

Analyse des contenus culturels dans les syllabus de FLE à l'université algérienne: entre transmission civilisationnelle et visée interculturelle
Wissem KHALED⁽¹⁾ Dr. Ibtissem DJEDID⁽²⁾

1- Labo DLCNT, Département du français, Faculté des lettres et des langues, Université Chadli Bendjedid- El Tarf, w.khaled@univ-eltarf.dz

2- Labo DLCNT, Département du français, Faculté des lettres et des langues, Université Chadli Bendjedid- El Tarf, djedid-ibtissem@univ-eltarf.dz

Soumis le: 21/05/2025

révisé le: 16/11/2025

accepté le: 17/11/2025

Résumé

Cet article analyse la place de l'interculturel dans les syllabus de la matière « Culture et Civilisation de la langue française » en L1 à l'université algérienne. L'étude qualitative-interprétative des syllabus révèle une approche majoritairement transmissive. Bien que les textes institutionnels mettent en avant l'ouverture culturelle, les contenus proposés apparaissent majoritairement centrés sur la culture cible, avec peu d'ancrage dans les expériences et perceptions culturelles des étudiants. Cette structuration pourrait restreindre le potentiel de développement des compétences interculturelles. L'article plaide pour une refonte des pratiques curriculaires, intégrant des approches anthropologiques, et comparatives, et propose des pistes d'élargissement vers d'autres niveaux d'enseignement.

Mots-clés: *Enseignement du FLE, syllabus universitaire, approche transmissive, approche anthropologique, compétence interculturelle.*

Analysis of Cultural Content in FLE Syllabi at Algerian Universities: Between Civilizational Transmission and an Intercultural Perspective

Abstract

This article examines the place of interculturality in the syllabi of the course "Culture and Civilization of the French Language" in first-year university programs in Algeria. The qualitative-interpretative analysis of the syllabi reveals a predominantly transmissive approach. Although institutional documents emphasize cultural openness, the content appears predominantly centered on the target culture, with limited connection to the students' own cultural experiences and perceptions. This structure may restrict the potential for developing intercultural competences. The article calls for a revision of curricular practices by integrating anthropological and comparative approaches and suggests avenues for expansion to other levels of education.

Keywords: *Teaching French as a Foreign Language (FLE), university syllabus, transmissive approach, anthropological approach, intercultural competence.*

Auteur correspondant: Wissem KHALED, w.khaled@univ-eltarf.dz

Introduction:

Dans un monde en constante mutation, marqué par la mobilité, l'interconnexion et les défis identitaires, la formation universitaire se voit investie d'une mission nouvelle: celle de former non seulement des spécialistes d'une discipline, mais aussi des citoyens ouverts à l'altérité, capables d'interagir dans des contextes multiculturels⁽¹⁾. Dans ce contexte, la transmission de la culture dans l'enseignement des langues, notamment en Français langue étrangère (FLE), devient un enjeu central. Le thème de cette recherche porte précisément sur la place accordée à la culture dans les dispositifs de formation universitaire algériens, à travers l'analyse des syllabus de la matière « Culture et Civilisation de la langue française ».

Bien que les discours institutionnels algériens revendiquent une volonté d'ouverture et de transversalité, le système éducatif se déclarant ouvert sur le monde⁽²⁾, les pratiques pédagogiques semblent quant à elles encore dominées par une logique transmissive, centrée sur la diffusion de faits civilisationnels, souvent déconnectés du vécu des apprenants. Ce constat est largement partagé dans les études antérieures: certains travaux déplorent la marginalisation de l'interculturel dans les contenus et les pratiques de classe⁽³⁾, d'autres mettent en lumière l'absence d'un modèle clair pour une approche véritablement interculturelle dans la formation universitaire en FLE⁽⁴⁾, tandis que d'autres encore appellent à dépasser une vision figée et patrimoniale de la culture, au profit d'une démarche plus comparative, réflexive et révélatrice des différences culturelles⁽⁵⁾.

À partir de ces constats, se pose la question suivante: *Dans quelle mesure les syllabus de la matière « Culture et Civilisation de la langue française » du niveau Licence 1 (L1), disponibles en ligne, intègrent-ils une éducation interculturelle?* Nous émettons l'hypothèse que ces syllabus reposent encore majoritairement sur une approche culturaliste et civilisationnelle, centrée sur la transmission de savoirs figés, au détriment d'une démarche dynamique visant le développement de la compétence interculturelle.

La portée de cette recherche réside dans son ambition de questionner les fondements curriculaires actuels pour proposer des pistes de réflexion en faveur d'une pédagogie interculturelle plus adaptée aux réalités sociolinguistiques et culturelles de l'Algérie contemporaine. Elle s'inscrit ainsi dans une démarche critique visant à accompagner l'évolution des pratiques dans l'enseignement du FLE.

1- Soubassements théoriques:**1-1- La culture en Didactique des langues:**

Dans le champ de la didactique des langues, la culture est considérée comme un ensemble de représentations, de savoirs, de pratiques et de valeurs partagées par un groupe social, transmis et transformé par la communication et l'éducation⁽⁶⁾.

Deux acceptations de la culture sont généralement distinguées: une culture au sens restreint, liée à la vie quotidienne et aux pratiques anthropologiques, et une culture au sens large, englobant l'histoire, la civilisation ou encore les systèmes politiques. Dans une perspective anthropologique, la culture constitue le socle social de toute activité humaine, influençant à la fois les comportements et les interprétations. Elle se manifeste, se transmet et évolue à travers les processus de communication. Cette interdépendance est d'ailleurs exprimée dans l'idée selon laquelle la culture est communication, et la communication est culture⁽⁷⁾.

Pour développer une compétence relationnelle interculturelle, il est essentiel de la travailler en situation et par l'interaction. Il ne s'agit pas seulement d'accumuler des connaissances abstraites, mais de fournir aux apprenants des outils interprétatifs permettant de gérer les relations interculturelles et de dépasser les malentendus liés à l'altérité⁽⁸⁾. Par ailleurs, il convient de ne pas concevoir une culture nationale comme une entité homogène et abstraite, mais plutôt de reconnaître les individus dans leur singularité, dont l'une des caractéristiques peut être l'appartenance à une communauté culturelle spécifique⁽⁹⁾.

Cette réflexion souligne l'importance de dépasser la simple transmission de contenus culturels pour adopter une approche réflexive et interactive. Elle conduit à distinguer deux conceptions de la culture à enseigner⁽¹⁰⁾: le modèle civilisationnel, centré sur la transmission

de savoirs patrimoniaux, et l'approche anthropologique, qui valorise l'expérience des apprenants et le dialogue interculturel.

1-2- Deux conceptions de la culture à enseigner: entre modèle civilisationnel et approche anthropologique:

Jusqu'à la fin des années 1970, voire au début des années 1980, l'enseignement de la culture en FLE reposait principalement sur une approche transmissive, centrée sur la transmission de contenus factuels⁽¹¹⁾ (institutions, monuments, fêtes, gastronomie, figures historiques). Cette pédagogie descendante considère la culture comme un savoir stable, universel et souvent centré sur la France métropolitaine, laissant peu de place à l'interaction ou à la relativisation des normes.

