptation (analyse comparative) et l'adaptation (médiation).

- **Activités de sensibilisation :** quiz culturel (vrai/faux sur des pratiques francophones), image mystère (formulation d'hypothèses à partir d'une image culturellement dense), comparaison de calendriers de fêtes, texte lacunaire culturel à compléter.
- **Activités d'analyse et de comparaison :** analyse contrastive de deux textes de presse (française et algérienne francophone) sur un même sujet, comparaison de versions culturellement différentes d'un même conte, étude comparée des actes de parole (invitation, refus, plainte), analyse de représentations culturelles dans un film francophone.
- **Activités de production et de médiation :** jeu de rôle interculturel, lettre à un correspondant fictif expliquant un aspect de sa propre culture, carte mentale interculturelle, court documentaire culturel à visée francophone, débat interculturel sur une question engageant des valeurs différenciées selon les cultures.

11.2 L'exploitation pédagogique des documents authentiques

Le document authentique demeure la pierre angulaire de l'enseignement interculturel. Son exploitation pédagogique suit généralement une séquence en quatre temps : pré-activité d'activation des connaissances préalables, activité de compréhension globale puis détaillée, activité d'analyse culturelle proprement dite, puis activité de production ou de médiation réinvestissant les acquis.

Quatre critères doivent guider la sélection des documents : leur pertinence culturelle (richesse du contenu exploitable), leur adéquation au niveau linguistique des

apprenants (accessibilité, au besoin avec des aides), leur représentativité (éviter de réduire la culture cible à un seul type de document ou de représentation) et, dans la mesure du possible, leur actualité, afin de refléter une culture contemporaine vivante plutôt qu'un instantané daté.

Un cinquième critère, souvent négligé dans les préconisations courantes, mérite d'être ajouté : la charge affective ou émotionnelle du document pour les apprenants. Certains supports (questions religieuses, mémorielles, de genre) peuvent susciter des réactions fortes qui, mal gérées, court-circuitent le travail analytique ; bien accompagnées, ces mêmes réactions constituent des leviers puissants d'apprentissage interculturel. La vigilance de l'enseignant sur la réception prévisible du document par ses apprenants spécifiques est donc une composante de la sélection que nul critère général ne peut remplacer.

11.3 Articuler les trois approches dans une même séquence

Les trois approches étudiées dans ce module — linguistico-culturelle, socio-culturelle et interculturelle — ne sont pas exclusives mais complémentaires : chacune éclaire une dimension différente du même objet culturel, et une séquence pédagogique aboutie gagne à les articuler de manière progressive plutôt qu'à n'en mobiliser qu'une seule de façon isolée.

Cette articulation répond à une réalité de la classe de FLE : les apprenants eux-mêmes n'abordent pas la culture comme des spécialistes disciplinaires, mais comme des sujets entiers, simultanément attentifs au sens des mots (dimension linguistico-culturelle), au contexte social de leur production (dimension socio-culturelle), et à ce qu'ils disent de la relation entre les cultures en présence (dimension interculturelle). Une séquence qui n'active qu'une de ces dimensions laisse les deux autres dans l'ombre, appauvrissant d'autant la richesse potentielle de l'expérience d'apprentissage.

Articulation des trois approches au sein d'une séquence

Phase de sensibilisation	Approche linguistico-culturelle — exemple : analyse des mots à charge culturelle partagée (MCC) dans une chanson francophone.
Phase de contextualisation	Approche socio-culturelle — exemple : étude du contexte social de production de la chanson (génération, milieu, région).
Phase de médiation	Approche interculturelle — exemple : jeu de rôle consistant à expliquer la chanson et son contexte à un ami algérien non francophone.

11.4 Vers la formation continue de l'enseignant interculturel

Maîtriser ce répertoire d'activités ne constitue qu'une étape : l'enseignant interculturel doit également s'engager dans une démarche de formation continue, tant les contextes culturels, les outils numériques et les publics évoluent rapidement. Cette formation continue peut prendre la forme d'une veille documentaire régulière (revues de didactique du FLE, ressources du Conseil de l'Europe), d'échanges entre pairs (mutualisation de séquences, observation croisée de classes) ou d'une recherche-action personnelle documentant sa propre pratique interculturelle.

