

Reçu le 15/05/2024

Accepté le: 17/08/2024

Publié le : 20/08/2024

Vers un Référentiel de la Compétence Interculturelle Numérique : Défis et Propositions pour la Formation en Langues dans l'Université Algérienne

Towards a Framework for Digital Intercultural Competence: Challenges and Proposals for Language Education in Algerian Universities

Abbes AISSI¹,

Laboratoire RIDILCA, Algérie

ea.aissi@univ-blida2.dz

Résumé

Le basculement intensif vers la technopédagogie dans l'université algérienne, accéléré depuis la pandémie, a profondément redéfini les modalités d'interaction et d'accès au savoir. Si l'on s'accorde sur la nécessité de repenser les référentiels de compétences linguistiques, qu'en est-il de la compétence interculturelle, compétence transversale essentielle mais souvent implicite dans les canevas du système LMD ? En présentiel, l'interculturalité se construit à travers des interactions directes et des supports pédagogiques contrôlés. En ligne, l'apprenant est confronté à une altérité omniprésente, immédiate et non filtrée, médiatisée par des plateformes numériques (forums, réseaux sociaux, projets collaboratifs internationaux) qui possèdent leurs propres codes et logiques communicationnelles. Cet article, à la croisée de la didactique des langues et des sciences de l'information et de la communication, soutient que les référentiels actuels, pensés pour un monde pré-numérique, sont devenus lacunaires. La simple transposition des approches interculturelles traditionnelles au e-learning est insuffisante. Nous postulons la nécessité de formaliser une "Compétence Interculturelle Numérique" (CIN). Cette dernière ne se limite pas à la connaissance d'autres cultures, mais intègre des savoir-faire et savoir-être spécifiques à la médiation numérique : gérer son identité en ligne, décoder les implicites dans une communication textuelle asynchrone, faire preuve d'empathie à travers un écran, ou encore déjouer les stéréotypes amplifiés par les bulles de filtres algorithmiques. En nous appuyant sur une analyse des nouveaux espaces d'interaction offerts par le e-learning, nous proposerons les fondements d'un référentiel pour cette compétence interculturelle numérique. Nous présenterons des descripteurs de compétences concrets et des pistes d'activités technopédagogiques visant leur développement. Notre objectif est de répondre à la question centrale du colloque en démontrant qu'un référentiel de formation en langues, pour être pertinent aujourd'hui, doit impérativement intégrer l'interculturalité dans sa dimension numérique et communicationnelle.

¹ Auteur correspondant : Abbes AISSI, ea.aissi@univ-blida2.dz

Mots clés : Compétence interculturelle, E-learning, TICE, Référentiel de compétences, Médiation numérique.

Abstract:

The intensive shift towards technopedagogy in Algerian universities, accelerated since the pandemic, has profoundly redefined modes of interaction and access to knowledge. While there is consensus on the need to rethink linguistic competency frameworks, what about intercultural competence—an essential transversal skill that remains often implicit in LMD system curricula? In face-to-face settings, interculturality is constructed through direct interactions and controlled pedagogical materials. Online, the learner confronts an omnipresent, immediate, and unfiltered otherness, mediated by digital platforms (forums, social networks, international collaborative projects) that possess their own codes and communicational logics. This article, situated at the crossroads of language didactics and information and communication sciences, argues that current frameworks, designed for a pre-digital world, have become inadequate. The simple transposition of traditional intercultural approaches to e-learning is insufficient. We postulate the need to formalize a "Digital Intercultural Competence" (DIC). This competence is not limited to knowledge of other cultures but integrates skills and attitudes specific to digital mediation: managing online identity, decoding implicit meanings in asynchronous textual communication, showing empathy through a screen, and countering stereotypes amplified by algorithmic filter bubbles. Drawing on an analysis of the new interaction spaces offered by e-learning, we propose the foundations of a framework for this digital intercultural competence. We present concrete competency descriptors and avenues for technopedagogical activities aimed at their development. Our objective is to answer the central question of the conference by demonstrating that a language training framework, to be relevant today, must imperatively integrate interculturality in its digital and communicational dimensions.

Keywords: Intercultural Competence, E-learning, ICT, Competency Framework, Digital Mediation.

I. Introduction

L'enseignement supérieur algérien connaît depuis quelques années une transformation numérique sans précédent, accélérée par la pandémie de COVID-19. Cette mutation dépasse la simple adoption d'outils technologiques : elle redéfinit profondément les modes d'accès aux savoirs, les pratiques pédagogiques et les interactions entre enseignants et apprenants (Selwyn, 2016, p.3). Certains auteurs mettent en avant les potentialités pédagogiques des environnements numériques, qui offrent des espaces interactifs et collaboratifs favorisant l'apprentissage (Ioannou Avgousti, 2018, p.819), tandis que d'autres alertent sur le risque d'une transposition mécanique des approches traditionnelles vers le numérique, sans prise en compte des nouvelles exigences communicationnelles et interculturelles (O'Dowd, 2018, p.4; Pariser, 2011, p.9).

Dans le domaine de la didactique des langues, cette évolution se traduit par l'émergence de dispositifs pédagogiques médiatisés par les technologies numériques, tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les environnements collaboratifs et les échanges virtuels entre apprenants issus de contextes culturels différents. Ces dispositifs permettent non seulement de renouveler les pratiques pédagogiques, mais aussi de favoriser des interactions plus ouvertes et authentiques,

contribuant simultanément au développement des compétences linguistiques et à la construction d'une compréhension interculturelle (O'Dowd, 2018, p.4; Dooly & Darvin, 2022, p.356).

