

République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
Université CHADLI BENJEDID - EL TAREF



كلية الآداب واللغات
Faculté des lettres et des langues
قسم اللغة الفرنسية
Département de français



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un diplôme de Master académique
« Didactique des langues étrangères »

THÈME

**Utilisation des spots publicitaires comme outils
d'apprentissage interculturel en classe de FLE**

Présenté Par : Hayat GHARBI

Devant le jury composé de :

Présidente : Imene HAZOURLI
Examinatrice : Nadjla BOUSSAHA
Rapporteuse : Houda SERIDI

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf
Université Chadli Bendjedid. El-Tarf
Université Chadli Bendjedid. El-Tarf

Année académique 2024-2025

Dédicace

À tous les enfants du monde, ceux que l'on entend trop peu, ceux qui grandissent dans le bruit des conflits, les marges du silence ou l'ombre des injustices, et qui, pourtant, continuent de porter dans leurs yeux une lumière d'espoir, fragile mais tenace.

Que ce travail, modeste dans sa portée mais sincère dans son intention, s'inscrive dans l'espérance d'un monde plus juste, plus attentif aux voix les plus discrètes, et plus respectueux de la dignité de chaque rêve.

Je dédie également ce mémoire à Joumana, Sofia, Hind, Ryme... à ces prénoms qui murmurent l'innocence, la résilience et la promesse d'un avenir différent. Vous êtes, chacun à votre manière, des éclats d'enfance, de vérité et de courage, et vous m'avez rappelé, sans le savoir, pourquoi il faut continuer à apprendre, à enseigner et à espérer.

À mes chers parents, dont l'amour inaltérable, les sacrifices silencieux et le soutien indéfectible ont été les fondations de ce parcours. Votre confiance discrète a nourri ma détermination jour après jour.

À mes chères sœurs, à mes nièces et mes neveux, dont la joie spontanée et les gestes pleins de tendresse ont été une source constante de motivation.

À mes amis fidèles, qui ont su croire en moi lorsque mes propres doutes prenaient le dessus. Votre soutien affectif et votre foi en mes capacités m'ont portée dans les moments les plus incertains.

À toutes les personnes qui, par leur présence ou leur pensée, ont accompagné ce chemin de reprise après plus d'une décennie d'interruption, je dédie ce mémoire avec respect, reconnaissance et affection.

Remerciement

Je tiens à exprimer ma plus sincère gratitude à toutes celles qui ont marqué ce parcours universitaire par leur accompagnement bienveillant et exigeant.

Mes remerciements les plus respectueux vont à Madame Bouacha et Madame Djedid, dont les premiers mots à mon retour sur les bancs de l'université ont résonné comme un appel à reprendre le rêve trop longtemps mis de côté. À Madame Abed, pour la rigueur de son encadrement, la clarté de ses exigences méthodologiques et la pertinence de ses conseils. À Madame Boussaha, pour sa bienveillance constante, sa disponibilité généreuse et la qualité de son accompagnement. À Madame Khadem, pour son exigence juste et stimulante, qui m'a encouragée à viser l'excellence tout en restant fidèle à moi-même. À Madame Hazourli, pour sa présence discrète mais rassurante, son soutien attentif et sa profonde gentillesse, qui ont été pour moi un appui essentiel dans les moments de doute. Je remercie également Madame Alouani, cheffe de département, pour son soutien institutionnel et ses conseils éclairés.

Je tiens à adresser une mention toute particulière à Madame Seridi, mon encadrante, à qui je réserve ces derniers mots de reconnaissance. Il est difficile de traduire par des mots toute la gratitude que je vous dois. Votre accompagnement d'une rigueur exemplaire, allié à une attention constante et à une confiance sincère, a donné à ce travail toute sa cohérence et sa solidité. Votre regard à la fois critique et encourageant a guidé chacune de mes étapes avec justesse et humanité. C'est grâce à votre présence attentive que ce mémoire a pu voir le jour dans les meilleures conditions, et je vous en remercie profondément.

À toutes celles qui m'ont accompagnée dans ce cheminement, je témoigne ma reconnaissance sincère et durable.

Résumé

Dans cette recherche, nous avons exploré l'exploitation de spots publicitaires comme support didactique pour développer la compétence interculturelle et l'esprit critique en classe de FLE, à partir de l'hypothèse qu'une progression structurée autour de l'analyse guidée de publicités contrastées (spot Ramadan puis spot Noël) favoriserait la prise de conscience des représentations culturelles et mobiliserait le « savoir s'engager » tel que défini par le CECRL. À partir d'un scénario pédagogique structuré en deux volets principaux : un volet théorique et un volet méthodologique, auprès d'étudiantes de troisième année de licence de FLE à l'université Chadli Bendjedid El Tarf, nous avons proposé une phase d'écoute d'enregistrements introductifs sur la culture et l'interculturel suivie du visionnage guidé du spot Coca-Cola diffusé pendant le Ramadan et d'un brainstorming pour recueillir les représentations initiales, puis une phase de visionnage du spot de Noël associée à un repérage des éléments visuels, symboliques et discursifs et à une comparaison interculturelle avec le spot Ramadan, et enfin une phase de production écrite guidée par un questionnaire structuré en trois volets (questions sur le spot Ramadan, questions sur le spot Noël, puis comparaison argumentée des deux vidéos).

L'analyse qualitative des productions a souligné une prise de conscience accrue des référents culturels dans les publicités et des observations pertinentes sur les valeurs véhiculées et les intentions de l'émetteur, tandis que plusieurs réponses sont restées descriptives plutôt que critiques, avec un engagement variable pour les tâches réalisées à distance et quelques confusions sur la portée interculturelle. Ces constats mettent en évidence l'impact positif de l'éveil aux représentations tout en soulignant la nécessité de phases itératives de révision des productions, d'un accompagnement méthodologique renforcé en présentiel et à distance, et d'un questionnaire mieux orienté vers une analyse approfondie.

Pour consolider la dynamique observée, il convient de renforcer le tutorat à distance par des guides, des exemples et des retours individualisés, de diversifier les documents authentiques analysés et d'apporter un soutien linguistique ciblé sur l'expression critique.

Mots-clés : spot publicitaire, compétence interculturelle, esprit critique, médiation interculturelle, FLE

مُلخَص

في هذا البحث، درسنا استثمار إعلانات الفيديو كأداة بيداغوجية لتطوير الكفاية بين الثقافات وتنمية التفكير النقدي في حصة الفرنسية كلغة أجنبية، انطلاقاً من فرضية أن تحليل إعلانات متباينة ثقافياً (إعلان رمضان ثم إعلان عيد الميلاد) ضمن تسلسل تربوي منظم يعزز وعي المتعلمات بالتمثيلات الثقافية و«سلوك الانخراط» الجدلي وفق معايير CECRL. استند السيناريو التربوي إلى محورين رئيسيين: محور نظري وآخر منهجي، طُبِّق على مجموعة من طالبات السنة الثالثة ليسانس تخصص فرنسية كلغة أجنبية بجامعة الشاذلي بن جديد – الطارف، حيث اقترحنا مرحلة استماع إلى تسجيلات تمهيدية حول الثقافة والتداخل بين الثقافات.

أظهرت التحليلات النوعية وعياً واضحاً بالعناصر الثقافية في الإعلانات وملاحظات صالحة حول القيم ونوايا المرسل، بينما بقيت بعض الكتابات وصفية أكثر من نقدية مع تفاوت في الالتزام بالمهام عن بعد وبعض اللبس في الأبعاد بين الثقافات.

تدل هذه النتائج على جدوى استثمار الإعلانات لتعزيز الوعي بين الثقافات وتنمية التفكير النقدي شرط تكرار مراحل المراجعة، وتقوية الدعم عن بعد عبر نماذج وأمثلة وتغذية راجعة فردية، وتنويع الوثائق الأصلية مع دعم لغوي يركز على التعبير النقدي.

الكلمات المفتاحية: الإعلان، الكفاية بين الثقافات، التفكير النقدي. الوساطة بين الثقافات، الفرنسية كلغة أجنبية

Abstract

In this research, we explored the use of advertising spots as a didactic tool to develop intercultural competence and critical thinking in a French as a Foreign Language classroom, based on the hypothesis that a structured progression around guided analysis of contrasting ads (Ramadan spot then Christmas spot) would enhance learners' awareness of cultural representations and mobilize the CEFR-defined "engagement" skill. Building on a pedagogical scenario structured around two main components: a theoretical and a methodological one, with third-year FLE students at Chadli Bendjedid University, we designed three phases: listening to introductory recordings on culture and interculturality followed by guided viewing of the Ramadan spot and a brainstorming session to collect initial representations; viewing the Christmas spot with identification of visual, symbolic, and discursive elements and intercultural comparison with the Ramadan spot; and guided written production via a three-part questionnaire (questions on the Ramadan ad, questions on the Christmas ad, and an objective comparison of both videos).

Qualitative analysis showed clear awareness of cultural referents and relevant observations on values and advertiser intentions, while many responses remained descriptive rather than deeply analytical, with variable engagement in remote tasks and some confusion regarding intercultural dimensions. These findings highlight the positive effect of awakening to representations but also the need for iterative revision phases, strengthened methodological support both face-to-face and remotely, and a questionnaire refined for deeper analysis. To consolidate outcomes, remote tutoring should be reinforced through guides, examples, and individualized feedback; authentic materials should be diversified; and linguistic support for critical expression should be provided.

Keywords: advertising spot, intercultural competence, critical thinking, intercultural mediation, French as a Foreign Language

Sommaire

Introduction générale	2
Chapitre 1 : Approche des notions clés	8
Chapitre 2 : Compétence interculturelle en classe de FLE	18
Chapitre 3 : Les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques	35
Chapitre 4 : méthodologie de la recherche	44
Conclusion générale et perspectives	66
Références bibliographiques	70
Table des matières	78
Annexes	80

Liste des tableaux

Tableau 1 : Réactions des étudiantes au spot Ramadan : image retenue, valeur dominante et émotion principale	51
Tableau 2 : Réactions des étudiantes au spot Noël : image retenue, valeur dominante et émotion principale.....	56
Tableau 3 : Comparaison synthétique des réactions : valeurs et images retenues pour Ramadan vs ...Noël.....	61

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale

Aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, les échanges culturels se multiplient à un rythme inédit. Au-delà d'un phénomène strictement économique, la mondialisation change profondément la façon dont les gens vivent ensemble, construisent leur identité et perçoivent les cultures. Stuart Hall souligne que « la mondialisation a vocation à perturber les contours stables des cultures », du fait « de ses flux accélérés de biens, de populations, d'idées et d'images » (Hall, 1995, cité par Mattelart, 2008, p. 276). Ce mouvement engendre des formes culturelles hybrides, issues de la rencontre entre traditions locales et influences globales.

Comme l'explique Mattelart, « Depuis la plus grande diversité culturelle engendrée par le système capitaliste mondial flexible jusqu'à la plus grande variété des choix culturels qu'expérimentent les individus-consommateurs grâce aux médias, la croissante hétérogénéisation culturelle du monde est, on le voit, l'un des grands éléments fédérant les recherches sur la mondialisation culturelle » (Mattelart, 2008, p.281). Cette remarque montre que les médias et les industries culturelles jouent un rôle clé dans la manière dont les représentations s'imposent ou sont remises en question.

D'après David Harvey, « le fordisme doit [...] être conçu comme “un mode de vie complet” dans lequel les médias, la publicité et leurs contenus “standardisés” ont joué un rôle fondamental » (Harvey, 1989, p. 135, cité par Mattelart, 2008, p.271). Cette observation indique que les médias véhiculent souvent des modèles dominants, au risque d'uniformiser des modes de vie. En parallèle, le rapport du ministère de la Culture (CHEC) note que les supports médiatiques — films, séries, publicités, contenus numériques — façonnent les représentations culturelles partagées et influencent particulièrement les jeunes générations.

Selon L'Éducation aux Médias et à l'Information : « L'EMI permet aux élèves d'apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p.8) Cette déclaration s'inscrit dans le cadre de la mesure 3 des 11 mesures pour une grande mobilisation de l'École de la République, introduisant le parcours citoyen dès janvier 2015. Ainsi, « la fabrique des médias » et invite à aiguïser l'esprit critique des apprenants : « former des citoyen•nes, jeunes et moins jeunes, à l'analyse, et à aiguïser leur esprit critique, enjeu majeur de l'EMI et de la littérarité médiatique » (RFI, 2024). Cette visée critique est essentielle puisque, comme le rappelle Stuart Hall, la mondialisation peut aussi effacer certaines spécificités culturelles au profit de logiques économiques globales.

Introduction générale

À ce stade, se pose une question centrale : comment préparer les apprenants à adopter une posture d'analyse face à ces contenus médiatiques, afin de favoriser une lecture nuancée de l'altérité ? Cette interrogation dépasse la dimension strictement linguistique et fait de l'enseignement du FLE un espace de formation à l'interprétation critique des discours culturels.

Après avoir posé ces enjeux liés à la mondialisation et à la nécessité d'un regard critique, il convient de préciser ce que signifie comprendre une langue au regard de sa dimension culturelle. Demaizière et Narcy-Combes rappellent que comprendre une langue implique également de s'approprier les visions du monde qu'elle véhicule, car tout système linguistique porte en lui des représentations, des valeurs et des références symboliques propres à une communauté donnée. (Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2019). Didactique du FLE et compétences interculturelles. *Revue Éducation & Didactique*, n°13/2.)

Le CECRL précise qu'apprendre une langue, c'est aussi prendre conscience des cadres culturels propres à chaque communauté linguistique, afin de mieux comprendre les interactions entre locuteurs d'origines différentes différentes (Conseil de l'Europe, 2001, p.130). Il s'ensuit que la maîtrise linguistique doit s'accompagner de la capacité à repérer et interpréter les signes culturels qui traversent les échanges et à ajuster son discours selon les normes de chaque contexte. Cette exigence de sens culturel oriente désormais les objectifs pédagogiques en FLE.

Avec cette visée en tête, l'enseignement du FLE s'élargit pour inclure les dimensions culturelles essentielles. Avec l'évolution des enjeux éducatifs, le cours de FLE vise une formation globale intégrant ces dimensions. Comment mettre cela en œuvre en classe ? Quels supports dépasseront la transmission purement linguistique pour inviter les apprenants à réfléchir aux enjeux culturels ? Plusieurs chercheurs ont étudié les types de documents susceptibles de servir cet objectif.

Parmi les pistes explorées, la publicité se révèle un terrain particulièrement riche. Plusieurs chercheurs, dont Selon le Centre européen pour les langues vivantes (CLEV 2003), souligne que la publicité offre un terrain riche pour étudier la transmission implicite de représentations culturelles. Selon eux, les contenus publicitaires puisent dans un large réservoir culturel — langue, art, histoire ou religion — et influencent la manière dont les publics perçoivent l'autre (CLEV, 2003, p.182). Ils notent aussi que les apprenants découvrent les cultures cibles via des textes simples et variés — poèmes, récits, articles, images ou vidéos — adaptés à leur niveau, ce qui permet de traiter différents sujets de façon comparative (idem, p. 94).

Introduction générale

Ainsi, les supports authentiques comme la publicité incitent à observer des modes de vie et des normes différents des siens, ouvrant un espace d'analyse des contrastes et convergences culturelles et favorisant une posture critique face aux stéréotypes implicites. C'est pourquoi nous portons notre attention sur un format particulier.

Parmi ces supports, le spot publicitaire se distingue par sa brièveté et sa densité symbolique : en quelques secondes, il véhicule des contenus porteurs de sens culturel. Toutefois, il ne faut pas négliger la dimension idéologique qui peut s'y loger.

En effet, le simple constat de pluralité ne garantit pas une lecture respectueuse des différences. Pretceille avertit que « ces différentes formes de pluralité [...] renvoient aussi à une question fondamentale qui est celle du statut et du traitement de la diversité dans nos sociétés. [etc] Elle s'organisera, soit sur le mode additif comme une juxtaposition d'identités singulières [etc], soit sur le mode fusionnel qui conduit à la négation des singularités » (Pretceille, 2006, p.35).

Cette mise en garde montre que la pluralité peut rester superficielle si les identités sont seulement juxtaposées, ou devenir problématique si on cherche à fusionner les différences au point de les effacer. Il faut donc, lors de l'analyse des spots, repérer si la diversité est présentée comme coexistence respectueuse ou si elle tend à uniformiser les représentations. Pour guider l'analyse visuelle et discursive, d'autres travaux insistent sur les éléments à observer.

Sur le plan pédagogique, il importe de savoir comment exploiter la dimension visuelle des spots. Zhou rappelle que « À travers la représentation visuelle de la publicité, nous pouvons ainsi déceler et explorer les éléments à la fois explicites et implicites d'une culture tels que les valeurs, l'identité, les structures et les relations sociales, etc.

Dans une société où la culture visuelle est privilégiée, la publicité se présente donc comme un document de choix particulièrement adapté et pertinent dans le cadre de la sensibilisation des apprenants à l'altérité et à la diversité... » (Zhou, 2022, p. 82).

Des activités telles que la comparaison de spots de contextes variés, l'analyse des référents culturels ou l'interprétation des éléments visuels et discursifs encouragent l'esprit critique et approfondissent la compréhension des représentations de l'Autre. À la lumière de ces recommandations, nous formulons la problématique et décrivons le dispositif d'étude.

En tant que représentation visuelle constituée d'un certain nombre de signes, la publicité, qu'elle prenne la forme d'une affiche ou d'un spot, confère aux produits une signification symbolique dans un contexte culturel réel et mobilise une créativité propre aux médias partagés.

Introduction générale

De ce fait, il est pertinent de se demander comment ces formes visuelles véhiculent des éléments culturels et comment elles peuvent servir en classe de FLE.

À partir de ces constats, nous formulons la problématique suivante : comment les spots publicitaires reflètent-ils des éléments culturels spécifiques, et en quoi peuvent-ils contribuer à une meilleure compréhension des sociétés francophones ? En lien avec cette question, nous supposons que le spot publicitaire peut développer une compréhension critique des propres valeurs des apprenants et de celles des autres.

Pourtant, si les recherches précédentes ont largement souligné l'intérêt des publicités comme vecteurs de représentations culturelles, peu d'études se sont intéressées à la manière dont les apprenants interprètent activement ces contenus lorsqu'ils sont confrontés à des spots construits autour de temporalités symboliques. Très souvent, les analyses se concentrent sur la construction discursive de la publicité elle-même, sans accorder suffisamment d'attention à la réception pédagogique ni à l'appropriation critique par les étudiants. C'est précisément dans cet espace que s'inscrit notre recherche, en proposant une analyse fine des réactions et des lectures interculturelles formulées par des étudiants de français langue étrangère face à des spots publicitaires contrastés. Ce travail vise donc à explorer ce que ces lectures révèlent des dynamiques de construction identitaire, des représentations de l'Autre, et du rôle que peut jouer la publicité dans le développement d'un regard critique.

Pour examiner cette hypothèse, il convient d'explorer le rôle des publicités dans le développement de la compétence interculturelle. Ces supports offrent une immersion dans la culture cible en exposant les apprenants à des situations et à des pratiques socioculturelles concrètes. Byram, Gribkova et Starkey soulignent à ce sujet que « les compétences interculturelles mobilisent notamment les capacités d'interprétation et de mise en relation ("savoir comprendre") : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 14).

Cette citation met en évidence le rôle clé des supports médiatiques dans la construction d'une lecture critique des représentations culturelles.

Dans la même logique, Becchetti-Bizot et Brunet rappellent que l'éducation aux médias vise « de former l'esprit critique de l'élève, de l'amener à s'interroger, à faire des choix, à construire une cohérence, à mettre en question la validité et le fonctionnement de tout message qui se donne à lire comme un "extrait de réel" » (Becchetti-Bizot et Brunet, 2007, p. 18).

Introduction générale

Ainsi, les publicités peuvent être mobilisées en classe de langue étrangère comme supports pédagogiques pour éveiller la conscience des référents culturels et encourager une lecture critique des discours médiatiques diffusés dans les sociétés francophones.

Pour confronter ces idées à la réalité du terrain, nous avons réalisé une enquête qualitative auprès d'un groupe d'étudiants, en adoptant une méthode d'analyse centrée sur l'interprétation des discours. Cette recherche vise à examiner l'impact des spots publicitaires sur le développement de la dimension interculturelle et la réflexion critique des apprenants en FLE. L'objectif est d'analyser les représentations culturelles véhiculées par ces supports audiovisuels et d'évaluer la manière dont les étudiants perçoivent et interprètent ces éléments dans un cadre interculturel.

