



Traduction et Langues Volume 24 Numéro 02/2025

Journal of Translation Languages

ISSN (Print): 1112-3974

مجلة الترجمة واللغات

EISSN (Online): 2600-6235



Enseigner le français à la croisée des cultures : étude de la compétence interculturelle dans les TTC de la province de l'Est du Rwanda *Teaching French Across Cultures: Exploring Intercultural Competence in Rwanda's Teacher Training Colleges*

Rugigana Aimable 

University of Rwanda -Rwanda
a.rugigana@ur.ac.rw

Ndibnu-Messina-Ethé Julia 

ENS de Yaoundé1-Cameroun
julia.ndibnu@univ-yaounde1.cm

Carole Fleuret 

Université d'Ottawa-Canada
cfleuret@uottawa.ca

Comment citer cet article :

Rugigana, A., Ndibnu Messina Ethé, J. & Fleuret, C. (2025). Enseigner le français à la croisée des cultures : étude de la compétence interculturelle dans les TTC de la province de l'Est du Rwanda. *Traduction et Langues*, 24(2), 216-240.

Reçu : 29/04/2025 ; Accepté : 20/09/2025, Publié : 31/12/2025

Keywords

*Intercultural
Competence;
French language
Teaching;
Teacher Training;
Language
Didactics;
Higher
Education;
Pedagogical
Practices;
Sustainable
Education in
Rwanda*

Abstract

This study investigates the integration of intercultural competence in the teaching of French as a Foreign Language (FLE) in Teacher Training Colleges (TTCs) of the Eastern Province of Rwanda. Although research in language and culture didactics has emphasized the importance of intercultural competence, little attention has been paid to this issue in the Rwandan FLE context. To address this gap, the study aims to contribute to reflective practice by examining teachers' and students' awareness, positioning, and experiences regarding intercultural competence in French classrooms. A mixed-methods approach was adopted, involving 10 French teachers and 384 TTC students. Data were collected through questionnaires administered to teachers and students, complemented by classroom observations. Teachers' questionnaires explored their self-positioning in relation to intercultural knowledge and skills using seven indicators: knowledge, identification, possession, non-possession, and the ability to integrate intercultural competences into classroom practice. The analysis focused on two major intercultural competences drawn from the CARAP framework: the competence of constructing and expanding a plural linguistic and cultural repertoire, and the competence of managing linguistic and cultural communication in contexts of otherness. The findings show that participating teachers come from diverse cultural backgrounds, which both enriches classroom interaction and complicates the pedagogical integration of intercultural competences. Overall, teachers demonstrate a moderate level of intercultural competence. They are generally able to identify key sub-competences such as negotiation, mediation, conflict resolution, adaptation, and deceleration. However, most teachers report difficulties in fully possessing these competences and in systematically integrating them into daily teaching practices. Student data indicate that most participants are Rwandan and that learning about their own culture alongside other cultures fosters openness, empathy, and an ability to question stereotypes and personal biases. Through French courses and academic activities, some students develop intercultural skills, particularly adaptability, negotiation, mediation, and conflict resolution. The study concludes that while both teachers and students are aware of the importance of intercultural competence in FLE teaching, a gap remains between awareness and classroom implementation. It therefore recommends teacher training, curriculum development, and support to strengthen the integration of intercultural competences in French language education in Rwanda's Eastern Province.



Mots clés

Compétence
Interculturelle ;
Enseignement
du français ;
Formation des
Enseignants ;
Didactique des
Langues ;
Enseignement
Supérieur ;
Pratiques
Pédagogiques ;
Éducation
Durable au
Rwanda

Résumé

Cette recherche visait à analyser les compétences interculturelles des enseignants de français dans les Collèges de Formation des Enseignants (TTC) de la Province de l'Est au Rwanda. En ce qui concerne la recherche sur la didactique des langues et des cultures, aucune étude n'a porté sur la compétence interculturelle dans l'enseignement du français au Rwanda. Afin de contribuer à l'avancement de cette problématique, nous avons mené une recherche avec 10 enseignants de français et 384 étudiants des TTC, dans le but de contribuer à une pratique réflexive sur les modalités concrètes d'intégration des compétences interculturelles dans la classe de français. Les résultats du questionnaire pour les enseignants, du questionnaire pour les étudiants et des observations en classe démontrent que les enseignants ayant participé à cette recherche proviennent de cultures différentes, ce qui contribue à la problématique de l'intégration des compétences interculturelles dans leurs classes. Cette étude a démontré que les enseignants de français sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle dans les contextes de classe de français, mais ils trouvent difficile de l'intégrer dans leurs pratiques quotidiennes. Les participants à cette étude possèdent un niveau moyen de compétence interculturelle dans la construction et l'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. Ils sont capables d'identifier les compétences en négociation, de résolution de conflits et de médiation. La majorité des élèves ayant participé à cette recherche sont rwandais. Pour eux, connaître leur propre culture et celle des autres, favorise le désir et l'effort de comprendre l'Autre et renforce leur capacité à rejeter les préjugés personnels. Cette recherche recommande que les étudiants et les enseignants de français de la province de l'Est du Rwanda soient soutenus pour développer différentes compétences interculturelles. Les enseignants de français devraient être formés à l'intégration des compétences interculturelles dans leurs cours de français.