Dans ce cadre, la compétence interculturelle devient un objectif central de l'enseignement des langues étrangères. Selon le modèle de Byram (1997, p.34), elle repose sur la capacité des apprenants à comprendre les perspectives culturelles d'autrui et à médiatiser les différences culturelles dans des situations de communication. Toutefois, le développement de cette compétence s'inscrit désormais dans des environnements communicationnels profondément transformés par les technologies numériques. Les interactions interculturelles ne se déroulent plus uniquement en présentiel, mais prennent également place dans des espaces numériques où les pratiques discursives, les dynamiques sociales et les modes d'accès à l'information sont médiatisés par les technologies (Dooly & Darvin, 2022, p.356).

Dans ce contexte, la compétence interculturelle ne se limite plus à la connaissance théorique des cultures étrangères : elle exige des savoir-faire et savoir-être spécifiques à la communication numérique, ainsi qu'une littératie critique permettant d'analyser les logiques sociales et idéologiques qui structurent les interactions en ligne. Les apprenants sont confrontés à une altérité omniprésente et non filtrée sur les plateformes numériques (forums, réseaux sociaux, projets collaboratifs internationaux), ce qui requiert des compétences analytiques, relationnelles et éthiques nouvelles (Akmoun & Bourkaib, 2021, p.14-15; Dooly & Darvin, 2022, p.356).

Ainsi, cette étude postule que l'intégration de dispositifs pédagogiques numériques favorisant l'interaction et la réflexion interculturelle peut contribuer significativement au développement de la compétence interculturelle numérique des étudiants, tout en enrichissant leurs pratiques communicatives et leur autonomie dans des environnements éducatifs transformés par le numérique.

I.1. Contexte général

Au cours des dernières années, l'université algérienne a engagé un processus progressif de transformation numérique visant à moderniser les dispositifs pédagogiques et à renforcer l'intégration des technologies dans l'enseignement. Cette évolution s'inscrit dans une dynamique internationale de digitalisation de l'enseignement supérieur, caractérisée par le développement de plateformes numériques, de ressources pédagogiques en ligne et de dispositifs d'apprentissage hybrides (Selwyn, 2016, p.3).

Dans ce contexte, les technologies numériques offrent de nouvelles opportunités pour l'enseignement des langues étrangères, notamment en favorisant l'accès à des environnements d'apprentissage interactifs et en facilitant la mise en relation d'apprenants issus de contextes culturels variés. Les dispositifs d'échanges virtuels et de télécollaboration constituent à cet égard des environnements particulièrement propices au développement de la compétence

interculturelle, dans la mesure où ils permettent la création d'espaces d'interaction authentiques et collaboratifs entre apprenants (Ioannou Avgousti, 2018, p.819).

Cependant, ces environnements numériques ne sont pas culturellement neutres. Les plateformes et les systèmes algorithmiques qui structurent les espaces de communication en ligne influencent la circulation de l'information et la diversité des contenus culturels auxquels les utilisateurs sont exposés. Comme le souligne Pariser (2011, p.9), les mécanismes de personnalisation algorithmique peuvent conduire à la formation de « bulles de filtres », limitant l'exposition des individus à des perspectives culturelles diversifiées.

Ainsi, la numérisation de l'enseignement supérieur constitue l'un des phénomènes les plus marquants de l'évolution des systèmes éducatifs contemporains. L'intégration progressive des technologies numériques modifie les modalités d'accès aux connaissances et transforme les pratiques pédagogiques, en offrant des environnements éducatifs interactifs et collaboratifs (Selwyn, 2016, p.3). En Algérie, plusieurs initiatives ont été menées pour moderniser les dispositifs pédagogiques et intégrer les TICE dans l'enseignement des langues. Les plateformes d'apprentissage en ligne, les environnements collaboratifs et les échanges virtuels permettent de favoriser l'interaction interculturelle et l'apprentissage linguistique authentique (Ioannou Avgousti, 2018, p.819).

Néanmoins, la prise en compte de la dimension culturelle dans ces environnements reste cruciale : les logiques propres aux plateformes et les systèmes algorithmiques influencent l'accès à l'information et peuvent limiter l'exposition des apprenants à une diversité culturelle élargie (Pariser, 2011, p.9). Cette observation souligne l'importance de concevoir des dispositifs numériques qui ne se contentent pas de transférer les pratiques traditionnelles dans un format numérique, mais qui intègrent explicitement la dimension interculturelle et critique dans les parcours d'apprentissage.

I.2. Problématique et hypothèse

Cette transformation numérique des environnements d'apprentissage soulève des questions majeures pour l'enseignement des langues à l'université : la simple exposition aux outils technologiques suffit-elle à développer la compétence interculturelle ? Comment formaliser et intégrer une compétence interculturelle adaptée aux spécificités des environnements numériques ?

Dans ce contexte, la notion de compétence interculturelle numérique apparaît comme un concept central. Elle est entendue comme l'ensemble des aptitudes critiques,

communicationnelles et éthiques permettant aux apprenants d'interagir efficacement dans des environnements numériques caractérisés par la diversité linguistique et culturelle (Byram, 1997, p.34 ; Dooly & Darwin, 2022, p.356 ; Akmoun & Bourkaib, 2021, p.14-15). Les dispositifs numériques ne se limitent pas à faciliter la communication : ils exigent également des apprenants qu'ils développent des compétences analytiques, relationnelles et réflexives pour naviguer dans des interactions interculturelles médiatisées par les technologies.

L'hypothèse centrale de cette étude est que l'intégration de dispositifs pédagogiques numériques favorisant l'interaction et la réflexion interculturelle peut contribuer au développement de cette compétence et renforcer les pratiques communicatives des apprenants dans des contextes interculturels médiatisés. En d'autres termes, le numérique ne constitue pas seulement un support technique, mais un levier pédagogique pour la construction d'une compétence interculturelle adaptée aux exigences contemporaines de la communication.

Pour vérifier cette hypothèse, la recherche adopte une démarche méthodologique mixte (mixed-methods), combinant analyse documentaire, observation des pratiques pédagogiques, collecte de données auprès des étudiants, et modélisation d'un Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques (RCIN). L'objectif est de fournir un cadre théorique et opérationnel permettant d'articuler la compétence interculturelle et le numérique dans l'enseignement supérieur algérien, en examinant les conditions et les modalités de son intégration dans les dispositifs d'enseignement des langues.