Le groupe étudié se compose d'étudiants de 3^e année LMD en français inscrits à l'université Chadli Bendjedid El Tarf. Ils ont été choisis pour leur formation avancée en français, condition favorable pour interpréter les contenus publicitaires et s'interroger sur leurs enjeux culturels et médiatiques. Les spots sélectionnés répondent à trois critères : leur pertinence pour l'apprentissage interculturel, leur représentativité des sociétés francophones et leur potentiel d'analyse des stéréotypes et des stratégies médiatiques.

Après le visionnage, une série de questions guide l'analyse et amène chaque apprenant à approfondir sa réflexion. Chaque étudiant répond individuellement sur une feuille, garantissant une expression personnelle et spontanée de ses perceptions et interprétations. Les données ainsi recueillies permettent d'analyser les représentations culturelles véhiculées par les spots et d'évaluer leur impact sur la réflexion des apprenants.

Ainsi, cette recherche propose une réflexion sur les apports possibles du spot publicitaire dans le développement des compétences interculturelle et critique en classe de FLE. Elle s'articule autour de deux volets principaux : un volet théorique, qui analyse les fondements interculturels et critiques liés à l'exploitation du spot publicitaire comme support pédagogique ; et un volet méthodologique, qui présente une expérimentation qualitative menée auprès d'un groupe d'étudiantes de 3^e année de français langue étrangère. Cette double approche vise à explorer comment un document authentique, visuel et bref peut favoriser, en contexte universitaire algérien, une ouverture à l'altérité et un positionnement réflexif.

Introduction générale

Cette organisation permet d'articuler les fondements théoriques et l'analyse empirique de façon cohérente. L'objectif final est de montrer que les spots publicitaires constituent un outil pertinent pour sensibiliser les apprenants aux réalités culturelles et développer leur esprit critique en FLE.

Chapitre 1: Approche Des Notions Clé

Chapitre 1: Approche des notions clé

Introduction

Le présent chapitre se consacre à l'exploration et à la définition des concepts fondamentaux qui sous-tendent la problématique de cette recherche. Afin de poser un cadre théorique solide et cohérent, il est essentiel d'examiner avec précision les notions de culture, interculturel, communication interculturelle, compétence interculturelle, esprit critique ainsi que les dimensions pédagogiques qui en découlent. Ces concepts constituent le socle indispensable pour comprendre les enjeux liés à l'intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et pour éclairer la démarche visant à développer l'esprit critique des apprenants.

1. La culture

Selon Dubois, la culture « est l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté sociale spécifique. » (Dubois, Jean et al. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, 1994, p.128).

Autrement dit, chaque groupe social possède sa propre manière de penser, de juger et de ressentir, et ces éléments se transmettent d'une personne à l'autre au sein de ce groupe. Ensuite, Argaud explique que « le terme culture, quant à lui, a d'abord désigné le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel. » (ARGAUD, 2006, p.5).

Cela signifie que le mot "culture" a d'abord été utilisé dans un sens très concret, puis dans un sens plus intellectuel, lié à la formation de l'esprit.

Toujours selon Argaud, « c'est à la faveur d'une ressemblance avec le terme kultur qu'il s'est mis à désigner des modes de vie différents, et que son sens s'est peu à peu rapproché de celui de civilisation » (ibid.). Autrement dit, avec le temps, le mot culture a pris un sens plus large, proche de celui de civilisation, en désignant les manières de vivre de différents peuples.

Dans Larousse la culture est définie comme étant « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ». (Larousse, (1988, p.251), Ici, on comprend que la culture touche à tous les aspects de la vie humaine : ce que les gens pensent, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils croient, et comment ils vivent au quotidien.

Chapitre 1: Approche des notions clé

Dans la même logique, Kramersch définit la culture comme « une vision du monde, un système commun de valeurs qui sous-tend la perception, les croyances, les jugements et les comportements ». (Kramersch, 1993, p.10). Elle insiste donc sur le fait que la culture influence notre manière de voir le monde, de penser et d'agir.

Enfin, selon Porcher, « une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (Porcher, 1995, p.55). Cela signifie que chaque personne est marquée par la culture dans laquelle elle a grandi, et cette culture joue un rôle important dans son identité.

Toujours selon Porcher, « toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de nombreuses cultures, qui sont plus petites, plus sectorisées » (ibid.). Autrement dit, la culture d'un pays ou d'une société est en réalité formée de plusieurs petites cultures, propres à des groupes ou à des milieux différents.

Ainsi, La culture influence les habitudes, les comportements et les façons de penser partagées au sein d'un groupe. Mais dans un monde marqué par la diversité et les échanges, il devient essentiel de penser les relations entre cultures : c'est là qu'intervient l'interculturel.

2. L'interculturel

Dans la continuité des réflexions sur la culture, la notion d'interculturel désigne non pas une simple juxtaposition de cultures, mais un espace dynamique d'échange, de transformation et de réflexion réciproque.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), « dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Cette orientation place l'ouverture à l'autre et la confrontation aux différences culturelles au cœur du processus éducatif.

Ensuite, Collès, Dufays et Thyron soulignent que « la découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes » (Collès, Dufays et Thyron, 2006, p. 11).

Cette mise en garde incite à dépasser la simple connaissance des cultures pour adopter une posture réflexive sur les images et préjugés que l'on porte sur soi et sur l'Autre.

Dans le même esprit, Gohard-Radenkovic indique que « l'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine

Chapitre 1: Approche des notions clé

signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité», et suppose la «reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde» (Gohard-Radenkovic, 2005, p. 54). Ainsi, l'interculturel se définit comme un processus actif de mise en relation de systèmes de références distincts.

Par ailleurs, Clanet considère que l'interculturalité renvoie à «l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation» (Clanet, 1993, p. 21, cité dans Kerzil, 2002, p. 120).

Cette approche met en lumière la complexité des relations interculturelles, à la fois transformantes et respectueuses des identités.

Dans cette logique, Abdallah-Pretceille rappelle que l'interculturel repose sur «des éléments qui portent la marque d'une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des identités, des individus, et qui suscitent la réflexion aussi bien sur la culture étrangère que sur sa propre culture» (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 48).

Elle précise également que «l'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus exactement élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet» (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 83). Cette double ouverture — vers l'Autre et vers Soi — est au cœur de toute démarche interculturelle en didactique des langues.

Enfin, Abdallah-Pretceille considère l'interculturel comme une «construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle» (Abdallah-Pretceille, 1992, pp. 36-37). Cette définition souligne que l'interculturel ne relève pas seulement de savoirs, mais constitue un cadre critique pour appréhender les enjeux du vivre-ensemble et de l'apprentissage.

Ainsi, toutes ces définitions convergent vers l'idée que l'interculturel ne désigne ni une simple coexistence ni une fusion des cultures, mais une dynamique d'échanges réciproques engageant l'apprenant dans une réflexion active sur ses propres représentations et celles de l'Autre. C'est à partir de cette conception relationnelle et critique que s'inscrit notre démarche, visant à encourager les apprenants à intégrer la compétence interculturelle par des activités exploitant des supports audiovisuels, en sollicitant leurs expériences personnelles et

Chapitre 1: Approche des notions clé

leur capacité à analyser stéréotypes et sous-entendus culturels.

Après cette définition de l'interculturel, examinons comment la communication interculturelle permet d'analyser ces changements dans les échanges.

3. La communication interculturelle

Après avoir défini l'interculturel comme un espace d'échange réciproque et de réflexion mutuelle, nous examinons la communication interculturelle, c'est-à-dire les modalités concrètes des échanges entre locuteurs de cultures différentes.

Selon Byram et ses collègues la communication interculturelle « se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'Homme – ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie ». En classe de FLE, nous rappelons aux étudiants que chaque échange doit s'inscrire dans cette éthique, reconnaissant la dignité et la valeur de chaque interlocuteur, quelles que soient ses références culturelles. (Byram, 2002, p. 10,)

Ensuite, Damen précise que « la communication entre les cultures met en jeu des actes de communication qui sont le fait d'individus identifiés à des groupes montrant une variation intergroupe dans des valeurs sociales et culturelles partagées ». (Damen 1987. cité dans Glaser et al. 2007, p. 33) Nous invitons l'apprenant à observer ces variations : en analysant des extraits authentiques, il perçoit comment les différences de normes ou de repères influencent la réception et la production des messages.

Par ailleurs, la définition de Samovar et Porter citée par Pretceille (1986) et trouvée dans Mauviel décrivent la communication interculturelle comme « les processus d'interaction, tant verbaux que non verbaux, qui existent entre les membres appartenant à des groupes culturels différents dans des contextes situationnels variés » (Pretceille, 1986, cité par Berrier, 2002, p.99). Nous insistons sur l'importance d'explorer simultanément les aspects linguistiques (vocabulaire, structures) et non verbaux (gestes, proxémie, silences), via des activités de confrontation d'exemples réels ou simulés.

Dans la même perspective, l'analogie de l'iceberg culturel aide l'étudiant à comprendre l'origine des malentendus. Comme le rappelle Zhang (2014), citant Brembeck et Levine et Adelman , seule la partie visible de la culture, telle que la langue ou les habitudes alimentaires, est accessible, tandis que la majeure partie — comprenant les valeurs, croyances ou attitudes — demeure cachée et difficile à appréhender ». Nous proposons des exercices où l'étudiant identifie ces niveaux visibles et invisibles pour anticiper les zones d'incompréhension.

Chapitre 1: Approche des notions clé

En outre, Guilherme définit la négociation interculturelle comme « une négociation fondée sur des traits culturels spécifiques à une culture donnée et sur des connaissances culturelles générales, c'est-à-dire dans l'ensemble respectueuse de et favorable à chacun ». (Guilherme 2000, pp. 297-300 cité dans Glaser et al., 2007, p. 33).

Nous mettons en place des simulations où l'étudiant doit tenir compte de ces traits et adapter ses stratégies, en s'appuyant sur des fiches de repères culturels comparatifs.

De même, Cohen rappelle que « la discussion de mots et concepts entre pour une si grande part dans une négociation que l'on ne saurait affirmer que le langage est secondaire », et qu'« le choix d'une lingua franca ne garantit pas que les mots et concepts seront compris de la même façon par tous les participants ». (Cohen (2004), cité dans Glaser et al. 2007, p. 33) Nous encourageons l'étudiant à porter une attention particulière aux nuances et connotations culturelles des termes : par exemple, lors de débats simulés, il repère les risques d'interprétation divergente et propose des clarifications.

Selon Rivero Vilá « Nous avons également montré que la didactique du FLE et plus largement des langues est intrinsèquement liée à la communication interculturelle et à des rapports à l'autre. En tant qu'enseignante de FLE, notre idéal pédagogique est de former des citoyens du monde, qui, tout en apprenant une langue, ne se limitent pas à l'apprentissage des structures linguistiques mais qui réfléchissent également au terme d'« interculturel », à sa problématique et aux savoir-faire qui en résultent. » (Rivero Vila, 2011, p.609). Nous adoptons cette visée : chaque activité de communication interculturelle en classe vise non seulement à travailler la langue, mais aussi à développer la conscience des enjeux culturels et des stratégies d'adaptation.

Ainsi, la communication interculturelle ne se résume pas à produire des énoncés grammaticalement corrects ; elle implique l'ajustement du discours, la prise en compte de repères non verbaux, la détection des sous-entendus culturels et la gestion proactive des malentendus. En pratique, nous proposons des analyses de dialogues authentiques ou reconstitués, des jeux de rôles et des réflexions métalinguistiques et métaculturelles visant à renforcer cette compétence.

Enfin, cette réflexion prépare la suite : la compétence interculturelle, qui réunit savoirs, attitudes et habiletés pour permettre aux apprenants d'échanger avec discernement et efficacité dans des contextes pluriculturels. Nous l'aborderons dans la section suivante

4. Compétence interculturelle

Après avoir examiné la communication interculturelle, nous abordons la compétence interculturelle, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs, attitudes et capacités mobilisés pour interagir avec discernement et efficacité dans des contextes culturels variés.

Selon Windmüller la compétence interculturelle est « une démarche qui tend vers la compréhension et la reconnaissance des cultures dans leur diversité en s'appuyant sur une approche cognitive du système de références maternelles de l'apprenant. [...] Il s'agit, sur le plan didactique, de développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et, corollairement, sur l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels des cultures mises en présence) » (Windmüller 2010, p. 136). Cette définition invite à partir du système de références de l'apprenant pour l'amener à ouvrir sa compréhension de l'Autre, tout en renforçant la réflexivité sur soi.

Selon l'UNESCO, « l'acquisition de compétences interculturelles facilite les relations et les échanges entre personnes d'origines et de cultures diverses, de même qu'au sein des groupes hétérogènes, qui doivent tous obligatoirement apprendre à vivre ensemble en paix. Ces compétences permettent, entre autres choses, de partager la conscience de sa propre identité et de l'altérité avec de plus en plus de gens, et de se mettre ainsi à l'abri de risques tels que la reproduction des stéréotypes et la mise en avant d'une vision essentialiste de la culture » (UNESCO, 2013, p. 7). Dans cette perspective, trois dimensions fondamentales sont généralement mises en avant : la reconnaissance de l'altérité, la posture réflexive vis-à-vis de soi et des autres, et la capacité de médiation entre univers culturels distincts.

Par ailleurs, Porcher rappelle que « sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète, doit inclure une compétence interculturelle. » (L. Porcher., cité par T. Nikou, 2002, p 102).

Cette observation souligne la nécessité d'envisager la dimension interculturelle comme intégrée à une compétence culturelle plus vaste, et non comme un simple ajout isolé. Selon Byram, Gribkova et Starkey (2002), la compétence interculturelle repose sur plusieurs composantes interdépendantes, dont l'engagement critique occupe une place centrale. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) définit quant à lui des dimensions — connaissance des pratiques sociales et référents culturels, aptitudes à interagir et à s'adapter, ouverture et curiosité, capacité à intégrer de nouvelles expériences — qui recourent partiellement celles de Byram.

Chapitre 1: Approche des notions clé

Ainsi, la compétence interculturelle mobilise des savoirs, des savoir-faire et des attitudes variés, engage l'apprenant dans une posture réflexive et critique, et prépare le terrain pour la section suivante consacrée au développement de l'esprit critique. Cette transition est essentielle : en effet, c'est précisément l'esprit critique qui permet d'approfondir l'analyse des représentations culturelles et de renforcer la capacité de l'apprenant à agir avec discernement dans des contextes pluriculturels.

5. L'esprit critique

Après avoir traité la compétence interculturelle, nous examinons à présent l'esprit critique, qui constitue une compétence complémentaire essentielle dans l'enseignement du FLE.

Selon le rapport produit dans le cadre du Projet EEC – Éducation à l'esprit critique, l'esprit critique « se définit comme l'ensemble des capacités et des critères qui permettent d'évaluer la qualité épistémique des informations disponibles et de doser de façon conséquente notre confiance en ces informations, en vue de prendre une décision, de se forger une opinion, d'accepter ou de rejeter une affirmation à bon escient » (Pasquinelli, Farina, Bedel & Casati, 2020, p. 45). Cette définition place l'évaluation rigoureuse au cœur de l'esprit critique, car juger la fiabilité des données est indispensable pour fonder correctement nos décisions, opinions ou acceptations.

Ensuite, le rapport rappelle notamment le rapport Delphi (1987 et 1989) de Factionne (1990), qui inclut l'évaluation parmi six compétences clés de l'esprit critique, en y ajoutant l'interprétation, l'analyse, l'inférence, l'explication et l'autorégulation (ibid). Halpern et Kuhn soulignent également que l'évaluation permet de distinguer l'opinion de la connaissance. Ces contributions convergentes vers une idée fondamentale : l'évaluation rigoureuse est au centre de l'esprit critique.

Par ailleurs, il importe de différencier la fonction d'évaluation d'autres processus souvent associés mais distincts. D'une part, la prise de décision s'appuie sur l'évaluation mais peut être influencée par des facteurs sociaux, émotionnels ou culturels, ce qui complexifie parfois la pertinence d'une décision reposant uniquement sur la qualité des informations. D'autre part, la capacité à expliquer ou justifier un choix relève plutôt de l'argumentation que de l'évaluation épistémique. (ibid)

Dans le même esprit, la métacognition, entendue comme la réflexion sur ses propres processus mentaux, est fréquemment évoquée en lien avec l'esprit critique (Ennis, 2016 ; Halpern, 2013 ; Kuhn, 1999, cité par Pasquinelli, Farina, Bedel & Casati, 2020). Cependant, Pasquinelli et ses collègues précisent que son rôle exact dans l'évaluation critique reste à

Chapitre 1: Approche des notions clé

clarifier, notamment au regard des avancées en sciences cognitives. Ainsi, bien que la métacognition puisse soutenir la prise de conscience de ses propres biais ou stratégies, elle n'est pas identifiée comme la fonction centrale de l'évaluation épistémique selon ce rapport.

Enfin, ces perspectives montrent que développer l'esprit critique chez l'apprenant de FLE implique de l'entraîner à évaluer la qualité des informations (textes, discours, images, etc.), tout en prenant conscience des facteurs qui peuvent influencer ses jugements. En pratique, nous proposerons en classe des activités invitant l'étudiant à comparer des sources, à reconnaître des arguments solides ou fragiles, à détecter des présupposés implicites et à formuler des conclusions fondées. Cette formation contribuera à sa compétence interculturelle en affinant son regard critique face aux représentations culturelles véhiculées par les médias et les supports pédagogiques.

Chapitre 1: Approche des notions clé

Conclusion

Ce chapitre a permis de clarifier les notions essentielles mobilisées dans cette étude, en définissant successivement la culture, l'interculturel, la communication interculturelle, la compétence interculturelle et l'esprit critique dans une perspective didactique. Le CECRL a mis en évidence les exigences relatives au développement de la compétence interculturelle et à l'ouverture à l'altérité, tandis que les travaux de Windmüller, de l'UNESCO, de Porcher et de Byram ont précisé les dimensions du savoir, des savoir-faire, du savoir-être et de l'engagement critique. Par ailleurs, le rapport EEC a souligné la place centrale de l'évaluation épistémique dans l'esprit critique, en distinguant cette fonction d'autres processus voisins.

Cette synthèse, appuyée sur des références académiques reconnues et intégrant les formulations exactes des auteurs, confère à cette recherche un cadre théorique cohérent. Elle facilite la compréhension des enjeux pratiques liés à l'intégration de la compétence interculturelle et de l'esprit critique en classe de FLE. La maîtrise de ces concepts est une étape préalable indispensable pour aborder, dans les chapitres suivants, les stratégies pédagogiques et les modalités d'évaluation adaptées à cet enseignement.

Ainsi, la suite de ce mémoire présentera des dispositifs d'apprentissage et des exemples d'activités visant à développer chez l'apprenant, à la fois, une compétence interculturelle solide et un esprit critique avéré, afin de le préparer à interagir avec discernement et responsabilité dans des contextes pluriculturels.

Chapitre 2: Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

Introduction

Ce chapitre s'attache à explorer deux composantes complémentaires de la formation en FLE : la compétence interculturelle et l'esprit critique. La première, ancrée dans les travaux de Byram, Beacco et Windmüller, renvoie à la capacité de l'apprenant à reconnaître, comprendre et interpréter la diversité culturelle dans des situations d'interaction. Elle suppose une posture d'ouverture, de décentration et de médiation.

Or, cette posture ne peut se développer sans un regard critique. C'est pourquoi l'esprit critique, défini par Pasquinelli et al. (2020) comme la capacité à évaluer la qualité des informations et à exercer un jugement autonome, constitue un appui nécessaire à l'acquisition d'une véritable compétence interculturelle.

Ces deux dimensions, étroitement liées, sont ici réunies dans un même chapitre, car elles participent d'un même objectif pédagogique : former des apprenants capables d'interpréter les représentations culturelles avec discernement et d'agir avec responsabilité dans un monde pluriel.

1. L'interculturel en didactique des langues étrangères

La notion d'interculturel est aujourd'hui au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Elle ne se limite pas à l'apprentissage linguistique, mais vise surtout à favoriser la compréhension des différences culturelles et à préparer les apprenants à communiquer avec des personnes issues de milieux divers. Comme le souligne Porcher : « l'interculturel est au cœur des apprentissages communicatifs » et représente une rupture importante par rapport aux méthodes plus traditionnelles : « L'apparition des méthodes communicatives présentaient, à l'époque, deux innovations radicales, deux ruptures avec le passé ».