1. Introduction

Depuis l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement à tous les niveaux du système éducatif rwandais, de l'école primaire à l'université, le français a progressivement perdu la place centrale qu'il occupait depuis la période de la colonisation belge. Cette transition linguistique a été officiellement entérinée lors de la réunion du Conseil des ministres du 8 octobre 2008, au cours de laquelle l'anglais a été proclamé langue d'instruction dans l'ensemble des secteurs éducatifs. À cette occasion, le Conseil des ministres a mandaté le ministre de l'Éducation pour mettre en œuvre, dans les plus brefs délais, un programme visant à généraliser l'enseignement en anglais dans toutes les écoles primaires et secondaires, ainsi que dans l'ensemble des établissements publics d'enseignement supérieur et des institutions appuyées par l'État (Rurangirwa, 2012).

Le contexte de l'enseignement du français au Rwanda connaît aujourd'hui une évolution significative, passant du statut de français langue seconde à celui de français langue étrangère (FLE). Cette transformation implique une nécessaire adaptation des



approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement afin de mieux répondre aux réalités et aux besoins spécifiques du FLE. Dans cette perspective, l'enseignement du français s'inscrit désormais dans une vision élargie de la francophonie, envisagée non seulement comme un espace linguistique, mais aussi comme un cadre culturel et éducatif.

L'enseignement de la francophonie ne se limite donc pas à l'introduction de nouveaux contenus en classe ; il vise avant tout le développement de compétences multiples chez les apprenants, notamment des compétences linguistiques, communicatives et culturelles. À ce propos, Tardif (2007) souligne que la compétence ne saurait être réduite à un simple ensemble de connaissances théoriques ou de gestes techniques isolés. Il la définit plutôt comme la capacité à agir de manière réfléchie, pertinente et efficace dans des situations variées, en mobilisant et en articulant différentes ressources, qu'elles soient personnelles ou issues de l'environnement.

Dans le même esprit, Chnane-Davin et Cuq (2021) identifient plusieurs compétences essentielles à l'enseignement de la francophonie, à savoir les compétences linguistiques, communicatives, culturelles et interculturelles, ainsi que les compétences scolaires. Enfin, comme le rappelle Rosen-Reinhardt (2010), les activités langagières fondamentales — compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, ainsi que l'interaction — jouent un rôle central dans le développement progressif et intégré de ces différentes compétences.

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe (2023, p. 5) définit la compétence interculturelle comme l'ensemble des connaissances, des aptitudes, des attitudes et des comportements qui permettent aux individus et aux organisations d'interagir de manière appropriée dans des contextes interculturels. Or, dans le contexte rwandais, l'enseignement du français accorde encore peu de place à l'exploitation explicite de cette compétence. Cette absence se manifeste notamment dans les programmes de français, où les compétences interculturelles ne sont pas clairement identifiées, ainsi que dans les manuels scolaires, qui privilégient essentiellement le développement des compétences linguistiques et communicatives (REB, 2020). À cela s'ajoute l'absence d'un référentiel culturel et interculturel susceptible de guider les enseignants dans la mise en œuvre de cette approche.

En sus de cela, les objectifs généraux du curriculum des TTC (2020) stipulent qu'à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les apprenants doivent atteindre le niveau B2 dans les sections littéraires et le niveau B1 dans les sections scientifiques (REB, 2020). Or, le Cadre européen commun de référence pour les langues souligne que l'atteinte de ces niveaux implique nécessairement une approche interculturelle de l'enseignement des langues (Conseil de l'Europe, 2003). Bien que cette dimension soit implicitement présente dans le curriculum et les manuels de français au Rwanda (REBa, 2020 ; REBb, 2020 ; REBc, 2020), elle demeure peu exploitée dans les pratiques de classe. Ce constat a motivé la présente recherche, qui vise à analyser les compétences interculturelles des enseignants et des élèves des TTC de la province de l'Est du Rwanda,



afin d'explorer les possibilités concrètes d'intégration de cette compétence dans l'enseignement du français.

2. Revue de la littérature

La revue de la littérature s'articule autour de plusieurs axes complémentaires. Elle s'intéresse d'abord aux notions de culture, de compétence interculturelle et d'éducation interculturelle. Elle examine ensuite les travaux relatifs à l'Approche par compétences (APC) et à son lien avec la compétence interculturelle, à l'impact du plurilinguisme sur les compétences et l'identité, aux approches plurielles, ainsi qu'à l'éveil aux langues comme levier de développement interculturel. Enfin, elle met en évidence l'importance de la formation interculturelle des enseignants du primaire et du secondaire et mobilise la théorie de la métacognition comme cadre conceptuel soutenant cette recherche.

2.1. La compétence interculturelle

Pour Cuche (2020), la culture peut être comprise comme un réseau de significations au sein duquel les individus et les groupes évoluent. Elle englobe les valeurs et les normes qui orientent les comportements sociaux et sert à la fois de marqueur d'appartenance et de distinction entre les groupes ethniques, sociaux ou nationaux. Transmise de génération en génération, la culture assure une certaine continuité tout en permettant aux sociétés de s'adapter aux transformations de leur environnement.

L'interculturel, tel que le conçoit Abdallah-Preteceille (2023), s'inscrit dans une démarche relationnelle et dynamique qui dépasse les visions figées et essentialistes des cultures. Il met l'accent sur la co-construction des significations dans l'interaction et confère à l'éducation un rôle central dans la gestion de la diversité, en évitant à la fois le cloisonnement multiculturaliste et l'uniformisation culturelle. Dans une perspective critique, Dervin (2023) souligne quant à lui la nécessité de déconstruire les stéréotypes et de prendre en compte les rapports de pouvoir qui traversent les interactions interculturelles.