Cette approche culturaliste, également qualifiée d'« approche civilisationnelle », est largement critiquée pour sa tendance à enfermer les individus dans des catégories homogènes et figées, fondée sur une conception essentialiste. Elle réduit ainsi l'individu à son appartenance culturelle, niant sa complexité et son rôle d'acteur. L'apparition de l'approche interculturelle dans le domaine de la didactique des langues s'inscrit dans un changement épistémologique majeur amorcé dès les années 1980-1990, à l'intersection des évolutions des sciences du langage et des mutations sociétales liées à la mondialisation⁽¹²⁾.

En effet, les sciences du langage ont progressivement élargi leur champ d'étude, passant d'une vision centrée sur la grammaire et la phonétique à une approche communicative et pragmatique, prenant en compte les dimensions sociales, culturelles et contextuelles de l'échange. Cette évolution souligne que l'enseignement de la langue ne peut être dissocié de la culture, chaque interaction mobilisant des représentations culturelles qu'il importe d'analyser et de questionner⁽¹³⁾.

Dans ce contexte, L'approche interculturelle, émerge de la nécessité de repenser les relations entre individus et groupes au sein de sociétés désormais marquées par la diversité culturelle⁽¹⁴⁾, propose de concevoir la culture non plus comme un ensemble figé de faits ou de savoirs, mais comme un processus dynamique, fondé sur la relation à l'Autre, la négociation de sens et la reconnaissance de la pluralité. Elle place l'apprenant au cœur de l'apprentissage, l'invitant à réfléchir sur ses propres représentations, à déconstruire les stéréotypes et à développer une compétence d'ouverture et de dialogue.

- Dans l'enseignement des langues, on distingue deux composantes principales de la culture:
- La culture cultivée, ou culture savante liée à la littérature, aux arts, à l'histoire, reflétant l'identité nationale et transmise par l'institution éducative). Elle a longtemps été la seule prise en compte dans les méthodes⁽¹⁵⁾.
 - La culture anthropologique ou culture partagée, relative aux manières de voir le monde, aux comportements, croyances, représentations et images de l'interculturel des membres d'une société⁽¹⁶⁾.

L'importance de cette seconde dimension réside dans le fait que ce sont les pratiques culturelles qui influencent les comportements au quotidien. Cependant, elle a longtemps été négligée dans l'enseignement du FLE, notamment avant les années 1980⁽¹⁷⁾.

Cette culture anthropologique peut constituer un obstacle à l'apprentissage, car elle s'exprime souvent par des comportements implicites et non verbaux. Si l'on considère la culture partagée comme la clé de nombreux comportements sociaux, alors le développement d'une compétence culturelle centrée sur cette culture s'avère essentiel pour l'apprenant étranger désireux d'éviter les malentendus interculturels⁽¹⁸⁾.

L'objectif dépasse désormais la simple connaissance d'une culture étrangère pour viser le développement d'une compétence interculturelle. Cette compétence correspond à la capacité d'interagir de manière efficace, appropriée et respectueuse avec des personnes provenant de cultures différentes⁽¹⁹⁾. Elle repose sur plusieurs dimensions complémentaires: des savoirs (connaissance des cultures), des savoir-faire (aptitude à interpréter, comparer et relativiser), des savoir-être (ouverture d'esprit, curiosité, tolérance), ainsi qu'un engagement critique et réflexif face aux différences culturelles

Dès lors, il paraît essentiel d'analyser concrètement la place de l'interculturel dans la formation, notamment à travers les syllabus, qui révèlent la cohérence (ou les tensions) entre objectifs affichés et contenus enseignés.

2- Cadre méthodologique:

2-1- Choix et présentation du corpus:

Dans cette recherche, le corpus retenu est constitué de syllabus universitaires récents (2020-2025) portant sur la matière « Culture et civilisation de la langue française » et provenant de plusieurs établissements algériens. Le choix de ce corpus répond à un critère de pertinence méthodologique: l'analyse de documents curriculaires constitue une entrée privilégiée pour comprendre les orientations pédagogiques effectives, car ces supports expriment les finalités, contenus et pratiques attendues au sein d'un contexte institutionnel donné, comme le soulignent les travaux en analyse de documents éducatifs en didactique des langues (Candelier, 2008; Beacco, 2007; Cuq, 2016).

Le choix de ce corpus découle également de la question de recherche, qui vise à comprendre si ces enseignants adoptent une approche culturaliste et transmissive⁽²⁰⁾ ou une approche anthropologique et réflexive⁽²¹⁾, et dans quelle mesure leurs démarches s'accordent avec les finalités éducatives définies par le MESRS, qui préconisent le développement de compétences linguistiques, culturelles et citoyennes dans l'enseignement supérieur en langues étrangères⁽²²⁾.

La sélection des syllabus repose sur des critères méthodologiques explicités. Le premier critère concerne le statut pédagogique des documents. Les syllabus sélectionnés sont élaborés par les enseignants responsables de la matière, ce qui leur confère une valeur représentative des pratiques réellement mises en œuvre et des choix pédagogiques effectivement adoptés dans les cours. Ce type de document constitue une source pertinente pour l'analyse, car il reflète non pas une prescription institutionnelle abstraite, mais la manière dont les enseignants interprètent et opérationnalisent les orientations curriculaires dans leur contexte d'enseignement. Le deuxième critère concerne leur accessibilité et leur complétude, le syllabus contient suffisamment d'informations exploitables pour l'analyse: objectifs, contenus culturels, approches pédagogiques, modalités d'évaluation et organisation du cours, conditions préconisées dans les recherches menant une analyse qualitative de canevas pédagogiques, ce critère est reconnu dans les travaux en analyse de pratiques enseignantes (Hasni, 2011; Paquay, 2014; Lenoir, 2014). Enfin, le choix d'un niveau d'enseignement homogène permet de comparer des documents relevant d'un même cadre d'apprentissage et de limiter les biais liés à la variation des attentes curriculaires selon les années d'étude, ce qui est une précaution méthodologique courante dans les études de contenus didactiques (Byram, 2003).

Le syllabus constitue un document central du curriculum : il explicite les objectifs, contenus, approches pédagogiques et modalités d'évaluation, tout en véhiculant des représentations implicites de la culture⁽²³⁾. Il peut être considéré comme un discours institutionnel, médiateur entre les orientations politiques, les choix institutionnels et les pratiques professionnelles⁽²⁴⁾. Chaque syllabus traduit ainsi une idéologie éducative et une conception spécifique de la culture à enseigner, au-delà de la simple prescription de contenus.

2-2- Pertinence du niveau analysé (L1):

L'analyse porte sur les syllabus du niveau Licence 1, première étape universitaire où se construisent les représentations initiales de la culture française et du rapport à l'altérité. Ces documents sont donc considérés comme des espaces d'observation privilégiés des tensions entre prescriptions institutionnelles, choix pédagogiques et idéaux interculturels, et non comme de simples instruments administratifs.

2.3. Objectifs de l'analyse:

L'analyse vise à :

1- Décrire les contenus, objectifs, méthodes et évaluations des syllabus pour déterminer si la démarche adoptée est culturaliste et transmissive ou anthropologique et réflexive.

2- Mesurer le degré d'adéquation entre ces contenus et objectifs et les finalités du Référentiel national de formation en langues étrangères (MESRS, 2015) ainsi qu'avec les principes théoriques de la didactique interculturelle.

3- Identifier les tensions éventuelles entre les pratiques enseignantes et les attentes institutionnelles, en termes de développement de compétences interculturelles et de médiation culturelle.

