

**ÉCHANGES INTERCULTURELS EN LIGNE :
L'EXPÉRIENCE DIRECTE PAR L'INTERMÉDIAIRE
DES APPLICATIONS MOBILES**

ÇEVİRİMİÇİ KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM:
MOBİL UYGULAMALAR ARACILIĞIYLA
DOĞRUDAN DENEYİM

ONLINE INTERCULTURAL COMMUNICATION:
DIRECT EXPERIENCE THROUGH
MOBILE APPLICATIONS

Oğuz İbrahim DÜNDAR

07

ÉCHANGES INTERCULTURELS EN LIGNE : L'EXPÉRIENCE DIRECTE PAR L'INTERMÉDIAIRE DES APPLICATIONS MOBILES

ÇEVİRİMİÇİ KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM: MOBİL UYGULAMALAR ARACILIĞIYLA DOĞRUDAN DENEYİM

ONLINE INTERCULTURAL COMMUNICATION: DIRECT EXPERIENCE THROUGH MOBILE APPLICATIONS

Oğuz İbrahim DÜNDAR ¹

Mots-clés:

Application mobile,
Compétence de
communication
interculturelle,
Culture,
Expérience directe,
TICE.

Anahtar Kelimeler:

Mobil uygulama,
Kültürlerarası iletişim
becerisi
Kültür,
Doğrudan deneyim,
EBİT.

Keywords:

Mobile applications,
Intercultural
communication skills,
Culture,
Direct experience,
ICTE.

RÉSUMÉ

Le développement des technologies numériques a rendu possibles des interactions directes, écrites et orales avec des représentants de cultures cibles grâce aux applications mobiles. Cette étude examine dans quelle mesure ces applications peuvent servir de passerelles vers des rencontres interculturelles porteuses d'un apprentissage fondé sur l'expérience directe, et en examine le potentiel didactique pour le développement des compétences de communication interculturelle. Dans ce cadre, une fiche pédagogique est proposée, fondée sur le modèle tripartite de Byram et al. (2002), structuré autour de trois phases : préparation, interaction et réflexion. La première phase invite les apprenants à remettre en question leurs représentations culturelles à travers des activités telles que des débats, des jeux de rôle ou des séances de remue-méninges. Ensuite, la phase d'interaction encourage l'utilisation d'applications comme Tandem ou Speaky afin d'initier des échanges authentiques et contextualisés avec des locuteurs natifs. Enfin, la phase réflexive vise à consolider les acquis à travers des discussions, des journaux d'observation ou des productions collaboratives. Cette approche suggère que, lorsqu'elles sont intégrées de manière consciente et structurée dans les dispositifs d'enseignement, les technologies mobiles peuvent jouer un rôle clé dans la promotion de l'ouverture à l'altérité et de la sensibilisation interculturelle.

ÖZ

Dijital teknolojilerin gelişimi, mobil uygulamalar sayesinde hedef kültür temsilcileriyle doğrudan, yazılı ve sözlü etkileşimi mümkün kılmıştır. Bu çalışma, söz konusu uygulamaların doğrudan deneyime dayalı, öğrenme potansiyeli taşıyan kültürlerarası karşılaşmalara birer geçit oluşturup oluşturamayacağını incelemekte ve bu bağlamda, kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sunabilecek didaktik potansiyellerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Byram vd. (2002) tarafından geliştirilen üç aşamalı modele dayanan bir ders planı önerilmektedir: hazırlık, etkileşim ve yansıtma. Hazırlık aşamasında, öğrencilerin kültürel temsillerini eleştirel bir bakışla sorgulamaları teşvik edilmekte; bu amaçla, tartışma, rol yapma ve beyin fırtınası gibi etkinliklerden yararlanılmaktadır. Etkileşim aşamasında, Tandem veya Speaky gibi uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin ana dili hedef dil olan bireylerle özgün iletişim kurmaları desteklenmektedir. Yansıtma aşamasında, öğrencilerin edindikleri deneyimleri tartışmalar, gözlem günlükleri veya ortak üretim çalışmaları aracılığıyla yapılandırılmaları amaçlanmaktadır. Önerilen bu yaklaşım, mobil teknolojilerin öğretim süreçlerine bilinçli ve yapılandırılmış biçimde entegre edilmesi durumunda, kültürlerarası farkındalık kazandırmada etkili bir araç işlevi görebileceğini ortaya koymaktadır.