Cette importance est renforcée par le fait que l'interculturel est « un passage obligé » dans l'apprentissage des langues (Porcher, 1996, p. 250), indispensable pour permettre aux apprenants de développer une réelle ouverture d'esprit.

Sur le plan pédagogique, l'interculturel aide à dépasser les stéréotypes et favorise une posture réflexive chez les enseignants et les apprenants. Coste explique que « si la didactique de l'interculturel a pris une place de choix dans les formations des enseignants de FLE c'est qu'il était impossible de ne pas considérer le fait qu'un enseignant de FLE est de facto dans une situation interculturelle : confronté aux cultures diverses, avec des apprenants de sa

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

classe. Il s'est donc avéré nécessaire que l'enseignant de FLE sache faire face à cette situation, non seulement pour aider ses apprenants à entrer dans une nouvelle langue et ses inscriptions culturelles, mais aussi pour proposer un travail réflexif sur les stéréotypes culturels des uns des autres, sur ses propres expériences linguistiques et culturelles, tout comme il peut le faire, malgré-lui, sur les langues et cultures de ses apprenants. » (Coste, 2013, p. 164, cité par Feliciano, 2018, p.147).

Forts de l'examen des référentiels européens et internationaux, nous retenons les apports du CECRL (2001) et du modèle de Byram (2002), qui contribuent à structurer la compétence interculturelle autour de dimensions complémentaires, déjà présentées dans la section consacrée à la définition de la compétence interculturelle. Toutefois, le modèle de Byram se distingue par la place centrale qu'il accorde à l'interprétation, à la médiation, et surtout à l'engagement éthique et critique. Il ne se limite pas à la reconnaissance des différences culturelles, mais engage l'apprenant dans une démarche active de questionnement et de positionnement face aux représentations culturelles. Dans ce cadre, nous retenons le modèle de Byram comme fil conducteur, car il permet de concevoir des situations pédagogiques favorisant à la fois la compréhension de l'altérité et la capacité à interpréter, comparer et questionner les référents culturels.

Enfin, cette dimension requiert une posture d'ouverture et de décentration : comme le rappelle Porcher, « [c'est] particulièrement juste dans les langues étrangères parce que celles-ci supposent [...] une capacité de l'apprenant à se décentrer, à se mettre à distance de lui-même pour apprendre à apprivoiser l'étrangeté » (Porcher, 1996, p. 250).

Dans ce cadre théorique centré sur l'interculturel en FLE, la compétence interculturelle apparaît non seulement comme finalité pédagogique, mais aussi comme indicateur d'une éducation linguistique tournée vers la citoyenneté, l'altérité et la coopération. Néanmoins, son inscription en pratiques didactiques pose une question essentielle : comment évaluer cette compétence de manière rigoureuse, conceptualisée et respectueuse des valeurs éducatives ? C'est à cette interrogation que la section suivante répondra, en s'appuyant sur le CECRL et les travaux de référence.

Avant de traiter de l'évaluation, explorons comment déployer l'interculturel en classe. Selon Blanchet (2004), plusieurs pistes concrètes méritent d'être adaptées au FLE :

- Mettre en évidence la diversité interne des langues et cultures cibles, afin d'éviter toute présentation monolithique. Dans notre étude sur les spots publicitaires, cela signifie sélectionner plusieurs documents issus de contextes francophones variés pour illustrer la pluralité des usages.

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

- Identifier des traits communs entre culture de départ et culture cible pour instaurer un climat de confiance au début de l'approche. Par exemple, repérer dans les publicités des valeurs universelles partagées par les apprenants.
 - Doter les apprenants d'outils métacommunicatifs pour réguler les échanges et prendre conscience des enjeux interculturels. Nous élaborons des grilles d'analyse des spots qui mettent en évidence stratégies pragmatiques, choix visuels et langagiers, ajustements possibles.
 - Viser une culture active orientée vers les pratiques du quotidien (gestes, rites, proxémie, rituels communicatifs), plutôt que des connaissances patrimoniales abstraites. Par exemple, travailler sur les codes non verbaux repérés dans les spots pour préparer l'interaction réelle.
 - Conscientiser et déconstruire les stéréotypes : analyser les représentations implicites dans les publicités, inviter les apprenants à proposer des lectures alternatives et à questionner l'influence de ces clichés.
 - Respecter la singularité de chaque apprenant : s'appuyer sur leurs réactions et expériences personnelles face aux spots, sans imposer de rôle fictif.
 - Utiliser des supports contextualisé et vraisemblables (publicités réellement diffusées ou reconstituées dans un contexte précis), afin de donner du sens et de préparer à la réalité.
 - Travailler le non-verbal et les rituels communicatifs : analyser la gestuelle, la proxémie et la mise en scène visuelle dans les spots, pour sensibiliser aux significations culturelles sous-jacentes.
 - Prendre en compte les rituels académiques : expliciter aux apprenants issus de différents systèmes éducatifs comment se déroulent les activités d'analyse et d'évaluation, afin de réduire les incompréhensions méthodologiques.
 - Cultiver chaleur humaine et humour pour instaurer un climat de confiance et encourager la prise de parole et la réflexivité.
- Enfin, ces modalités d'intervention serviront de base pour concevoir les outils et grilles d'évaluation de la compétence interculturelle, que nous détaillerons dans la section suivante.

1.1 Critères et modalités d'évaluation de la compétence interculturelle

Une fois soulignée l'importance de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, une question fondamentale s'impose : comment l'enseignant peut-il en proposer une évaluation cohérente, respectueuse des valeurs éducatives et fidèle aux principes posés par les grands référentiels internationaux ?

L'évaluation de cette compétence s'inscrit dans la continuité des cadres déjà évoqués, notamment le modèle de Byram, qui articule la compétence interculturelle autour de composantes interdépendantes (savoirs, attitudes, capacités de médiation, etc.). Il ne s'agit plus ici de les redéfinir, mais d'interroger les modalités concrètes de leur évaluation en classe de FLE.

Comme le rappellent Byram, Gribkova et Starkey (2002), cette évaluation ne peut se limiter à la vérification de connaissances factuelles : elle doit prendre en compte des dimensions plus complexes telles que le « savoir être », qui invite à « rendre les éléments inconnus plus familiers et à voir les éléments familiers sous un jour plus étrange », ou encore le « savoir s'engager », défini comme la capacité à « modifier son point de vue » et à « devenir plus tolérant vis-à-vis de la différence » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p. 32). Ces cinq composantes – savoirs, savoir-être, savoir comprendre, savoir apprendre/savoir-faire, savoir s'engager – forment la base d'une évaluation rigoureuse et approfondie.

Ainsi, les mêmes auteurs insistent également sur l'importance d'outils évaluatifs valorisant l'expérience réflexive des apprenants. Le Portfolio européen des langues en est un exemple emblématique, structuré autour d'un Passeport, d'une Biographie linguistique et d'un dossier. Ce dispositif prend en compte non seulement les connaissances, mais aussi « les sensations, les actes, et les connaissances acquises » (ibid, p. 33), offrant à l'apprenant la possibilité de faire un bilan personnel de son parcours interculturel.

Dans le même esprit, le projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), coordonné par l'institut de Geneviève Zarate, souligne la nécessité d'intégrer l'empathie dans l'enseignement des langues. Le rapport affirme : « Il faudrait apprendre aux enseignants de langues à tenir leur cours en accordant un grand poids à l'empathie, et ils devraient enseigner à leurs étudiants comment pratiquer l'empathie dans la communication quotidienne également afin d'éviter ou de résoudre des conflits. Il est également important de développer une « approche de portfolio », à savoir une série de descripteurs pour évaluer l'empathie comme élément de la médiation culturelle en fonction des niveaux de connaissances linguistiques et culturelles (Portfolio européen des langues) » (CELV 2003, page 141).

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

Cette perspective met en lumière une compétence souvent négligée dans les évaluations classiques : la capacité à se mettre à la place de l'autre, essentielle à toute démarche de médiation culturelle. Elle confirme la nécessité d'adopter une évaluation qualitative, souple et contextualisée, qui prenne en compte les dimensions affectives et relationnelles du contact interculturel.

Cependant, évaluer la compétence interculturelle soulève des questions délicates sur le plan éthique. Certains aspects affectifs et moraux, comme la tolérance ou l'empathie, sont difficiles à quantifier sans en compromettre leur valeur intrinsèque : « Certains diront que, même si l'on peut vérifier ce développement, on ne doit pas chercher à quantifier la tolérance » (ibid.). Il apparaît donc essentiel que l'évaluation soit formative, flexible et adaptée au parcours spécifique de chaque apprenant.

À la lumière de ces recommandations, Roulet rappelle que « le CECR est au service d'un projet d'éducation plurilingue et qui passe aussi par la mise en convergence des enseignements de langues, pour reconstituer la cohérence de la compétence langagière que l'enseignement a segmentée en matières scolaires distinctes interculturelle [...] » (cité dans Beacco, 2020, p. 101). Cette vision invite à repenser les objectifs pédagogiques et à intégrer des tâches réflexives et des critères transversaux correspondant aux multiples facettes de la compétence interculturelle.

Ainsi, l'évaluation de la compétence interculturelle ne saurait se réduire à une grille figée de critères mesurables. Elle suppose une démarche qualitative, ancrée dans le parcours personnel de l'apprenant, et encadrée par un enseignant capable de faire émerger une réflexion critique sur les différences culturelles. Cette approche transforme la fonction de l'enseignant, qui dépasse la simple transmission pour s'inscrire dans une dynamique de médiation active entre les cultures.

1.2 L'enseignant comme médiateur interculturel

Cette reconfiguration du rôle enseignant engage une réflexion plus large sur sa posture en classe de langue, notamment en tant qu'acteur central de la médiation interculturelle.

L'enseignant de FLE, lorsqu'il n'a jamais séjourné dans un pays où la langue cible est parlée, peut ressentir une forme d'illégitimité à enseigner la culture étrangère. Byram, Gribkova et Starkey soulignent en ce sens que « s'ils n'ont pas l'occasion de quitter leur pays et de séjourner dans un pays où est parlée la langue-cible, ces professeurs ne voient pas bien comment ils pourraient enseigner la "culture cible" » (Byram et al., 2002, p. 16).

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

Pourtant, cette difficulté ne remet pas en cause sa mission de médiateur interculturel. Les mêmes auteurs rappellent que « un enseignant n'a pas à tout connaître de la “culture-cible”. C'est, de toute manière, impossible [...] » et que l'essentiel est d'« aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses » (ibid, p. 18).

La médiation interculturelle n'est pas une aptitude spontanée. Elle nécessite une formation adaptée, car, comme le rappelle Barthélémy, elle « n'est pas innée et se construit, 'se fabrique', donc s'enseigne, ce qui stipule une formation des enseignants adéquate, qui n'est toujours pas de mise aujourd'hui » (Barthélémy, 2007, p. 140). Cette formation doit inclure plusieurs dimensions : une sensibilisation à l'anthropologie culturelle, une compréhension des principes de la communication interculturelle, et une didactique de la culture orientée vers la comparaison des représentations.

Il ne s'agit pas d'enseigner des « savoirs factuels » (Conseil de l'Europe, 2001), mais d'amener les apprenants à adopter une posture critique. Comme le souligne encore le Conseil de l'Europe, « la priorité des priorités n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire [...] mais plutôt l'organisation des cours et des méthodes scolaires de telle sorte que les élèves soient à même d'adopter de nouveaux points de vue » (ibid, p. 36).

Pour cela, l'enseignant peut mettre en place des activités variées : débats, jeux de rôle, simulations (Byram ibid), afin de guider les élèves « à conduire des représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience » (Beacco, 1995, p. 12). Dans cette démarche, il ne cherche ni à généraliser, ni à relativiser à l'excès.

Narcy-Combes souligne que l'enseignant doit rappeler que « ces outils ne sont que des supports pour l'analyse, et ne prétendent pas refléter une réalité ». Il doit donc éviter à la fois « la généralisation abusive des caractéristiques d'une culture » et « l'ignorance des influences historiques et des croyances qui ont façonné les cultures ». En ce sens, Narcy-Combes insiste sur le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement du « processus de déstabilisation de façon à ce qu'il ne soit pas trop menaçant pour l'apprenant », (Narcy-Combes, 2009) et dans sa capacité à « mettre en évidence les éléments significatifs de façon à conduire l'apprenant à s'interroger ». Il « organise l'apprentissage, choisit les supports [...] et évalue le chemin parcouru », (ibid) tout en gardant à l'esprit que les outils proposés ne reflètent pas une réalité figée.

Dans notre recherche, ce rôle prend une dimension concrète à travers l'exploitation de spots publicitaires, riches en implicites culturels, qui permettent d'amorcer une médiation favorisant à la fois la compétence interculturelle et l'esprit critique dans la classe de FLE.

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

Ce rôle de médiateur interculturel, bien qu'ancré dans des principes didactiques largement reconnus, exige une adaptation aux contextes socioculturels spécifiques dans lesquels il prend forme. En contexte algérien, les facteurs historiques, les logiques identitaires propres au pays et les orientations éducatives en vigueur requièrent une relecture ajustée de ce rôle à l'aune des spécificités locales.

Ainsi, afin de cerner les défis que soulève l'enseignement de l'interculturel en classe de FLE, il convient d'analyser les pratiques pédagogiques concrètes, les systèmes de représentations culturelles prévalents, ainsi que certaines résistances institutionnelles pouvant freiner sa mise en œuvre.

1.3 L'interculturel dans le contexte algérien en classe de FLE

L'intégration de l'interculturel dans l'enseignement du FLE en Algérie se heurte à une tension entre ouverture affichée et pratiques pédagogiques marginales. En effet, bien que « dans les ambitions et les orientations affichées, le système éducatif algérien se déclare ouvert sur le monde » (Fernini, 1982, p. 10, cité par Meziani, 2019, P. 69), la réalité des pratiques révèle une autre tendance. Meziani souligne que « la valorisation de l'interculturel soit nodale dans tout enseignement de langue, en Algérie et en classe de FLE, [mais] la composante culturelle voire interculturelle demeure très marginalisée dans les contenus et les pratiques de classe ». Pourtant, « tout contact de langues met nécessairement en interaction des systèmes culturels. Dans un contexte où l'interculturel prime, l'Algérie est appelée à mettre en exergue la compétence interculturelle à travers l'école, lieu où se projettent les aspirations au progrès des individus et des groupes et où seront formés les futurs citoyens » (Meziani, 2009, p.265).

Dans ce contexte, une relecture du paysage socioculturel algérien s'impose. « En Algérie, il s'agit d'apprenants du même fonds culturel, aux mêmes valeurs, appartenant à un pays qui a une histoire commune marquée par la domination de la France, une histoire caractérisée par un contexte conflictuel, qui a surtout été vécu par les parents ou les grands-parents des apprenants, ce qui sans doute, va entraîner le devenir des représentations négatives héritées puis transmises pour la plupart » (Manaa Guaoua, 2009, p. 215). Cette mémoire collective influence encore les représentations de l'autre, et par conséquent, l'attitude des apprenants face à la culture cible.

D'un point de vue historique et culturel, « le fondement de la culture algérienne est varié et multiple, à tel point qu'il serait plus approprié de parler, non pas d'une culture algérienne, mais de cultures algériennes » (Manaa Guaoua, 2009, p. 215). Or, « deux sources majeures des cultures algériennes ont été ainsi oubliées : l'aire méditerranéenne et la

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

civilisation du désert» (ibis), ce qui réduit la visibilité de cette richesse dans les programmes éducatifs. Pourtant, « ce qui fait l'originalité de la culture algérienne par rapport aux autres pays arabes et africains c'est justement la richesse et la diversité de ses cultures, dans le domaine linguistique, comme celui de la musique, des coutumes et des comportements » (ibid).

Cette diversité culturelle locale contraste avec la représentation partielle et souvent stéréotypée de la culture cible que se forment les apprenants. L'expérimentation menée par Merazga Rachida à l'Université Mohamed Khider de Biskra révèle en ce sens plusieurs constats significatifs. À travers une étude de cas portant sur 64 étudiants de Master 1 FLE, l'auteure met en évidence l'absence quasi-totale de la dimension interculturelle dans le cursus, notamment en troisième année. L'un des outils mobilisés, un questionnaire, a montré que 100 % des répondants étaient capables de citer spontanément des éléments relevant de la culture française. Toutefois, ces exemples — tels que la Tour Eiffel, la gastronomie, les parfums ou les fêtes religieuses — renvoient essentiellement à des aspects civilisationnels visibles, ce qui traduit une conception réductrice et symbolique de la culture cible (Merazga, 2019). Cette perception s'inscrit dans le modèle des « produits culturels » décrit par Byram (2002) et révèle l'influence persistante de représentations superficielles, souvent véhiculées par les médias.

Au-delà de cette observation, Merazga souligne un enjeu central : les étudiants de FLE seront eux-mêmes enseignants demain, et leur faible préparation à la médiation interculturelle risque de perpétuer une approche transmissive et décontextualisée de la culture. Elle conclut que « Langue, Culture et Altérité forment un triptyque indissociable » (Merazga, 2019, p.158), et que l'intégration de l'interculturel constitue désormais une nécessité didactique et éthique dans la formation des futurs enseignants.

C'est dans ce contexte que l'éducation interculturelle en classe de FLE prend tout son sens : « si l'éducation interculturelle trouve bien sa place en Algérie, ce ne sera pas pour un problème de communication interne de la société mais pour inscrire l'éducation des jeunes algériens dans cette matrice de la modernité :

"l'autre culture à comprendre" ne fait pas partie intégrante de la société mais du monde dans lequel l'Algérien, comme les autres pays du monde, s'insère chaque jour davantage» (Manaa ibid). Cette intégration n'est pas sans difficultés, car « la rupture culturelle au sein de l'école en Algérie reprend comme un écho la rupture perceptible dans l'école occidentale (rupture sociale, de langage, de valeurs...) », ce qui entraîne une dualité culturelle : « la particularité de l'Algérie réside dans le fait que les éléments de cette rupture

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

renvoient à deux espaces culturels différents, l'un interne qui se réclame de l'identité et l'autre externe qui revendique la modernité » (ibid).

Face à ces enjeux, une transformation didactique est nécessaire. Dakhia insiste sur le fait que « cette réflexion comme vision nouvelle doit comprendre une interrogation sur le contenu enseigné et les méthodologies de l'enseignement. Cette réflexion doit s'inscrire dans une dimension interculturelle au sens d'acculturation » (Dakhia, 2005, p. 73). Il s'agit ainsi d'enrichir le capital culturel de l'apprenant : « la didactique du FLE doit développer chez tout étudiant une disposition à apprendre. Elle crée en lui cette motivation et cette incitation en le dotant de cette langue. De là, l'enrichissement de son capital culturel – en matière de connaissances » (ibid, p. 74).

En définitive, l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE en Algérie ne peut se réduire à une simple déclaration d'intention ou à l'ajout ponctuel de références culturelles dans les manuels. Elle implique une réorganisation cohérente des parcours de formation des enseignants, une relecture critique des contenus pédagogiques et une redéfinition des objectifs éducatifs à atteindre. Les recherches révèlent que la dimension interculturelle demeure largement négligée, souvent occultée par une conception réductrice et figée de la culture étrangère.

Dans un pays où l'histoire est marquée par des héritages multiples, où cohabitent une diversité culturelle intérieure dense et une identité religieuse solidement ancrée, toute évolution pédagogique doit s'opérer avec prudence et intelligence. L'intégration de l'interculturel dans l'enseignement ne remet pas en cause les référents culturels ou spirituels des apprenants ; elle les aide plutôt à les affirmer, tout en développant une capacité d'interaction respectueuse avec la diversité culturelle contemporaine.

Poursuivant cette démarche, nous abordons à présent la question de l'esprit critique : après avoir mis en relation et analysé les représentations culturelles, il s'agit désormais d'encourager les apprenants à interroger et évaluer de façon autonome les discours et images rencontrés en classe de FLE.

2. Esprit critique et compétence interculturelle : une articulation nécessaire

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'esprit critique est étroitement lié à la compétence interculturelle. Comme le souligne Byram, cette compétence repose sur une capacité réflexive qui invite à remettre en question ses propres valeurs et celles des autres : « Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 13).

Cette décentration implique un sens critique, non seulement envers les autres cultures, mais aussi envers soi-même : « Les locuteurs/médiateurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d'autrui » (ibid, p. 14). Le Cadre européen commun de référence pour les langues insiste aussi sur l'importance de dépasser les stéréotypes, en encourageant l'analyse explicite d'autres points de vue : « Dans ce contexte, les enseignants comme les apprenants doivent analyser et remettre en question les généralisations ou les stéréotypes, et évoquer ou présenter explicitement d'autres points de vue » (ibid, p. 28).