2-4- Méthode d'analyse:

L'étude repose sur une démarche qualitative interprétative, inspirée des méthodologies d'analyse des dispositifs de formation de Roegiers et de Warnier⁽²⁵⁾ et de l'analyse de contenu de Mucchielli. L'objectif n'est pas de produire des généralisations statistiques, mais d'identifier les logiques curriculaires⁽²⁶⁾ dominantes et les représentations de la culture qu'elles traduisent.

Chaque syllabus est analysé à travers ses quatre composantes : finalités, contenus, méthodes évaluation et la cohérence curriculaire externe. Cette approche permet de dégager non seulement le sens explicite du dispositif, mais aussi les valeurs et représentations implicites qu'il véhicule⁽²⁷⁾.

L'analyse se focalise sur la cohérence curriculaire externe de Mucchielli, c'est-à-dire le degré d'alignement entre :

- les objectifs et contenus proposés par les enseignants, et
- les finalités institutionnelles de l'enseignement supérieur en FLE (MESRS, 2015) ainsi que les principes théoriques de l'interculturalité (Byram, 1997; Abdallah-Pretceille, 2003; Blanchet, 2014).

Cette orientation permet de repérer les écarts entre discours institutionnel et pratiques effectives, et d'évaluer dans quelle mesure chaque syllabus favorise le développement de compétences interculturelles, la réflexivité et l'interaction dans l'enseignement/apprentissage de la culture.

2.5 Méthode d'analyse et justification

L'analyse du corpus repose sur une méthode qualitative interprétative, inspirée de la méthodologie d'analyse des dispositifs de formation proposée par Roegiers (2007) et de la démarche d'analyse de contenu définie par Mucchielli (1991). Une action de formation cohérente est celle où les finalités externes, les objectifs internes, les contenus, les méthodes et l'évaluation s'articulent autour d'une même logique d'apprentissage⁽²⁸⁾, cette cohérence permettant de vérifier si l'on forme bien à ce que l'on prétend former. Dans cette optique, les syllabus sont envisagés comme des dispositifs pédagogiques porteurs d'une vision de la formation, et non comme de simples supports administratifs.

L'objectif n'est pas d'évaluer leur cohérence interne au sens strict, mais d'examiner leur cohérence curriculaire, c'est-à-dire le degré d'adéquation entre:

- les objectifs et contenus proposés dans les syllabus,
- et les finalités officielles de l'enseignement du FLE, notamment l'ouverture interculturelle et le développement de compétences citoyennes et communicationnelles (MESRS, 2015; Cadres du CECRL; didactique interculturelle).

Cette perspective est particulièrement pertinente dans le contexte algérien, où les syllabus de la matière « Culture et Civilisation de la langue française » sont élaborés directement par les enseignants, sur la base de leurs propres conceptions des finalités culturelles du FLE. Ces conceptions peuvent ou non s'inscrire dans le cadre institutionnel défini par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique algérienne, qui préconise, dans le Référentiel national de formation en Langues étrangères, de développer chez l'étudiant des compétences linguistiques, culturelles et citoyennes favorisant l'ouverture à l'autre et la compréhension interculturelle⁽²⁹⁾. L'enjeu de cette recherche est donc d'examiner dans quelle mesure les enseignants, à travers les contenus de leurs syllabus, traduisent ces finalités officielles ou s'en écartent au profit d'approches plus culturalistes et civilisationnelles.

L'approche retenue s'appuie sur la conception de Rémy⁽³⁰⁾, pour qui la méthode d'analyse n'est pas un simple instrument d'observation, mais une construction liée à l'objectif même de la recherche. Selon lui, toute analyse doit articuler la compréhension du sens (ce que les syllabus disent et sous-entendent) et l'explication de la structure (les cadres institutionnels et symboliques qui les organisent). Ainsi, notre étude vise non seulement à décrire les contenus culturels, mais aussi à interpréter les logiques curriculaires et pédagogiques qui structurent la conception de la culture dans la formation universitaire en FLE.

2-6- Présentation et choix de la grille d'analyse:

La grille d'analyse mobilisée s'inspire de la démarche d'analyse d'une action de formation proposée par Roegiers⁽³¹⁾, des principes de cohérence curriculaire développés par Warnier⁽³²⁾, ainsi que de la grille de cohérence interne d'un cursus élaborée par Dominguez et Huneault⁽³³⁾. Elle permet d'évaluer la correspondance entre les objectifs visés, les contenus enseignés, les méthodes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation.

Tableau 1 : Grille d'analyse du corpus inspirée de Roegiers (2007), Rémy (1996) et Dominguez & Huneault (2016)

Axe d'analyse	Question(s) directrice(s)	Indicateurs observables dans les syllabus	Référence théorique
Finalités et objectifs	Quels sont les buts visés par l'enseignement de la culture? S'agit-il d'une transmission de savoirs ou d'un développement de compétences interculturelles?	Formulations d'objectifs (ouverts/fermés), présence de termes comme « dialogue », « altérité », « ouverture culturelle ».	Roegiers (2007), Rémy (1996)
Contenus et activités pédagogiques	Quelle conception de la culture est véhiculée? Patrimoniale, descriptive, ou interculturelle?	Thématisques abordées (périodes, aires culturelles, types de documents), nature des activités proposées.	Rémy (1996), Porcher (1995), Zarate (2003)
Méthodes et approches	Quelle posture de l'enseignant et de l'apprenant est promue? La démarche relève-t-elle d'une pédagogie transmissive, culturaliste ou réflexive et anthropologique?	Indications sur la méthode d'enseignement (exposé magistral, débat, analyse critique de documents, comparaison interculturelle).	Roegiers (2007), Mucchielli (1996)
Modalités d'évaluation	Évalue-t-on la mémorisation de faits ou la capacité à réfléchir sur la différence culturelle?	Types d'évaluation mentionnés (QCM, dissertation, étude de cas, autoévaluation).	Roegiers (2007), Byram (1997)
Cohérence curriculaire externe	Dans quelle mesure les objectifs, contenus et approches du syllabus s'accordent-ils avec les finalités officielles de l'enseignement du FLE (MESRS, 2015) et avec les principes de la didactique interculturelle?	Degré d'adéquation entre les orientations institutionnelles (ouverture culturelle, formation citoyenne, compétences communicationnelles et interculturelles) et la logique de formation traduite par le syllabus	Roegiers (2007); Abdallah-Pretceille (2003); Byram (1997); Dominguez & Huneault (2016); Warnier et al.

		(2010). Conseil de l'Europe (2018). Kramsch, C. (2013). Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M. et al. (2016)
--	--	--

Cette grille constitue l'outil central de notre étude. Elle permet de confronter les intentions pédagogiques affichées dans les syllabus aux pratiques curriculaires effectives qu'ils laissent transparaître. En mobilisant les critères de cohérence et la perspective compréhensive, l'analyse qui suit cherche à dégager les logiques dominantes dans la conception de la matière « Culture et Civilisation de la langue française » et à en évaluer la portée interculturelle.

2-7- Justification des adaptations apportées à la grille d'analyse:

La grille de cohérence curriculaire de Dominguez et Huneaul a été adaptée pour l'analyse de syllabus de FLE, moins complets que des cursus universitaires. Les ajustements ont consisté à élargir la rubrique des activités pour inclure les contenus, à préciser la lecture des approches pédagogiques (transmissive, culturaliste ou réflexive), et à intégrer la dimension interculturelle comme axe transversal d'interprétation. La grille a ensuite été réorganisée autour des quatre composantes du curriculum (finalités, contenus, méthodes, évaluation), afin d'évaluer la cohérence curriculaire externe entre: les syllabus, les orientations du MESRS et les cadres de la didactique interculturelle (Byram, 1997; Abdallah-Pretceille, 2003; Blanchet, 2014; Conseil de l'Europe, 2018⁽³⁴⁾). Ces adaptations garantissent la pertinence de l'outil pour analyser les logiques pédagogiques et culturelles des syllabus et leur alignment (ou non) avec les finalités interculturelles de l'enseignement du FLE.