La compétence interculturelle repose ainsi sur deux axes fondamentaux : l'élargissement du répertoire linguistique et culturel et la capacité à gérer la communication en contexte d'altérité. Elle mobilise un ensemble de micro-compétences, telles que la médiation, l'adaptation, la négociation et la gestion des malentendus, qui permettent aux apprenants d'interagir de manière plus consciente et efficace dans des environnements multiculturels (Candelier et al., 2007).

Ainsi, la citoyenneté interculturelle occupe une place essentielle dans les sociétés multiculturelles, en favorisant le vivre-ensemble, l'intégration des différentes cultures et la participation équitable de tous les citoyens à la vie sociale. Dans cette perspective, le Conseil de l'Europe (2021) met en avant la nécessité de politiques inclusives qui encouragent le dialogue, la reconnaissance de l'autre et le respect mutuel (Gagné, Savard & Martel, 2022). Par ailleurs, la démarche interculturelle contribue au développement de compétences humaines et sociales fondamentales, telles que l'écoute active, l'empathie et l'ouverture d'esprit. Ces compétences permettent aux apprenants de mieux comprendre la



diversité culturelle et de l'accueillir de manière constructive, en évitant les attitudes de rejet, les incompréhensions et les situations de conflit (Chnane-Davin & Cuq, 2021).

2.2. *L'éducation interculturelle*

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) définit les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en mettant particulièrement l'accent sur le développement des compétences interculturelles et sociolinguistiques. Selon le Conseil de l'Europe (2001), l'objectif n'est pas seulement que les apprenants acquièrent des compétences linguistiques, mais qu'ils puissent utiliser ces langues pour répondre à leurs besoins de communication dans des situations de la vie quotidienne, que ce soit lors de voyages à l'étranger ou pour échanger avec des personnes de cultures différentes. Cela implique également la compréhension des modes de vie, des mentalités et des patrimoines culturels d'autrui, favorisant ainsi un véritable dialogue d'idées et de sentiments à travers la langue.

Cet échange interculturel enrichit à la fois le bagage linguistique et culturel des participants, en éveillant une curiosité mutuelle qui commence souvent par une meilleure connaissance de soi avant celle de l'autre. Dans ce contexte, la communication entre individus issus de cultures différentes devient une source d'apprentissage et d'enrichissement continu. Pour l'enseignant de langues et cultures étrangères, l'enjeu principal est d'accompagner les apprenants à communiquer efficacement dans des situations quotidiennes, ce qui nécessite d'intégrer systématiquement la dimension culturelle dans l'enseignement. Comme le souligne Beacco (2000), apprendre une langue étrangère ouvre l'accès à une culture différente et stimule l'intérêt des apprenants pour l'autre et son univers culturel.

Selon Kramsch (1995), l'enseignement de la culture s'appuie sur trois dimensions essentielles : les produits culturels (littérature, art, musique), les idées (croyances, valeurs) et les comportements (habitudes alimentaires, style de vie, loisirs). L'intégration harmonieuse de ces éléments dans la classe de langue favorise le développement des compétences interculturelles et socioculturelles des apprenants, leur permettant d'interagir avec des interlocuteurs étrangers sans rencontrer de barrières culturelles majeures et d'aborder les différences avec ouverture et sensibilité.

2.3. *L'APC et la compétence interculturelle*

Dans le cadre du contexte du Rwanda, l'intégration de la compétence interculturelle serait rendue possible par la formation initiale des enseignants du primaire qui atteignent un grand public et à bas âge de l'apprentissage. Selon LeBoterf (2007) et Côté (2018), la formation initiale est désormais perçue comme la première phase d'un processus de formation continue, visant à développer les compétences professionnelles et à acquérir un « savoir-agir » basé sur l'utilisation des ressources professionnelles concrètes.



L'Approche Par Compétences (APC), en vogue aujourd'hui au Rwanda, met l'accent sur les résultats d'apprentissage, indépendamment du lieu ou de la forme d'acquisition, contrairement à l'approche traditionnelle axée sur les contenus et la durée de la formation. Elle consiste à définir les compétences nécessaires pour exercer un métier et à les intégrer dans la conception des programmes d'études. L'APC en formation des enseignants valorise l'apprentissage par l'expérience et la pratique réflexive, soulignant que la pratique professionnelle implique jugement, connaissances, théories et recherche scientifique (PABA, 2016).

L'APC, lorsqu'elle est bien mise en œuvre dans les TTC, peut améliorer l'environnement d'enseignement-apprentissage en tirant parti des TICE, des classes intelligentes, de l'internet, des documents authentiques et en intégrant l'interculturalité dans l'enseignement du français (REB, 2020). La compétence interculturelle peut alors être abordée soit comme une compétence autonome, soit comme un thème transversal ou une compétence générique.

2.4. Approches plurielles et la compétence interculturelle

Les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier & Schröder-Sura, 2015) visent à développer une réflexion sur les langues et les cultures plutôt qu'un simple apprentissage d'une langue unique. Cela permet aux apprenants de comprendre la diversité linguistique et culturelle comme une ressource, et non un obstacle. Ce cadre permet aussi d'établir des passerelles entre les langues et cultures, ce qui favorise la compréhension et l'empathie interculturelle et d'adopter une posture réflexive face à leur propre culture et celle des autres.