L'esprit critique se manifeste également dans la capacité à évaluer les points de vue et pratiques culturelles avec des critères clairs : « Il s'agit de l'aptitude à évaluer – de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures » (ibid, p. 14).

Ainsi, l'esprit critique n'est pas un savoir figé, mais une compétence vivante, toujours liée à un contexte culturel précis.

Enfin, cet équilibre entre esprit critique et compétence interculturelle s'inscrit dans une dimension éthique et citoyenne, puisque le respect de la dignité humaine et l'égalité des droits sont au cœur des interactions sociales en démocratie :

« En termes de valeurs, il y a une position fondamentale que tout enseignement de langues doit promouvoir : il s'agit du respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous » (ibid).

« La simple exhortation à rester ouvert n'est pas suffisante pour maintenir la "bonne attitude" » (Pasquinelli et al., 2023, p. 22). Face à la diversité des cultures, il ne s'agit pas seulement d'accueillir l'autre avec bienveillance, mais de construire une capacité critique ancrée dans des normes et des standards de pensée liés à un cadre culturel précis. Selon les auteurs, cette pensée ne peut être dissociée de son enracinement dans un contexte : « la pensée est toujours celle d'un objet dans un contexte », ce qui implique une double exigence, cognitive et culturelle.

En effet, « nous avons, dans le cadre de notre culture, des normes et des standards qui nous permettent de penser de manière plus experte, claire, précise, approfondie » (ibid). Ce lien entre pensée critique et référents culturels rend essentiel l'enseignement progressif d'une éducation critique dès les premières étapes du parcours éducatif. Cela permettrait aux

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

apprenants de développer leur jugement dans une diversité de domaines, tout en intégrant la complexité des différences culturelles.

Pour cela, l'auteure propose de « baser l'enseignement de l'EC sur des exemples concrets », de manière à ancrer les savoirs critiques dans des situations riches de sens (ibid, p. 23). Cette démarche vise à dépasser l'illusion d'une pensée universelle, indépendante des contextes culturels, en valorisant au contraire l'apprentissage de standards de pensée applicables à une pluralité de disciplines : « sciences physiques, sciences sociales, arts, etc. – c'est-à-dire dans une variété de contextes dans lesquels il est pour lui important d'apprendre à bien penser » (ibid).

Enfin, cette capacité à raisonner de manière critique dans des contextes variés, y compris « des problèmes d'ordre moral ou de la vie quotidienne », illustre la complémentarité entre esprit critique et compétence interculturelle, deux dimensions indissociables d'un apprentissage du FLE ancré dans la citoyenneté (ibid).

Ainsi, la pensée critique et la compétence interculturelle se construisent dans un même mouvement réflexif, ancré dans des contextes culturels spécifiques. Cette articulation, une fois posée, interroge naturellement les enjeux concrets de cette compétence dans l'apprentissage du FLE.

2.1 Les enjeux de l'esprit critique dans les apprentissages en FLE

Après avoir établi le lien structurel entre esprit critique et compétence interculturelle, nous examinons plus précisément les enjeux de cette compétence dans les situations d'apprentissage du FLE.

Selon Ennis, « penser de façon critique, c'est penser raisonnablement et de façon réfléchie sur ce que l'on croit ou ce que l'on fait » (Ennis, 1987, cité dans Pasquinelli et al., 2020, p. 5). Cette définition montre que l'esprit critique permet de prendre du recul sur ses propres croyances, actions et jugements, y compris dans les pratiques culturelles et linguistiques. En FLE, l'apprenant est confronté à de nouveaux contextes culturels : l'esprit critique devient alors un outil essentiel pour questionner les évidences, comparer et dépasser les représentations superficielles.

Byram, Gribkova & Starkey rappellent que les locuteurs/médiateurs interculturels doivent développer un sens critique vis-à-vis de leurs propres valeurs et de celles d'autrui : « les locuteurs/médiateurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d'autrui » (Byram et al., 2002, p. 13). L'apprentissage du FLE contribue ainsi à une formation intellectuelle et sociale,

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

favorisant la déconstruction des stéréotypes et la compréhension des différences culturelles. Pasquinelli et ses collègues soulignent que l'esprit critique « n'est pas naturel » et requiert un entraînement progressif : « la pratique du ballet : une activité fortement artificielle, experte, qui exige un exercice de longue durée, dédié, coûteux. Rien dans notre évolution n'a favorisé le genre de raisonnement rationnel, logique, qui est propre à l'EC ». (ibid, p. 35). De même, Van Gelder insiste sur la nécessité d'une pratique délibérée et transférable : « la pratique doit être délibérée ... elle doit être conçue pour le transfert : par exemple, pratiquer dans des contextes différents des exercices riches en contenus, puis favoriser l'abstraction pour identifier les traits communs » (Van Gelder, cité dans ibid, p. 36). Nous en déduisons que, en FLE, il convient de proposer des tâches variées et contextualisées, invitant les apprenants à formuler, argumenter et généraliser leurs réflexions.

Parmi les obstacles à cet apprentissage, le biais de confirmation est particulièrement saillant : « Le biais le plus profond et perversif [...] celui qui amène à préserver ses croyances et opinions » (ibid). Ce biais rend difficile la remise en question des représentations culturelles ou linguistiques. En FLE, nous devons concevoir des activités incitant à explorer des points de vue divergents, à confronter des spots publicitaires provenant de contextes différents et à identifier les présupposés implicites.

L'enseignement du FLE offre de nombreuses occasions pour exercer l'esprit critique : l'analyse de discours authentiques, d'images ou de spots publicitaires permet de questionner les messages, d'argumenter et de débattre sans jugement hâtif. Par exemple, comparer deux publicités autour d'un même produit, mais issues de cultures différentes, invite les apprenants à repérer les valeurs affichées et à évaluer leurs effets sur un public cible.

Le rôle de l'enseignant reste déterminant. Byram, Gribkova & Starkey précisent : « L'objectif de l'enseignant n'est pas de modifier les valeurs de ses élèves ; il doit plutôt les expliciter et les faire remonter à la conscience des apprenants lorsqu'ils réagissent eux-mêmes, de manière critique, aux valeurs des autres » (ibid, p. 15). Nous devons guider les apprenants vers la prise de conscience de leurs biais et encourager la réflexion argumentée. En somme, les enjeux de l'esprit critique en FLE sont :

- Fournir un recul réflexif sur les croyances et représentations culturelles,
- Développer une pratique délibérée et transférable du raisonnement critique,
- Combattre les biais cognitifs (biais de confirmation) par des activités comparatives et argumentatives,
- Encourager une posture réflexive et engagée sans vouloir imposer de valeurs.

Pour répondre à ces enjeux, nous adopterons dans notre recherche des activités

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

centrées sur l'analyse de spots publicitaires, en élaborant des protocoles guidés (grilles d'analyse critique, débats, travaux en groupe) afin de structurer progressivement la pratique critique. Nous veillerons à varier les contextes et à proposer des retours métacognitifs, permettant aux apprenants d'identifier les compétences acquises et les domaines à approfondir.

Ainsi, l'esprit critique en FLE ne se réduit pas à un exercice isolé : il s'inscrit dans une démarche continue, interconnectée avec la compétence interculturelle et structurée par des dispositifs pédagogiques actifs et réfléchis.

2.3 Vers une pédagogie active et critique en classe de FLE

Face aux enjeux identifiés, la classe de FLE apparaît comme un espace privilégié pour développer une pédagogie critique, capable d'ancrer l'esprit critique dans des pratiques concrètes et contextualisées, à travers des supports visuels, discursifs et culturels pertinents.

Selon Pasquinelli, Farina, Bedel et Casati il ne suffit pas d'infuser les compétences d'esprit critique dans les programmes sans explicitement les enseigner : « ne pas espérer qu'en les infusant dans les 'programmes', [les compétences d'esprit critique] seront comprises, généralisées et transférées » (Pasquinelli, Farina, Bedel et Casati, 2020, p. 122). Nous adoptons cette perspective pour notre recherche : il est indispensable d'enseigner clairement et de manière organisée les étapes de la réflexion critique.

Dans le cadre du FLE, le spot publicitaire constitue un support particulièrement adapté: il offre des situations stimulantes pour interpréter des messages, questionner stéréotypes et implicites culturels, et exercer le jugement critique face à des représentations visuelles et discursives. Ce choix s'appuie sur la théorie de l'apprentissage délibéré de l'esprit critique, inspirée des travaux de Lipman (1988), Pasquinelli et al. (2020) et Willingham (2007) (cité dans Pasquinelli et al., 2020), qui soulignent l'importance de tâches contextualisées et d'un entraînement progressif. Nous nous appuyons en particulier sur:

- Lipman et la responsabilité épistémique : selon Matthew Lipman (1988), le développement du « good judgment » repose sur l'usage de critères explicites et sur la responsabilité intellectuelle. En classe de FLE, cela signifie guider les apprenants à identifier et appliquer des critères pour juger un spot publicitaire, puis à réviser leur raisonnement en fonction de nouvelles informations.

- Pasquinelli et la pratique délibérée : inspirés par l'analogie de la pratique du ballet, nous prévoyons des activités répétées et variées autour des spots, afin de favoriser l'automatisation des stratégies critiques et le transfert entre contextes. Nous veillerons à alterner supports et situations pour renforcer cette généralisation.

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

- Willingham (2007) et les connaissances de domaine : conformément à l'exigence de Willingham, nous fournissons aux apprenants des connaissances culturelles et linguistiques précises sur les contextes des spots publicitaires, pour soutenir un raisonnement critique fondé sur une expertise de domaine. Cette intégration de contenus disciplinaires est essentielle pour éviter un enseignement formel et abstrait de l'esprit critique.

Ces approches théoriques convergent vers un modèle pédagogique : enseigner explicitement les principes et stratégies de réflexion critique, les illustrer par l'analyse guidée de spots publicitaires, puis proposer des tâches répétées et variées pour encourager le transfert.

Choix théorique pour notre recherche : Nous optons pour la théorie de l'apprentissage délibéré de l'esprit critique, combinant les apports de Lipman (responsabilité épistémique), Pasquinelli et al. (pratique délibérée et contextualisée) et Willingham (importance des connaissances de domaine). Ce cadre nous permet de structurer des activités en classe de FLE autour des spots publicitaires, en garantissant explicitement l'enseignement des stratégies critiques, leur entraînement progressif et leur ancrage dans des contenus culturels précis. Enfin, nous prévoyons d'évaluer le développement de l'esprit critique à l'aide de grilles basées sur ces critères : capacité à appliquer des critères explicites, à justifier et réviser son jugement, à transférer la réflexion à de nouveaux contextes.

Ces outils d'évaluation s'inscriront dans un dispositif longitudinal, permettant de suivre la progression des apprenants sur la durée du semestre ou de l'année.

2.4 L'esprit critique dans le contexte éducatif algérien

L'école algérienne a entamé, depuis la loi d'orientation de 2008, une évolution qui dissocie progressivement l'enseignement d'une simple mémorisation pour favoriser le raisonnement autonome et l'esprit critique. Le Référentiel général des Programmes (R.G.P) insiste sur la transformation du modèle pédagogique : il ne s'agit plus de privilégier le savoir encyclopédique, mais de développer les capacités de réflexion et l'aptitude à exercer un esprit critique (R.G.P, 2008). Cette orientation inclut également le sens de l'engagement, la prise de risque et la responsabilité comme finalités éducatives (ibid), afin de préparer les élèves à évoluer dans un monde complexe et globalisé.

Dans l'enseignement du FLE, cette visée se traduit par la formation d'apprenants autonomes et réfléchis. Krichi note que l'objectif est de « former [...] un être pensant autonome qui véhicule un certain esprit critique » et un citoyen disposant de compétences interculturelles (Krichi, 2021, p. 20). Pour cela, l'enseignant encourage les élèves à expliciter

Chapitre 2 : Compétence interculturelle esprit en classe de FLE

leurs propres références culturelles et à en prendre conscience lorsqu'ils examinent de manière critique les valeurs d'autrui (Krichi, 2021, p. 25). Cette démarche aide à installer une posture réflexive sans imposer un système de valeurs.

Par ailleurs, il importe que l'apprenant adopte un regard critique vis-à-vis de sa culture d'origine pour éviter à la fois une idéalisation naïve et un rejet systématique de l'altérité. Manaa souligne que cette exigence est au cœur de la compétence interculturelle : porter un regard objectif sur sa propre culture permet de mieux accueillir les différences et de dialoguer avec nuance (Manaa, 2009, p. 212). La confrontation des systèmes de valeurs devient alors un terrain propice à l'ouverture et à la redéfinition de l'identité.

Sur le plan didactique, la construction de l'esprit critique s'inscrit dans des objectifs transversaux. Le Référentiel des Programmes recommande de fonder les modes de pensée non sur la simple description, mais sur la recherche et l'investigation, par l'élaboration d'hypothèses, la problématisation et l'analyse critique (ibid). En FLE, exploiter des supports authentiques comme les spots publicitaires permet aux apprenants de formuler et tester des hypothèses, de confronter des points de vue et de vérifier leurs interprétations à la lumière de contextes culturels réels, stimulant ainsi leur réflexion.

Enfin, l'attitude joue un rôle essentiel : (Meziani ibid) rappelle que l'esprit critique se combine avec la tolérance, l'empathie et la médiation culturelle, c'est-à-dire la capacité à s'accepter soi-même et à accepter l'autre. L'enseignant guide l'apprenant vers cette disposition éthique et relationnelle en privilégiant des activités qui favorisent l'écoute, la mise en perspective et le dialogue constructif.

Conclusion

Nous retenons que l'évaluation de la compétence interculturelle doit s'appuyer sur des démarches qualitatives et réflexives (grilles, portfolios, journaux, entretiens, médiation). L'enseignant, en tant que médiateur interculturel, guide les apprenants dans le questionnement et l'interprétation, sans devoir maîtriser toute la culture cible. Dans le contexte algérien, il est important d'allier valorisation de la diversité locale et ouverture à la pluralité mondiale, en adaptant contenus, méthodes et formation des enseignants.

L'esprit critique, indissociable de l'interculturel, se construit par des activités variées et une posture réflexive : il s'agit d'amener les étudiants à expliciter leurs représentations, confronter des points de vue et vérifier leurs interprétations. L'enseignant facilite cette démarche en encourageant tolérance, empathie et capacité de médiation. Ces principes servent de base pour choisir et concevoir des supports, notamment les spots publicitaires, afin de stimuler à la fois réflexion critique et ouverture interculturelle.

Chapitre 3: Les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

Introduction

L'exploitation de documents authentiques en classe de FLE offre un contact direct avec la langue telle qu'elle se pratique dans la vie réelle, en combinant dimensions linguistique, sociale et culturelle. Selon Cucq et Gruca, (1999) les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas été conçus à des fins didactiques, mais qui ont été produits dans la vie quotidienne pour transmettre un message à un destinataire réel. Ces supports, variés (écrits, oraux, visuels, multimédias, interactifs), doivent être choisis et contextualisés selon le niveau et les objectifs des apprenants.

Parmi eux, la publicité mérite une attention particulière. Comme l'indique Zhou, « en tant que représentation visuelle constituée d'un certain nombre de signes, la publicité, qu'elle se présente sous la forme d'une affiche ou d'un spot, confère aux produits une signification symbolique dans un contexte culturel réel, et est diffusée à travers une créativité spécifique de médias partagés » (Zhou, 2022, p. 82). Cette observation justifie d'étudier la publicité, et plus tard de définir précisément le spot publicitaire, pour en analyser les enjeux didactiques.

Nous nous limiterons ici à situer la publicité parmi les documents authentiques et à exposer brièvement son intérêt pédagogique : sa densité multimodale et symbolique en fait un matériau prometteur pour travailler la compétence interculturelle et l'esprit critique. Les définitions détaillées de la publicité et du spot publicitaire interviendront dans la section suivante. Ensuite, nous montrerons de manière succincte pourquoi et comment exploiter ces supports en FLE, en évoquant les conditions nécessaires (sélection, contextualisation, accompagnement lexical et méthodologique) pour éviter les malentendus et maximiser l'efficacité pédagogique.

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

1. La publicité

Présente de manière constante dans l'environnement visuel et sonore, la publicité s'impose comme un élément familier du quotidien. Comme le souligne Guérin, « l'air que nous respirons est composé d'azote, d'oxygène et de publicité » (Guérin, 1957, p. 9). Cette omniprésence en fait un objet d'étude pertinent dans l'enseignement du FLE. Selon Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, elle est : « chargée de connotations culturelles qui renvoient à des référents propres aux us et coutumes, aux pratiques culturelles d'une société ; elle offre donc un champ riche à l'enseignant de langue et culture étrangères » (Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003, p. 185).

Barthes explique que « toute publicité est un message : elle comporte bien en effet une source d'émission qui est la firme à qui appartient le produit lancé (et vanté), un point de réception, qui est le public, et un canal de transmission, qui est précisément ce qu'on appelle le support de publicité » (Barthes, 1985, p. 243.). Cette définition permet d'aborder la publicité comme un support utile en classe de langue, car elle invite à réfléchir sur l'origine du message, le public visé et le média utilisé.

Ainsi, Narcy-Combes souligne qu'il s'agit d'un « genre fortement codé » qui s'appuie souvent sur les représentations dominantes d'une culture (Les Cahiers de l'APLIUT, 2004, p. 8).

Dans cette logique, Floch distingue plusieurs types de discours publicitaires et note que « les publicités référentielle et substantielle d'une part et mythique et oblique, d'autre part, renverraient à des cultures ou à des styles de vie opposés » (Floch, 1990, p. 209). Cette opposition montre que la publicité peut refléter des visions du monde différentes. Michel, quant à lui, insiste sur l'aspect interprétatif et créatif de la lecture publicitaire : « La publicité n'est pas je demande mais je de sens [...] Il faut de la provocation pour inventer » (cité par Floch, 1990, p. 189). Cela invite à interroger les intentions derrière les messages et à développer un regard critique.

Enfin, dans une approche plus large, il est suggéré que « ce serait au contraire une belle entreprise sociale sémiotique que de rechercher les relations ou les corrélations entre les idéologies du discours de la publicité et celle de différents groupes sociaux ou de différentes cultures » (ibid., p. 226). Cette orientation ouvre des pistes intéressantes pour une exploitation pédagogique en FLE, centrée sur l'observation des valeurs, des stéréotypes et des références culturelles présentes dans les campagnes publicitaires. L'écrivain Valéry rappelle aussi que la

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

publicité peut influencer la perception du monde : « elle insulte nos regards, falsifie toutes les épithètes, gâte les paysages [...] et confond sur les pages » (Valéry, 1931, p. 62). Cela montre l'importance d'encourager une lecture consciente et critique de ces messages en classe.

À ce stade, il semble pertinent de porter notre attention sur une forme particulière de message publicitaire, souvent utilisée en classe de langue : le spot. C'est à travers ce support que peuvent se construire, de manière concrète, à la fois la compétence interculturelle et l'esprit critique chez les apprenants.

2. Le spot publicitaire

Selon le Dictionnaire Larousse, le spot est un « message publicitaire audiovisuel de courte durée ».

Al-Muhaissen précise quant à lui : «Voici, par exemple, les formats en vigueur sur TF1 : 3, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 20, 25, 30, 40, 45, 50, 60, 75, 90, 120 secondes. Les formats les plus usités, toutes chaînes confondues, sont les : 3, 8, 12 ou 15, 20, 30, 45 secondes. Sur La Cinq les formats sont de 8, 15, 20, 30, 45, 60 secondes ; sur cette chaîne, les spots, d'une durée différente de celles qui sont indiquées, sont acceptés et sont facturés selon l'indice de la durée immédiatement supérieure à la durée choisie.» (Duchet, 1990 p.174).

Al-Muhaissen rappelle également que « le spot publicitaire c'est aussi un petit film visuel qui met en scène des images et du texte » (Al-Muhaissen, 2016, p. 256). Il souligne en outre que « le spot publicitaire est notamment fondé sur son aspect sonore, une ambiance particulière faite de musique, de sons, et de paroles facilement mémorisables » (ibid), et que « les couleurs, les gestes, les mimiques et les éléments culturels dans le spot publicitaire prennent une place et un espace en exposant la publicité » (ibid., p. 262).

En somme, le spot publicitaire se définit comme un message condensé, mobilisant simultanément l'image, le son, le texte et les éléments culturels.