Cette posture réflexive et formative continue, déjà esquissée à travers les outils du journal et du portfolio interculturels présentés au cours 7, doit accompagner l'enseignant tout au long de sa carrière, et non se limiter à la période de formation initiale en master.

Concrètement, cette formation continue peut prendre des formes très diverses selon les contraintes de chaque contexte professionnel : participation à des journées d'étude ou des colloques en didactique des langues, lecture régulière de revues scientifiques (Le Français dans le Monde-Recherches et Applications, Les Langues Modernes, Recherches et Applications), participation à des réseaux d'enseignants francophones (FIPF, BELC), ou tout simplement entretien d'une curiosité personnelle pour les cultures en contact à travers les voyages, les rencontres, les lectures littéraires

et les médias internationaux. Cette curiosité personnelle n'est pas un luxe mais la condition première d'un enseignement interculturel vivant et authentique.

11.5 Mutualisation et réutilisabilité des micro-séquences conçues en TD

Les micro-séquences conçues et animées lors de ce TD ne doivent pas rester de simples exercices de formation sans suite : elles constituent, une fois retravaillées, des ressources pédagogiques potentiellement réutilisables dans une future pratique de classe. Il est recommandé de conserver une trace écrite détaillée de chaque micro-séquence (fiche pédagogique complète, supports utilisés, grille de débriefing), de manière à constituer progressivement, dès la formation de master, un répertoire personnel de séquences interculturelles éprouvées.

Cette logique de mutualisation peut également s'envisager collectivement, entre pairs de la même promotion, sous forme d'un recueil partagé de séquences interculturelles, qui constitue à la fois une ressource professionnelle immédiate et une trace tangible du travail collectif accompli durant ce module.

Points à retenir :

- Les activités interculturelles s'organisent en trois familles progressives : sensibilisation, analyse/comparaison, production/médiation.
- Le document authentique doit être sélectionné selon quatre critères : pertinence culturelle, adéquation au niveau, représentativité, actualité.
- Une séquence pédagogique aboutie articule les trois approches (linguistico-culturelle, socio-culturelle, interculturelle) de manière progressive et complémentaire.
- La maîtrise de ce répertoire d'activités doit s'accompagner d'une démarche de formation continue tout au long de la carrière enseignante.
- Conserver et mutualiser les micro-séquences conçues en formation constitue une ressource professionnelle précieuse pour la future pratique de classe.

Références bibliographiques :

- Candelier, M. et al. (2012). FREPA/CARAP — Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Conseil de l'Europe.

• Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Conception et mise en œuvre d'une séquence interculturelle intégrée

Activité préparatoire — Choix concerté du thème et du document (15 min)

En groupe de trois, choisissez le thème de votre micro-séquence parmi la liste proposée et identifiez dès maintenant le document authentique que vous exploiterez. Vérifiez collectivement, à l'aide des quatre critères présentés en cours (pertinence culturelle, adéquation au niveau, représentativité, actualité), que ce document est bien adapté avant de poursuivre la préparation.

Activité principale — Micro-enseignement (90 min)

Chaque groupe de trois étudiants conçoit et anime devant la classe une micro-séquence pédagogique interculturelle d'une quinzaine de minutes, selon les contraintes suivantes : un thème librement choisi (alimentation, musique, sport, travail, famille, humour, école) ; l'articulation d'au moins deux des trois approches étudiées dans ce module ; l'intégration d'au moins un document authentique ; une activité de production ou de médiation ; et un débriefing de cinq minutes animé par le groupe lui-même à l'issue de la séquence.

Activité 3 — Réflexion post-micro-enseignement (20 min)

À l'issue de l'ensemble des micro-séquences présentées par vos camarades, rédigez individuellement une synthèse réflexive (200 mots environ) répondant aux questions suivantes : Quelle micro-séquence vous a le plus appris sur l'enseignement interculturel, et pourquoi ? Quel outil ou dispositif avez-vous découvert à cette occasion et que vous envisagez de réutiliser dans votre future pratique ? Quels aspects de votre propre micro-séquence amélioreriez-vous si vous la remettiez en œuvre ?