Ces adaptations méthodologiques permettent de maintenir la rigueur du cadre de référence tout en tenant compte des spécificités du corpus analysé. Elles offrent une lecture à la fois fidèle aux principes de la cohérence curriculaire et pertinente pour une analyse critique des représentations culturelles et interculturelles véhiculées par les syllabus universitaires de FLE.

3- Présentation et analyse des résultats

Cette analyse interroge la place de l'interculturel dans l'enseignement de la « Culture et Civilisation de la langue française » en première année de Licence. À l'aide d'une grille fondée sur Roegiers (2007), Rémy (1996) et Warnier et al. (2010), elle évalue la cohérence entre les finalités de l'enseignement du FLE, les objectifs, les contenus, les méthodes et l'évaluation des syllabus. L'objectif est de déterminer si les enseignants privilégient une approche transmissive ou une démarche réflexive et interculturelle, et d'identifier les écarts entre intentions et pratiques pour favoriser une meilleure intégration de la dimension culturelle dans le FLE.

3-1- Analyse du syllabus n°1 – Université 01: « Culture et civilisation française » (L1):

3-1-1- Finalités et objectifs mentionnés:

Le syllabus vise à familiariser les étudiants avec la culture française à travers la compréhension de ses réalités historiques, sociales et institutionnelles. Cette formulation traduit une orientation essentiellement descriptive et patrimoniale, dans laquelle la culture est conçue comme un ensemble de savoirs à acquérir plutôt que comme une expérience relationnelle ou interculturelle à construire⁽³⁵⁾. Aucun objectif n'indique le développement de compétences d'ouverture, de comparaison ou de réflexion critique sur l'altérité, pourtant au cœur des finalités prévues par le Référentiel national de formation en langues étrangères⁽³⁶⁾. Cette absence met en évidence une logique transmissive, centrée sur le savoir culturel français, sans lien explicite avec le vécu culturel et les expériences personnelles des étudiants.

3-1-2- Contenus:

Les thèmes abordés: histoire, institutions, symboles, laïcité, gastronomie et patrimoine, présentent une image homogène et unifiée de la culture française, fondée sur des éléments identitaires emblématiques. Ces contenus valorisent la culture nationale comme référence unique, sans perspective comparative ni contextualisation interculturelle. Une telle organisation limite la construction de compétences interprétatives et de médiation culturelle⁽³⁷⁾. Le syllabus propose ainsi une culture à observer plutôt qu'à comprendre, favorisant une posture de distanciation plutôt que de dialogue interculturel.

3-1-3- Méthodes pédagogiques:

Aucune méthode pédagogique n'est explicitement précisée dans le document. Toutefois, l'organisation des contenus et des objectifs laisse supposer une approche principalement magistrale, centrée sur la transmission d'informations culturelles. L'absence d'activités réflexives, comparatives ou interactives indique une pédagogie unidirectionnelle où l'étudiant reste récepteur, ce qui limite l'engagement expérientiel et l'apprentissage actif, pourtant essentiels dans la perspective interculturelle⁽³⁸⁾.

3-1-4- Modalités d'évaluation:

Le syllabus ne précise pas les modalités d'évaluation, ce qui suggère une orientation centrée sur la restitution de connaissances plutôt que sur la mobilisation de compétences interprétatives, analytiques ou relationnelles. Cette approche limite la capacité à mesurer les compétences interculturelles, notamment la réflexion critique, la comparaison des cultures et la médiation entre perspectives différentes. L'évaluation formative et réflexive est un élément central dans la didactique interculturelle, car elle permet d'accompagner l'apprenant dans le développement de compétences d'ouverture et de médiation culturelle⁽³⁹⁾.

3-1-5- Cohérence externe:

L'analyse met en évidence une faible cohérence externe du syllabus. Bien que les objectifs, contenus et méthodes puissent être cohérents en interne, ils ne s'alignent pas avec les finalités institutionnelles, qui privilégient le développement de compétences linguistiques, culturelles et citoyennes basées sur l'ouverture à l'altérité. Le dispositif s'écarte également des principes actuellement reconnus dans la didactique interculturelle, qui valorisent la réflexivité, la médiation et la co-construction du sens⁽⁴⁰⁾. Cette approche culturaliste, centrée sur la transmission d'un patrimoine national, ne favorise pas l'articulation avec le vécu des étudiants ni la confrontation interculturelle, deux éléments essentiels pour l'apprentissage interculturel.

3-2- Analyse du syllabus n°2 – Université 02: « Culture et Civilisation française » (L1):**3-2-1- Finalités et objectifs:**

Le syllabus présente des objectifs orientés vers l'acquisition de connaissances liées à l'histoire, à la langue et à la culture française, ainsi que vers le renforcement de la maîtrise linguistique à travers une dimension culturelle. Cette formulation révèle une approche patrimoniale et descriptive, centrée sur une seule aire culturelle. La culture y est envisagée comme un ensemble de savoirs à transmettre, plutôt que comme une expérience dynamique et partagée, limitant ainsi le développement de compétences interculturelles telles que la médiation, la comparaison et la réflexion critique⁽⁴¹⁾.

3-2-2- Contenus:

Les thèmes abordés portent sur l'histoire, la politique, la littérature, les arts et la gastronomie. L'organisation privilégie une représentation homogène de la culture nationale, sans ouverture à la diversité des points de vue ni mise en relation avec le vécu des étudiants. L'absence de comparaison et de réflexion interculturelle limite la construction de compétences interprétatives et de médiation, réduisant la possibilité d'un apprentissage fondé sur la confrontation et le dialogue entre cultures⁽⁴²⁾.

3-2-3- Méthodes pédagogiques:

Le dispositif repose principalement sur des cours magistraux, complétés par des exercices de compréhension et des questionnaires à choix multiples. Ce type d'organisation limite la participation active des étudiants et ne favorise pas la co-construction du savoir. Les activités

ne sont pas conçues pour stimuler la réflexion critique ou encourager des interactions permettant de confronter différentes perspectives culturelles, ce qui restreint le développement des compétences interculturelles et de la médiation⁽⁴³⁾.

3-2-4- Modalités d'évaluation:

Les modalités d'évaluation ne sont pas détaillées, mais elles semblent centrées sur la restitution des connaissances. Ce type d'évaluation ne permet pas de mesurer la capacité des étudiants à interpréter, comparer ou analyser des cultures de manière réflexive. L'absence d'évaluation formative ou orientée vers la compétence interculturelle limite le développement des aptitudes essentielles à l'apprentissage interculturel, telles que la médiation et la mise en relation des savoirs dans différents contextes culturels⁽⁴⁴⁾.

3-2-5- Cohérence externe:

Le dispositif présente une cohérence interne entre objectifs, contenus et méthodes, mais demeure en décalage avec les finalités interculturelles attendues au niveau institutionnel et didactique. La culture y est abordée comme un ensemble de savoirs à assimiler, sans mise en relation avec l'altérité ni prise en compte des dimensions d'échange et de médiation culturelle. Cette absence de cohérence externe limite la capacité du syllabus à favoriser un apprentissage réflexif, interactif et interculturel⁽⁴⁵⁾.