II. Méthodologie

Pour répondre à notre problématique et saisir la complexité de l'interculturalité numérique, nous avons opté pour une architecture de recherche mixte (mixed-methods research). Ce choix méthodologique se justifie par la nécessité de triangulation : il s'agit de croiser l'analyse des prescriptions institutionnelles (le "prescrit"), la mesure des pratiques étudiantes (le "réel") et l'analyse compréhensive du vécu enseignant (le "perçu").

L'étude s'est déroulée sur une période de six mois, de septembre 2023 à mars 2024, au sein des départements de langues étrangères (Français et Anglais) de deux établissements publics algériens : l'Université Blida 2 et l'Université de Bouira. Ces sites ont été sélectionnés pour leur représentativité et la diversité de leurs populations étudiantes.

Afin d'assurer une cohérence méthodologique et de garantir la validité interne de la recherche, le protocole adopté repose sur une démarche séquentielle articulant analyse documentaire, investigation empirique et phase de modélisation. Cette structuration en phases

successives répond à une logique de triangulation des données, permettant de croiser les perspectives institutionnelles, étudiantes et enseignantes.

Le dispositif de recherche s'organise ainsi autour de trois grandes étapes complémentaires : un diagnostic institutionnel, une double enquête de terrain (quantitative et qualitative) et une phase de conceptualisation aboutissant à l'élaboration d'un référentiel opérationnel. Le tableau suivant présente une vue synoptique de l'ensemble du protocole.

Tableau 1 : Synoptique du protocole de recherche

Phase	Méthode	Population / Corpus	Outils	Objectif scientifique
Phase 1	Analyse documentaire	N = 36 documents institutionnels (programmes, référentiels, textes officiels, maquettes pédagogiques)	Grille d'analyse thématique	Établir un diagnostic institutionnel sur l'intégration du numérique et de l'interculturel
Phase 2a	Enquête quantitative	N = 180 étudiants (Licence & Master)	Questionnaire structuré (échelles de Likert, questions fermées)	Mesurer les usages numériques, les représentations et les compétences interculturelles déclarées
Phase 2b	Enquête qualitative	N = 20 enseignants de langues	Entretiens semi-directifs	Identifier les besoins pédagogiques, les freins et les pratiques effectives
Phase 3	Modélisation	Données issues des phases 1, 2a et 2b	Analyse croisée et triangulation	Élaborer le référentiel RCIN (Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques)

Ce tableau met en évidence la progression logique du dispositif, depuis l'analyse des cadres institutionnels existants jusqu'à la construction d'un référentiel structuré de compétences interculturelles numériques (RCIN). Chaque phase répond à un objectif

scientifique spécifique, tout en contribuant à une compréhension systémique du phénomène étudié.

La première phase vise à identifier les orientations officielles relatives à l'intégration du numérique et de la dimension interculturelle. Les phases 2a et 2b permettent ensuite d'interroger les pratiques et représentations des acteurs de terrain. Enfin, la phase de modélisation procède à une synthèse analytique des résultats obtenus afin de proposer un cadre théorique et opérationnel adapté au contexte universitaire algérien.

2.1. Phase 1 : Analyse Documentaire et Institutionnelle

Cette première phase exploratoire visait à établir un diagnostic de la place accordée à la compétence interculturelle numérique dans les textes régissant la formation.

- **Constitution du Corpus** : Nous avons constitué un corpus raisonné de 36 documents officiels. L'échantillonnage a suivi une logique de pertinence, incluant :
 - Les canevas de formation de référence (Offres de formation Licence et Master) (N=4).
 - Un échantillon de descriptifs de modules (syllabi) sélectionnés dans les unités fondamentales et méthodologiques (Linguistique, Littérature, Civilisation, TICE) (N=32).
- **Procédure d'analyse** : Les documents ont été soumis à une analyse de contenu thématique. Une grille de codage a été élaborée pour repérer la fréquence et le contexte d'apparition des mots-clés appartenant à deux champs sémantiques : celui de l'interculturel (*culture, altérité, diversité*) et celui du numérique (*TICE, en ligne, plateforme, distance*).
- **Indicateur de mesure** : Nous avons cherché à identifier les "points de convergence" : les occurrences où les deux champs se croisent (ex : "culture numérique"). L'absence de convergence a été interprétée comme un indicateur de la fracture curriculaire.

2.2. Phase 2 : Enquête de Terrain (La voix des acteurs)

Cette phase centrale a permis de confronter le cadre institutionnel aux réalités du terrain via deux instruments complémentaires.

A. Volet Quantitatif : Enquête auprès des étudiants

- **Population et Échantillonnage** : La population cible est constituée des étudiants inscrits en Licence et Master des départements de langues. Un échantillonnage de convenance a été réalisé. Le questionnaire a été diffusé numériquement via les groupes pédagogiques officiels et les réseaux sociaux étudiants. Au total, 180 réponses valides ont été collectées.

- **Description de l'échantillon :** La répartition des répondants (voir **Figure 1**) montre une prédominance du cycle Licence (60%) et une représentation équilibrée entre les filières Français et Anglais.