Cadre de Références pour les Approches Plurielles et des Cultures (CARAP) (Conseil de l'Europe, 2008) définit des compétences spécifiques, incluant des dimensions interculturelles à savoir la sensibilisation aux variations culturelles, la capacité d'adaptation, de médiation, de décentration et la compréhension des points de vue étrangers. Le CECR (Candelier et al., 2007) mentionne explicitement la nécessité de développer des compétences interculturelles parallèlement aux compétences linguistiques.

Le CARAP (Conseil de l'Europe, 2007) développe également les compétences et les savoirs à acquérir dans le cadre de l'apprentissage dans un contexte multilingue. Il s'agit, entre autres, de la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, ainsi que la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (Candelier et al. 2007, pp.38-39).

Dans la même optique, il développe des savoirs culturels et interculturels tels que savoir repérer /identifier des fonctions pragmatiques, des genres discursifs, des spécificités culturelles, etc. Il s'agit aussi du savoir comparer selon les repères culturels différents, savoir parler des langues et des cultures ainsi que savoir interagir en contexte culturel et interculturel (Candelier et al., 2007, pp.89-94).



2.5. *L'éveil aux langues comme levier interculturel*

Dans *L'éveil aux langues à l'école primaire* (Candelier, 2003), il est montré que l'exposition précoce à la diversité linguistique permet aux enfants de développer une attitude positive envers d'autres cultures, de reconnaître et de valoriser la diversité présente dans leur environnement immédiat, et d'acquérir des réflexes de médiation interculturelle. Cette approche s'inscrit dans la continuité des travaux sur la socialisation interculturelle (Byram, 1997) et sur la construction d'une identité plurilingue (Moore & Castellotti, 2002).

Les recherches de Castellotti et Moore (2002) sur les représentations sociales des langues soulignent que les stéréotypes linguistiques et culturels influencent profondément la manière dont les langues sont enseignées et perçues. Par exemple, une langue associée à une culture jugée prestigieuse, comme l'anglais, bénéficie d'une valorisation particulière, tandis qu'une langue minoritaire ou perçue comme peu utile, telle qu'une langue régionale, tend à être dévalorisée.

Dans le cadre du développement de la compétence interculturelle, la prise de conscience de ces représentations sociales constitue une étape fondamentale pour adopter une posture interculturelle ouverte. Candelier (2007) distingue la didactique du plurilinguisme des approches plurielles, en précisant que l'objectif n'est pas simplement l'apprentissage de plusieurs langues, mais la capacité à interagir efficacement dans des contextes culturels variés. La médiation interculturelle y joue un rôle central : elle permet aux apprenants de négocier des significations, de comprendre les points de vue d'autrui et d'adopter une posture d'ouverture et de respect face à la diversité culturelle.

Sur ce, les établissements scolaires jouent un rôle crucial dans la préparation des jeunes. Il est essentiel de préparer les apprenants à devenir des citoyens engagés et responsables. D'une part, il s'agit de les orienter et de les soutenir afin qu'ils acquièrent les moyens et développent les comportements nécessaires à la cohabitation sociale dans toutes ses dimensions, ou de leur proposer des approches pour les atteindre. D'autre part, il est crucial de les aider à comprendre et à maîtriser les principes qui fondent la vie démocratique, en faisant du respect des droits de l'homme le socle de la gestion de la diversité et en encourageant l'ouverture aux cultures étrangères. Dans cette perspective, le Conseil de l'Europe (2008) recommande que chaque discipline scolaire intègre un aspect interculturel. Salah (2019) rappelle que toute langue véhicule intrinsèquement une culture, dont elle reflète les valeurs tout en les transformant. Par ailleurs, Byram et Zarate (1997) mettent en garde contre l'absence de formation interculturelle, qui peut entraîner une méconnaissance des valeurs d'autrui, un repli sur soi et la perte des richesses que procure la diversité culturelle.

2.5. *Théorie de la métacognition appliquée à la compétence interculturelle*

Dans le champ de la métacognition, la connaissance de soi et des autres en tant que sujets cognitifs constitue un élément central. Haukås (2018, p.25) souligne que « pour soutenir les élèves dans l'apprentissage des langues, les enseignants doivent eux-mêmes



être métacognitivement conscients à plusieurs niveaux ». Cette prise de conscience implique que les étudiants en formation de langues apprennent à réfléchir activement sur leurs connaissances et leurs croyances concernant le développement de la compétence interculturelle. Le Conseil de l'Europe (CECRL, 2001, p.83) précise que la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, similitudes et différences entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine de cette conscience interculturelle.

Au-delà de la connaissance factuelle, la conscience interculturelle suppose également une sensibilité à la manière dont chaque communauté est perçue par l'autre, souvent à travers des stéréotypes nationaux. Cette perspective enrichit la compréhension des dynamiques interculturelles et favorise une approche nuancée et empathique des interactions entre cultures, contribuant ainsi à la formation de citoyens ouverts et réflexifs.

3. Methodologie

Cette partie de notre recherche concerne le plan de la recherche, la collecte des données ainsi que l'analyse des résultats.

3.1 Plan de recherche

Dans cette recherche, l'échantillon a été sélectionné de manière à répondre précisément aux objectifs de l'étude (Teddle & Yu, 2023). Les participants ont été choisis de manière objective afin de constituer un échantillon représentatif des enseignants et élèves des TTC (Flick, 2022). Le nombre exact de participants, incluant les élèves de première, deuxième et troisième année, a été déterminé à partir des listes officielles des inscriptions pour l'année scolaire 2022-2023 dans les TTC concernés (Creswell & Creswell, 2017).