3-3- Analyse du syllabus n°3 – Université 03: « Culture et Civilisation française » (L1):

3-3-1- Finalités et objectifs:

Les objectifs du syllabus visent principalement la familiarisation avec les cultures constitutives de la civilisation française et la réflexion sur les notions de culture et de civilisation. Cette orientation demeure essentiellement théorique et patrimoniale, centrée sur la description des savoirs culturels. Elle ne favorise pas le développement des compétences interculturelles essentielles, telles que la médiation, la comparaison ou la compréhension des différences culturelles. Dans une perspective interculturelle, il est recommandé de concevoir la culture non seulement comme un ensemble de savoirs à transmettre, mais également comme une expérience relationnelle et réflexive permettant aux apprenants de comparer, interpréter et négocier les significations culturelles⁽⁴⁶⁾.

3-3-2- Contenus:

Le syllabus est structuré en deux parties: la première est consacrée aux fondements historiques et philosophiques, tandis que la seconde traite des manifestations culturelles régionales et artistiques. Bien que cette organisation soit conceptuellement riche, les contenus restent centrés sur une seule perspective culturelle et ne stimulent pas la mise en relation avec d'autres cultures ou le vécu des apprenants. La culture est abordée comme un objet d'étude à analyser et à décrire plutôt que comme une expérience à partager, confronter et interpréter. Cette approche limite la construction de compétences interculturelles telles que la médiation, la comparaison et l'interprétation critique, indispensables à un apprentissage interculturel dynamique et réflexif⁽⁴⁷⁾.

3-3-3- Méthodes pédagogiques:

Le dispositif pédagogique repose principalement sur des cours magistraux et l'analyse de textes. Ce type d'organisation limite l'implication active des étudiants et ne favorise pas la participation, la réflexion critique ni la co-construction du savoir. L'absence d'activités interactives ou participatives empêche le développement de compétences de médiation interculturelle et restreint un apprentissage fondé sur l'expérience et l'échange entre cultures. Dans une perspective interculturelle, les méthodes devraient encourager l'interaction, la discussion et la confrontation de points de vue, permettant aux apprenants de construire un sens partagé et de développer des compétences réflexives et médiatrices⁽⁴⁸⁾.

3-3-4- Modalités d'évaluation:

Les modalités d'évaluation ne sont pas précisées dans le syllabus, mais semblent centrées sur la restitution des connaissances. Ce type d'évaluation ne permet pas de mesurer la capacité des étudiants à comparer, interpréter ou mobiliser les savoirs dans une perspective réflexive et interculturelle. L'évaluation devrait au contraire inclure des dispositifs permettant d'apprécier

la médiation, la réflexion critique et la capacité à établir des liens entre différentes cultures, afin de soutenir le développement des compétences interculturelles⁽⁴⁹⁾.

3-3-5- Cohérence externe:

Le dispositif présente une cohérence sur le plan cognitif, dans la mesure où les objectifs, les contenus et les démarches pédagogiques s'accordent autour d'une logique de transmission de savoirs culturels structurés. Cependant, cette cohérence interne ne s'accompagne pas d'un alignement avec les finalités institutionnelles et les orientations interculturelles actuelles, qui privilégient la formation de compétences d'ouverture, de médiation et de réflexion critique sur la diversité culturelle⁽⁵⁰⁾. La culture y est abordée sous un angle essentiellement conceptuel et descriptif, détachée de l'expérience personnelle des apprenants. L'absence de mise en relation avec leurs représentations, leurs contextes ou d'autres univers culturels limite le développement d'une compréhension dynamique et interactive de l'autorité⁽⁵¹⁾.

3.4. Analyse du syllabus n°4 – Université 04: « Culture et Civilisation de la langue d'étude » (L1):

3-4-1- Finalités et objectifs:

Les objectifs du syllabus visent principalement à assurer la compréhension des notions de culture et de civilisation, à faire découvrir les fondements historiques et à développer des compétences documentaires. Ces finalités traduisent une orientation essentiellement descriptive et académique, focalisée sur une seule aire culturelle. L'approche adoptée met l'accent sur la transmission d'un patrimoine culturel considéré comme fixe, au détriment de l'expérience interculturelle. Elle ne favorise ni la confrontation des points de vue, ni la mise en relation avec les vécus et les perspectives des apprenants, limitant ainsi le développement de compétences réflexives et médiatrices nécessaires pour un apprentissage interculturel actif et dynamique⁽⁵²⁾.

3-4-2- Contenus:

Les thèmes abordés couvrent les périodes historiques, le patrimoine, les institutions et les symboles culturels. Bien que les contenus soient structurés et diversifiés, ils restent centrés sur une seule culture, sans ouverture significative vers d'autres contextes culturels ni prise en compte du vécu et des expériences des étudiants. Cette organisation limite la possibilité de développer une réflexion comparative et une compréhension interculturelle active, car la culture est présentée comme un ensemble de connaissances à assimiler plutôt que comme une réalité à interroger et à relier aux expériences personnelles des apprenants⁽⁵³⁾.

3-4-3- Méthodes pédagogiques:

Le dispositif repose essentiellement sur des cours magistraux, complétés par quelques activités pratiques telles que des exposés, des lectures ou des recherches documentaires. Ces activités offrent un potentiel pour encourager l'implication et l'autonomie des apprenants, mais elles ne sont pas explicitement conçues pour favoriser la médiation interculturelle, la réflexion critique ou la co-construction du sens entre étudiants de différents horizons. La méthodologie reste donc principalement transmissive et descriptive⁽⁵⁴⁾.

3-4-4- Modalités d'évaluation:

Les modalités d'évaluation ne sont pas détaillées et semblent axées sur la restitution de savoirs. Ce type d'évaluation ne permet pas de mesurer de manière adéquate les compétences interculturelles, réflexives ou analytiques des apprenants, ni leur capacité à interpréter, comparer et mettre en relation des cultures. La focalisation sur la mémorisation limite la transformation de l'expérience d'apprentissage en démarche active et critique⁽⁵⁵⁾.

3-4-5- Cohérence externe:

Sur le plan interne, le syllabus présente une cohérence entre ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, formant un dispositif structuré. Toutefois, il demeure désaligné avec les finalités interculturelles promues par les orientations institutionnelles et les cadres théoriques contemporains de la didactique interculturelle. La culture est abordée comme un objet à observer et à analyser, sans interaction réelle avec le vécu des étudiants ni ouverture sur

l'altérité, ce qui restreint la possibilité de développer des compétences interculturelles effectives et une posture réflexive⁽⁵⁶⁾.

3-5- Analyse du syllabus n°5 – Université 05: « Culture et Civilisation française » (L1):

3-5-1- Finalités et objectifs:

Les objectifs du syllabus portent sur la connaissance de l'histoire, des institutions, des symboles et des figures culturelles, avec un accent marqué sur une perspective historico-institutionnelle et patrimoniale. Cette orientation reste centrée sur une seule aire culturelle, présentant la culture comme un ensemble de savoirs à assimiler plutôt que comme une expérience dynamique à explorer et à comparer. Une telle approche tend à figer la culture dans ses dimensions formelles et descriptives, sans encourager le développement de compétences interculturelles, de réflexion critique ou de médiation entre différentes perspectives culturelles⁽⁵⁷⁾.