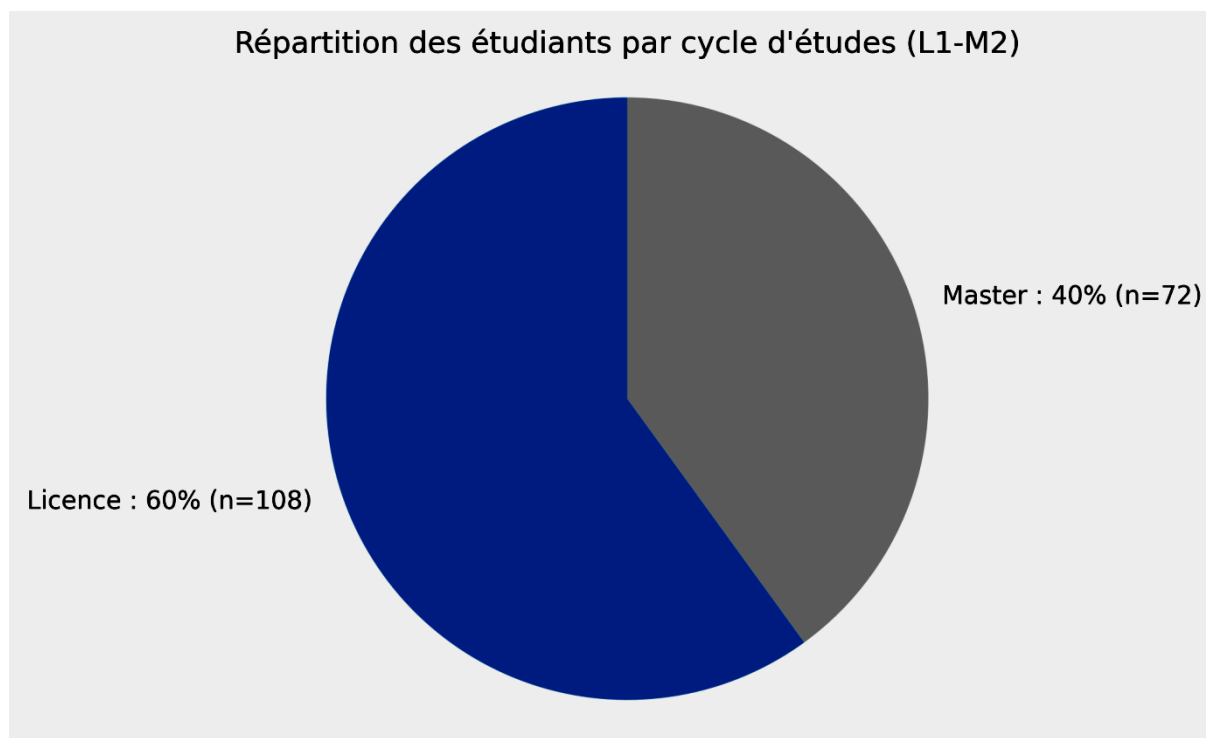


Figure 1 : Diagramme circulaire de la répartition des étudiants par niveau (L1-M2)]

Comme l'illustre la Figure 1, la forte représentation des étudiants de Licence peut s'expliquer par leur effectif global plus important au sein des départements de langues. Cette configuration permet néanmoins d'obtenir une vision transversale des usages numériques et des compétences interculturelles à différents stades du parcours universitaire.

La diversité des niveaux académiques constitue un atout méthodologique, dans la mesure où elle permet d'observer d'éventuelles variations liées à l'expérience universitaire et à l'exposition cumulative aux dispositifs numériques.

Instrument de collecte : Un questionnaire structuré *ad hoc* a été conçu via Google Forms. Il se compose de quatre sections :

1. Données sociodémographiques.
2. Fréquence des interactions numériques (Echelle de Likert à 5 points, de "Jamais" à "Quotidiennement").
3. Perception des incidents critiques (conflits, malentendus culturels).

4. Auto-évaluation des compétences (Items basés sur les descripteurs du CECRL adaptés au numérique).

Analyse des données : Les données ont été exportées et traitées avec le logiciel SPSS. Des analyses statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences) ont été réalisées pour mesurer l'écart entre la maîtrise technique déclarée et la compétence interculturelle perçue.

B. Volet Qualitatif : Entretiens avec les enseignants

- **Participants :** Vingt enseignants ont été sollicités selon une méthode d'échantillonnage par choix raisonné, afin de garantir une diversité de grades (Maîtres-assistants A/B, Maîtres de conférences) et d'ancienneté.
- **Procédure :** Des entretiens semi-directifs individuels, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont été menés (en présentiel ou via Google Meet).
- **Instrument :** Un guide d'entretien a structuré les échanges autour de trois axes : les représentations de l'interculturel, les difficultés observées en ligne chez les étudiants, et les besoins en formation continue.
- **Traitement des données :** Les entretiens ont été enregistrés, intégralement transcrits, puis soumis à une analyse thématique de contenu. Cette méthode a permis de faire émerger des catégories conceptuelles récurrentes (ex: "sentiment d'insécurité", "manque de cadre").

2.3. Phase 3 : Conception et Modélisation (Phase Propositionnelle)

La dernière phase n'est pas une collecte de données, mais une étape de synthèse didactique. En triangulant les lacunes identifiées dans les documents (Phase 1) et les besoins exprimés par les acteurs (Phase 2), nous avons élaboré le Référentiel de la Compétence Interculturelle Numérique (RCIN). Cette modélisation s'appuie théoriquement sur le modèle de Byram (1997) adapté aux spécificités de la communication médiatisée par ordinateur (CMO).

2.4. Considérations éthiques et Limites de l'étude

- **Éthique :** L'étude a respecté les protocoles éthiques en vigueur. Le consentement éclairé des participants a été obtenu avant chaque questionnaire ou entretien. L'anonymat des données a été garanti par un processus de désidentification lors du traitement statistique.
- **Limites :** Nous reconnaissons deux limites principales. D'une part, la taille de l'échantillon étudiant (N=180) reste modeste par rapport à la population totale, ce qui invite à la prudence quant à la généralisation des résultats à l'échelle nationale. D'autre part, le recours à l'auto-évaluation (pour les étudiants) comporte un biais de désirabilité sociale ou

de surévaluation de soi (*Dunning-Kruger effect*) que nous avons tenté de nuancer par l'analyse qualitative des entretiens enseignants.