ABSTRACT

The development of digital technologies has made it possible to engage in direct written and spoken interaction with representatives of target cultures through mobile applications. This study investigates the extent to which such applications can serve as gateways to intercultural encounters grounded in firsthand experience and holding potential for meaningful learning. Accordingly, the aim is to explore the didactic potential of these tools in fostering intercultural communication skills.. In this context, a sample lesson plan is proposed, based on the three-phase model developed by Byram et al. (2002), structured around preparation, interaction, and reflection. In the preparation phase, learners are encouraged to critically reflect on cultural representations through activities such as debates, role-playing, and brainstorming. The interaction phase promotes the use of mobile platforms such as Tandem or Speaky to initiate authentic communication with native speakers of the target language. The reflection phase aims to help learners consolidate their intercultural learning through discussions, observation journals, or collaborative projects. The proposed approach suggests that, when consciously and systematically integrated into educational settings, mobile technologies can serve as an effective tool for cultivating intercultural awareness.

¹ Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, oidundar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9574-6125>

Alıntılanmak için/Cite as: Dündar O. İ. (2026). Échanges Interculturels En Ligne : L'expérience Directe Par L'intermédiaire Des Applications Mobiles, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 1-11

INTRODUCTION

À l'ère du numérique, où plus de cinq milliards d'utilisateurs dans le monde accèdent à des services via des applications mobiles (Juris Associations, 2022), ces dernières ne se contentent plus de prolonger les sites web, mais deviennent des interfaces privilégiées d'interaction directe. Parmi elles, certaines offrent la possibilité d'échanger avec des interlocuteurs issus de cultures variées, ouvrant ainsi la voie à des expériences interculturelles authentiques. Cette recherche s'intéresse à ce potentiel didactique : comment ces applications peuvent-elles être intégrées à des démarches pédagogiques pour favoriser le développement des compétences de communication interculturelle ? En privilégiant l'expérience directe, cette étude s'interroge sur la manière dont ces outils numériques peuvent enrichir l'apprentissage linguistique et culturel. Peu d'études abordent concrètement la manière dont les applications mobiles peuvent être intégrées dans une démarche pédagogique structurée au service de la compétence interculturelle, en particulier dans les cours de langue étrangère.

Bien que de nombreuses études se soient penchées sur l'utilisation des technologies pour développer la compétence interculturelle (Audras et Chanier, 2007 ; Degache et Mangenot, 2007 ; Dejean-Thircuir et Nissen, 2013 ; Mencová, 2016 ; Kalai, 2017 ; Aggoun, 2020 ; Merad et Djebli, 2022) ou encore sur l'expérience directe (Foucher, 2008 ; Bouyssi, 2009 ; Barmeyer et Davoine, 2012 ; Bartel-Radic, 2014 ; Giovanna Onorati et Domenico d'Ovidio, 2016 ; Ben Abid-Zarrouk et Nal, 2022), peu d'entre elles abordent concrètement leur mise en œuvre en classe de langue étrangère.

Cette étude s'intéresse plus particulièrement à l'usage des applications mobiles comme levier pour le développement de la compétence interculturelle, en s'appuyant sur la conception d'une fiche pédagogique destinée à servir de modèle exploratoire.

Bien que l'usage de ce type d'outil puisse se faire de manière autonome, un encadrement pédagogique s'avère nécessaire pour favoriser le développement de la compétence interculturelle. Il incombe en effet au didacticien d'anticiper les situations d'apprentissage

pouvant émerger, de façon intentionnelle ou fortuite, d'un dispositif en ligne, ainsi que les cadres de communication et d'interaction, formels ou informels, qu'il met en place (Grassin, 2013). Avant d'aborder les apports potentiels de l'encadrement pédagogique et de l'expérience directe, il convient de clarifier certaines notions clés telles que la culture et la compétence interculturelle. Ces définitions permettront ensuite de mieux comprendre l'intérêt d'une fiche pédagogique structurée autour de ces principes.