3-5-2- Contenus:

Les contenus se concentrent sur l'histoire politique, les institutions, les symboles et les figures patrimoniales. Ils présentent la culture de manière essentialiste et nationale, sans établir de lien avec les expériences personnelles des étudiants ni encourager la confrontation ou la comparaison avec d'autres cultures. Cette organisation limite l'apprentissage interculturel en restreignant la possibilité de développer des compétences de médiation, d'analyse critique et de compréhension des différences culturelles⁽⁵⁸⁾.

3-5-3- Méthodes pédagogiques:

Le dispositif repose principalement sur des cours magistraux, complétés par des supports audiovisuels. Ce type d'organisation limite les occasions d'interaction et de discussion, et n'intègre pas d'activités explicitement conçues pour favoriser la médiation interculturelle ou la réflexion critique sur les différences culturelles. Les apprenants sont essentiellement placés dans une posture de réception, ce qui restreint leur participation active et leur capacité à construire du sens à partir de rencontres culturelles diverses⁽⁵⁹⁾.

3-5-4- Modalités d'évaluation:

Les évaluations sont centrées sur la mémorisation et la restitution de savoirs. Ces modalités ne permettent pas d'apprécier le développement de compétences interculturelles, ni la capacité des étudiants à analyser, comparer ou interpréter des réalités culturelles différentes. L'évaluation reste donc limitée à un contrôle des connaissances descriptives plutôt qu'à un suivi de l'apprentissage réflexif et interactif⁽⁶⁰⁾.

3-5-5- Cohérence externe

Sur le plan interne, le syllabus présente une cohérence entre objectifs, contenus et méthodes. Cependant, il demeure en décalage avec les finalités interculturelles attendues par les orientations institutionnelles et les cadres théoriques contemporains. La culture est abordée comme un ensemble de savoirs à assimiler plutôt que comme un espace d'échange, de dialogue et de médiation interculturelle, limitant ainsi le développement de compétences d'ouverture, de comparaison et de compréhension critique des différences culturelles⁽⁶¹⁾.

4- Croisement des résultats: synthèse analytique

Le tableau ci-dessous présente une synthèse comparative des cinq syllabus analysés pour la matière « Culture et Civilisation de la langue française ». Il met en relation les objectifs, les contenus, les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation et la cohérence externe de chaque syllabus. Cette synthèse analytique permet de repérer les convergences et divergences entre les dispositifs, d'identifier les logiques patrimoniales ou descriptives, et d'évaluer leur alignement avec les finalités interculturelles et les orientations institutionnelles.

Syllabus	Objectifs	Contenus	Méthodes	Évaluation	Cohérence externe
n°1	Familiariser les étudiants à la culture française, surtout historique et institutionnelle. Orientation patrimoniale et descriptive (Porcher, 1995; Roegiers, 2007).	Histoire, institutions, symboles, gastronomie, mode. Vision unifiée de la France, peu de comparaison interculturelle (Byram, 1997; Abdallah-Pretceille, 2003).	Implicite magistrale/transmissive. Pas d'activités réflexives ou interactives (Oger, 2005).	Non précisée. Probable restitution de connaissances.	Faible cohérence avec MESRS et interculturalité: contenu descriptif, pas de médiation culturelle ni de prise en compte du vécu des étudiants (Blanchet, 2007).
n°2	Connaissances historiques et culturelles générales, maîtrise linguistique via culture (Roegiers, 2007). Objectifs informatifs, non interculturels.	Chronologie historique de la France, stéréotypes inclus mais peu de déconstruction. Contenus centrés sur la nation (Porcher, 1995).	Transmissive/magistrale, QCM et compréhension, peu de débat ou analyse comparative (Blanchet, 2014).	Vérification des connaissances, absence de mesure de compétences interculturelles (Byram, 1997).	Cohérence externe faible: visée patrimoniale et nation-centrée, ne répond pas aux finalités interculturelles du MESRS.
n°3	Familiarisation avec les cultures constitutives de la France, réflexion sur culture - civilisation (Roegiers, 2007). Orientation théorique et patrimoniale.	Fondements historiques, racines latines/helléniques, arts, diversité régionale. Approche conceptuelle mais franco-centrée (Abdallah-Pretceille, 2003).	Magistrale, analyse de textes fondateurs. Réflexion intellectuelle mais pas de participation active (Byram, 1997).	Non spécifiée, vraisemblablement restitution conceptuelle.	Cohérence externe moyenne: rigueur conceptuelle mais faible ouverture interculturelle. Peu d'ancre au vécu des étudiants.
n°4	Compréhension de culture, civilisation, patrimoine, valeurs, institutions, avec introduction à la recherche documentaire (Roegiers, 2007).	Chronologie Temps modernes, Républiques, patrimoine, langue, gastronomie. Contenus franco-centrés, perspectives limitées sur autres cultures (Porcher, 1995).	Mixte: magistral + activités pratiques (exposés, lecture). Possibilités pour participation mais pas explicitement interculturelles (Blanchet, 2014)	Non spécifiée, probable restitution + exposés.	Cohérence externe faible: quelques leviers pour activité active mais pas de médiation interculturelle claire.

n°5	Connaissance de l'histoire, institutions, symboles et figures culturelles françaises. Orientation patrimoniale et factuelle (Roegiers, 2007).	Histoire politique, institutions, symboles et valeurs nationales, auteurs classiques. Contenus nation-centrés et essentialistes (Porcher, 1995; Abdallah-Pretceille, 2003).	Magistrale, supports audiovisuels, logique descendante. Pas d'activité réflexive ou collaborative (Byram, 1997).	Centrée sur la mémorisation de faits et dates, évaluation sommative (Dominguez & Huneault, 2016).	Cohérence externe faible: forte rigidité patrimoniale, absence d'ouverture interculturelle, décalage avec les finalités du MESRS et la didactique interculturelle.
-----	---	---	--	---	--

5- Lecture critique générale des résultats de l'analyse:

L'analyse des cinq syllabus de la matière « Culture et Civilisation de la langue française » révèle une dominante culturaliste et transmissive, centrée sur la présentation factuelle et patrimoniale de la culture. Cette orientation rejette le constat selon lequel l'enseignement de la culture en FLE s'est longtemps réduit à une exposition descriptive d'un patrimoine national, au détriment d'une approche dialogique et critique⁽⁶²⁾. Dans la majorité des cas, la culture est présentée comme un ensemble de savoirs figés, déconnectés du contexte d'apprentissage et du vécu des apprenants, plutôt que comme un espace d'interprétation et d'échanges interculturels.

Sur le plan des objectifs, les syllabus affichent principalement des visées d'information et de familiarisation, mais aucune intention explicite de formation à la compétence interculturelle. Or, la compétence interculturelle suppose non seulement la connaissance de la culture de l'autre, mais aussi la capacité à la comparer, à la comprendre et à se décentrer de ses propres représentations⁽⁶³⁾. Cette absence de finalités formatrices révèle une cohérence curriculaire faible avec les orientations du Référentiel national de formation en langues étrangères, qui recommande le développement conjoint de compétences linguistiques, culturelles et citoyennes⁽⁶⁴⁾.

Concernant les contenus, la plupart des syllabus reproduisent une vision essentialiste et homogène de la culture, centrée sur l'histoire, les institutions et les symboles. Cette logique de centration sur la nation entretient une hiérarchie implicite entre la culture enseignée et celle des apprenants⁽⁶⁵⁾. L'enseignement interculturel ne consiste pas à transmettre des faits culturels, mais à mettre en relation des systèmes de sens⁽⁶⁶⁾. L'absence de mise en dialogue ou de confrontation entre cultures empêche les étudiants d'exercer une réflexivité sur leurs propres représentations et de développer une véritable conscience interculturelle.