C'est sur cette base que nous pourrons, dans la section suivante, présenter ses principales caractéristiques avant d'envisager son exploitation en classe de FLE.

3. Publicité et compétence interculturelle

L'analyse du spot publicitaire présente un intérêt pédagogique certain pour le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE. En effet, utiliser la publicité comme support ne se limite pas à comprendre la langue : il s'agit aussi d'accéder à une lecture culturelle du message, ce qui est indispensable pour éviter les malentendus.

Comme le souligne Narcy-Combes, il est essentiel d'acquérir une compréhension « socioculturelle et interculturelle » afin d'interagir efficacement dans un environnement

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

multiculturel, en particulier dans le cadre des Langues Étrangères Appliquées (Narcy-Combes, 2004, p. 8). La publicité s'inscrit dans une logique culturelle, en ce sens qu'elle « s'appuie souvent largement sur des traits dominants d'une culture » (ibid.), ce qui rend son analyse pertinente pour apprendre à identifier ces traits, à les comparer et à interroger les valeurs implicites véhiculées par le message publicitaire. Cette démarche établit un lien entre les formes d'expression — qu'il s'agisse des images, du ton ou du langage — et les représentations sociales sous-jacentes.

Pour structurer cette lecture interculturelle, certains cadres théoriques s'avèrent particulièrement utiles. Hall (1976 cité par Narcy-Combes, 2004) permet d'identifier si le spot publicitaire repose sur un contexte de communication fort ou faible, ainsi que sa manière d'organiser le temps, de manière monochronique ou polychronique. De son côté, Hofstede (1994 par Narcy-Combes, 2004) propose des dimensions comme la distance hiérarchique ou le degré d'individualisme, permettant aux apprenants de mieux décrypter les choix culturels exprimés à travers le slogan, l'image ou la mise en scène.

Ces outils rendent possible une comparaison entre différentes sociétés, comme celle que l'on peut établir entre la France et la Norvège sur des points tels que la gestion de l'incertitude ou l'implicite des rapports sociaux.

L'analyse interculturelle permet également de mettre en évidence certaines erreurs révélatrices des pièges culturels, notamment dans le nom des produits ou les créations d'apprenants. Des exemples comme les slogans mal perçus (« Pajero », « Uno », « Évasion ») ou des noms proposés en classe comme « Scratchy Jeans » montrent que la réception d'un message n'est jamais neutre : elle dépend des normes culturelles de l'apprenant. C'est dans cette perspective que Fath affirme que « le spot publicitaire français [...] offre un matériau audio-visuel très actuel [...] puisqu'il se fait l'écho de représentations culturelles, le plus souvent secrètes, ou inconscientes voire refoulées » (ibid, p. 1). Cette idée rappelle que le spot publicitaire dépasse largement sa fonction commerciale pour révéler des normes implicites propres à la société qui le produit. En analysant des publicités comme Citroën Survolt, Sveltesse, Tide, Afiá, Knorr ou Yawmi, Fath propose une double approche : une première phase de compréhension du message, suivie d'une phase d'analyse critique, dans le but de montrer qu'« il n'existe pas une seule et unique vision du monde, mais une variété de visions [...] se valant parfaitement » (ibid., p. 7).

Dans cette lignée, Qian a mené une expérimentation auprès d'apprenants chinois de niveau B1/B2, autour d'un spot publicitaire de la SNCF, considéré comme un « lieu de

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

prédilection de la mise en scène de représentations sociales et d'imaginaires sociaux » (Natsi, 2004, p. 240). Cette expérimentation s'est articulée en deux temps : une phase d'analyse des stéréotypes, où les apprenants ont identifié les éléments visuels et verbaux révélant des représentations sociales liées au genre, aux rôles sociaux ou aux valeurs ; puis une phase de réflexion sur l'altérité, à travers la comparaison de ces éléments avec leur propre culture. Cette approche permet aux apprenants de « reconnaître la similarité, la diversité et l'altérité » (Qian, 2010), en prenant conscience que leurs propres interprétations sont influencées par leur culture d'origine. Elle rejoint ainsi l'objectif fondamental de l'enseignement interculturel, qui consiste à « éduquer à l'altérité, à la relativité, à la tolérance et au respect de l'autre » (Qian, 2009, p. 155).

C'est pourquoi notre recherche s'appuie sur cette expérimentation, qui illustre de manière progressive et structurée la façon dont le spot publicitaire peut être un outil théorique et didactique pertinent pour construire la compétence interculturelle en classe de FLE.

Cette intégration ne se limite pas à transmettre des savoirs culturels ; elle invite également les apprenants à adopter une posture critique vis-à-vis des représentations médiatiques, ouvrant ainsi la voie vers une véritable éducation à la diversité culturelle.

4. Spot publicitaire et esprit critique

Le spot publicitaire, en tant que document multimodal combinant image, son et texte, offre un cadre privilégié pour exercer l'esprit critique en classe de FLE. Lacelle et Lebrun affirment qu'il convient « d'éduquer les jeunes, qui baignent dans un univers de textes multimodaux, à une analyse critique de ce qu'ils lisent ou produisent avec des outils numériques » (Lacelle et Lebrun, 2014, p.2), rappelant que cette littératie multimodale soulève des enjeux éthiques, sociaux et philosophiques et requiert un apprentissage ciblé. De même, les mêmes auteurs insistent sur le fait que « la production de multitextes est plus complexe [...] en raison de contraintes sémiotiques » et qu'il faut « développer l'engagement critique face au contenu des multitextes » (ibid., p. 14).

Pour Grondeux, l'esprit critique constitue « une exigence, toujours à actualiser » et « un ensemble de pratiques qui se nourrissent mutuellement ». (cité par le ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 14). Concrètement, l'analyse de spots permet aux apprenants de repérer des stéréotypes — notamment sexistes — et de « développer leur esprit critique et prendre conscience de leur impact sur leur choix d'orientation » ainsi que de « favoriser leur expression médiatique » et de « s'épanouir dans une culture de l'égalité entre les genres » (ibid., p. 61).

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

Par sa brièveté et sa richesse symbolique, le spot sollicite simultanément la compréhension du message, l'interprétation des images et du son, et la détection des valeurs implicites. Néanmoins, pour garantir une exploitation efficace, il est indispensable de prévoir des activités d'aide afin d'éviter la surcharge cognitive, de contextualiser systématiquement le message pour limiter les malentendus culturels et d'adapter le niveau tout en guidant pas à pas l'analyse, particulièrement pour les débutants ou les publics peu familiers avec ces codes.

Malgré son fort potentiel, l'usage du spot publicitaire en FLE doit donc s'inscrire dans une démarche méthodologique rigoureuse, dont les limites et précautions seront examinées dans la section suivante.

5. Limites et précautions dans l'usage des supports authentiques

L'usage des documents authentiques en classe de FLE peut enrichir l'apprentissage, mais il nécessite une préparation rigoureuse. Tout d'abord, le choix du support doit être pertinent : « le principe de travailler sur des documents authentiques me conviendrait bien si on arrivait à répondre à la question de la collecte et de la pertinence de la collecte de ces discours » (Parpette, 2009 : 278). Sans cela, le document reste incompréhensible pour les débutants. Ensuite, il est indispensable de concevoir des activités guidées : « s'il n'y a pas nécessairement une simplification, au moins dans l'activité qui est proposée, il est impossible pour un débutant de réaliser l'ensemble des activités qui lui permettraient d'appréhender et le fond et la forme du document » (Mangiante, 2009 : 279).

Sur le plan culturel, la simple maîtrise linguistique ne suffit pas : « la connaissance des règles de fonctionnement du langage n'est pas suffisante pour assurer la compétence de communication » et « les apprenants risquent de projeter leurs propres références et de mal comprendre le message » (Narcy-Combes, 2004 : 7 ; 10-11). Il faut donc contextualiser chaque document sans en appauvrir l'authenticité. Par ailleurs, certains supports présentent une complexité trop élevée : « la complexité de certains documents, leur longueur ou l'usage d'un lexique trop spécialisé » (Dakhia, 2018 : 364), ce qui peut surcharger cognitivement les apprenants de niveaux débutant ou intermédiaire (ibid. : 218).

Il convient aussi de rester attentif aux stéréotypes : « Les catégories proposées sont utiles et nécessaires, mais interprétées de façon trop rigide elles peuvent en fin de compte faire obstacle à une bonne communication interculturelle » (Al-Muhaissen, 2016 : 17). Pour alléger la tâche, on peut recourir à des textes semi-authentiques, tout en gardant à l'esprit que « le texte original est plus formateur qu'un texte adapté », il continue, à condition qu'il soit correctement didactisé (ibid).

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

Enfin, il est impératif d'adapter le support au public : âge, niveau, centres d'intérêt et culture. À titre d'exemple, Nouadri montre qu'« il ne doit pas choquer les apprenants par le choix d'un élément culturel » (Nouadri, 2019 : 55-56), comme c'est le cas d'une publicité évoquant l'alcool qui pourrait heurter certains élèves.

En respectant ces principes — sélection pertinente, activités adaptées, contextualisation, gestion de la complexité, vigilance interculturelle et adaptation au public —, l'intégration des documents authentiques devient à la fois sûre et pédagogique. Prochaine étape : analyser le spot publicitaire dans le contexte spécifique du FLE en Algérie, en tenant compte des réalités sociolinguistiques et institutionnelles locales.

3.6 Le spot publicitaire dans le contexte algérien : justification de son exploitation pédagogique

Dans le contexte algérien, le spot publicitaire se présente comme un support particulièrement riche sur les plans linguistique, culturel et symbolique, et mérite une exploitation structurée en classe de français langue étrangère. Manaa rappelle que « toutes les publicités sont susceptibles d'être exploitées pédagogiquement en cours de FLE, car il existe toujours une observation pertinente à faire à propos d'un message publicitaire quelle qu'en soit la simplicité apparente » (Manaa, 2008, p. 58).

D'autre part, Seghir Atmane observe que « les Algériens sont fascinés par les chaînes satellites européennes, américaines et orientales, qui leur vendent du rêve à travers le cinéma mais surtout à travers les communications commerciales » (Seghir Atmane, cité par Ait-Dahman, 2014). Cette double réalité — familiarité et fascination — justifie un accompagnement didactique pour aider les apprenants à décoder les normes, valeurs et représentations véhiculées.

Plusieurs enquêtes menées en Algérie renforcent ce constat. Bahra et Tifour montrent que « 79,68 % des apprenants connaissent des marques françaises comme Dior, Chanel, Lacoste, Zara ou Vuitton » (Bahra & Tifour, 2023, p. 206), tandis que « 68,75 % des apprenants n'ont jamais travaillé avec des publicités en classe de langue » (ibid., p. 207). Seuls « 21,87 % estiment que la publicité permet de découvrir d'autres modes de pensée et de vie » et « 31,25 % des apprenants apprécient les publicités françaises ou en langue française » (ibid., p. 208-206). Ces chiffres soulignent l'écart entre l'omniprésence médiatique des publicités et leur faible mobilisation pédagogique, alors même qu'elles offrent un terrain d'analyse critique, d'enrichissement linguistique et de prise de conscience interculturelle.

Chapitre 3 : les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.

Conclusion

Le spot publicitaire, document authentique par excellence, présente un potentiel didactique majeur pour le développement de compétences clés du XXI^e siècle — communication, esprit critique et conscience interculturelle. Lacelle, Lebrun et Grondeux ont montré que, grâce à sa nature multimodale et culturellement dense, il sollicite l'analyse sémiotique, la réflexion critique et la distanciation face aux représentations médiatiques.

Toutefois, Narcy-Combes, Parpette et Dakhia soulignent les risques de complexité linguistique, d'implicite culturel et de choix inadapté : une médiation pédagogique soignée est donc indispensable. Dans le contexte algérien, l'intérêt de ce support est d'autant plus grand que les apprenants y sont déjà exposés, et que les travaux de Bahra et Tifour révèlent une sous-exploitation didactique. Il est donc essentiel d'intégrer le spot publicitaire dans une séquence didactique explicite, contextualisée et adaptée au public pour en exploiter tout le potentiel en FLE.

Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche

Introduction

Ce chapitre regroupe les dimensions théorique et pratique de notre démarche. Il repose sur une approche qualitative, définie par le CECRL comme une « interprétation qualitative plutôt que statistique des informations recueillies » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 151). Nous nous appuyons sur les cadres de Byram, Hall, Hofstede, Qian, Lipman, Pasquinelli et Willingham pour structurer la séquence en trois étapes : observer, interpréter, évaluer. Deux spots publicitaires de Coca-Cola (Noël et Ramadan) ont été analysés par un groupe de neuf étudiantes de 3^e année de français langue étrangère à l'université Chadli Bendjedid – El Tarf.

L'objectif de cette analyse n'était pas de mesurer la présence de stéréotypes, mais de mettre en lumière les jugements de valeur exprimés par les apprenantes face aux représentations culturelles perçues. Ces jugements – critiques, approbateurs ou interrogatifs – ont permis d'évaluer leur posture interculturelle et leur capacité à interpréter les discours visuels de manière réflexive.

Chaque étudiante a produit trois réponses : une pour chaque publicité et une comparaison. Les productions ont été classées et étudiées selon les axes définis dans notre cadre théorique, en préservant la fidélité des verbatims. L'analyse se structure autour de trois volets : publicité de Ramadan, publicité de Noël, et comparaison entre les deux.

1. Partie Pratique

1.1 Description du terrain

Le terrain de notre expérimentation est l'université Chadli Bendjedid d'El Tarf (Algérie). Nous y avons conduit une étude auprès de neuf étudiantes de troisième année de licence FLE, engagées dans le cours de Compréhension et production de l'oral (3 h hebdomadaires, réparties en quatre séances d'1 h 30).

Les raisons de ce choix sont :

- Garantir un public mature — linguistiquement et académiquement — capable d'entrer dans une réflexion interculturelle et critique.
- Bénéficier d'un cadre stable et d'une organisation structurée (quatre séances), conforme à une expérimentation en didactique appliquée.
- Permettre la collecte de données qualitatives variées (échanges oraux, productions écrites, questionnaires, observations), indispensables à une approche qualitative.

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

Ce terrain offre ainsi un contexte pertinent pour analyser de manière fine les processus d'observation, d'interprétation et d'évaluation mis en œuvre par les apprenantes face aux supports authentiques, et pour mesurer l'impact de cette séquence sur le développement de leur compétence interculturelle et de leur esprit critique.

1.2 Échantillon et corpus

L'échantillon de cette étude est constitué de neuf étudiantes inscrites en troisième année de licence FLE, engagées dans le cours de « Compréhension et production de l'oral » (trois heures hebdomadaires réparties en quatre séances). Pour observer le développement de la compétence interculturelle et de l'esprit critique, nous avons utilisé deux vidéos publicitaires de Coca-Cola diffusées lors du Ramadan et de Noël.

Ce choix de supports permet de mettre en œuvre, dans un même dispositif, la confrontation de deux contextes symboliques aux dimensions culturelles contrastées. Fidèles aux orientations du CECRL, déjà présentées, les étudiantes sont invitées à questionner « les relations [...] entre “le monde d'où l'on vient” et “le monde de la communauté cible” » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 44) et à développer le « savoir s'engager » (ibid., p. 103). Le modèle de Byram sert ici de fil conducteur pour structurer la séquence autour de l'interprétation, de la médiation et de l'engagement critique, tandis que l'approche de Qian, également exposée dans la partie théorique, inspire la phase réflexive : les étudiantes apprennent à « reconnaître la similarité, la diversité et l'altérité » (Qian, 2010) en comparant leurs propres référents culturels aux représentations véhiculées par les spots.

1.3 Objectifs de la séquence didactique

Cette séquence poursuit deux objectifs complémentaires : d'une part, développer la compétence interculturelle selon le modèle de Byram, en confrontant explicitement les apprenantes à des traits culturels distincts (Noël vs Ramadan) et en mobilisant les cadres de Hall et Hofstede pour éclairer les choix culturels implicites ; d'autre part, renforcer l'esprit critique via la théorie de l'apprentissage délibéré (Lipman 1988 ; Pasquinelli et al., 2020 ; Willingham), en proposant des activités métacognitives et des grilles d'analyse explicites.

Dans cette perspective, l'analyse des publicités engage les étudiantes à repérer stéréotypes et normes implicites, à proposer des interprétations alternatives (inspirées des phases d'analyse et de réflexion sur l'altérité de Qian), et à argumenter leurs jugements sur la base de critères partagés. Cette double visée interculturelle et critique constitue le socle méthodologique de l'évaluation, qui reposera sur des grilles mesurant la capacité à interpréter,

comparer, justifier et réviser son jugement dans des contextes variés.

1.4 Organisation de la pratique de classe

Nous avons proposé aux apprenants quatre activités basées sur deux publicités vidéo. Ces activités ont été organisées en quatre séances didactiques d'une durée de 1h30 chacune.

L'objectif était d'accompagner progressivement les étudiants dans la découverte, l'analyse et la comparaison interculturelle des deux publicités de la marque Coca-Cola (Ramadan et Noël), dans une logique de développement de la compétence interculturelle et de l'esprit critique.

Activité 1: sensibilisation aux notions de culture et d'interculturel

Lors de cette première séance, les étudiants ont écouté deux enregistrements introductifs sur les notions de culture et d'interculturel. a permis de combler les lacunes identifiées par le questionnaire initial. La séance visait aussi à initier une réflexion sur les représentations culturelles transmises par les médias. Ensuite, les apprenants ont échangé oralement sous forme de brainstorming, avant de visionner la première publicité de Coca-Cola diffusée pendant le Ramadan [vidéo en ligne], disponible à l'adresse : <https://youtu.be/q3PsSz9tAo?si=HOM-JRWqlzuTc7o>.

Tout d'abord, ce spot publicitaire (Coca-Cola Ramadan) commence par une scène nocturne en montagne sous un ciel étoilé dominé par un croissant de lune, des étoiles et quelques nuages. Ensuite, une lanterne de Ramadan posée sur des pierres libère des étincelles magiques. Puis, la caméra pivote pour montrer le soleil qui se couche derrière les montagnes tandis qu'un convoi de camions Coca-Cola traverse la vallée.

Par la suite, on aperçoit le chauffeur, casquette et gilet ornés du logo, tirer sur un mécanisme pour klaxonner, et dans le rétroviseur le disque solaire disparaît, avant que le cortège n'entre en ville. En effet, chaque camion arbore le slogan Coca-Cola et des motifs de lanternes. Ainsi, l'on croise un vieillard devant son épicerie, tenant une assiette de dattes, à côté d'un réfrigérateur rouge à l'effigie de la marque, qu'il salue avec joie.

De plus, le convoi passe devant une femme qui, heureuse, porte une marmite rouge jusqu'à sa porte. Dans la continuité, une maman installe une lanterne de Ramadan à sa fenêtre illuminée tandis que le père apporte des paniers de vivres, et que deux petits, alertés, se réjouissent du passage.

Un peu plus loin, une grand-mère prépare des pâtes avec son rouleau, sa petite-fille et son chat regardent les camions. La fillette jette un fruit et invite tout le monde à suivre le convoi. Aussitôt, le chauffeur descend, souriant, ouvre la porte du camion qui devient une table garnie d'assiettes ; la fillette s'émerveille.

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

Par conséquent, sur ces tables se trouvent dattes, viande, poulet rôti, couscous, salade, soupe, bouteilles de Coca-Cola et lanternes accrochées dans la rue. Les chauffeurs distribuent des plats à tous ? Par exemple, des fillettes prennent des selfies avec leur grand-mère, une dame donne du bourek à un gamin, elle cède sa place à la maman du gamin en posant la main sur son épaule tandis que le vieillard offre un bourek à cette dernière. Sous la table, la fillette nourrit son chat, toute heureuse.

Enfin, on voit alors des jeunes et des personnes âgées, des femmes voilées et non voilées, une mère. Le slogan « هذا رمضان فرحان في لمتنا » apparaît en arabe, accompagné de la chanson « هاد رمضان فرحتنا في لمتنا ». Pour conclure, la caméra s'élève pour montrer, sous le croissant de lune, les camions dans la rue, les lanternes brillant sur les toits, avant que n'apparaisse le message Real Magic.

Activité 2 : visionnage La deuxième séance a été consacrée au visionnage de la publicité de Coca-Cola réalisée pour les fêtes de Noël

Elle a permis aux apprenants de découvrir un nouveau contexte culturel avec un format similaire, ce qui facilitait la mise en parallèle avec la première publicité, [vidéo en ligne], disponible à l'adresse: <https://youtu.be/E3-J0MwvBSI?si=SHepxe9hAQMWoFyW>.