La Culture

Dans toute situation de communication, l'échange entre individus implique nécessairement un rapport à la culture, dans la mesure où langue et culture sont intimement liées et indissociables (Dündar & Yetiş, 2021). Il devient ainsi indispensable, dans une réflexion sur la compétence interculturelle, de s'interroger sur la signification même de la culture, afin d'en cerner les contours avant d'aborder les dispositifs technologiques susceptibles de la mobiliser. Selon l'UNESCO (2013, p. 10), la culture se définit comme « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques d'une société ou d'un groupe social, englobant la totalité des manières d'être existant en son sein ; elle comprend, au minimum, l'art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». Cette définition montre que la culture ne saurait se réduire à un simple mode de vie : elle englobe un ensemble diversifié de productions, de pratiques et de représentations propres aux acteurs sociaux d'un contexte donné.

Dans le prolongement de cette réflexion, et à l'heure où les interactions interculturelles se réalisent de plus en plus souvent par le biais de supports numériques, il convient également de prendre en compte une notion complémentaire : celle de culture numérique. Celle-ci peut être définie comme « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Proulx, 2002, cité par Fluckiger, 2008, p. 1). La culture numérique ne s'oppose pas à la culture dite "classique", mais s'en distingue par les

modalités spécifiques de transmission, d'apprentissage et de socialisation qu'elle mobilise. Elle ne constitue donc pas une culture autonome, mais plutôt une extension ou une reconfiguration des cultures existantes dans un environnement médiatisé par la technologie. En ce sens, les utilisateurs, en tant que « représentants de leur culture » (Bouzara, 2020, p. 38), participent à cette continuité culturelle en adaptant leurs pratiques et leurs expressions aux logiques du numérique.

Ainsi, on peut considérer que la culture numérique, en tant que système de comportements, de représentations et de valeurs spécifiques, associé à une redéfinition de notre rapport au savoir (Simonnot, 2009), constitue un prolongement naturel de la culture, façonné par l'intégration progressive des technologies dans notre quotidien.

Dans une perspective éducative, se pose alors la question de l'exploitation pédagogique de cette culture numérique. Si aucune réponse unique ne peut être apportée à cette interrogation, il semble nécessaire, pour mieux en appréhender les enjeux, de clarifier au préalable la notion de compétence interculturelle.

La Compétence Interculturelle

En ce qui concerne la compétence de communication interculturelle (désormais CCI), il convient d'introduire une notion essentielle : celle de l'alphabétisation interculturelle. Celle-ci désigne l'ensemble des savoirs et des « aptitudes nécessaires à la pratique des compétences interculturelles » (Dragičević Šešić & Dragojević, 2011, cité par UNESCO, 2013, p. 17). Cette définition met en évidence que la CCI ne se réduit ni à un simple corpus de connaissances à acquérir, ni à une capacité innée qui se développerait avec l'âge ; elle s'inscrit au contraire dans un processus d'apprentissage impliquant l'adoption progressive d'un certain regard sur le monde. D'ailleurs, comme le souligne Tiburce (2018), l'alphabétisation interculturelle, à l'instar d'autres formes d'alphabétisation, suppose un apprentissage actif ou par imitation, sans pour autant se limiter à un cadre strictement formel. L'acquisition des compétences interculturelles, qui figurent parmi les « compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir » (Cotlau, 2015, p. 274), ne

se produit donc ni naturellement ni automatiquement, elle nécessite un accompagnement explicite.

Selon l'UNESCO (2013), la reconnaissance de la diversité culturelle et le respect des droits humains passent aujourd'hui par la capacité à développer et démontrer de telles compétences. Berkut (2021) souligne par ailleurs que la CCI contribue à la clarté de la communication, en assurant une transmission d'informations adéquate, contextualisée et dans des délais appropriés. À défaut de cette compétence, le message transmis risque d'être altéré, car les perceptions forgées dans une culture peuvent différer profondément de celles d'une autre. Ainsi, comme l'affirme Bartel-Radic (2009, p. 11), « pour réussir ces interactions interculturelles, la compétence interculturelle est indispensable ». Cette nécessité se trouve clairement explicitée dans la définition que propose l'UNESCO (2013, p. 5), pour qui « les compétences interculturelles désignent l'aptitude à naviguer habilement parmi des milieux complexes, marqués par la diversité croissante des peuples, des cultures et des modes de vie ». Il s'agit d'une compétence fondée sur des contacts réels entre les cultures, dans un monde que la mondialisation rend toujours plus pluriel et multicentré (Tardif, 2008, n.p.).