Le déploiement de cette architecture méthodologique mixte a ainsi permis de générer un corpus de données riche et complémentaire, capturant la problématique de l'interculturalité numérique sous ses différents angles. La section suivante (Section 3 : Résultats) est consacrée à la présentation et à l'analyse de ces données. Afin de maintenir une stricte cohérence avec notre protocole de recherche, l'exposé des résultats épousera la logique séquentielle de l'étude. Nous exposerons dans un premier temps le diagnostic issu de l'analyse documentaire, mettant en évidence l'état du "prescrit" institutionnel et la réalité de la fracture curriculaire. Dans un deuxième temps, nous dévoilerons les constats empiriques du terrain en confrontant le "réel" des pratiques et auto-évaluations étudiantes au "perçu" des enseignants, issu de l'analyse qualitative. Ce croisement systématique des perspectives mettra en lumière les décalages existants au sein des départements de langues, préparant ainsi le terrain pour la modélisation de notre Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques (RCIN).

III. Résultats

Le déploiement de l'architecture méthodologique mixte, présentée dans la section précédente, a permis de recueillir un corpus de données riche et multidimensionnel. En croisant l'analyse des textes officiels, les réponses de 180 étudiants et les témoignages de 20 enseignants, notre démarche de triangulation visait à confronter trois réalités de l'interculturalité numérique : le curriculum prescrit par l'institution, les pratiques réelles des apprenants, et le vécu pédagogique des acteurs de terrain.

L'analyse systématique de ces données met en lumière une conclusion globale univoque : il existe une véritable fracture systémique au sein des départements de langues étudiés. Plus précisément, nous observons un décalage profond entre, d'une part, des pratiques étudiantes effectives marquées par une hyperconnexion informelle, et d'autre part, une offre de formation institutionnelle qui peine à didactiser ces nouveaux enjeux socio-pragmatiques. Afin de restituer la complexité de ce phénomène et d'en comprendre les rouages, l'exposé de nos résultats s'articule autour de quatre constats majeurs, présentés selon une progression logique allant du cadre institutionnel vers la modélisation de solutions.

3.1. Le prescrit institutionnel : une compétence interculturelle numérique invisible

L'examen du corpus documentaire (N=36) confirme notre hypothèse d'un décalage curriculaire profond, caractérisé par un fonctionnement en silos disciplinaires.

- **Une marginalisation de l'objectif interculturel :** L'analyse de contenu montre que moins de 10 % des descriptifs de cours (syllabi) mentionnent explicitement un objectif lié à la compétence interculturelle. Plus encore, lorsque cette dimension est évoquée, elle s'inscrit dans des formulations floues ("ouverture à l'autre", "tolérance à la diversité"), dépourvues de descripteurs opérationnels.

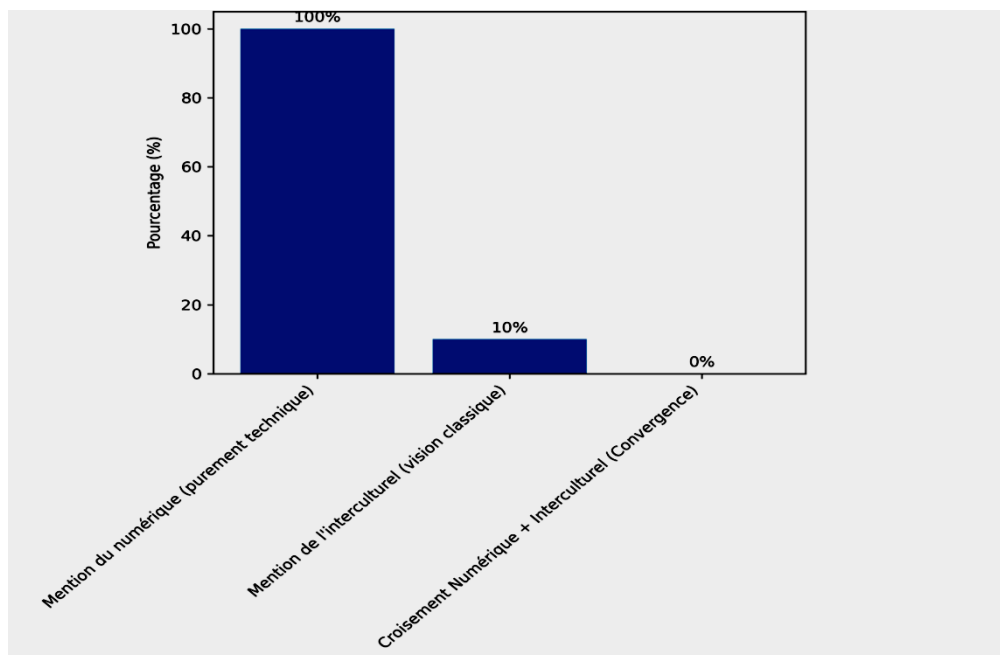


Figure 2: Diagramme en barres empilées illustrant la présence vs l'absence d'objectifs interculturels et numériques dans les syllabi.

Comme l'illustre la Figure 2, l'indicateur le plus saillant de cette phase exploratoire réside dans l'absence totale (0 occurrence) de convergence sémantique entre l'interculturel et le numérique. Les canevas de formation cantonnent l'interculturalité à une approche classique (littéraire ou civilisationnelle), tandis que le numérique est appréhendé sous un paradigme strictement technocentré. La dimension communicationnelle et socio-pragmatique des environnements numériques est, de fait, institutionnellement ignorée.

3.2. Le "réel" étudiant : hyperconnexion et vulnérabilité pragmatique

L'enquête quantitative menée auprès des 180 étudiants met en évidence une dissonance cognitive majeure entre l'aisance technique déclarée et la compétence interculturelle réelle en ligne.

- **Une exposition massive mais non didactisée :** Les résultats soulignent une forte agentivité informelle : 88 % des étudiants déclarent interagir au moins hebdomadairement avec des locuteurs étrangers (réseaux sociaux, forums, jeux vidéo).