Le tableau de Robert et Morgan (1970) a servi à calculer la taille de l'échantillon des élèves participant à l'étude. Ainsi, sur un total de 3 390 élèves répartis dans les cinq TTC, 384 élèves ont été retenus, avec un niveau de confiance de 95 % et une marge d'erreur de 0,05 (Robert & Morgan, 1970, pp. 607-610). Les 10 enseignants des cinq TTC ont également participé. Cependant, l'un des cinq établissements n'a pas autorisé la participation de ses élèves, et l'échantillon final a donc été constitué à partir des quatre TTC restants.

Pour garantir l'équité dans la sélection, nous avons utilisé un échantillonnage probabiliste, offrant à tous les élèves des quatre TTC la même chance de répondre au questionnaire. Un effectif égal a été retenu pour chaque TTC, pour chaque filière et pour chaque promotion, assurant ainsi une représentativité homogène. La parité a également été respectée en sélectionnant un nombre équilibré de filles et de garçons parmi les participants.



3.1.1. Caractéristiques des enseignants

Parmi les caractéristiques des enseignants que nous avons examinées figurent le sexe et l'âge, la qualification, le lieu de travail, les langues parlées ou enseignées, l'expérience dans l'enseignement du français, ainsi que la formation complémentaire reçue et l'organisme de formation. Le tableau 1 présente ces informations de manière détaillée. Sur les dix enseignants de français participant à notre étude, neuf sont des hommes et une seule est une femme. Cette répartition met en évidence un déséquilibre de genre dans le recrutement des enseignants de français dans les TTC, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur la motivation des jeunes femmes souhaitant enseigner le français ou d'autres langues.

En ce qui concerne l'âge, la majorité des enseignants de français dans les TTC de la province de l'Est du Rwanda sont des adultes. Un participant a entre 31 et 40 ans, tandis que les neuf autres ont entre 51 et 65 ans. Ces enseignants disposent donc d'une expérience importante et d'une connaissance approfondie, tant de la culture nationale que des cultures étrangères, ce qui constitue un atout précieux pour l'enseignement du français et l'intégration des dimensions interculturelles en classe.

Tableau 1.

Caractéristiques des enseignants

Sexe		Age		a) Lieu de travail		Qualification des enseignants de français		Expérience dans l'enseignement de français		Nationalités des enseignants	
Féminin	1	31- 40 ans	1	TTC Bicumbi	2	Licence	6	5 -10 ans	4	rwandaise	6
				TTC Kabarore	2	Maîtrise	3	10 - 20 ans	4	tchadienne	1
Masculin	9	51- 65 ans	9	TTC Matimba	3					sénégalaise	1
				TTC Nyamata	1	Doctorat	1	plus de 20 ans	1	camerounaise	1
				TTC Zaza	2					béninoise	1
Nationalités présentes dans la classe de français		Les langues parlées par les enseignants de français		Les langues enseignées		Formations supplémentaires reçues		L'organe formateur			
rwandaise	80%	Français	10	Français	10	programmes de français	3	L'Etat	4		
		Kinyarwanda	6	kinyarwanda	4	gestion des cahiers d'exercices	1				
		Anglais	3			intégration des compétences génériques et transversales	5	Les ONG	2		
ougandaise	10%	Bulu	1	Anglais	3						
		Diola	1								
burundaise	10%	Wolof	1	Swahili	2	l'usage des documents authentiques	1	L'ambassade de France au Rwanda	4		
		Swahili	2								

Sexe		Age		a) Lieu de travail		Qualification enseignants des de français		Expérience dans l'enseignement de français		Nationalités des enseignants	
Féminin	1	31- 40 ans	1	TTC Bicumbi	2	Licence	6	5 - 10 ans	4	rwandaise	
				TTC Kabarore	2	Maitrise	3	10 - 20 ans	4	tchadienne	
Masculin	9	51- 65 ans	9	TTC Matimba	3					sénégalaise	
				TTC Nyamata	1	Doctorat	1	plus de 20 ans	1	camerounaise	
				TTC Zaza	2					béninoise	
Nationalités présentes dans la classe de français		Les langues parlées par les enseignants de français				Les langues enseignées		Formations supplémentaires reçues		L'organe formateur	
rwandaise	80%	Français	10		Français	10	programmes de français	3	L'Etat		
		Kinyarwanda	6		kinyarwanda	4	gestion des cahiers d'exercices	1			
		Anglais	3				intégration des compétences génériques et transversales	5	Les ONG		
		Bulu	1		Anglais	3	l'usage des documents authentiques	1	L'ambassade de France au Rwanda		
ougandaise	10%	Diola	1								
burundaise	10%	Wolof	1		Swahili	2					

Les participants à notre recherche présentent une diversité nationale intéressante : six des dix enseignants sont rwandais, tandis que les quatre autres viennent de différents pays africains, à savoir le Tchad, le Sénégal, le Cameroun et le Bénin. Cette diversité a permis de recueillir des perspectives variées sur la manière dont les enseignants de français des TTC de la province de l'Est du Rwanda perçoivent et intègrent la dimension interculturelle dans leur enseignement. Elle reflète également une richesse culturelle notable, qui a enrichi les échanges et discussions avec les groupes d'enseignants (Kuliyeva, 2023).