Par ailleurs, comme l'indiquent Aras et al. (2023), la CCI se développe davantage à travers une transformation du regard plutôt que par l'accumulation de savoirs théoriques. Et cette transformation peut s'opérer dans des contextes formels comme non formels. À l'ère numérique, ces compétences doivent cibler une nouvelle génération de cybercitoyens, notamment les jeunes des deux sexes, qui disposent d'opportunités inédites pour dialoguer à l'échelle mondiale (UNESCO, 2013), avec l'objectif non seulement de « communiquer avec les autres, mais aussi [...] d'agir avec les autres » (Dündar, 2021, p. 210).

Dans cette perspective, l'interculturalité, telle que définie par Chaves, Favier et Pelissier (2012), ne relève pas simplement d'un état, mais d'une démarche dynamique visant à construire des ponts entre les cultures. Elle suppose une ouverture active, un échange réciproque et une reconnaissance mutuelle de la diversité. Dès lors, le rôle de l'enseignant dépasse largement la simple transmission de savoirs culturels figés ; il devient accompagnateur dans

le développement d'un regard réflexif sur l'altérité. C'est dans ce cadre que l'expérience directe s'impose comme un levier didactique pertinent, en ce qu'elle permet aux apprenants de vivre l'altérité culturelle plutôt que de la concevoir de manière abstraite.

L'Expérience Directe

Selon Byram et al. (2002), tout échange interculturel se déploie en trois étapes complémentaires : une phase préparatoire, une phase d'immersion (ou *sur le terrain*) et une phase de suivi. La première phase, fondamentale, consiste à amener les apprenants à formuler leurs représentations initiales et à prendre conscience de leurs préjugés implicites. Il s'agit, à ce stade, de créer un espace de réflexion critique permettant de déconstruire d'éventuelles généralisations culturelles, qu'elles concernent leur propre culture ou celle de l'autre (Yetiş & Dündar, 2016, p. 193). Cette préparation en amont joue un rôle déterminant pour anticiper les éventuels chocs culturels qui peuvent survenir dans les interactions interculturelles, en favorisant une posture d'ouverture et de réceptivité. Comme le rappelle Charaudeau (2001), le choc culturel survient notamment lorsque l'individu est confronté à un environnement socio-culturel différent, que ce soit dans le cadre de la vie quotidienne, des interactions sociales ou des dynamiques professionnelles. Or, bien que traditionnellement associé à la mobilité physique, ce phénomène peut également émerger à travers les échanges numériques, dès lors que ceux-ci mettent en présence des visions du monde contrastées.

La phase sur le terrain correspond à la mise en situation réelle ; les apprenants entrent en contact direct avec l'altérité, interagissant avec des interlocuteurs issus d'une culture cible. Cette immersion, bien qu'à distance, leur permet d'expérimenter concrètement les différences culturelles, de confronter leurs représentations initiales à la réalité, et de mobiliser leurs compétences en temps réel. Si cette phase prend classiquement la forme d'un séjour dans le pays concerné, elle peut aujourd'hui être transposée dans un cadre numérique. L'utilisation d'applications mobiles, telles que Tandem ou Speaky, rend possible une immersion langagière et culturelle authentique, par le biais d'échanges synchrones ou asynchrones avec des natifs.

Quant à la phase de suivi, elle vise à ancrer l'apprentissage en engageant les apprenants dans une réflexion critique sur les expériences vécues. Cette étape ne se limite

pas à un retour descriptif ; elle invite à une élaboration métacognitive, par laquelle les individus identifient les écarts, les malentendus ou les moments clés de leur parcours, pour en dégager des compétences transférables. Discussions en groupe, journaux réflexifs ou productions collaboratives peuvent servir de supports à cette structuration du savoir interculturel.

FICHE PÉDAGOGIQUE

Dans une optique de transposition concrète des concepts théoriques abordés, cette recherche propose une fiche pédagogique illustrant l'intégration des applications mobiles dans une démarche interculturelle. Ce format a été retenu en raison de sa valeur méthodologique, car il permet à la fois de planifier en amont les objectifs et les activités et de structurer une progression pédagogique cohérente et contextualisée (Duplessis, 2016). Conçue comme un dispositif flexible, cette fiche peut être adaptée aux besoins et aux profils spécifiques des apprenants. Elle s'inscrit dans une approche actionnelle dans laquelle l'apprenant joue un double rôle d'acteur et d'observateur de l'altérité, en mobilisant les outils numériques comme vecteurs d'une expérience interculturelle directe. Ancrée dans une logique d'expérience vécue, considérée comme plus efficace pour favoriser l'acquisition de la compétence interculturelle qu'une « simple préparation à des situations de communication en classe » (Aydoğu et Dündar, 2020, p. 78), la fiche pédagogique s'appuie sur le modèle tripartite proposé par Byram et al. (2002), structuré autour d'une phase préparatoire, d'une phase d'immersion et d'une phase de suivi. Chaque étape poursuit des objectifs spécifiques. Il s'agit de préparer les apprenants à la rencontre interculturelle, de leur permettre de vivre cette rencontre à travers des interactions authentiques, puis de les engager dans une réflexion destinée à structurer durablement les apprentissages issus de cette expérience.