Toutefois, pour 75 % d'entre eux, ces interactions se déploient en marge de la sphère académique, de manière empirique et dénuée de réflexivité critique.

- **L'illusion de la compétence par la maîtrise technique** : L'étude révèle un biais d'auto-évaluation significatif, mettant en lumière le paradoxe de l'étudiant hyperconnecté.

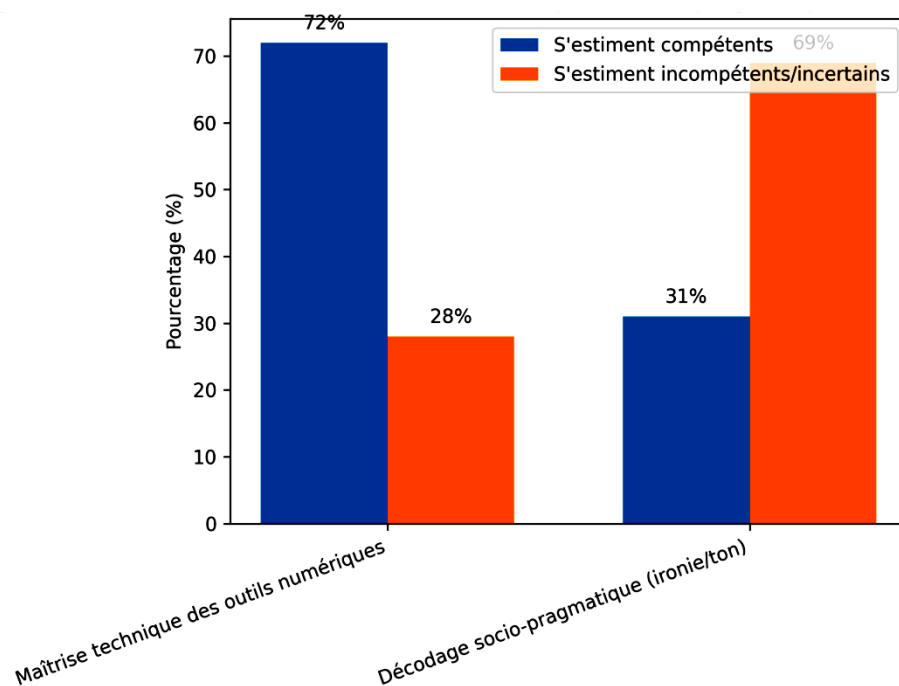


Figure 3: Graphique comparatif (histogramme) croisant l'auto-évaluation de la compétence technique et de la compétence socio-pragmatique.

Ce paradoxe est visuellement perceptible dans la Figure 3 : si 72 % des étudiants s'estiment "compétents" ou "très compétents" dans le maniement purement technique des outils (digital literacy), cette confiance s'étioule drastiquement face aux enjeux d'interprétation. Seuls 31 % s'affirment capables de décoder avec certitude les implicites liés au ton (ironie, humour, agacement) au sein d'une communication textuelle asynchrone impliquant une altérité culturelle.

- **La prévalence des "incidents critiques"** : Cette fragilité engendre des conséquences avérées : plus de 65 % de l'échantillon rapporte avoir expérimenté des situations de blocage ou de conflit ouvert en ligne, imputées à des malentendus d'ordre culturel.

3.3. Le "perçu" enseignant : entre lucidité et insécurité didactique

Si l'enquête quantitative a permis de mettre en évidence les vulnérabilités pragmatiques des étudiants face aux interactions en ligne (cf. Section 3.2), il convenait d'interroger la manière dont cette réalité est perçue, interprétée et gérée du côté de l'encadrement pédagogique. En ce sens, l'analyse thématique des entretiens semi-directifs (N=20) menés avec le corps professoral vient non seulement corroborer les constats précédents, mais elle éclaire surtout la posture particulièrement délicate dans laquelle se trouvent aujourd'hui les praticiens.

En effet, le traitement des données qualitatives révèle une double dynamique chez les enseignants interrogés. D'un côté, ils font preuve d'une grande lucidité quant aux lacunes interculturelles de leurs apprenants dans les environnements numériques ; de l'autre, ils expriment un profond sentiment d'insécurité didactique face à une compétence qu'ils ne se sentent ni préparés à enseigner, ni autorisés à évaluer par les textes officiels.

Afin de rendre compte de la structure de ces discours et d'en extraire le sens, nous avons procédé à une catégorisation sémantique des entretiens. Le Tableau 2, ci-dessous, propose une matrice de synthèse mettant en exergue les trois pôles thématiques dominants qui ont émergé de notre corpus qualitatif, accompagnés de verbatims représentatifs de la voix enseignante.

Tableau 2: Matrice de synthèse des verbatims et catégories thématiques issues des entretiens enseignants.

Catégorie thématique identifiée	Fréquence d'apparition	Exemple de verbatim représentatif
1. Constat des lacunes étudiantes	Forte (17/20)	<i>"Ils maîtrisent l'application, mais ne savent pas s'adresser à un locuteur natif en ligne."</i>
2. Insécurité didactique (Illégitimité)	Modérée (14/20)	<i>"On nous a formés à enseigner la grammaire, pas à gérer un conflit sur un forum."</i>
3. Besoin d'institutionnalisation	Très forte (18/20)	<i>"Il nous faut un référentiel clair pour évaluer ces compétences numériques."</i>

Comme le met en évidence cette matrice, l'insécurité didactique est illustrée de manière paradigmatique par le témoignage soulignant l'inadéquation entre la formation initiale des enseignants (axée sur la littérature et la linguistique classique) et les exigences de la communication en ligne. Confrontés à cette injonction paradoxale, 90 % des enseignants interrogés plaident pour une institutionnalisation de la Compétence Interculturelle Numérique (CIN). Ils expriment le besoin urgent de cadres de référence concrets qui justifieraient et guideraient l'intégration de ces dimensions transversales dans leurs pratiques évaluatives.