Sur le plan linguistique, les enseignants de français participants maîtrisent plusieurs langues. Tous parlent le français, et trois maîtrisent également l'anglais. D'autres langues sont représentées : le kinyarwanda (6 participants), le bulu (1), le dioula (1) et le wolof (1). Cette diversité montre que, si le français et l'anglais constituent un socle commun en tant que langues secondes ou étrangères, chaque participant possède également des langues maternelles ou régionales qui reflètent ses origines culturelles et linguistiques : le kinyarwanda pour les enseignants rwandais, le bulu pour le Cameroun, le dioula, largement parlé en Afrique de l'Ouest, et le wolof pour le Sénégal et la Gambie.

Cette richesse culturelle et linguistique des participants (Ouahmiche & Bouguebs, 2025) a été un atout majeur pour comprendre comment les enseignants et les élèves des TTC appréhendent la compétence interculturelle dans l'enseignement du français. Elle a permis d'observer la manière dont la diversité des expériences et des langues influence la

perception, l'intégration et la transmission des savoirs interculturels en classe (Rugigana et al., 2024).

3.1.2. Caractéristiques des élèves

Ce point concerne le sexe et de l'âge, le TTC, la classe et l'option des élèves qui ont participé à cette recherche comme l'indique le tableau 2 :

Tableau 2.
Caractéristiques des élèves

SEXE	AGE			TTC DU PARTICIPANT		CLASSE DES PARTICIPANTS		OPTIONS	
FEMININ	50%	16-20 ans	80%	TTC Kabarore	25%	1 ^{ère} année	33,3%	SSE	25%
				TTC Matimba	25%	2 ^{ème} année	33,3%	ECLPE	25%
MASCULIN	50%	20 ans et plus	20%	TTC Nyamata	25%	3 ^{ème} année	33,3%	SME	25%
				TTC Zaza	25%			LE	25%

Comme l'indique le tableau 2, les élèves qui ont participé à notre recherche ont un âge compris entre 16 et 20 ans (80%) et de 20 ans et plus (20%). Ils sont de sexe masculin (50 %) et de sexe féminin (50 %). L'âge de 16 ans c'est un âge où au Rwanda, le citoyen a droit à la carte d'identité et peut donner son opinion et exercer certains droits et devoirs comme voter les dirigeants du pays. Nous croyons que les réponses données par ces élèves lors de notre recherche sont des réponses fiables. Dans cette recherche, nous avons considéré un nombre égale de participants dans chaque TTC sur les 4 et un nombre égale de participants dans pour chaque année et pour chaque option.

3.2. Les outils de recherche

Dans cette recherche, nous avons utilisé quatre principaux instruments de collecte de données : le questionnaire, l'entretien de groupe, la grille d'analyse des manuels et la grille d'observation. Pour explorer le positionnement des enseignants vis-à-vis de l'intégration de l'approche interculturelle en classe de français, un questionnaire spécifique leur a été adressé.

Ce questionnaire s'inspire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001, p. 82-83), qui distingue les compétences générales de l'apprenant, telles que la culture générale, le savoir socio-culturel et la prise de conscience interculturelle. Il repose également sur les compétences et savoirs interculturels répertoriés par Candelier et al. (2008) dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles et des Cultures (CARAP). La compétence interculturelle a été abordée à travers deux axes principaux : la construction et l'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel



pluriel, et la gestion de la communication en contexte d'altérité. Ces axes incluent plusieurs micro-compétences, telles que la médiation, l'adaptation, la négociation, la résolution de conflits et la capacité à tirer profit de ses expériences interculturelles et interlinguistiques (Candelier et al., 2007, pp. 36-57). Le questionnaire a également permis d'identifier les savoir-faire et savoir-être nécessaires pour communiquer efficacement dans un contexte interculturel.

De la même manière, un questionnaire destiné aux élèves des TTC (Uwimana, 2024) a été élaboré pour évaluer leur perception et leurs acquis en matière de compétence interculturelle. Il comprenait principalement des questions fermées sur une échelle de Likert, les premières portant sur des informations personnelles et contextuelles (sexe, âge, école, classe, option) et les suivantes sur l'intégration de l'interculturel en cours de français.

Parallèlement, un entretien de groupe a été mené après un atelier, permettant de recueillir les points de vue des enseignants sur l'exploitation de la compétence interculturelle à partir de documents authentiques. Les questions semi-structurées et ouvertes ont abordé des thèmes tels que l'ouverture à la diversité culturelle, la réflexion sur les systèmes de valeurs personnels, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques concrètes, ainsi que la conscience de leurs capacités et limites dans la communication interculturelle. Les participants ont également évalué la compatibilité du curriculum de français au Rwanda avec cette approche, mettant en lumière les défis et opportunités pour l'intégrer dans l'enseignement quotidien.

Pour assurer la qualité et la rigueur de la recherche, nous avons veillé à la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation des données. La crédibilité a été renforcée par la triangulation des outils, des méthodes et des points de vue des chercheurs (Savoie-Zajc, 2000). La transférabilité a permis de rendre les résultats applicables à d'autres contextes similaires. La fiabilité, évaluée par l'Alpha de Cronbach, a montré une valeur de 0,917 pour le questionnaire des enseignants et 0,816 pour celui des élèves, indiquant une très bonne cohérence (Creswell & Creswell, 2016 ; Pallant, 2020). Enfin, la confirmation a garanti l'objectivité et la rigueur méthodologique de l'ensemble du processus de recherche (Savoie-Zajc, 2000).