Évaluation collective des micro-séquences (20 min)

La classe évalue chaque micro-séquence à l'aide d'une grille critériée portant sur cinq critères : pertinence interculturelle du thème et du document, cohérence de la progression pédagogique, qualité des consignes et de l'animation, articulation effective des approches mobilisées, qualité du débriefing interculturel mené par le groupe.

COURS 12 : Bilan, perspectives et enjeux de la didactique interculturelle en FLE

Synthèse et ouvertures

Durée : 3 heures (1h30 cours magistral + 1h30 travaux dirigés)

Public : 2ème année Master didactique du FLE

Forme : Cours magistral + Travaux dirigés

Objectifs pédagogiques :

À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

- Synthétiser et mettre en relation l'ensemble des concepts et approches étudiés au cours du semestre.
- Analyser les enjeux contemporains majeurs de la didactique interculturelle (identité plurielle, numérique, dimension éthique).
- Identifier des perspectives de recherche pertinentes pour un mémoire de master en didactique du FLE.
- Élaborer un bilan réflexif personnel de sa formation et de sa posture professionnelle naissante.

Cours magistral (1h30)

12.1 Bilan synthétique des concepts et approches

Le volume complémentaire du CECRL (2018) reconnaît que l'apprenant est un acteur social pluriel, dont l'identité est composite et traversée par plusieurs appartenances culturelles simultanées. En contexte algérien, cela invite à reconnaître l'identité plurielle de l'apprenant — arabophone, berbérophone, algérien, francophone, citoyen d'un monde numérique globalisé — comme une ressource pédagogique précieuse, et non comme une source de confusion identitaire à résorber.

Le numérique redéfinit par ailleurs en profondeur les frontières culturelles et les modalités mêmes du contact interculturel. Les futurs enseignants de FLE doivent

développer une véritable littératie numérique interculturelle : savoir lire de manière critique les représentations culturelles circulant en ligne, savoir naviguer dans des espaces interculturels numériques (réseaux sociaux, plateformes d'échange linguistique), et savoir mobiliser ces outils pour organiser des échanges interculturels authentiques avec des pairs francophones.

Enfin, l'éducation interculturelle revêt une dimension éthique et politique qu'il importe de ne pas occulter : elle contribue à la construction d'une culture de la paix, au dialogue entre les peuples, à la prévention des conflits nés de l'incompréhension culturelle. Former des enseignants de FLE véritablement interculturels, c'est, en ce sens, contribuer modestement mais concrètement à la construction d'un monde plus juste et plus dialogique.

Dans ce cadre, la responsabilité de l'enseignant-formateur de master est double : transmettre les outils théoriques et méthodologiques nécessaires, certes, mais aussi modéliser lui-même la posture interculturelle qu'il cherche à développer chez ses étudiants — curiosité critique, tolérance à l'ambiguïté, capacité à suspendre son jugement avant de comprendre — faisant ainsi de la formation en master un espace interculturel en miniature, où les futurs enseignants font l'expérience concrète de ce qu'ils seront appelés à faire vivre dans leurs propres classes.

La relecture de ce tableau de synthèse permet d'observer un mouvement d'ensemble : le module progresse du général (les grandes définitions de la culture) vers le particulier (les activités et dispositifs pédagogiques spécifiques), de la théorie vers la pratique, de la description vers la conception. Cette progressivité n'implique nullement que les cours théoriques des axes 1 et 2 soient moins importants que les cours pratiques des axes 4 et 5 : la qualité des dispositifs pédagogiques conçus dans les TD dépend directement de la solidité du cadre conceptuel construit dans les cours magistraux.

Tableau de synthèse des cinq axes du module

Axe 1	Culture, interculturel, communication interculturelle, compétence ICC — Hofstede, Hall, Byram, Abdallah-Pretceille.
Axe 2	Relativité linguistique, mots à charge culturelle partagée, compétence communicative — Sapir-Whorf, Galisson, Hymes, Canale & Swain.
Axe 3	Décentration, relativisation, altérité productive, médiation, progression culturelle — Zarate, Abdallah-Pretceille & Porcher.
Axe 4	Démarche culturelle en cinq étapes, incident critique, portfolio, évaluation critériée — Byram & Zarate, Chaves et al., Fantini.
Axe 5	Approches linguistico-culturelle, socio-culturelle et interculturelle ; tâches de médiation — Galisson, Vygotski, Bennett, Trompenaars.