3.4. Synthèse : La nécessité d'un modèle d'intégration (Triangulation)

La mise en perspective de ces trois axes (le vide institutionnel, la vulnérabilité étudiante et le désarroi enseignant) démontre que l'acquisition de la compétence interculturelle numérique ne relève pas d'un processus naturel d'immersion technologique, mais nécessite un étayage pédagogique explicite. Ce constat fondamental constitue le point d'ancrage qui justifie la conception de notre Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques (RCIN), présenté dans la section suivante.

Au terme de ce travail de diagnostic et de triangulation, une conclusion fondamentale s'impose : la simple exposition aux outils technologiques ne garantit en rien l'acquisition d'une compétence interculturelle. Le hiatus profond entre les pratiques informelles des étudiants et le vide curriculaire institutionnel, couplé à l'insécurité didactique légitime des enseignants, appelle une réponse qui dépasse le simple constat. Il s'avère désormais nécessaire de s'engager dans une véritable démarche d'ingénierie didactique. C'est précisément l'ambition de la Section 4. Afin de pallier les carences identifiées et d'outiller concrètement les acteurs de terrain, nous y exposerons la conceptualisation et l'architecture de notre Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques (RCIN). Ce modèle se veut à la fois une boussole théorique et un outil opérationnel, pensé spécifiquement pour réconcilier le numérique et l'interculturel au sein de la formation universitaire algérienne.

IV. Discussion

La discussion des résultats obtenus au fil de notre investigation (Section 3) nous conduit à une conclusion inéluctable : déléguer l'acquisition de la compétence interculturelle aux seules pratiques informelles des étudiants sur le web constitue un risque pédagogique et sociétal majeur. En l'absence d'une médiation didactique institutionnalisée, l'université s'expose au risque de former des profils marqués par une forte asymétrie de compétences : des

apprenants techniquement agiles, mais socio-pragmatiquement vulnérables, incapables de décentration et dépourvus d'intelligence interculturelle en ligne.

Pour pallier ce vide curriculaire et répondre à l'insécurité didactique exprimée par les enseignants, nous proposons la modélisation d'un Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques (RCIN). Ce modèle n'a pas vocation à s'ajouter au curriculum sous la forme d'une unité d'enseignement isolée, mais se conçoit comme une matrice transversale, intégrable aux syllabi existants (modules de langue, de civilisation ou de TICE). Théoriquement ancré dans les travaux de Byram (1997) sur la compétence de communication interculturelle, il transpose la triade classique (Savoirs, Savoir-faire, Savoir-être) aux spécificités et aux affordances des environnements numériques.

4.1. Architecture et composantes du Référentiel RCIN

Afin de rendre ce cadre opérationnel pour le contexte universitaire (visant un niveau cible B2/C1), nous avons structuré le RCIN en trois dimensions fondamentales. Le Tableau 3 présente la synoptique de ce référentiel, associant à chaque dimension des descripteurs de compétences précis et des pistes de transposition didactique.

Tableau 3 : Matrice opérationnelle du Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques (RCIN)

Dimension de la compétence	Objectif global	Descripteurs de compétences (Niveau B2/C1)	Pistes d'activités pédagogiques (Actionnel)
A. Les Savoirs (<i>Dimension cognitive et analytique</i>)	Comprendre les codes de l'environnement technoculturel et ses biais.	• Identifier les normes socio-discursives ("nétiquette") spécifiques aux plateformes (ex: codes d'un forum académique vs réseau social). • Comprendre l'impact des algorithmes (bulles de filtres) sur la visibilité ou l'invisibilisation des cultures. • Maîtriser les	• Analyse comparée et critique de chartes de modération internationales. • Ateliers de déconstruction de fils d'actualité pour identifier les biais algorithmiques culturels.

		enjeux de l'identité numérique et de l'e-réputation en contexte international.	
B. Les Savoir-faire (<i>Dimension fonctionnelle et interactionnelle</i>)	Agir, interagir et collaborer efficacement à distance.	• Décoder les implicites culturels et les marqueurs socio-affectifs (émojis, majuscules, silences numériques) en communication asynchrone. • Interagir de manière constructive et désamorcer un conflit dans un débat en ligne. • Pratiquer la télécollaboration en gérant les asymétries (fuseaux horaires, cultures d'apprentissage).	• Projets de télécollaboration internationale (type Erasmus+ Virtual Exchange). • Simulations de gestion de crise interculturelle sur des forums dédiés. • Analyse pragmatique d'interactions sur des vidéos YouTube.
C. Les Savoir-être (<i>Dimension axiologique et attitudinale</i>)	Développer une posture éthique et empathique médiatisée par l'écran.	• Faire preuve d'empathie numérique : capacité à percevoir l'altérité et l'état émotionnel de l'autre malgré l'absence de non-verbal. • Tolérer l'ambiguïté, la lenteur ou l'incertitude inhérentes aux échanges asynchrones. • Adopter une posture de curiosité bienveillante et suspendre son jugement	• Tenue d'un portfolio réflexif ou journal de bord sur les "chocs culturels numériques" vécus. • Jeux de rôles inversés virtuels sur des thématiques culturelles sensibles.

		face à des normes divergentes.	
--	--	-----------------------------------	--

Comme le met en exergue cette matrice, le Référentiel RCIN ne se limite pas à une simple juxtaposition d'objectifs isolés, mais propose une approche fondamentalement holistique de l'interaction numérique. Les trois dimensions décrites (Savoirs, Savoir-faire, Savoir-être) sont intrinsèquement interdépendantes : la compréhension intellectuelle des biais algorithmiques (Savoir) reste inopérante si elle ne s'accompagne pas d'une capacité à désamorcer des tensions en ligne (Savoir-faire) et d'une authentique posture d'empathie (Savoir-être). L'enjeu de cette modélisation est donc d'offrir aux concepteurs de formation et aux enseignants un outil concret de scénarisation didactique, capable de transformer "l'utilisateur" numérique en véritable "acteur social" interculturel. Toutefois, la viabilité d'un tel outil ne relève pas de la magie de l'outil lui-même : elle repose inévitablement sur un écosystème institutionnel et pédagogique favorable, ce qui soulève des défis structurels majeurs quant à son implémentation.