3.3. Collecte et analyse des données

3.3.1. Collecte des données

Pour le cueillir les données, le questionnaire pour les enseignants comprend une variété des questions fermées suivant l'échelle de Likert. Le participant a droit de choisir une seule ou plusieurs réponses selon la consigne pour chaque question posée. L'analyse consiste à partir des données chiffrées extraites du format papier Excel, et aussi transposé dans le logiciel SPSS afin de générer des analyses descriptives, des graphiques et des tableaux. Selon l'échelle de Likert chaque élément est analysé par rapport aux autres, et nous en déterminons la fréquence et la moyenne.



Les réponses du questionnaire des élèves ont été recueillies à partir du format Google et ont été extraites sur une feuille Excel afin d'être analysées. De la feuille Excel nous les avons transposés dans le logiciel SPSS afin d'en faire des analyses descriptives. Pour chaque réponse nous avons pu calculer le mode, la moyenne, l'écart-type, la fréquence et le pourcentage. Chaque élément de la réponse est comparé aux autres de la même catégorie.

Pour l'entretien de groupe, les participants sont scindés en deux groupes et le chercheur guide les discussions dans chaque groupe à des moments différents pendant 40 minutes pour chaque groupe pendant que les autres participants remplissent les fiches pédagogiques comme résultats de l'atelier.

L'entretien est enregistré par la caméra sous la permission des participants afin de ne rien perdre des informations et de pouvoir analyser les données visuelles. Ces données ont été retranscrites à partir des verbatim des participants. Elles sont classées en thèmes et sous-thèmes.

3.3.2. Analyse des données

Les données qualitatives ont été analysées de manière inductive, en regroupant les informations selon leurs similitudes et différences afin de dégager des typologies significatives. Autrement dit, nous avons appliqué une analyse thématique ou de contenu, définie comme « le processus de synthèse et de communication des données écrites » (Cohen et al., 2007, p. 275). Les informations recueillies lors des entretiens de groupe et des observations ont été traitées selon l'approche inductive de Bingham (2023) et Bingham et Witkowsky (2022), organisée en quatre étapes interconnectées, sans suivre un ordre strictement linéaire.

Dans un premier temps, les données brutes ont été organisées en fonction des instruments de collecte utilisés. La deuxième étape a consisté en une analyse approfondie afin de comprendre le sens des informations recueillies. La troisième étape a porté sur l'identification, la description et le codage des premières catégories, en extrayant des unités de sens à partir de passages pertinents, puis en les regroupant selon les objectifs de la recherche. Enfin, la dernière étape a permis de réexaminer et d'affiner ces catégories et sous-catégories pour dégager les thèmes principaux émergents (Miles et al., 2020).

Pour les données quantitatives, l'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS (version 25) et de feuilles Excel, permettant une présentation claire et visuelle des résultats sous forme de tableaux et de graphiques. L'interprétation des scores moyens sur l'intégration des compétences interculturelles en classe de français s'est appuyée sur l'échelle proposée par Oxford & Burry-Tack (1995) et reprise par Al Khatib (2013) : faible (1,0–2,4), moyenne (2,5–3,4) et élevée (3,5–5,0).

L'écart-type (ET), qui mesure la dispersion des valeurs autour de la moyenne (Ayeni, 2014 ; Andrade, 2020), a été utilisé pour évaluer la variabilité des données : plus l'ET est élevé, plus les valeurs sont dispersées ; à l'inverse, un ET faible indique que les valeurs sont proches de la moyenne, reflétant ainsi une homogénéité des réponses.



Enfin, la triangulation des données a été assurée par l'utilisation combinée de méthodes qualitatives et quantitatives, conformément aux recommandations de Creswell et Creswell (2017), permettant de mettre en relation et de renforcer l'interprétation des résultats issus des deux types de données.

4. Résultats et Discussion

Cette partie concerne les résultats que nous présentons concernant la conscience et l'auto-conscience que des enseignants et les enseignants des TTC de la province de l'Est du Rwanda ont de la compétence interculturelle (Dekhissi et al., 2022). Pour recueillir les opinions des enseignants de français des TTC de la province de l'Est du Rwanda quant à leur positionnement par rapport à ces savoirs et compétences culturels et interculturels dans leurs pratiques de classe de français, sept points ont été examinés ; 1= Je (le) la connais, 2= Je ne la (le) connais pas, 3= Je peux l'identifier, 4= Je ne peux pas l'identifier, 5 = Je (le)la possède, 6= Je ne la possède pas, 7= Je peux la(le) l'intégrer dans mon cours. Les résultats se présentent dans des tableaux regroupant les scores sur la connaissance, l'identification et le transfert des savoirs et compétences interculturelles. Une conclusion de l'ensemble est tirée par rapport à la théorie ou revue de la littérature sous-jacente.

4.3.1 Connaissances, identification, possession et intégration des compétences interculturelles en classe de FLE des TTC

Dans cette recherche nous avons focalisé sur des grandes compétences interculturelles qui englobent les autres compétences. Il s'agit de la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (Candelier et al., 2007, p.37) et la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (Candelier et al. 2007, pp.38-39).

4.3.1.1 Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

Dans le cadre d'examiner si les participants dans cette recherche connaissent, peuvent identifier et transférer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, 7 points ont été examinés : 1= Je la connais, 2= Je ne la connais pas, 3= Je peux l'identifier, 4= Je ne peux pas l'identifier, 5 = Je la possède, 6= Je ne la possède pas, 7= Je peux l'intégrer dans ma classe. Les résultats de notre enquête sur ce point sont présentés dans ce tableau :



Tableau 3.