Pré-Activité / La Phase Préparatoire

Lors de la phase préparatoire, l'enseignant a pour rôle de favoriser l'extériorisation des idées et des représentations initiales des apprenants. Cette étape peut s'organiser autour de supports concrets, tels que la projection d'une vidéo portant sur les stéréotypes, par exemple, dans le cas présent, ceux associés aux Français, suivie d'un travail de groupe visant à faire émerger et discuter les perceptions des élèves en classe.

Tableau 1. La phase préparatoire

Technique	Objectif CCI	Âge cible	Rôle de l'enseignant	Rôle des apprenants
Analyse de stéréotypes à travers une vidéo	Développer une conscience critique des stéréotypes culturels et engager une réflexion sur les préjugés personnels.	Adolescents, jeunes adultes	Faire visionner une vidéo sur les stéréotypes (ex. « Cliché ! version française »), guider la discussion, poser des questions ciblées.	Prendre des notes, comparer leurs représentations avec celles de la vidéo, partager les clichés de leur propre culture.
Jeux de rôles interculturels	Expérimenter des points de vue culturels variés et déconstruire les stéréotypes.	Adolescents, jeunes adultes	Distribuer des rôles culturels, encadrer les mises en situation, animer une analyse post-jeu.	Se mettre dans la peau d'une autre culture, jouer un rôle, analyser les réactions.
Discussion sur les pratiques culturelles	Identifier les différences culturelles et proposer des stratégies d'adaptation.	Adolescents, jeunes adultes	Présenter des coutumes diverses, poser des questions pour structurer l'échange.	Comparer leurs propres pratiques avec celles présentées, discuter en groupes.
Brainstorming : « Que savons-nous déjà ? »	Mobiliser les connaissances préalables et préparer l'esprit à l'observation interculturelle.	Adolescents, jeunes adultes	Animer un brainstorming collectif, guider vers une confrontation avec les faits.	Lister en groupe ce qu'ils pensent savoir d'une culture, comparer avec les réalités ultérieures.

Activités / La Phase Sur Le Terrain

La phase sur le terrain, qui constitue d'ailleurs le cœur de notre proposition, repose sur l'expérience directe rendue possible par l'usage d'applications mobiles facilitant la communication interculturelle. Parmi les outils disponibles, on peut citer Speaky, Tandem, MyLanguageExchange, Bilingua, The Mixxer ou HelloTalk, entre autres. Malgré des interfaces différentes, ces applications, accessibles sur Android et iOS, reposent sur un fonctionnement largement similaire.

L'inscription implique la sélection de la localisation, de la langue maternelle et de la langue cible. Le système

propose ensuite des interlocuteurs en fonction des langues parlées ou recherchées. Généralement, les niveaux de compétence linguistique sont alignés sur les échelles du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), allant de A1 à C2, ce qui favorise une mise en relation cohérente et adaptée aux besoins des apprenants.

Dans ce contexte, chaque usager joue un double rôle : ambassadeur de sa propre culture et apprenant en interaction avec une culture cible. L'échange débute par une prise de contact volontaire, souvent via l'envoi d'un premier message. Cette démarche initie un processus d'apprentissage mutuel, fondé sur la réciprocité et la découverte de l'altérité.