D'abord, le deuxième spot visionné par les apprenants (Coca-Cola Noël) s'ouvre sur un vaste paysage de montagnes et de sapins entièrement recouverts de neige, traversé au centre par une route aux empreintes de pneus encore visibles.

Ensuite, la caméra pivote pour montrer deux cerfs aux pattes foncées qui broutent l'herbe sous la neige toujours tombante. Puis, dans la scène suivante, un camion Coca-Cola rouge est garé face à un camion blanc.

Puis, une silhouette vêtue de rouge – le Père Noël – s'approche. Après cela, il dévisse le bouchon d'une bouteille à l'aide d'un mécanisme installé sur le camion. Au bruit caractéristique du bouchon, le moteur démarre et un phare s'allume, ce qui fait relever la tête aux cerfs. Ensuite, un lapin surgit alors de son terrier dans la neige.

Après, apparaît un convoi de camions Coca-Cola roulant dans la montagne, activant tour à tour l'illumination des sapins et des versants enneigés. En approchant de la ville, les lampadaires, les guirlandes des ponts et des façades s'allument. Par la suite, un canard et ses petits traversent le pavé tandis que le convoi passe, et l'on distingue sur la chaussée la mention « Route US 66 » à côté du logo Coca-Cola. Puis, les camions prennent ensuite une route de sable longeant la plage, où des ballons lumineux s'élèvent dans le ciel, et poursuivent jusqu'au cœur d'une cité entièrement décorée de guirlandes et de projecteurs.

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

Sur un lac gelé, quatre singes tournent la tête vers le cortège. Ensuite, un petit ours perché dans un arbre incline la tête pour observer.

Le convoi s'immobilise devant une maison illuminée où quelqu'un sonne à la porte et un chat, allongé près d'une fenêtre ornée de boules vertes, rouges et dorées, ouvre les yeux. Puis, la portière d'un camion s'ouvre sur des casiers débordant de bouteilles.

Le Père Noël en prend quelques-unes et commence à marcher dans les rues scintillantes.

Ensuite, la caméra s'élève alors pour dévoiler la ville toute entière illuminée, avec des passants réunis autour d'un immense sapin.

De plus, un ours tenant son petit dans ses bras sourit au convoi, un hibou incline la tête, puis un chien, un chat et une souris endormis sous la même couverture apparaissent.

Enfin, la main du Père Noël dépose des cadeaux et une bouteille de Coca-Cola devant une porte décorée. De nombreux paquets, chacun accompagné d'une bouteille, sont alignés. Pour terminer, le plan final montre une boule à neige renfermant une petite maison et des sapins, posée à côté d'une bouteille de Coca-Cola, avant que n'apparaisse le message Real Magic.

Activité 3 : questionnaire d'analyse des publicités

Après le visionnage des deux vidéos, un questionnaire a été proposé aux étudiants. Chaque apprenant a répondu de façon indépendante aux questions sur la publicité du Ramadan, puis à celles sur la publicité de Noël. Enfin, ils ont répondu aux questions portant sur la comparaison entre les deux vidéos. Le questionnaire était structuré en quatre axes principaux :

- Identification de la publicité
 - Quel est le nom de la marque présentée dans la publicité ?
- Message et valeurs
 - Quelle image avez-vous retenue dans cette publicité ?
 - Quels sont, selon vous, les principaux messages véhiculés par cette publicité ?
 - Quelles valeurs culturelles ou sociales pensez-vous que cette publicité transmet ?
- Émotions et réactions
 - Quelle émotion avez-vous ressentie en regardant cette publicité ?
 - La publicité vous a-t-elle semblé persuasive ?
- Cible de la publicité
 - Quel est le public cible de cette publicité ?

- Quel élément de la publicité vous amène à cette conclusion ?

Ce questionnaire visait à encourager les apprenants afin de guider l'analyse des deux publicités (Ramadan et Noël) selon les critères explicites issus de l'apprentissage délibéré (Lipman, Pasquinelli, Willingham).

Activité 4 : production écrite guidée par un questionnaire

Enfin, la quatrième séance a donné lieu à un travail d'expression écrite structuré à partir d'un questionnaire en trois volets : une première partie consacrée au spot publicitaire diffusé pendant le Ramadan, une deuxième au spot de Noël, et une dernière centrée sur la comparaison entre les deux vidéos. Les étudiantes ont mobilisé leurs observations pour analyser les différences culturelles explicites et implicites, tout en exerçant leur « savoir s'engager » au sens du CECRL, à travers une argumentation en lien avec les représentations transmises par les supports médiatiques étudiés.

1.5 Choix des supports

Le choix des deux publicités Coca-Cola repose sur plusieurs critères pédagogiques et symboliques. D'abord, la notoriété mondiale de la marque en fait un support immédiatement reconnaissable par les apprenants, ce qui facilite la mobilisation de leurs connaissances préalables. Ensuite, Coca-Cola est historiquement associée à l'image contemporaine du Père Noël : si ce personnage existait déjà sous des formes variées selon les cultures (Saint-Nicolas en Allemagne, en habit vert à carreaux en Écosse, coiffé d'un sombrero au Mexique), c'est bien la campagne publicitaire de Coca-Cola des années 1930 qui a fixé son apparence moderne, en rouge et blanc, aux couleurs de la marque. Ce phénomène illustre la capacité d'une entreprise à influencer l'imaginaire collectif mondial.

Par ailleurs, les deux vidéos sélectionnées offrent une richesse symbolique complémentaire : le spot de Noël évoque des codes culturels liés à l'univers chrétien populaire, tandis que celui du Ramadan mobilise des références spirituelles et familiales propres aux sociétés musulmanes. En gardant le même produit dans les deux contextes, on neutralise les biais de marque pour mieux focaliser l'analyse sur les stratégies visuelles, sonores et discursives adoptées. Ce choix didactique s'inscrit dans le cadre de l'éducation interculturelle critique telle que formulée par Narcy-Combes et al. (2015), et prolongée par Qian (2021), en ce qu'il permet d'interroger la manière dont les discours médiatiques contribuent à la construction des représentations culturelles et à l'éveil de l'esprit critique des apprenants.

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

2. Analyses des résultats et discussion

2.1 Analyse des réponses au questionnaire sur la publicité du Ramadan

Avant de procéder à l'analyse détaillée, voici un tableau synthétique présentant, par étudiante, l'image retenue, la valeur perçue dominante, et l'émotion principale exprimée lors du visionnage de la publicité en question.

Tableau n° 1: les éléments synthétiques du public expérimental :

Étudiante	Image marquante de la publicité	Valeur perçue	Émotion principale
Apprenant n°1	« Rassemblement familial autour de la table »	« Partage, hospitalité »	« Nostalgie, chaleur »
Apprenant n°2	« Famille réunie à l'iftar »	« Solidarité, convivialité »	« Joie, appartenance »
Apprenant n°3	« Moments de repas en famille »	« Solidarité, générosité »	« Chaleur humaine »
Apprenant n°4	« Réunion familiale et plats traditionnels »	« Tradition, identité culturelle »	« Bonheur, chaleur »
Apprenant n°5	« Familles rassemblées pour l'iftar »	« Solidarité, partage »	« Joie, chaleur »
Apprenant n°6	« Partage lors du repas familial »	« Famille, hospitalité »	« Joie, convivialité »
Apprenant n°7	« Repas en famille dans un cadre chaleureux »	« Solidarité, valeurs familiales »	« Confiance, chaleur »
Apprenant n°8	« Rassemblement familial avec plats traditionnels »	« Partage, tradition »	« Nostalgie, chaleur »

a) Reconnaissance du message et savoir comprendre (Byram)

Toutes les étudiantes ont identifié sans difficulté qu'il s'agissait d'une publicité pour Coca-Cola, ce qui révèle l'efficacité du repère de marque et confirme la compétence de "savoir comprendre" décrite par Byram (2002). En effet, Apprenante 2 note explicitement : «

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

le nom de la marque : Coca-Cola », et Apprenante 4 précise : « le nom du produit présenté : Coca-Cola ». Cette justesse d'identification montre que le support authentique remplit sa fonction d'ancrage dans le réel, en offrant un déclencheur visuel et linguistique assez fort pour permettre une médiation immédiate. La mention claire du logo en bas à gauche de l'écran — relevée par Apprenante 2 — confirme l'importance de la dimension visuelle (Hall, 1976) dans l'observation et la mise en contexte des signes publicitaires.

Mise en relation des représentations et phases de médiation (Hall / Hofstede / Qian) :

Les scènes liées au Ramadan (table d'iftar, décorations nocturnes, repas de rue) ont particulièrement marqué les apprenantes :

- Apprenante 1 et Apprenante 2 insistent sur le rassemblement familial et le partage des plats,
- Apprenante 3 évoque la table installée dans la rue,
- Apprenante 4 souligne « l'esprit de partage du Ramadan ».

Ces réponses illustrent la mise en relation entre les indices culturels repérés (Hall) et les dimensions culturelles de Hofstede : l'importance de l'individualisme vs collectif (la convivialité de groupe) et de la distance hiérarchique (tous âges et statuts réunis). Par ailleurs, l'approche de Qian (2010) — reconnaissance de la similarité, de la diversité et de l'altérité — se retrouve dans la façon dont les étudiantes comparent leur propre expérience de l'iftar avec celle proposée par la publicité, ce qui témoigne d'une médiation interculturelle réussie.

Jugement critique et savoir s'engager (Lipman, Pasquinelli, Willingham) : L'interprétation principale d'Apprenante 5 « Coca-Cola est présenté comme un élément central des moments de convivialité et de partage pendant le Ramadan » dépasse le simple constat descriptif pour proposer un jugement argumenté : la marque s'inscrit dans un registre affectif et culturel fort. Cette capacité à évaluer le message publicitaire selon des critères explicites (cohérence du scénario, pertinence des symboles, effet de mise en scène) s'appuie sur les principes de l'apprentissage délibéré : Lipman insiste sur la responsabilité épistémique (justesse du repère informationnel), Pasquinelli sur la contextualisation (choix d'un rituel authentique), et Willingham sur la maîtrise des connaissances de domaine (maîtrise des codes culturels du Ramadan).

En somme, les réponses des étudiantes montrent qu'elles ont su observer (signes visuels et linguistiques), interpréter (valeurs et intentions), puis évaluer (jugement critique) le spot de Coca-Cola Ramadan. Ce processus met en évidence le développement simultané de leur compétence interculturelle, via la médiation et la comparaison de référents culturels, et de

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

leur esprit critique, par la formulation de jugements argumentés et contextualisés.

b) Analyse de la question 2 : Message et valeurs

Les réponses des étudiantes révèlent une compréhension fine des messages diffusés par la publicité Coca-Cola Ramadan, aussi bien sur le plan explicite qu'implicite. À travers leurs propos, on observe que les valeurs culturelles mises en avant dans la vidéo – partage, convivialité, solidarité, famille – sont perçues, interprétées et évaluées en lien direct avec leurs propres référents culturels. Ce processus rejoint les compétences définies par Byram dans le savoir comprendre et le savoir s'engager, ainsi que l'approche réflexive de Qian centrée sur la similarité, la diversité et l'altérité.

Ainsi, pour Apprenante n°2, la publicité évoque clairement une idée de rassemblement familial et d'inclusion sociale, avec Coca-Cola comme élément fédérateur.

Cette lecture souligne une compréhension de la stratégie publicitaire qui s'appuie sur des valeurs culturelles partagées pour établir un lien affectif avec le public. Apprenante n°3 évoque également le partage des tâches, une lecture fine qui traduit une interprétation au-delà du simple visionnage : elle perçoit un message social, en lien avec les rôles familiaux et la participation collective.

Les réponses de Apprenante n°8, n°1, n°9 insistent davantage sur l'ambiance générale : bonheur, joie, amour, convivialité, harmonie. Ces notions dépassent le cadre religieux et montrent que la publicité vise à universaliser certains traits du Ramadan, en les transformant en valeurs émotionnelles globales.

L'implicite religieux est bien noté, comme l'exprime Apprenante n°2, qui distingue entre les symboles visibles (lanternes, dates, rassemblements) et le cadre spirituel sous-jacent. Cette capacité à décoder l'implicite correspond à une étape clé de la médiation interculturelle chez Byram et Narcy-Combes, qui consiste à identifier ce qui est dit, ce qui est suggéré et ce qui est supposé connu.

D'un point de vue plus critique, Apprenante n°5 évoque des valeurs telles que générosité, solidarité, gratitude, en insistant sur la sacralité du Ramadan. Ce type de lecture va au-delà de l'observation pour proposer une évaluation des intentions du message : il s'agit ici de juger la cohérence entre les représentations culturelles et l'image de marque. Ce type d'analyse rejoint la pédagogie critique de Lipman, Pasquinelli et Willingham, fondée sur la capacité à argumenter, contextualiser et relier les valeurs à des références partagées.

L'élément d'inclusivité est également souligné. Apprenante n°7 parle de la représentation intergénérationnelle et égalitaire (hommes, femmes, jeunes, anciens), ce qui illustre un discours de cohésion sociale. Ce point rejoint l'idée de distance hiérarchique

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

réduite, l'une des dimensions analysées par Hofstede, ainsi que la notion de haute contextualisation selon Hall, puisque la vidéo s'appuie sur des codes culturels implicites très reconnaissables pour un public arabophone.

Enfin, certaines étudiantes interprètent la publicité comme un pont entre tradition et modernité. Apprenante n°1 cite explicitement les réseaux sociaux, la musique dynamique et les jeunes comme éléments modernes, associés aux rituels traditionnels (lanternes, plats, ambiance de l'iftar). Cette juxtaposition rejoint les analyses de Qian, qui met en valeur l'importance de reconnaître la diversité dans l'unité culturelle.

Le spot est perçu comme une tentative de revaloriser les traditions tout en intégrant les codes visuels contemporains.

En résumé, cette analyse montre que les étudiantes ont su mobiliser leurs connaissances culturelles personnelles, interpréter les messages transmis par la publicité et formuler des jugements argumentés, en lien avec des valeurs culturelles familières et des critères d'évaluation implicites. Leur lecture des messages publicitaires s'inscrit dans une démarche interculturelle progressive, cohérente avec les objectifs du modèle de Byram et les principes de l'apprentissage délibéré.

c) Analyse de la question 3 : émotions et réactions

La majorité des étudiantes ont exprimé des émotions positives après le visionnage du spot Coca-Cola Ramadan, ce qui confirme le rôle des référents culturels dans la création d'un lien affectif. Elles parlent de joie, de chaleur humaine, de souvenirs et de partage, des sentiments étroitement associés au Ramadan. Ainsi, Apprenante n°9 confie avoir ressenti « de la joie et du bonheur » mêlés d'« un peu de nostalgie », car la vidéo « fait naître des souvenirs agréables remplis d'instant inoubliables ». Pour Apprenante n°3, c'est un « sentiment d'unité » qui se dégage, en voyant les familles réunies autour de l'Iftar.

Ces premières réactions illustrent la notion de charge contextuelle décrite par Hall (1976) : les images de famille, de repas et de décorations nocturnes activent des mémoires collectives et individuelles, renforçant l'identification à la scène. Par ailleurs, la capacité des étudiantes à observer et interpréter ces indices reflète le savoir comprendre de Byram, où l'apprenant met en relation les signes visuels et sonores avec ses propres expériences.

Nombre d'étudiantes jugent la publicité réussie et persuasive, car elle « crée un lien émotionnel » (Apprenante n°2) et joue sur « l'identification personnelle » (Apprenante n°5).

Ces commentaires montrent un début d'esprit critique : elles perçoivent que Coca-Cola exploite des références culturelles pour toucher son public, ce qui est conforme aux principes

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

de l'apprentissage délibéré (Lipman, Pasquinelli, Willingham) et à l'approche interculturelle critique de Qian, qui invite à reconnaître la diversité et l'altérité dans un contexte partagé.

Cependant, la plupart des réponses restent centrées sur le ressenti : cette étape initiale est néanmoins nécessaire avant d'aborder une analyse plus distanciée. Une exception notable est Apprenante n°7, qui remet en question la persuasion du spot : « le Ramadan est toujours agréable même sans ce produit », dit-elle, soulignant les risques sanitaires liés à la consommation de boissons sucrées pendant le jeûne. Cette réponse, brève mais pertinente, témoigne d'une prise de recul et d'une capacité d'évaluation critique du message, alignée avec la compétence « savoir s'engager » du CECRL, qui exige d'évaluer – de manière critique et sur la base de critères explicites – les pratiques et produits culturels.

Sur le plan pédagogique, ces résultats suggèrent qu'une activité fondée sur l'expression des émotions peut servir de point de départ à des discussions approfondies en classe de FLE. En comparant avec d'autres campagnes publicitaires ou fêtes culturelles, les apprenants peuvent apprendre à détecter les stratégies de persuasion, à déconstruire les stéréotypes et à argumenter selon des critères théoriques. Cette démarche s'inscrit pleinement dans la compétence interculturelle critique du CECRL, en encourageant les étudiants à passer de la simple observation des émotions à la mise en perspective et à l'évaluation argumentée des messages médiatiques.

d) Analyse de la question 4 : Public cible de la publicité

Toutes les étudiantes ont identifié avec précision le public cible de la vidéo Coca-Cola Ramadan : il s'adresse aux familles musulmanes, plus particulièrement à celles qui célèbrent le mois sacré, comme le note Apprenante 2 : « les familles musulmanes, en particulier celles vivant dans des pays où le Ramadan est une fête importante ». Plus finement, Apprenante 7 perçoit même une adaptation locale : « le peuple algérien », grâce à l'accent algérien discernable dans la voix off.

Ce repérage des indices culturels – tables d'Iftar, lanternes, préparation des repas, musique et langue – témoigne d'une bonne maîtrise des savoirs culturels et de la capacité à interpréter les produits culturels dans leur contexte, telle que préconisée par le CECRL.

Les étudiantes mettent en évidence la manière dont Coca-Cola utilise ces codes pour que chacun se reconnaisse, ce qui relève du savoir comprendre de Byram (2002) : comprendre non seulement ce qui est montré, mais également à qui s'adresse le message.

Cependant, si la question du qui est clairement cernée, peu d'étudiantes interrogent le pourquoi : les objectifs marketing demeurent peu questionnés. Seule Apprenante 5 esquisse un début de recul critique en soulignant que la marque ne vend pas seulement une boisson,

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

mais cherche à « créer un attachement émotionnel ». Cette observation relève du savoir s’engager, toujours selon Byram, qui invite à évaluer les intentions sous-jacentes et à mobiliser des critères explicites pour juger les effets de la communication.

En classe de FLE, cette question ouvre un terrain propice à l’interculturel critique :

- On peut comparer ce spot à celui de Noël et analyser les différences de positionnement de la marque selon les contextes religieux et culturels (Hall, 1976 ; Hofstede, 1994).
- On peut débattre des enjeux commerciaux et éthiques liés à l’appropriation des fêtes religieuses par des grandes marques.

2.2 Analyse des réponses au questionnaire sur la publicité du Noël

Étudiante	Image marquante	Valeur perçue	Émotion principale
Apprenant n° 9	« Camions Coca-Cola dans la neige »	« Magie, technologie, nostalgie »	« Émerveillement, joie »
Apprenant n° 6	« Camion rouge Coca-Cola illuminé »	Joie, tradition, universalisme	Joie, enthousiasme
Apprenant n° 1	« Père Noël et décorations festives »	« Fête, convivialité, tradition »	« Joie, nostalgie »
Apprenant 5	« Effets visuels modernes et IA »	« Innovation, festivité »	« Surprise, distance critique »
Apprenant 3	« Camions rouges dans un décor hivernal »	« Solidarité, magie de Noël »	« Chaleur, émerveillement »
Apprenant n° 7	« Lumières, décorations, ambiance chrétienne »	« Célébration, tradition chrétienne »	« Joie, curiosité »
Apprenant n° 2	« Parade festive de camions Coca-Cola »	« Nostalgie, partage »	« Plaisir visuel, réminiscence »
Apprenant n° 4	« Le Père Noël distribuant des cadeaux »	« Générosité, magie »	« Nostalgie, admiration »
Étudiante	Image marquante	Valeur perçue	Émotion principale
Apprenant n° 9	« Camions Coca-Cola dans la neige »	« Magie, technologie, nostalgie »	« Émerveillement, joie »
Apprenant n° 6	« Camion rouge Coca-Cola illuminé »	Joie, tradition, universalisme	Joie, enthousiasme
Apprenant n° 1	« Père Noël et décorations festives »	« Fête, convivialité, tradition »	« Joie, nostalgie »
Apprenant 5	« Effets visuels modernes et IA »	« Innovation, festivité »	« Surprise, distance critique »
Apprenant 3	« Camions rouges dans un décor hivernal »	« Solidarité, magie de Noël »	« Chaleur, émerveillement »
Apprenant n° 7	« Lumières, décorations, ambiance chrétienne »	« Célébration, tradition chrétienne »	« Joie, curiosité »

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

Apprenant n° 2	« Parade festive de camions Coca-Cola »	« Nostalgie, partage »	« Plaisir visuel, réminiscence »
Apprenant n° 4	« Le Père Noël distribuant des cadeaux »	« Générosité, magie »	« Nostalgie, admiration »

Tableau n° 2 : les éléments synthétiques du public expérimental :

On peut enfin encourager les apprenants à formuler des arguments sur le pourquoi de ces choix, afin de renforcer leur esprit critique selon la pédagogie de Lipman, Pasquinelli et Willingham.