4.2. Implications praxéologiques et conditions de mise en œuvre

La simple création d'un référentiel ne suffit pas à garantir la transformation des pratiques. L'intégration effective du RCIN au sein des départements de langues algériens implique trois mutations structurelles majeures :

- 1. Le développement professionnel des enseignants :** La formation continue des formateurs doit impérativement dépasser l'approche purement instrumentale des TICE (comment utiliser une plateforme) pour intégrer la dimension de la *médiation interculturelle en ligne*. Les enseignants doivent être accompagnés pour passer d'une posture de transmetteurs de savoirs à celle de modérateurs et facilitateurs d'interactions complexes.
- 2. L'évolution de l'ingénierie pédagogique :** L'acquisition des compétences décrites dans le RCIN est incompatible avec une pédagogie transmissive classique. Elle exige le déploiement d'une approche résolument actionnelle, privilégiant la pédagogie de projet, l'apprentissage collaboratif à distance et la résolution de problèmes authentiques (scénarisation de tâches ancrées dans la réalité numérique des étudiants).
- 3. L'innovation des paradigmes évaluatifs :** Les modalités d'évaluation traditionnelles (de type QCM ou restitution de connaissances) sont inopérantes pour mesurer le "Savoir-être" ou la gestion de l'imprévu interculturel. L'implémentation du RCIN

requiert le recours à une évaluation alternative et formative : co-évaluation par les pairs, analyse de traces numériques, et surtout l'évaluation réflexive via le portfolio numérique (e-portfolio), permettant à l'étudiant de documenter et d'analyser son propre cheminement interculturel.

En définitive, la modélisation de ce référentiel et l'analyse de ses conditions de mise en œuvre marquent le passage décisif d'une posture de diagnostic (le constat des fractures curriculaires) à une démarche d'ingénierie de formation (la proposition de solutions didactiques). L'intégration pérenne de la compétence interculturelle numérique au sein de l'université algérienne ne saurait se décréter par de simples injonctions officielles ; elle exige une véritable réingénierie des pratiques d'enseignement, une redéfinition du rôle de l'enseignant-médiateur et une refonte des modes d'évaluation. Ce double cheminement, à la fois analytique et propositionnel, nous amène à présent au terme de notre réflexion. La conclusion générale qui suit s'attachera à faire la synthèse de nos principales découvertes pour répondre définitivement à notre problématique initiale, tout en mettant en perspective les limites de la présente étude et les nouvelles pistes de recherche qu'elle ouvre pour la didactique des langues.

V. Conclusion

Au terme de cette recherche, structurée autour d'une démarche méthodologique mixte et triangulée, notre investigation a permis de mettre en exergue une fracture paradigmatique préoccupante au sein des départements de langues de l'université algérienne. Alors que l'infrastructure technologique se modernise et que les pratiques étudiantes se mondialisent, l'ingénierie de formation reste paradoxalement ancrée dans des schémas traditionnels. L'interculturalité, pourtant érigée en compétence incontournable dans un monde hyperconnecté, se voit trop souvent réduite à une dimension folklorique, civilisationnelle ou littéraire. Ce prisme classique élude de fait la complexité socio-pragmatique, les implicites et les zones de friction inhérentes aux interactions numériques contemporaines.

Face au triple constat de l'invisibilité institutionnelle de cette compétence, de la vulnérabilité des étudiants face à l'altérité en ligne, et de l'insécurité didactique des enseignants, la modélisation du Référentiel de Compétences Interculturelles Numériques (RCIN) s'est imposée comme une réponse à la fois conceptuelle et opérationnelle. En articulant l'acquisition de savoirs critiques, le développement d'habiletés communicationnelles à distance et l'adoption de postures éthiques (telles que l'empathie numérique et la décentration), ce référentiel ambitionne de dépasser la simple maîtrise instrumentale des

outils. Il vise in fine à former des « citoyens numériques » complets, capables non seulement de décoder les flux d'informations globaux, mais surtout de participer activement à la co-construction d'un dialogue interculturel respectueux et authentique.

L'enjeu soulevé par cette étude dépasse ainsi le cadre strict de la didactique des langues-cultures. Il s'agit fondamentalement de préparer les étudiants algériens à une société et une économie du savoir où l'agentivité numérique et la capacité à négocier les différences culturelles par écrans interposés constituent des compétences de vie (soft skills) aussi cruciales que la littérature traditionnelle.

Si le RCIN offre aujourd'hui une première boussole théorique pour combler ce vide curriculaire, ce travail de modélisation appelle un prolongement empirique. La perspective scientifique immédiate de notre recherche consistera désormais à s'inscrire dans une démarche de recherche-action. Il conviendra d'expérimenter les descripteurs et les scénarios de ce référentiel auprès d'un échantillon pilote d'apprenants et de formateurs, afin d'en évaluer rigoureusement la pertinence ergonomique, l'acceptabilité institutionnelle et l'efficacité pédagogique sur le terrain.

Bibliographie

- Akmoun, H., & Bourkaib, N. (2021). *Compétence interculturelle et médiation numérique* (pp. 14–15). Éditions Universitaires. <http://journals.openedition.org/multilinguales/7532>
- Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *ReCALL*, 30(4), 819–853. <https://doi.org/10.1017/S095834401800025X>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Dooly, M., & Darwin, R. (2022). Intercultural communicative competence in the digital age: Critical digital literacy and inquiry-based pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, 22(3), 354–366. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2063304>
- O'Dowd, R. (2018). *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2e éd.). Bloomsbury Academic.