12.3 Perspectives de recherche pour un mémoire de master

Plusieurs directions de recherche émergentes s'offrent aux étudiants de master en didactique souhaitant approfondir ces questions dans le cadre d'un mémoire.

Ces pistes ne s'excluent pas mutuellement : un mémoire portant sur les représentations des apprenants algériens pourrait parfaitement déboucher, dans un second temps, sur la conception et l'expérimentation d'activités ciblées visant à les faire évoluer. L'articulation entre analyse des représentations et intervention didactique constitue d'ailleurs l'une des formes les plus fécondes de la recherche-action en didactique des langues-cultures, particulièrement bien adaptée au contexte de la formation des enseignants en master.

Sur le plan méthodologique, la recherche en didactique de l'interculturel recourt à des outils variés que les étudiants de master peuvent s'approprier progressivement : le questionnaire de représentations (permettant de recueillir des données sur les stéréotypes et images associés à une langue-culture avant et après une intervention

pédagogique), l'entretien semi-directif (permettant d'explorer en profondeur les attitudes et représentations d'enseignants ou d'apprenants), l'observation de classe (permettant de documenter les pratiques effectives d'enseignement interculturel), et l'analyse de contenu de manuels ou de corpus (permettant d'identifier les représentations culturelles véhiculées par les supports pédagogiques). La combinaison de plusieurs de ces méthodes (triangulation méthodologique) renforce la validité des résultats obtenus.

Ces outils méthodologiques ne sont pas neutres : ils impliquent des choix épistémologiques et éthiques sur lesquels le mémoire de master doit explicitement se positionner. Travailler sur les représentations culturelles des apprenants engage des questions de confidentialité et de respect de la parole des enquêtés qui ne peuvent être éludées. S'inscrire dans une approche comparative interculturelle implique une vigilance constante contre l'ethnocentrisme du chercheur lui-même — y compris contre l'ethnocentrisme académique qui valorise implicitement certains types de preuves et certains cadres théoriques plutôt que d'autres. Le mémoire de master en didactique de l'interculturel est, à ce titre, lui-même un exercice interculturel.

- L'analyse des représentations des apprenants algériens à l'égard de la langue et de la culture françaises.
- L'étude de l'impact du plurilinguisme algérien sur le développement de la compétence interculturelle en FLE.
- L'évaluation empirique de l'efficacité de dispositifs interculturels spécifiques dans des classes de FLE algériennes.
- La conception et l'expérimentation de matériaux pédagogiques interculturels adaptés au contexte algérien.
- L'analyse des pratiques effectives des enseignants algériens de FLE face à la dimension interculturelle de leur enseignement.

12.4 Pour conclure : l'enseignant comme passeur de cultures

L'enseignant de FLE est avant tout un passeur de cultures — non pas le représentant officiel d'une culture cible idéalisée, ni le contempteur implicite de la culture source de ses apprenants, mais un médiateur bienveillant, curieux et critique, capable d'ouvrir dans sa classe des espaces de dialogue réel entre les cultures.

Cette posture de passeur de cultures suppose une formation continue, une pratique réflexive constante et un engagement personnel authentique. Elle suppose également une confiance profonde dans la capacité des apprenants à devenir, à leur tour, des citoyens interculturels capables de naviguer avec discernement dans un monde de plus en plus interconnecté et traversé de tensions identitaires.

Elle suppose enfin, et peut-être surtout, une humilité épistémologique : la conscience que l'on n'a jamais fini de former sa propre compétence interculturelle, que chaque rencontre avec l'altérité est une occasion de se découvrir soi-même autant que de découvrir l'autre, et que la meilleure formation à l'interculturel commence toujours par l'acceptation de ne pas tout savoir, de ne pas tout comprendre d'emblée, et de faire de cette incomplétude non une source d'inconfort mais un moteur permanent de curiosité et d'apprentissage.