Sur le plan des méthodes pédagogiques, la prédominance du cours magistral ou de la restitution de savoirs traduit une approche descendante et unidirectionnelle, où l'enseignant demeure la source unique de légitimité. Ce type de dispositif, centré sur la transmission, tend à neutraliser la parole des apprenants et à réduire la dimension participative du processus d'apprentissage. L'absence de méthodes actives: débats, études de cas, analyses comparatives, limite ainsi la co-construction du sens et la mise en situation interculturelle pourtant essentielle⁽⁶⁷⁾.

Les modalités d'évaluation demeurent, pour la plupart, imprécises ou centrées sur la mémorisation de faits culturels. Ce choix trahit une vision traditionnelle de l'évaluation comme mesure de connaissances, et non comme instrument de développement de compétences⁽⁶⁸⁾. En contexte interculturel, il est recommandé d'intégrer la capacité d'interpréter, de comparer et de relativiser les cultures, dimensions totalement absentes ici⁽⁶⁹⁾.

Enfin, l'examen de la cohérence externe montre un écart significatif entre les finalités officielles du MESRS (ouverture, citoyenneté, interculturalité) et les logiques pédagogiques réellement mobilisées dans les syllabus. Une cohérence curriculaire forte suppose que les finalités, objectifs, contenus, méthodes et évaluations soient articulés autour d'une même logique d'apprentissage⁽⁷⁰⁾. Or, les syllabus analysés traduisent des conceptions fragmentées et patrimoniales de la culture, où l'accent n'est pas toujours porté sur le lien tangible avec les cadres théoriques de la didactique interculturelle contemporaine.

Ce désalignement confirme le constat selon lequel les pratiques universitaires en FLE où la culture reste un objet d'étude plutôt qu'un espace de rencontre et de transformation⁽⁷¹⁾. L'ensemble du corpus témoigne ainsi d'un besoin de réorientation curriculaire, afin d'intégrer la dimension expérientielle, dialogique et réflexive de l'interculturel.

5- Conclusion:

Les résultats de cette analyse révèlent un décalage important entre les exigences actuelles d'une éducation interculturelle en FLE et les pratiques curriculaires effectivement observées dans les syllabus. La dimension culturelle, et plus encore interculturelle, demeure ainsi largement reléguée au second plan dans les contenus d'enseignement et les pratiques pédagogiques en classe. Ceux-ci restent majoritairement inscrits dans une logique transmissive, patrimoniale et franco-centrée, valorisant la culture française comme un ensemble figé de repères historiques et symboliques, sans articulation explicite avec les cultures des apprenants ni volonté de mise en dialogue des perspectives.

Or, dans un contexte d'enseignement pluriculturel comme celui de l'Algérie ouvert sur le monde, une telle posture limite le développement de la compétence interculturelle, pourtant essentielle à la formation de locuteurs plurilingues, capables de comprendre, négocier et construire du sens entre les cultures.

Il apparaît donc nécessaire de repenser en profondeur les finalités de l'enseignement de la matière Culture et Civilisation de la langue dans le cadre du FLE, en intégrant des démarches réflexives et participatives de décentration, susceptibles de transformer l'étudiant en acteur culturel plutôt qu'en simple récepteur de savoirs.

Dans cette perspective, plusieurs pistes de recherche s'imposent. Il conviendrait tout d'abord d'étendre l'analyse à d'autres niveaux de formation, tels que le cycle Master ou la formation continue des enseignants, afin de vérifier si une évolution vers des approches plus interculturelles se manifeste à des niveaux plus avancés du cursus. Cette extension permettrait également de mieux saisir la place qu'occupent la culture et la réflexion interculturelle dans la formation globale des futurs professionnels du FLE.

En complément, une enquête de terrain combinant des observations de classes et entretiens avec les enseignants et les étudiants pourrait enrichir l'analyse. Un tel travail permettrait de mettre en lumière les écarts potentiels entre les intentions pédagogiques affichées dans les syllabus (le prescrit) et les pratiques effectives mises en œuvre en classe (le réel), tout en donnant la parole aux acteurs de terrain sur leur perception de l'interculturel et ses enjeux dans leur contexte d'enseignement.

Références:

- 1- Blanchet, P. (2014). La dimension interculturelle dans la formation aux langues: et si ça changeait?, Conférence vidéo. L'Aire d'U. <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>
- 2- Meziani, A. (2021). Paradigmes évaluatifs de la compétence interculturelle dans la recherche: Enjeux conceptuels et méthodologiques, *Revue algérienne des lettres*, Volume 5, Numéro 2, pp. 471–484.
- 3- Meziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*, (4), 265–273
- 4- Mouats, A. (2020). Les enjeux d'une éducation à l'interculturel: Vers un enseignement-apprentissage à l'ère de la mondialisation, *DIDASKEIN – Revue internationale des Sciences du Langage, de Didactique et de Littérature*, 1(2), 81–91.