Tableau 2. La phase sur le terrain

Technique	Objectif CCI	Âge cible	Rôle de l'enseignant	Rôle des apprenants
Activité centrale: Utilisation d'applications mobiles (Tandem, Speaky, HelloTalk...)	Initier des échanges réels avec un locuteur natif et recueillir des informations culturelles.	18+ (ou avec autorisation parentale)	Recommander des applications sécurisées, aider à la création de profils, orienter les premiers échanges.	S'inscrire, contacter un interlocuteur, formuler des questions culturelles ouvertes, engager un échange soutenu.
Voyage virtuel	Explorer une culture francophone à distance et élargir la vision interculturelle.	Adolescents, jeunes adultes	Aider à choisir un pays, proposer des pistes d'exploration interculturelle, guider la recherche.	Choisir un pays, mener une recherche, synthétiser les résultats.
Journal d'observation	Observer et analyser les différences culturelles au quotidien.	Adolescents, jeunes adultes	Encourager la prise de notes quotidienne, fournir des axes de réflexion.	Noter des observations culturelles, comparer avec leurs propres pratiques.
Discussion thématique	Approfondir un sujet culturel à travers l'échange et la confrontation des idées.	Adolescents, jeunes adultes	Proposer des thèmes d'actualité, aider à la formulation des questions.	Choisir un thème, interagir avec un natif.
Échange de recettes	Découvrir la culture culinaire comme vecteur d'identité culturelle.	Adolescents, jeunes adultes	Expliquer les étapes de l'échange, encourager le partage d'expérience.	Demander et partager une recette, préparer le plat, présenter son expérience.

Post-Activité/ La Phase Du Suivi

Cette dernière phase a pour objectif d'amener les apprenants à réfléchir de manière approfondie sur les expériences vécues et les situations rencontrées, afin de conceptualiser les réalités culturelles explorées et d'en extraire des apprentissages durables.

Tableau 3. La phase du suivi

Technique	Objectif CCI	Âge cible	Rôle de l'enseignant	Rôle des apprenants
Table ronde d'expériences	Partager et analyser des expériences interculturelles.	Adolescents, jeunes adultes	Animer la discussion, poser des questions, demander une synthèse écrite.	Partager une anecdote, discuter des stratégies, rédiger un compte rendu.
Mise en commun des journaux	Identifier des tendances culturelles et les discuter collectivement.	Adolescents, jeunes adultes	Créer un espace de partage, valoriser les observations pertinentes.	Lire, comparer et discuter leurs journaux d'observation.
Synthèse et réflexion finale	Revenir sur les compétences acquises et les difficultés rencontrées.	Adolescents, jeunes adultes	Proposer une grille de réflexion, demander un commentaire à publier.	Réfléchir à leur progression, commenter la vidéo initiale.
Guide interculturel collaboratif	Capitaliser les acquis interculturels dans une production partagée.	Adolescents, jeunes adultes	Encadrer la rédaction, assurer cohérence et accessibilité.	Rédiger une page à partir de leur expérience, co-éditer le guide.
Présentation créative	Représenter une découverte interculturelle de manière originale.	Adolescents, jeunes adultes	Accompagner la démarche créative, valoriser les productions originales.	Créer une affiche ou une vidéo sur un aspect culturel.
Mise en scène de malentendus culturels	Identifier des malentendus et y apporter une réflexion critique.	Adolescents, jeunes adultes	Guider la création des scénarios, animer l'analyse.	Rejouer une situation, proposer des solutions de communication.

CONCLUSION et DISCUSSION

Cette recherche vise à mettre en lumière le potentiel des applications mobiles dans le développement des compétences en communication interculturelle. En permettant des interactions écrites et orales entre individus issus de cultures diverses, ces outils numériques offrent de réelles opportunités d'apprentissage fondées sur l'expérience directe. Dans cette optique, une fiche pédagogique a été élaborée, s'appuyant sur le modèle tripartite de Byram et al. (2002), composé de trois phases : la phase préparatoire, la phase sur le terrain et la phase de suivi.

La phase préparatoire engage les apprenants dans une remise en question de leurs représentations culturelles, constituant ainsi une étape clé de préparation mentale à l'interaction interculturelle. La phase d'immersion permet, quant à elle, d'initier des échanges authentiques grâce aux applications mobiles, favorisant une immersion

progressive dans la culture cible. Enfin, la phase de suivi vise à structurer une réflexion sur les expériences vécues, consolidant les apprentissages interculturels et les inscrivant dans une démarche durable. L'encadrement pédagogique apparaît ainsi comme un facteur déterminant, dans la mesure où il guide les apprenants non seulement dans la compréhension des différences culturelles, mais aussi dans l'élaboration d'attitudes d'ouverture et de respect à l'égard de l'altérité.