12.5 Modalités pratiques de l'évaluation finale du module

L'évaluation finale de ce module combine, comme annoncé en introduction générale, un contrôle continu et un examen final. Le contrôle continu s'appuie sur la participation active aux travaux dirigés et sur la constitution progressive d'un portfolio interculturel personnel, évalué selon les critères présentés au cours 7 (richesse documentaire, qualité réflexive, progression manifeste). L'examen final, quant à lui, prend la forme d'une épreuve écrite combinant l'analyse critique d'un document

authentique à dimension interculturelle et une dissertation argumentée mobilisant les concepts et modèles théoriques étudiés au long du semestre.

Cette double modalité d'évaluation reflète la double nature de la compétence visée par ce module : une compétence réflexive et processuelle, mieux captée par le contrôle continu et le portfolio, et une compétence de mobilisation théorique argumentée, plus classiquement évaluée par l'examen final écrit.

Au-delà des aspects formels, l'évaluation de ce module est aussi l'occasion d'un dialogue entre l'enseignant et les étudiants sur la nature de la compétence visée : en explicitant collectivement les critères d'évaluation dès le début du semestre, l'enseignant contribue à une relation pédagogique transparente, qui est elle-même une illustration concrète des principes interculturels de clarté et de réciprocité au cœur de ce module.

Points à retenir :

- Les cinq axes du module (notions fondamentales, langue et culture, méthodologie, démarche, approches didactiques) forment un ensemble cohérent et progressif.
- Identité plurielle de l'apprenant, littératie numérique interculturelle et dimension éthique constituent les trois grands enjeux contemporains de la discipline.
- Plusieurs pistes de recherche en contexte algérien restent à explorer pour un mémoire de master en didactique du FLE.
- L'enseignant de FLE est avant tout un passeur de cultures, médiateur bienveillant et critique entre les langues et les cultures en présence.
- L'évaluation finale combine contrôle continu (portfolio, participation aux TD) et examen écrit (analyse de document et dissertation), reflétant la double nature réflexive et théorique de la compétence visée.

Références bibliographiques :

- Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues — Volume complémentaire. Didier.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). L'éducation interculturelle. PUF.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.

• Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe.

Travaux dirigés (1h30)

Thème : Synthèse et évaluation finale

Activité 1 — Carte conceptuelle (20 min)

Individuellement, construisez une carte conceptuelle représentant l'ensemble des notions clés du module « Didactique de l'interculturel en FLE ». Votre carte doit faire apparaître explicitement les liens entre les concepts des cinq axes. Comparez ensuite votre carte avec celle de deux camarades et discutez des différences de structuration observées.

Activité 2 — Question de synthèse, au choix (30 min)

Rédigez une réponse développée (environ 400 mots) à l'une des trois questions suivantes, au choix : comparez l'approche linguistico-culturelle et l'approche interculturelle en didactique du FLE (fondements théoriques, objectifs, activités) ; comment construire une démarche culturelle et interculturelle cohérente dans une classe de FLE en Algérie, en illustrant par des exemples concrets ; en quoi le modèle de la compétence interculturelle de Byram constitue-t-il un cadre pertinent pour la formation des enseignants de FLE en contexte algérien ?

Activité 3 — Bilan réflexif personnel (20 min)

Rédigez un bilan personnel de votre apprentissage au cours de ce module (300 mots environ), répondant aux questions suivantes : qu'avez-vous appris ? Qu'est-ce qui a changé dans votre représentation de la culture et de l'interculturel ? Comment envisagez-vous d'intégrer ces apprentissages dans votre future pratique d'enseignement et, le cas échéant, dans votre projet de recherche ?

Activité 4 — Projection professionnelle (20 min)

Individuellement, rédigez une courte « charte personnelle de l'enseignant interculturel » (environ 150 mots), c'est-à-dire un engagement professionnel personnel listant trois à cinq principes qui guideront votre approche de la dimension culturelle et interculturelle dans votre future pratique de classe. Ces principes doivent être ancrés dans les concepts et approches étudiés dans ce module, mais formulés dans un style personnel et concret, comme si vous vous parliez à vous-même dans dix ans.