- 5-** Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguales*, (3).
- 6-** Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International
- 7-** Djedid, I. (2017). *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université algérienne: rapport à l'altérité à travers la langue étrangère*. Thèse de Doctorat, Université Badji Mokhtar- Annaba. Algérie
- 8-** Blanchet, P. (2014). La dimension interculturelle dans la formation aux langues: et si ça changeait? Conférence vidéo. L'Aire d'U. <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>
- 9-** Nikou, T & Pantazi, V. (2011). La formation interculturelle des enseignants de langues étrangères: enjeux et perspectives. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (2), pp.54-61.
- 10-** Porcher, L. (1995). *Culture et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- 11-** Djemâa, A. (2012). L'enseignement de la culture dans le FLE en Algérie: Entre transmission et innovation pédagogique. *Revue des Sciences de l'Éducation et de la Formation*, 3(1), 45-60.
- 12-** Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. *Le Français dans le monde. Culture*, 1, 29-38.
- 13-** Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- 14-** Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- 15-** Porcher, L. (1995). *Culture et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- 16-** Porcher, L. (1995). *Culture et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- 17-** Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- 18-** Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- 19-** Byram, M., & Zarate, G. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. *Le Français dans le monde*, Numéro spécial: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, 70-95.
- 20-** Bensalem, R. (2018). L'enseignement de la culture française dans le FLE en Algérie: Entre tradition et modernité. *Revue Algérienne de Didactique des Langues*, 5(2), 23-37.
- 21-** Bennis, M., & Saâd, S. (2020). Développement de compétences interculturelles en FLE: Vers une pédagogie réflexive. *Cahiers de Linguistique et Didactique des Langues*, 12(1), 45-63.
- 22-** Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). (2015). *Référentiel national de formation en langues étrangères*. Alger: MESRS.
- 23-** Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette Éducation.
- 24-** Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène; références pédagogiques*. Paris: Anthropos / PUF.
- 25-** Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- 26-** Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu, des documents et des communications* (6e éd.). Paris: E.S.F.
- 27-** Remy, J. (1990). Les méthodes d'analyse et les objectifs de recherche. In D. Ruquoy & J. Remy (éds.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles: Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles
- 28-** Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.
- 29-** MESRS. (2015). *Référentiel national de formation en langues étrangères*. Alger: MESRS.
- 30-** Remy, J. (1990). Les méthodes d'analyse et les objectifs de recherche. In D. Ruquoy & J. Remy (éds.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles: Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles.
- 31-** Roegiers, X. (2007, 3e édition). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles-Paris: De Boeck Université
- 32-** Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.
- 33-** Dominguez, D. & Huneault, C. (2016). Accompagner le développement d'un cursus universitaire. Guide pratique. Université de Genève: Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage & Université de Lausanne: Centre de soutien à l'enseignement.
- 34-** Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- 35- Dervin, F. (2016). *Interculturalité en éducation et en formation: Expériences, discours, perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- 36- MESRS. (2015). *Référentiel national de formation en langues étrangères*. Alger: MESRS.
- 37- Dervin, F. (2016). *Interculturalité en éducation et en formation: Expériences, discours, perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- 38- Molinié, M. (2018). *L'expérience interculturelle en didactique des langues: Vers une approche réflexive et expérimentuelle de l'apprentissage*. Paris: Didier.
- 39- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation: analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles: De Boeck Université.
- 40- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 41- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène: Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- 42- Blanchet, Ph. (2014). *Compétences interculturelles et didactique des langues*. Lyon: ENS Editions.
- 43- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène: Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- 44- Roegiers, X. (2007, 3e édition). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles-Paris: De Boeck Université.
- 45- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu, des documents et des communications* (6e éd.). Paris: E.S.F.
- 46- Dervin, F. (2020). *Approches interculturelles et compétences interculturelles en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- 47- Abdallah-Pretceille, M. (2018). *Former à l'interculturel: Compétences et pratiques*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- 48- Blanchet, Ph. (2014). *Compétences interculturelles et didactique des langues*. Lyon: ENS Editions.
- 49- Mérieux, P. (2002). *Évaluer pour apprendre: Principes et pratiques*. Paris: ESF éditeur.
- 50- MESRS. (2015). *Référentiel national de formation en langues étrangères*. Alger: MESRS.
- 51- Dervin, F. (2020). *Approches interculturelles et compétences interculturelles en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- 52- Dervin, F. (2020). *Approches interculturelles et compétences interculturelles en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- 53- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., & Zarate, G. (2016). *Guide pour l'enseignement des langues et la compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 54- Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, (114), 83-100.
- 55- Roegiers, X. (2007, 3e édition). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles-Paris: De Boeck Université.
- 56- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu, des documents et des communications* (6e éd.). Paris: E.S.F.
- 57- Abdallah-Pretceille, M. (2018). *Former à l'interculturel: Compétences et pratiques*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- 58- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 59- Abdallah-Pretceille, M. (2018). *Former à l'interculturel: Compétences et pratiques*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- 60- Mérieux, P. (2002). *Évaluer pour apprendre: Principes et pratiques*. Paris: ESF éditeur.
- 61- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu, des documents et des communications* (6e éd.). Paris: E.S.F.
- 62- Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, (114), 83-100.
- 63- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *L'éducation interculturelle*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- 64- MESRS. (2015). *Référentiel national de formation en langues étrangères*. Alger: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

- 65-** Roegiers, X. (2007, 3e édition). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles-Paris: De Boeck Université.
- 66-** Abdallah-Pretceille, M. (2003). *L'éducation interculturelle*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- 67-** Blanchet, Ph. (2007). *La didactique interculturelle*. Lyon: ENS Editions.
- 68-** Dominguez, D. & Huneault, C. (2016). Accompagner le développement d'un cursus universitaire. Guide pratique. Université de Genève: Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage & Université de Lausanne: Centre de soutien à l'enseignement.
- 69-** Roegiers, X. (2007). *Évaluer autrement: de la maîtrise des connaissances à celle des compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- 70-** Blanchet, Ph. (2014). *Compétences interculturelles et didactique des langues*. Lyon: ENS Editions.
- 71-** Meziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*, (4), 265–273.

Bibliographie:

- 1-** Abdallah-Pretceille, M. (1996a). Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, numéro spécial de janvier 1996, 28–38.
- 2-** Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène: références pédagogiques*. Paris: Anthropos / PUF.
- 3-** Abdallah-Pretceille, M. (2018). *Former à l'interculturel: Compétences et pratiques*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- 4-** Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., & Zarate, G. (2016). *Guide pour l'enseignement des langues et la compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 5-** Bensalem, D. (2018). L'enseignement du FLE en Algérie: entre les aspirations du système éducatif et la réalité du terrain. *Revue des Sciences de l'Éducation et de la Formation*, 3(1), 45–60. Repéré le 15 avril 2025 sur <https://asjp.cerist.dz/en/article/56013>
- 6-** Blanchet, P. (2014). *Compétences interculturelles et didactique des langues*. Lyon: ENS Éditions.
- 7-** Blanchet, P. (2014). *La dimension interculturelle dans la formation aux langues: et si ça changeait?* [Vidéo de conférence]. L'AiRe du Langage. Repéré le 17 avril 2025 sur <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>
- 8-** Blanchet, Ph. (2007). *La didactique interculturelle*. Lyon: ENS Editions.
- 9-** Byram, M., & Zarate, G. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 70–97. Repéré le 1 mai 2025 sur https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=11644
- 10-** Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 11-** Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- 12-** Dervin, F. (2016). *Interculturalité en éducation et en formation: Expériences, discours, perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- 13-** Dervin, F. (2020). *Approches interculturelles et compétences interculturelles en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- 14-** Djedid, I. (2017). *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université algérienne: rapport à l'altérité à travers la langue étrangère* (Thèse de doctorat). Université Badji Mokhtar–Annaba, Algérie.
- 15-** Dominguez, D., & Huneault, C. (2016). *Accompagner le développement d'un cursus universitaire. Guide pratique*. Université de Genève & Université de Lausanne.
- 16-** Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie: entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguaes*, (3).
- 17-** Meziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*, 4, 265–273.
- 18-** Meziani, A. (2021). Paradigmes évaluatifs de la compétence interculturelle dans la recherche: enjeux conceptuels et méthodologiques. *Revue algérienne des lettres*, 5(2), 471–484.
- 19-** Mérieux, P. (2002). *Évaluer pour apprendre: Principes et pratiques*. Paris: ESF Éditeur.
- 20-** MESRS – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2015). *Référentiel national de formation en langues étrangères*. Alger: MESRS.

- 21- Molinié, M. (2018). *L'expérience interculturelle en didactique des langues: Vers une approche réflexive et expérientielle de l'apprentissage*. Paris: Didier.
- 22- Mouats, A. (2020). Les enjeux d'une éducation à l'interculturel: vers un enseignement-apprentissage à l'ère de la mondialisation. *DIDASKEIN – Revue internationale des Sciences du Langage, de Didactique et de Littérature*, 1(2), 81–91.
- 23- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu, des documents et des communications* (6e éd.). Paris: ESF.
- 24- Nikou, T., & Pantazi, V. (2011). La formation interculturelle des enseignants de langues étrangères: enjeux et perspectives. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(2), 54–61. Repéré le 27 avril 2025 sur <https://dante.univ-tlse2.fr/access/files/original/e5b77ad06dd1b449988ee8b6cd5a8feeb8603026.pdf>
- 25- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- 26- Porcher, L. (1995). *Culture, culture et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- 27- Porcher, L. (1995a). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- 28- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- 29- Remy, J. (1990). Les méthodes d'analyse et les objectifs de recherche. Dans D. Ruquoy & J. Remy (Éds.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles: Presses universitaires Saint-Louis.
- 30- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- 31- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation* (3e éd.). Bruxelles-Paris: De Boeck Université.
- 32- Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.