Comme l'ont démontré Audras et Chanier (2007), les expériences de découverte de l'altérité qui dépassent la simple familiarisation avec les modes de vie ou les loisirs personnels constituent un levier puissant pour instaurer des interactions numériques porteuses de sens. Dans cette optique, les applications mobiles favorisant des échanges directs avec des locuteurs issus de cultures cibles apparaissent non seulement comme des outils de communication, mais aussi comme des vecteurs pédagogiques efficaces dans le développement de

compétences interculturelles fondées sur l'expérience vécue.

Néanmoins, Bartel-Radic (2014) nuance cet impact en soulignant que l'expérience internationale, bien qu'ayant une influence positive, ne concernerait qu'une portion limitée (environ 5 %) des connaissances interculturelles. À l'inverse, d'autres études mettent en exergue la richesse transformatrice de l'expérience directe. Pour Giovanna Onorati et Domenico d'Ovidio (2016), la mobilité ne se limite pas à un simple vecteur de socialisation, mais constitue une compétence interculturelle à part entière, dépassant les seules aptitudes multiculturelles.

Ces constats nous invitent à approfondir les recherches, notamment par le biais d'études empiriques permettant de mieux cerner les effets concrets de ces outils numériques. Par ailleurs, il convient de souligner que les avancées récentes en intelligence artificielle, qu'elle soit traditionnelle (Dündar et Aydoğu, 2024) ou générative (Dündar, 2024), constituent également une voie prometteuse dans la perspective de l'acquisition des compétences interculturelles en contexte éducatif.

L'originalité de cette étude réside dans l'articulation d'un cadre théorique solidement établi avec une proposition pédagogique contextualisée, pensée en cohérence avec les enjeux actuels du numérique éducatif. En mettant à disposition une fiche pédagogique à la fois concrète, adaptable et ancrée dans l'expérience directe, ce travail fournit une ressource opérationnelle, tout en apportant une contribution à la littérature, encore lacunaire, sur l'intégration des applications mobiles dans l'enseignement-apprentissage de l'interculturel.

Bien que cette étude propose une mise en œuvre pédagogique concrète appuyée sur un cadre théorique, elle reste de nature exploratoire et théorique. Aucune expérimentation empirique n'a été menée pour évaluer l'efficacité réelle de la fiche pédagogique proposée dans des contextes d'enseignement spécifiques. Des études de terrain futures seraient nécessaires pour analyser l'impact de ces outils dans la pratique et pour adapter les propositions pédagogiques à différents profils d'apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Aggoun, O. (2020). « Miraculous » comme moyen d'acquisition de la compétence interculturelle. [Mémoire]. Algérie: Université Mohamed Khider De Biskra.
- Aras, İ., Dündar, O. İ., Akbaş, N. M., Turuşkan, N. D., Eren, G., Turna, E., & Savuran, Y. (2023). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Alan Temalarının Tespiti. *Turkish Studies-Language & Literature*, 18(4). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.73434>
- Audras, I. et Chanier, T. (2007). Tridem, interactions à plusieurs à l'écrit-à l'oral et acquisition d'une compétence interculturelle dans une formation en langues en ligne. *Linguistique et Didactique des Langues*, (36), 23-42. <https://edutice.hal.science/edutice-00157770v1>
- Aydoğu, C. et Dündar, O. İ. (2020). L'utilisation des smartphones dans une classe de français langue étrangère : un exemple d'exploitation. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 75-82. <https://doi.org/10.30794/pausbed.652221>
- Barmeyer, C. et Davoine, E. (2012). Le développement collectif de compétences interculturelles dans le contexte d'une organisation binationale: le cas d'ARTE. *Gérer et comprendre*, (1), 63-73. <https://doi.org/10.3917/geco.107.0063>
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives. *Management international*, 13(4), 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Bartel-Radic, A. (2014). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale?. *Management international*, 18, 194-211. <https://doi.org/10.7202/1027873ar>
- Ben Abid-Zarrouk, S. et Nal, E. (2022). Les compétences interculturelles et la coopération internationale: le cas des échanges germano-maghrébins. *Savoirs*, 59(2), 53-71. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0053>
- Berkut, K. (2021) Évaluation de la compétence interculturelle. [Thèse de doctorat]. France : Université Paris-Saclay. <https://theses.hal.science/tel-03553253v1>
- Bouyssi, C. (2009). Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 28(2), 63-74. <https://doi.org/10.4000/apliut.1106>
- Bouzara, F. Z. (2020) L'impact de l'approche interculturelle dans le texte littéraire sur les apprenants au lycée. Cas de la troisième année secondaire, classe du FLE. [Thèse de doctorat]. Algérie : Université Ibn Khaldoun de Tiaret. <http://dspace.univ-tiaret.dz:8080/jspui/handle/123456789/262>
- Byram, M., Gribkova, B. et 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.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Revue de didactologie des langues-cultures*, (3-4), 341-348.
- Chaves, R.-M., Favier, L. et Pelissier, S. (2012). L'interculturel en classe. Grenoble : PUG.
- Cotlau, M. (2015). Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle en milieu scolaire. *La Francopolyphonie*, 10(2), 273-283.
- Degache, C. et Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 5-22. <https://doi.org/10.4000/lidil.2373>
- Dündar, O. İ. (2021). Yabancı dil olarak Fransızca ders kitaplarındaki sesletim alıştırma çalışmalarının öğretim yöntemlerine göre gösterdiği değişiklikler (1919-2011). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 315-324. <https://doi.org/10.30794/pausbed.767350>
- Dündar, O. İ. (2024). Utilisation Potentielle De Chatgpt Dans L'apprentissage Des Langues Etrangères: Exploration Des Possibilités Selon Les Niveaux Langagiers Du CECRL. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 63-75. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1384040>
- Dündar, O. İ., & Aydoğu, C. (2024). Rencontrer l'Autre de la perspective actionnelle via l'intelligence artificielle. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(51), 1-16. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1415369>
- Dündar, O. İ., & Aydoğu, C. (2024). Création D'un Agent Conversationnel Pour Une Classe De Français Langue Etrangère: Les Effets Sur L'autonomie De L'apprenant. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 750-762. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1411764>
- Dündar, A. E. et Yetiş, V. (2021). Analyse comparative de deux