Ce travail permettrait aux étudiants de passer de la simple identification du public cible à une analyse critique des stratégies publicitaires, en cohérence avec les compétences interculturelles et critiques poursuivies par notre dispositif didactique.

a) Analyse de la question 1 : Identification de la publicité

Toutes les étudiantes ont facilement reconnu la marque Coca-Cola dans la publicité. Certaines, comme Apprenante n° 9, Apprenante n° 7, Apprenant n° 2 ou Apprenant n° 6, mentionnent simplement le nom de la marque. D'autres, comme Apprenant n° 1 et Apprenant n° 5, parlent d'éléments visuels bien connus : « le logo rouge et blanc, le camion illuminé, la neige » ou encore « la silhouette du Père Noël ».

Observer (Hall 1976 / Hofstede 1994) Grâce aux grilles multimodales de Hall et aux dimensions culturelles de Hofstede (collectivisme, repères visuels partagés), les étudiantes ont su repérer ces signes forts et les rattacher immédiatement à Noël, même dans un contexte algérien où cette fête n'est pas religieusement célébrée. Cette compétence correspond au savoir culturel du CECRL : interpréter des symboles d'une culture étrangère.

Cependant, la plupart des réponses restent descriptives. Les étudiantes disent ce qu'elles ont vu, sans interroger la portée de ces choix visuels dans une démarche critique.

Personne ne questionne par exemple le fait que Noël, fête religieuse, est ici instrumentalisée par une marque, ou les effets de la mondialisation culturelle.

Vers le savoir s'engager (Byram / CECRL) Pour aller plus loin, il conviendrait d'amener les apprenantes à évaluer – sur la base de critères explicites – la transformation de Noël en vecteur publicitaire (éthique, culturel, économique), conformément à la compétence « savoir s'engager » du CECRL (2001, p. 103).

b) Analyse de la question 2 : Messages et valeurs de la publicité de Noël

Les réponses montrent qu'elles ont bien perçu les messages transmis, à plusieurs niveaux : visuel, émotionnel et culturel. Les images revenant le plus souvent sont :

- « le camion rouge illuminé » (Apprenante n° 2, n° 5, n° 6)
- « les lumières qui s'allument » (Apprenante n° 9)
- « les sapins décorés et les paysages enneigés » (Apprenante n° 7, n° 1)
- « la distribution de cadeaux par le Père Noël » (Apprenante n° 6, n° 1)

Ces symboles, associés à la magie de Noël et au rassemblement, sont interprétés avec justesse, même hors de leur contexte d'origine. Interpréter (Byram 2002 / Qian 2010). En mobilisant le « savoir comprendre » de Byram (interprétation, médiation critique) et les dimensions de similarité/diversité/altérité de Qian, les étudiantes relient ces images à des valeurs partagées (partage, convivialité, respect des traditions) et reconnaissent la portée interculturelle du spot. Par exemple, Apprenant n° 9 note : « les symboles de Noël ne sont pas partagés partout dans le monde », ouvrant ainsi la porte à une réflexion sur l'universalité supposée des fêtes.

Du côté des valeurs, plusieurs étudiantes évoquent :

- « la magie de Noël » (Apprenante n° 9, n° 1, n° 5)
- « le partage, la convivialité, la nostalgie » (Apprenante n° 1, n° 6, n° 2)

Toutes associent Coca-Cola à des émotions positives et à une ambiance familiale.

Plusieurs étudiantes, dont Apprenante n° 2, n° 5 et n° 6, mentionnent l'utilisation de l'intelligence artificielle dans le spot, ce qui montre qu'elles ne se limitent pas à une lecture traditionnelle.

Évaluer (Lipman 1988 / Pasquinelli 2020 / Willingham) : En soulignant l'usage de l'IA comme outil de production, elles amorcent une évaluation critique des procédés de création et de persuasion, conformément aux principes de l'apprentissage délibéré :

- Responsabilité épistémique (Lipman) : questionner la fiabilité et l'authenticité du message

- Pratique contextualisée (Pasquinelli) : comprendre l'influence des technologies
- Nécessité de connaissances (Willingham) : maîtriser le contexte médiatique

Vers le savoir s'engager : l'étape suivante consiste à guider les apprenantes vers un jugement argumenté sur la manière dont cette publicité peut « imposer une vision unique du monde à travers des images séduisantes », et à les faire travailler sur des critères esthétiques, culturels et éthiques, conformément aux compétences du CECRL.

Dans cette phase d'observation et d'interprétation (Byram, 2002), les étudiantes ont

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

fait la preuve de leur savoir comprendre, en associant la musique classique, la neige, les camions rouges et la figure du Père Noël à des émotions de joie, de chaleur et de nostalgie, même en contexte non chrétien, ce qui renvoie aux grilles multimodales de Hall et aux dimensions de collectivisme et de distance hiérarchique de Hofstede. Lorsque certaines, comme Apprenante n°6, Apprenant·e n°5 ou Apprenante n°9, identifient le recours à l'intelligence artificielle, elles amorcent une première phase d'évaluation qui s'inspire des principes de l'apprentissage délibéré (Lipman, Pasquinelli, Willingham), en questionnant la fiabilité et l'authenticité du message. L'efficacité persuasive, largement reconnue, s'appuie sur la mobilisation de la mémoire affective et de valeurs positives (partage, convivialité, magie de Noël), conformément à l'idée de contexte haut chez Hall, où les symboles visuels suffisent à transmettre un message émotionnel fort. Enfin, la remarque d'Apprenante n°5, selon laquelle « l'utilisation de l'IA peut nuire à l'authenticité du message », marque le début d'une compétence interculturelle critique (CECRL, 2001), ou savoir s'engager, en invitant les apprenantes à évaluer – sur la base de critères esthétiques, culturels et éthiques – non seulement le contenu, mais aussi les procédés de fabrication du discours publicitaire.

c) Une stratégie d'universalisation émotionnelle

Les réponses des étudiantes révèlent une compréhension fine des mécanismes de communication culturelle utilisés par la marque Coca-Cola. Comme le souligne Apprenant n°9, le message cible les consommateurs habituels tout en s'ouvrant à un public plus large, à travers des valeurs universelles comme « la joie et le partage ». Cette analyse rejoint les notions de “savoirs socio-culturels” définies par le CECRL, et la capacité à « interpréter des produits culturels dans leur contexte ». En effet, selon Byram (1997), cette capacité appartient au savoir comprendre : les étudiantes identifient ici les références symboliques communes qui permettent à la publicité de circuler dans différents contextes culturels.

Les figures du Père Noël ou des ours polaires, mentionnées par Apprenante n°1, fonctionnent comme des représentations culturelles globalisées, ce que les travaux de Hofstede permettent d'analyser à travers la standardisation des codes culturels dans un univers mondialisé. Ce type de discours émotionnel correspond à un “contexte culturel faible” selon Hall, où les messages sont explicites, visuellement marqués, et conçus pour être compris indépendamment du contexte local. Le message fonctionne ici par effet de reconnaissance immédiate : les couleurs, la musique, les lumières, évoquent une “magie de Noël” rendue presque universelle, même dans des environnements où Noël n'a pas de dimension religieuse ou familiale forte.

Apprenante n°2 insiste sur la mémoire affective activée par des objets culturels (le camion

de Noël), rejoignant ainsi l'idée développée dans la pédagogie critique (Zhou Xiaofeila) : les apprenants sont capables de relier des images perçues à des émotions individuelles, tout en les intégrant dans une réflexion collective. L'utilisation de ces symboles universels ne sert pas seulement à vendre un produit, mais à fabriquer une ambiance émotionnelle partagée, qui dépasse les frontières culturelles. C'est là que la publicité devient un objet pertinent pour développer une compétence interculturelle, car elle oblige les apprenants à interroger leur propre lecture des signes visuels et émotionnels transmis.

d) Une segmentation générationnelle et technologique

Les remarques d'Apprenant n°6 et d'Apprenante n°5 révèlent un autre niveau de lecture du spot : celui de l'adaptation aux attentes des jeunes générations, sensibles aux technologies numériques et aux valeurs contemporaines. Cette double lecture, traditionnelle et moderne, rejoint le principe de pluralité des référents culturels défendu par Pretceille : les étudiantes perçoivent la complexité du message, pensé pour "plaire à tous sans dire la même chose à chacun".

Les éléments technologiques évoqués, notamment l'intelligence artificielle et les effets visuels modernes, sont repérés comme des stratégies de séduction ciblée, ce qui rejoint les préoccupations de Qian sur l'importance d'aider les apprenants à décrypter les procédés discursifs et médiatiques. En notant que la publicité s'adresse à « des familles nostalgiques » mais aussi à « des jeunes et amateurs de technologie », Apprenante n°5 fait preuve de ce que le CECRL décrit comme un début de regard critique sur les productions culturelles.

L'expression « reflète les valeurs modernes d'inclusivité » montre aussi une conscience des enjeux culturels liés à la représentation des identités. Cette remarque peut être rapprochée du modèle de Byram, plus précisément du savoir s'engager : la capacité à porter un jugement critique sur les valeurs sous-jacentes d'un message, tout en respectant la diversité culturelle. Enfin, l'idée d'"audience mondiale", exprimée par plusieurs étudiantes, illustre une compréhension du phénomène de mondialisation culturelle, que Hofstede et Hall aident à analyser à travers la diffusion d'éléments culturels uniformisés, adaptés aux marchés globaux. Ces observations montrent que les étudiantes commencent à se situer entre réception affective et distanciation critique, ce qui correspond à une posture interculturelle émergente, que l'enseignant de FLE peut accompagner à travers des activités de déchiffrement culturel, de comparaison de points de vue, ou encore de production d'interprétations argumentées, comme le préconisent les cadres du CECRL et de la pédagogie critique.

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

2.3 Analyse de la question de comparaison entre les deux publicités

À la suite de l'analyse des réponses du questionnaire deux publicités Coca-Cola proposées aux étudiants concernant respectivement pendant le Ramadan et à Noël, les étudiantes ont été invitées à rédiger une réponse de celle-ci. Cette dernière section vise à mettre en lumière les éléments de lecture interculturelle, de repérage symbolique culturel et de posture critique qui émergent dans leurs productions écrites.

Tableau 3 – Réponses comparaison du public expérimental entre la publicité Ramadan / Noël

Étudiante	Différences perçues	Points communs identifiés	Jugement critique formulé
Apprenant n° 6	« Ramadan : jeûne, chaleur familiale ; Noël : festivité, marché »	Partage, joie, symboles forts dans les deux	Coca-Cola s'adapte à la culture locale
Apprenant n° 9	Ramadan : nourriture ; Noël : cadeaux, Père Noël	Fêtes religieuses, ambiance festive	Noël : « manque d'authenticité à cause de l'IA »
Apprenante n° 1	Deux contextes culturels différents	Message de partage, traditions et convivialité	Les deux suscitent des émotions universelles
Apprenante n° 4	Ramadan : authenticité ; Noël : technologie, surprise	Valeurs festives, rôle de Coca-Cola	La marque adapte bien son image
Apprenante n° 3	Ramadan : repas et tradition ; Noël : magie et cadeaux	Partage, famille	Coca-Cola s'intègre aux émotions de chaque fête
Apprenante n° 2	Ramadan : ambiance intime ; Noël : ambiance hivernale	Symbole de partage dans les deux	Bonne adaptation de la marque aux deux fêtes
Apprenante n° 5	Ramadan : chaleur humaine ; Noël : effets numériques	Joie, rassemblement	Innovation perçue comme moins chaleureuse
Apprenante n° 7	Ramadan : religion islamique ; Noël : religion chrétienne	Valeurs similaires malgré les différences culturelles	Vision respectueuse de chaque fête

Les réponses des étudiantes montrent qu'elles commencent à reconnaître les différences culturelles entre les deux publicités, tout en développant une capacité à observer les choix de communication selon les publics visés.

Cela montre un début de compétence interculturelle et une progression dans l'analyse critique.

a) Une différenciation claire des références culturelles et religieuses

Toutes les étudiantes arrivent à distinguer clairement les éléments culturels qui caractérisent chaque publicité. Celle diffusée en Algérie est liée au mois de Ramadan, avec ses pratiques sociales comme le jeûne, le partage du repas et les réunions familiales. En revanche, celle diffusée en France est associée à Noël, avec ses symboles comme le sapin, le Père Noël, les cadeaux et l'hiver.

Par exemple, Apprenante n°6 écrit : « la publicité en Algérie met l'accent sur la tradition du jeûne, le partage des repas et des valeurs familiales pendant un mois sacré, tandis qu'en France, elle se concentre sur l'esprit festif de Noël ».

Apprenante n°4 dit aussi : « Ramadan célèbre la convivialité et les traditions culturelles musulmanes, tandis que Noël est présenté dans une version moderne, magique et technologique ».

Ces réponses montrent que les étudiantes commencent à comprendre que chaque publicité s'inscrit dans un contexte culturel spécifique, ce qui est une première étape vers la décentration culturelle, telle que définie par Byram (2002). Cela rejoint également les attentes du CECRL (2020), qui invite les apprenants à « reconnaître la diversité des représentations culturelles » avec curiosité et ouverture.

b) Une attention aux valeurs et messages communs

Même si les deux publicités sont très différentes, plusieurs étudiantes ont identifié des valeurs communes comme le partage, la convivialité et la magie des fêtes.

Apprenante1 écrit que les deux vidéos expriment « la joie, la nostalgie des fêtes, le partage, la tradition et la convivialité dans différentes cultures ».

Apprenante 7 ajoute que « les deux publicités ont plusieurs points communs et plusieurs valeurs », malgré leurs différences religieuses.

Cela montre que certaines étudiantes dépassent la simple comparaison des différences et arrivent à trouver des points communs.

Ce type d'analyse montre une attitude ouverte et une volonté de comprendre l'autre culture, ce qui correspond au « savoir comprendre » et au « savoir s'engager » dans le modèle de Byram (1997). C'est un point fort dans le travail, car dans une comparaison interculturelle, l'attention est souvent portée uniquement sur les différences.

Malgré la diversité des réponses, un point commun émerge avec force : les étudiantes identifient des valeurs partagées entre la publicité de Noël et celle du Ramadan, telles que le

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

partage, la convivialité, la magie des fêtes et la fonction rassembleuse de Coca-Cola. Même si l'on est dans une approche comparative, les apprenantes ont également su repérer des ressemblances, ce qui montre qu'elles ne se sont pas limitées à l'opposition entre les deux cultures. Ce constat est particulièrement significatif dans une analyse interculturelle, où l'attention est souvent focalisée sur les différences. Ici, les apprenantes vont au-delà de cette logique en repérant les convergences culturelles, ce qui témoigne d'une capacité à établir des ponts entre deux univers culturels distincts. Cette posture d'analogie, rarement spontanée dans une approche comparative, constitue un indicateur important de développement de la compétence interculturelle.

c) Une analyse esthétique et communicationnelle pertinente

Plusieurs réponses montrent aussi une capacité à observer les choix visuels, esthétiques et sonores des deux publicités.

Apprenante n° 6 écrit : « En Algérie, on utilise des couleurs chaudes et des dessins de repas en famille [...], en France, on présente des paysages festifs lumineux dans un cadre hivernal ».

Apprenante n°9 remarque que « dans la publicité sur le Ramadan, on voit des personnages humains, alors que celle de Noël montre plutôt des animaux générés par l'IA ». Elle note aussi que « la bande-son du Ramadan est en arabe, celle de Noël est en anglais ». Ces observations montrent que les étudiantes commencent à lire les signes visuels et sonores comme des éléments culturels, ce qui est une compétence importante pour développer l'esprit critique en FLE.

d) Une attention au public cible et aux stratégies marketing

Certaines étudiantes parviennent à identifier les publics visés et les stratégies commerciales mises en place.

Apprenante n° 2 écrit : « la publicité du Ramadan vise un public familial musulman, tandis que celle de Noël vise un public plus large, jeune, amateur de technologie ».

Apprenante n° 4 ajoute que « chaque publicité adapte la marque aux célébrations culturelles et aux émotions spécifiques de ses publics respectifs ».

Ces remarques montrent que les étudiantes commencent à comprendre que Coca-Cola utilise différentes stratégies pour s'adapter aux attentes de chaque public local, ce qui relève d'un début d'analyse marketing interculturelle.

Comme le souligne le CECRL (2020), l'esprit critique implique la capacité à analyser des points de vue et des pratiques culturelles selon des critères explicites. Plusieurs réponses étudiantes témoignent de cette compétence en cours de développement :

Chapitre 4 : méthodologie de recherche

Certaines étudiantes ne se contentent pas de comparer les contenus mais émettent des jugements sur les choix de mise en scène.

Apprenante n°9 dit, par exemple : « Noël : nostalgie, émerveillement, mais avec des critiques sur le manque d'authenticité à cause de l'IA ».

Elle remet en question l'effet produit par l'intelligence artificielle, ce qui montre une certaine distance et une capacité à réfléchir aux choix techniques.

e) Une capacité à relativiser les codes culturels

Apprenante n°6 et Apprenant n°4 comparent les deux cultures sans jugement ni préférence. Elles observent les différences de manière équilibrée, ce qui montre une posture respectueuse et ouverte. Elles analysent les visuels, les émotions transmises et les publics ciblés sans tomber dans une vision ethnocentrée, ce qui est aussi un des objectifs du CECRL.

f) Une lecture des stratégies commerciales sous-jacentes

Certaines étudiantes, comme Apprenante n°2, vont encore plus loin en analysant le discours de marque :

« Les deux vidéos partagent l'objectif de promouvoir la marque Coca-Cola pendant les périodes de célébration [...] mais peuvent différer dans leur public cible, leur message, leur style et leur personnage ».

Elle dépasse la simple analyse émotionnelle et identifie les intentions publicitaires derrière la mise en scène, ce qui montre un bon niveau d'analyse critique.

Enfin, certaines copies montrent une capacité à réfléchir à la manière dont Coca-Cola construit une image culturelle mondiale.

Apprenante n°4 écrit que la marque « adapte la marque aux célébrations culturelles et aux émotions spécifiques de ses publics respectif.

Cela montre qu'elle comprend que Coca-Cola ne vend pas seulement une boisson, mais aussi une image et des émotions liées à chaque culture. C'est une forme avancée de lecture critique

Conclusion

L'analyse des réponses des étudiantes aux deux publicités met en évidence une progression vers le développement de la compétence interculturelle. Qu'il s'agisse de la publicité du Ramadan, de celle de Noël ou de leur comparaison, les apprenantes ont su identifier les références culturelles, les émotions véhiculées ainsi que les stratégies de communication mobilisées.

Certaines commencent également à adopter un regard plus critique, en questionnant les messages transmis et les intentions de la marque. Ces résultats confirment que l'exploitation de supports publicitaires en classe de FLE favorise à la fois la compréhension de l'altérité et le développement de l'esprit critique.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion Générale et perspective

D'abord, nous estimons que les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche apportent des premiers éléments de réponse à la question de savoir comment le spot publicitaire, en tant que support authentique et sémiotiquement riche, peut contribuer au développement de la compétence interculturelle et de l'esprit critique en classe de FLE. La suggestion principale repose sur la pertinence d'exploiter ce type de support de manière guidée et réflexive. En effet, nous supposons que l'intégration d'un spot publicitaire dans des activités didactiques variées et médiées par l'enseignant favorise l'ancrage pragmatique des compétences interculturelles et critiques chez les apprenants, en mobilisant leurs capacités d'analyse et de mise à distance des représentations véhiculées.