Évaluation des portfolios interculturels (20 min)

Remise et brève présentation orale (trois minutes) du portfolio interculturel constitué tout au long du semestre. La grille d'évaluation porte sur la richesse et la diversité des documents rassemblés, la qualité des réflexions consignées, la progression interculturelle manifeste d'une entrée à l'autre, ainsi que le soin apporté à la présentation finale.

SYNTHÈSE RÉCAPITULATIVE & CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce module de douze cours et travaux dirigés, l'étudiant de master dispose d'un cadre conceptuel structuré pour analyser la dimension culturelle et interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, depuis les notions fondatrices (culture, interculturel, compétence de communication interculturelle) jusqu'aux trois grandes approches didactiques contemporaines (linguistico-culturelle, socio-culturelle, interculturelle), en passant par une méthodologie explicite de construction et d'évaluation de la démarche culturelle en classe.

Ce parcours n'avait pas pour seule ambition de transmettre des savoirs théoriques : il visait, à travers l'articulation systématique entre cours magistraux et travaux dirigés, à former des futurs enseignants-chercheurs capables de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer de manière critique des dispositifs pédagogiques sensibles à la dimension interculturelle, dans le respect de la pluralité linguistique et culturelle du contexte algérien.

La progression retenue — des notions fondamentales vers les approches didactiques opérationnelles, en passant par la méthodologie et la construction de la démarche — reflète une conviction pédagogique centrale de ce module : on ne peut concevoir des activités interculturelles pertinentes sans un socle conceptuel rigoureux, ni théoriser utilement l'interculturel sans l'ancrer dans des pratiques de classe concrètes et expérimentées. C'est cette double exigence, théorique et pratique, que ce polycopié a cherché à honorer tout au long de ses douze cours.

« Enseigner une langue, c'est ouvrir une fenêtre sur le monde. Enseigner l'interculturel, c'est apprendre à ne pas craindre ce que l'on y découvre. »

Bonne continuation dans votre formation et dans votre future pratique d'enseignement-recherche.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). L'éducation interculturelle. PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). Éducation et communication interculturelle. PUF.
- Bennett, M. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. International Journal of Intercultural Relations, 10(2).
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. Fayard.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, Objectives, and Assessment of Sociocultural Competence. Conseil de l'Europe.
- Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (1989). Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. L'Harmattan.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics.
- Candelier, M. et al. (2012). FREPA/CARAP — Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Conseil de l'Europe.
- Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). L'interculturel en classe. PUG.
- Conseil de l'Europe (2001, 2018). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues — Volume complémentaire. Didier.
- Conseil de l'Europe (CARAP/FREPA). Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In Deardorff (dir.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence.

- Galisson, R. (1988). Cultiver les mots pour mieux cultiver les langues. Études de linguistique appliquée.
- Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. Clé International.
- Galisson, R. & Puren, C. (1999). La formation en questions. Clé International.
- Geertz, C. (1973). The Interpretation of Cultures. Basic Books.
- Hagège, C. (1985). L'homme de paroles. Fayard.
- Hall, E. T. (1959/1966). The Silent Language ; The Hidden Dimension. Doubleday.
- Hofstede, G. (1991/2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind. McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind (3e éd.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride & Holmes (dir.), Sociolinguistics. Penguin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). Les interactions verbales (t. 2). Armand Colin.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Peabody Museum.
- Labov, W. (1966). The Social Stratification of English in New York City. Cambridge University Press.
- Martinand, J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Peter Lang.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. Hachette.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère. Hachette.
- Sapir, E. (1921). Language: An Introduction to the Study of Speech. Harcourt.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). Riding the Waves of Culture. McGraw-Hill.
- Tylor, E. B. (1871). Primitive Culture. John Murray.
- Vygotski, L. (1934/1978). Mind in Society. Harvard University Press.
- Whorf, B. L. (1956). Language, Thought, and Reality. MIT Press.
- Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Hachette.

• Zarate, G. (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Didier.