manuels de français langue étrangère selon les axes de la perspective actionnelle. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 208-230. <https://doi.org/10.20304/humanitas.775920>

Duplessis, P. (2016). La fiche pédagogique en information-documentation : Modèle à l'usage des professeurs documentalistes préparant une séance d'enseignement-apprentissage seuls ou en interdisciplinarité, disponible le 20.02.2024 sur <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/la-fiche-pedagogique-eninformation-documentation>

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*, (163), 51-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.978>

Foucher, A. L. (2008). Former à la démarche interculturelle en FLE par la conception et l'animation à distance de forums avec de "vrais" apprenants. In *Actes du colloque TICEMed 2008*.

Giovanna Onorati, M. et Domenico d'Ovidio, F. (2016). Mobilité et compétence interculturelle dans les programmes internationaux d'apprentissage tout au long de la vie: une étude longitudinale. *Journal of international Mobility*, (1), 109-128. <https://doi.org/10.3917/jim.004.0109>

Grassin, J. F. (2013). Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions et quels usages de l'apprenant?. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1588>

Juris Associations. (2022). *Focus : Internet et réseaux sociaux*. Associathèque. <https://www.associatheque.fr/fr/focus-internet-reseaux-sociaux.html>

Kalai, L. (2017). L'apprentissage de l'interculturalité à la lueur des lumières numériques Le cas de TV5 Monde. Dans *Interculturel et Enseignement-Apprentissage du français à l'université*. <https://hal.science/hal-03757282v1>

Mencová, K. (2016). Film et le développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE (Doctoral dissertation), République Tchèque: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Merad, F. et Djebli, M. O. (2022) Télé-enseigner et évaluer : une nouvelle aventure universitaire à l'ère numérique, 8(1), 1043-1060. <https://asjp.cerist.dz/en/article/193638>

Roussey, J. Y. et Piolat, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@ se*, 7(1-2), 47-68.

Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique: au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 25-37. <https://doi.org/10.3166/LCN.5.3.25-37>

Tardif, J. (2008). Mondialisation et culture: un nouvel écosystème symbolique. *Questions de communication*, (13), 197-223. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.1764>

Tiburce, V. S. (2018). L'interculturalité comme conceptualisation du vivre-ensemble. *Perspectives philosophiques*, 150.

UNESCO, (2013). *Compétences culturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris, UNESCO. Disponible sur [http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf] (consulté le 10 septembre 2023)