En réalité, notre questionnement s'appuie sur des fondements théoriques solides. Les travaux du CECRL, de Byram, de Narcy-Combes, de Pasquinelli et d'autres chercheurs ont montré que la compétence interculturelle et l'esprit critique sont intimement liés et nécessitent un positionnement réflexif. À cet égard, nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle le spot publicitaire, par sa densité symbolique et sa brièveté, offre un terrain favorable à l'observation et à la comparaison de référents culturels, tout en sollicitant la capacité critique des apprenants face aux messages implicites et aux techniques persuasives.

Par ailleurs, notre démarche méthodologique s'est inscrite dans une approche qualitative. Nous avons mené une expérimentation auprès de neuf étudiantes de troisième année en FLE, en organisant quatre séances précises incluant visionnage, questionnaire d'analyse et production écrite. Cette démarche a permis de recueillir des verbatims et des réflexions spontanées, garantissant une expression individuelle des perceptions et des jugements critiques. À cet égard, la médiation de l'enseignant s'est révélée cruciale pour orienter l'analyse, proposer des grilles visuelles et linguistiques adaptées au contexte algérien, et animer des débats argumentés. Son rôle ne consiste pas seulement à guider la réflexion, mais aussi à éviter toute forme de heurt culturel, comme nous l'avons déjà souligné. Il importe que les supports choisis respectent les croyances, les représentations et les sensibilités des apprenants, notamment en écartant les contenus susceptibles d'entrer en contradiction avec leurs références culturelles (alcool, scène de violence, etc.). Cette vigilance garantit un climat d'apprentissage respectueux, propice à l'échange et à l'ouverture à l'altérité.

Conclusion générale

Ensuite, les principaux résultats confirment que la majorité des participantes a su repérer différents stéréotypes culturels dans les spots analysés et formuler des critiques argumentées des techniques persuasives. Mieux encore, certaines ont identifié, au-delà des différences, des convergences culturelles entre les deux publicités (rituels sociaux, valeurs implicites, registres émotionnels). Ce constat est d'autant plus significatif que, dans une approche comparative en contexte interculturel, l'attention est souvent centrée sur les différences. Ici, les apprenantes vont au-delà de cette logique en identifiant également les similitudes, ce qui constitue un indicateur pertinent de leur capacité à établir des ponts entre les cultures.

Toutefois, plusieurs limites méritent d'être signalées. L'échantillon restreint à une promotion unique et la durée limitée des séances invitent à la prudence quant à la généralisation des résultats. De même, le fait que le chercheur endosse simultanément le rôle d'enseignant peut introduire un biais dans la posture des participantes. Ces contraintes n'enlèvent rien à la valeur exploratoire de l'étude, mais elles appellent à confirmer et enrichir les observations par des recherches ultérieures.

À partir de ces constats, plusieurs implications didactiques se dessinent. Il apparaît pertinent de diversifier les supports publicitaires (cultures, contextes géographiques, thématiques) afin de maintenir l'intérêt des apprenants et de les exposer à des réalités variées. Il convient également d'articuler systématiquement l'analyse visuelle, le décodage linguistique et le débat argumenté pour ancrer la réflexion critique. Par ailleurs, le recours à des grilles interculturelles et à des cahiers de bord réflexifs permet de suivre l'évolution individuelle de chaque apprenant et de renforcer leur autonomie dans la démarche critique.

Sur le plan de la formation des enseignants de FLE, ces résultats soulignent l'urgence d'un accompagnement spécifique à l'analyse interculturelle et critique des médias. Il serait utile de concevoir des modules de formation qui intègrent la manipulation de grilles d'analyse de spots, la conduite de débats argumentés et l'exploitation de supports hybrides (extraits de séries, podcasts, etc.) pour enrichir la palette des activités.

Enfin, plusieurs pistes de recherche se révèlent prometteuses pour prolonger cette étude. Une investigation longitudinale permettrait de mesurer la durabilité des compétences interculturelles et critiques développées. Des comparaisons dans différents contextes francophones offriraient un éclairage sur la transférabilité des protocoles et des résultats. De

Conclusion générale

même, des entretiens métacognitifs aideraient à approfondir la compréhension des stratégies cognitives mobilisées par les apprenants lors de l'analyse critique des spots.

En somme, ce travail démontre que le spot publicitaire, exploité avec rigueur méthodologique et sensibilité contextuelle, constitue un levier didactique puissant pour allier apprentissage linguistique, ouverture interculturelle et formation à l'esprit critique. Il ouvre ainsi la voie à une didactique du FLE résolument tournée vers la citoyenneté, en formant des usagers autonomes, capables de décoder et de questionner les discours visuels et culturels qui traversent notre monde globalisé.

Bibliographie

Références bibliographiques

Ouvrages et chapitres d'ouvrage

- Argaud, É. (2006). *La civilisation et ses représentations: étude d'une revue, Le français dans le monde (1961-1976)*. Berne : Peter Lang SA, p. 5.
- Barthes, R. (1985). *L'Aventure sémiologique*. Paris : Seuil.
- Barthelemy, F. (2007). *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. (1995). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company.
- Fernini, A. (1982). "L'enseignement du français dans le cadre de la généralisation de l'école fondamentale." *L'Éducation*, n° 2. Alger : Ministère de l'Éducation nationale.
- Floch, J.-M. (1990). *Sémiotique marketing et communication : Sous les signes, les stratégies (1re éd.)*. Paris : PUF.
- Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M. C., & Mughan, T. (2007). *ICOPROMO – Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Guerin, R. (1957). *Les Français n'aiment pas la publicité*. Paris : O. Perrin.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Lacelle, N., & Lebrun, M. (2014). *La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application [PDF en ligne]*. Consulté le 22 juin 2025 sur https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf
- Larousse. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Manaa, G. (2008). "L'apport de l'image publicitaire en cours de FLE : Quel support utiliser et quel type de publicités exploiter ?" *Synergies Algérie*, n° 2, pp. 57-63. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/94/4/3/70281>
- Manaa, G. (2009). "L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures." *Synergies Algérie*, n° 4, pp. 209-216.
- Mattelart, T. (1 juillet 2008). "Pour une critique des théories de la mondialisation culturelle." *Questions de communication*, 13, pp. 269-287. Consulté le 22 juin 2025 sur

Bibliographie

- <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1831>
- Meziani, A. (2009). "Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE." *Synergies*, n° 4 Algérie.
- Meziani, A. (2012). *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blog communautaire : vers le développement d'une conscience interculturelle* [Thèse de doctorat, Université de Biskra]. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/94/4/3/70281>
- Merazga, R. (2019). *L'enseignement-apprentissage du FLE à l'université algérienne à l'ère de l'interculturel : pour une formation à l'altérité* [Thèse de doctorat, Université de Biskra].
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (1996). "Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles." Dans J. Demorgon & E. M. Lipiansky (dirs.), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Pretceille, A., & Martine. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : CRDP.
- Qian, Y. (2009). "Spots publicitaires en didactique du FLE en Chine : Pour une compétence de communication interculturelle." *Synergies Chine*, n° 4, pp. 153-162.
- Qian, Y. (2010). "Interculturalité et documents authentiques en classe de FLE : Une expérience chinoise." *Synergies Canada*, n° 2.
- Rivero Vilá, I. (2011). *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement des langues étrangères* [Thèse de doctorat, Université de Salamanque]. Consulté le 22 juin 2025 sur https://www.academia.edu/51973611/Linterculturel_%C3%A0_travers_le_multim%C3%A9dia_dans_lenseignement_du_fran%C3%A7ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re?auto=download&email_work_card=download-paper
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langue secondes : Vers une pédagogie intégrée* (Col. LAL). Paris : Hatier-Crédif.
- Seghir, A. (2013/2014). "Analyse sémiotique des films publicitaires de la téléphonie mobile 'ORANGE' et 'NEDJEMA' : étude comparative." [Thèse, Université Abderrahmane Mira, Béjaïa].
- Unesco. (2013). *Les compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Valéry, P. (1931). *Regards sur le monde actuel et autres essais*. Paris : Gallimard.

Bibliographie

Windmüller, F. (2010). “Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l’enseignement/apprentissage des langues.” *Synergies Chine*, n° 5, pp. 133-145.

Zhou, X. (2022). “Représentation visuelle de la publicité et acquisition de la compétence culturelle : exemple de deux publicités dans Totem 3.” *Synergies Chine*, n° 17, pp. 79-88.

Articles de revues et chapitres d’ouvrage (dépendant du contexte)

Al-Muhaissen, B. M. (2016). “L’utilisation du document authentique en classe de FLE : Le cas de la publicité.” *The Arab Journal For Arts*, p. 256.

Bahra, K., & Tifour, T. (2023). “La publicité au cycle secondaire algérien : un regard sur la représentation des apprenants et les enjeux (inter) culturels des documents médiatiques.” *Akofen*, n° 009, vol. 3.

Besse, H. (op. cit., p. 137), cité dans Dakhia, M. (2018). *Les documents authentiques en classe de FLE : vers une visée linguistico-culturelle*. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/94/4/3/70281>

Remarque : l’entrée « Besse, H. : op. cit. p. 137 » est une référence interne (op. cit.) dans Dakhia (2018). En bibliographie, on conserve l’entrée de Dakhia (voir ci-dessus en Ouvrages/thèses).

Blanchet, P. (2004). *L’approche interculturelle en didactique du FLE (Cours d’UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licence)*. Université Rennes 2 Haute Bretagne, France.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l’enseignement des langues : une introduction pratique à l’usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l’Europe.

Centre européen pour les langues vivantes. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier & H. Penz (Éds.). Éditions du Conseil de l’Europe. Projet mené dans le cadre du premier programme d’activités à moyen terme du CELV (2000–2003), p. 182.

Cohen, R. (2004). “International Conference on Intercultural Communication and Diplomacy – Themes.” Dans E. Glaser, M. Guilherme, M. C. Méndez García & T. Mughan (2007), *ICOPROMO – Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle* (p. 33). Centre européen pour les langues vivantes, Éditions

Bibliographie

du Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2013), cité dans Feliciano, J. P. (2018). L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. Consulté le 22 juin 2025 sur https://theses.hal.science/tel-01992625/file/DDOC_T_2018_0172_PEDRO.pdf

Remarque : l'indication "Coste, D., 2013, p. 164" est un repère interne dans la thèse de Feliciano (2018). La référence principale à inclure est Feliciano, J. P. (2018) (voir en thèses).

Dakhia, A. (2005). Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE [Thèse de doctorat, Université de Batna].

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2019). "Didactique du FLE et compétences interculturelles." *Revue Éducation & Didactique*, n° 13/2.

Duchet, C. (1990). "Le statut de la publicité et la multiplication des chaînes." Dans F. Casetti & R. Odin (dirs.), *Communications*, n° 51, Télévisions / mutations.

Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M. C., & Mughan, T. (2007). ICOPROMO – Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle. Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe.

(cette référence apparaît également dans Cohen, R. 2004).

Hall, S. (1990). "Cultural identity and diaspora." Dans J. Rutherford (Ed.), *Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). London : Lawrence and Wishart.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity : An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. London : Basil Blackwell.

Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Lacelle, N., & Lebrun, M. (2014). *La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application* [PDF en ligne]. (voir en Ouvrages).

Larousse. (s.d.). "Spot." *Dictionnaire Larousse*. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/spot/74340>

Mattelart, T. (1 juillet 2008). "Pour une critique des théories de la mondialisation culturelle." *Questions de communication*, 13, pp. 269-287. (voir en Ouvrages).

Bibliographie

- Meziani, A. (2009, 2012) : voir en Ouvrages/Thèses.
- Narcy-Combes, M.-F.
(2004). Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII, n° 3.
(2009). "Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire." Interculturel et enseignement des langues spécialisées, Vol. 1, Vol. XXVIII, n° 1. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/1239#article-1239>
- Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). Définir et éduquer l'esprit critique. Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1, Projet EEC – Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018).
- Parpette, C. (2009). "Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues." Mélanges, CRAPEL, n° 31, pp. 273-286. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>
- Porcher, L. (voir en Ouvrages pour 1995, 1996).
- Pretceille, A. (2005). "Pour un humanisme du divers." Vie sociale et traitements, 2005/3, n° 87, pp. 33-41. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-34?lang=fr&tab=texte-integral>
- Qian, Yu (voir en Ouvrages pour 2009, 2010).
- Rivero Vilá, I. (voir en Ouvrages pour 2011).
- Roulet, E. (1980) (voir en Ouvrages).
- Seghir, A. (voir en Ouvrages).
- Stuart Hall (cf. Hall, S. 1990).
- Unesco (voir en Ouvrages).
- Valéry, P. (voir en Ouvrages).
- Windmüller, F. (voir en Ouvrages).
- Zhou, X. (voir en Ouvrages).

Thèses et mémoires

- Dakhia, A. (2005). Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE [Thèse de doctorat, Université de Batna].
- Feliciano, J. P. (2018). L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage

Bibliographie

- des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. Consulté le 22 juin 2025 sur https://theses.hal.science/tel-01992625/file/DDOC_T_2018_0172_PEDRO.pdf
- Meziani, A. (2012). Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blog communautaire : vers le développement d'une conscience interculturelle [Thèse de doctorat, Université de Biskra]. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/94/4/3/70281>
- Merazga, R. (2019). L'enseignement-apprentissage du FLE à l'université algérienne à l'ère de l'interculturel : pour une formation à l'altérité [Thèse de doctorat, Université de Biskra].
- Nouadri, S. I. (2019). La didactisation des documents authentiques et la compétence des enseignants du FLE [Thèse de doctorat, Université Mohamed Khider Biskra].
- Rivero Vilá, I. (2011). L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement des langues étrangères [Thèse de doctorat, Université de Salamanque]. Consulté le 22 juin 2025 sur https://www.academia.edu/51973611/Linterculturel_%C3%A0_travers_le_multim%C3%A9dia_dans_lenseignement_du_fran%C3%A7ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re?auto=download&email_work_card=download-paper
- Seghir, A. (2013/2014). Analyse sémiotique des films publicitaires de la téléphonie mobile « ORANGE » et « NEDJEMA » : étude comparative [Thèse de doctorat, Université Abderrahmane Mira, Béjaïa].
- Nikou, Théodora. (2002). L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère [Thèse, Université Paul Valéry Montpellier III].
- Garants de l'information citée (par ex. "Fernini, A. (1982) Dans Meziani, 2012") sont traités dans la thèse concernée.

Rapports et documents officiels

- Becchetti-Bizot, C., & Brunet, M. (août 2007). L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives. Rapport n° 2007-083, Work Package 1, Projet EEC – Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018), p. 18.
- Bentolila, A. (2006). Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire. République française. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://www.vie->

Bibliographie

publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/064000866.pdf

Centre européen pour les langues vivantes. (2003). Médiation culturelle et didactique des langues. Éditions du Conseil de l'Europe.

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). VADEMECUM – Éducation aux médias et à l'information (EMI).

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). Définir et éduquer l'esprit critique. Rapport Work Package 1, Projet EEC – Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018).

Unesco. (2013). Les compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel. Paris : UNESCO.

Lois et textes législatifs

Algérie. (2008). Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 relative au Référentiel général des Programmes. ISBN 978-9947-0-2992-3. Dépôt légal 2010-3339.

Dictionnaires et ressources en ligne

Larousse. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse.

Larousse. (s.d.). "Spot." Dictionnaire Larousse. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/spot/74340>

Lacelle, N., & Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application [PDF en ligne]. Consulté le 22 juin 2025 sur https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf

Mangiante, J.-M. (2009). "Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues." Mélanges, CRAPEL, n° 31, pp. 273-286. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>

Mattelart, T. (1 juillet 2008). "Pour une critique des théories de la mondialisation culturelle." Questions de communication, 13, pp. 269-287. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1831>

Feliciano, J. P. (2018). L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique [Thèse]. Consulté le 22 juin 2025 sur

Bibliographie

- https://theses.hal.science/tel-01992625/file/DDOC_T_2018_0172_PEDRO.pdf
- Meziani, A. (2012). Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blog communautaire : vers le développement d'une conscience interculturelle [Thèse]. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/94/4/3/70281>
- Narcy-Combes, M.-F. (2009). "Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire." Interculturel et enseignement des langues spécialisées. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/1239#article-1239>
- Parpette, C. (2009). "Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique de langues." Mélanges, CRAPEL, n° 31, pp. 273-286. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-17-1.pdf>
- Pretceille, A. (2005). "Pour un humanisme du divers." Vie sociale et traitements, 2005/3, n° 87, pp. 33-41. Consulté le 22 juin 2025 sur <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-34?lang=fr&tab=texte-integral>
- Rivero Vilá, I. (2011). L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement des langues étrangères [Thèse]. Consulté le 22 juin 2025 sur https://www.academia.edu/51973611/Linterculturel_%C3%A0_travers_le_multim%C3%A9dia_dans_lenseignement_du_fran%C3%A7ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re?auto=download&email_work_card=download-paper
- Synergies Algérie. Manaa, G. (2008, 2009) articles consultés sur <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/94/4/3/70281>
- Synergies Chine. Qian, Y. (2009, 2010), Windmüller, F. (2010), Zhou, X. (2022).

Vidéos et autres médias

Vidéo de Coca-Cola Ramadan : <https://www.youtube.com/watch?v=-q3PsSz9tAo>

Vidéo de Coca-Cola Noël : <https://youtu.be/E3-J0MwvBSI?si=SHepxe9hAQMWN>

Table de la matière

<i>Dédicace</i>	Error! Bookmark not defined.
<i>Remerciement</i>	II
Résumé.....	iii
ملخص.....	iv
Abstract.....	iv
Sommaire.....	vi
Liste des tableaux.....	vii
Introduction générale	2
Chapitre 1: Approche Des Notions Clé.....	8
Introduction.....	9
1. La culture.....	9
2. L’interculturel :.....	10
3. La communication interculturelle :.....	12
4. Compétence interculturelle :.....	14
5. L’esprit critique	15
Conclusion.....	17
Chapitre 2: Compétence interculturelle esprit en classe de FLE	18
Introduction.....	19
1. L’interculturel en didactique des langues étrangères.....	19
1.1. Critères et modalités d’évaluation de la compétence interculturelle.....	22
1.2. L’enseignant comme médiateur interculturel.....	23
1.3. L’interculturel dans le contexte algérien en classe de FLE.....	25
2. Esprit critique et compétence interculturelle : une articulation nécessaire	27
2.1. Les enjeux de l’esprit critique dans les apprentissages en FLE	29
2.2. Vers une pédagogie active et critique en classe de FLE.....	31
2.3. L’esprit critique dans le contexte éducatif algérien.....	32
Conclusion.....	34
Chapitre 3:Les spots publicitaires comme outils didactiques et pédagogiques.	35
Introduction.....	36
1. La publicité.....	37
1. Le spot publicitaire	38
3.3 Publicité et compétence interculturelle.....	38

3.4 Spot publicitaire et esprit critique.....	40
3.5 Limites et précautions dans l’usage des supports authentiques.....	41
Conclusion.....	43
Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche	44
Introduction	Error! Bookmark not defined.
1.Pratique de classe	Error! Bookmark not defined.
1.1. Description du terrain	Error! Bookmark not defined.
1.2 .Échantillon et corpus.....	46
1.3. Objectifs de la séquence didactique.....	46
1.4. Organisation de la pratique de classe.....	47
1.5. Choix des supports.....	50
2. Analyses des résultats et discussion	51
2.1.Analyse des réponses au questionnaire sur la publicité du Ramadan.....	51
2.2.Analyse des réponses au questionnaire sur la publicité du Noel	56
2.3. Analyse de la question de comparaison entre les deux publicités	61
Conclusion	65
Conclusion générale	66
Bibliographie	70
Table des matières	Error! Bookmark not defined.
Annexe	80

Annexe

Questionnaire d'analyse des publicités

Le questionnaire soumis aux étudiants après le visionnage des deux publicités s'articule autour de quatre grandes questions :

Question 1 : Identification de la publicité

- Quel est le nom de la marque présentée dans la publicité ?

Question 2 : Message et valeurs

- Quelle image avez-vous retenue dans cette publicité ?
- Quels sont, selon vous, les principaux messages véhiculés par cette publicité ?
- Quelles valeurs culturelles ou sociales pensez-vous que cette publicité transmet ?

Question 3 : Émotions et réactions

- Quelle émotion avez-vous ressentie en regardant cette publicité ?
- La publicité vous a-t-elle semblé persuasive ?

Question 4 : Cible de la publicité

- Quel est le public cible de cette publicité ?
- Quel élément de la publicité vous amène à cette conclusion ?