Positionnement des participants par rapport à la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

Compétences interculturelles	Je la connais	Je ne la connais pas	Je peux l'identifier	Je ne peux pas l'identifier	Je la possède	Je ne la possède pas	Je peux l'intégrer dans ma classe	Moyenne	α
Compétence de médiation	3		4		3			3.14	,917
Compétence de résolution des conflits	5		2		2		1	3.17	,912
Compétence de négociation	2	2	3		3			3.18	,914
Compétence d'adaptation	3		4		5			3.33	,914

Les résultats présentés dans le tableau 3 montrent le positionnement des 10 participants à notre recherche par rapport à la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. La moyenne globale des réponses des participants est de 3.20, ce qui correspond au score 3=Je peux l'identifier ; le système des scores étant que 1=1.00-1.85 : Je la connais, 2=1.86-2.71 : Je ne la connais pas, 3= 2.71-3.56 : Je peux l'identifier, 4=3.57-4.43 : Je ne peux pas l'identifier, 5=4.43-5.28 : Je la possède, 6=5.29-6.13 : Je ne la possède pas, 7 =6-14-7.00 : Je peux l'intégrer dans ma classe. Selon les échelles d'Al Khatib (2013) où « faible » correspond à une moyenne entre 1,0 et 2,4, « moyenne » étant pour une moyenne entre 2,5 et 3,4, et « élevée », pour une moyenne entre 3,5 et 5,0, la moyenne globale de 3.20 montre que les participants à cette recherche ont une compétence interculturelle moyenne sur la construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. Ils peuvent identifier la compétence de négociation, la compétence de résolutions des conflits, la compétence de médiation.

La compétence interculturelle représente un niveau avancé d'apprentissage, fruit de la prise de conscience que chacun possède une « programmation mentale » propre, différente de celle des autres, combinée à l'acquisition de connaissances sur d'autres cultures et à leur mise en pratique. Selon Hofstede (1994, pp. 293-294), cette compétence consiste à « se débrouiller dans un nouvel environnement et à être capable d'y résoudre des problèmes ».

Dans le contexte des TTC de la province de l'Est du Rwanda, les enseignants de français disposent de connaissances interculturelles leur permettant de construire et d'élargir un répertoire linguistique et culturel pluriel. Ils sont capables d'identifier ces compétences et en possèdent certaines, mais leur intégration concrète dans la classe de français reste encore limitée.

4.3.1.2 Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

Dans le but d'examiner la conscience que les enseignants de français des TTC de la province de l'est du Rwanda ont de la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité, 7 points ont été examinés : 1= Je la connais, 2= Je ne la connais pas, 3= Je peux l'identifier, 4= Je ne peux pas l'identifier, 5 = Je la possède, 6= Je ne la possède pas, 7= Je peux l'intégrer dans ma classe. Les résultats sont présentés dans le tableau qui suit :

Tableau 4.

Positionnement des participants par rapport à la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

Compétences interculturelles	Je la conna is	Je ne la connais pas	Je peux l'identi fier	Je ne peux pas l'identi fier	Je la possè de	Je ne la possède pas	Je peux l'intégr er dans ma classe	M oy en ne	α
Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées	2	1	5	1			1	3.1 7	,914
Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles	5		2			2	1	3.2 5	,913
Compétence de décentration	2	1	3		3		1	3.7 3	,914

Les résultats présentés dans le tableau 10 montrent le positionnement des 10 participants à notre recherche par rapport à la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. La moyenne globale des réponses des participants est de 3.38, ce qui correspond au score 3=Je peux l'identifier, le système des scores étant que 1=1.00-1.85 : Je la connais, 2=1.86-2.71 : Je ne la connais pas, 3= 2.71-3.56 : Je peux l'identifier, 4=3.57-4.43 : Je ne peux pas l'identifier, 5=4.43-5.28 : Je la possède, 6=5.29-6.13 : Je ne la possède pas, 7 =6-14-7.00 : Je peux l'intégrer dans ma classe.

Selon les échelles d'Al Khatib (2013) où « faible » correspond à une moyenne entre 1,0 et 2,4, « moyenne » étant pour une moyenne entre 2,5 et 3,4, et « élevée », pour une moyenne entre 3,5 et 5,0, la moyenne globale de 3.38 prouve que les participants à notre recherche ont une connaissance moyenne de la compétence interculturelle, une compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. Ils peuvent l'identifier à travers ses composantes à savoir la compétence à mettre en œuvre,



en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées, la compétence de décentration et la compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles.

Selon Arasaratnam et Deardorff (2015), la compétence englobe l'ensemble des aptitudes, capacités, connaissances et formations nécessaires pour adopter un langage et des comportements adaptés à une situation donnée. Elle se décline généralement en plusieurs dimensions : cognitive (les connaissances), fonctionnelle (l'application de ces connaissances), personnelle (les comportements) et éthique (les principes guidant ces comportements).

Dans le contexte des TTC de la province de l'Est du Rwanda, certains enseignants de français connaissent la compétence interculturelle et sont capables d'identifier comment gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. Cependant, peu estiment réellement la posséder et être en mesure de l'intégrer concrètement dans leur classe. Les témoignages recueillis lors de cette recherche montrent que ces enseignants sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle pour l'enseignement du français. Par exemple, le participant E6 a illustré, à travers la notion de décentration, comment la maîtrise des stéréotypes culturels peut enrichir la communication en classe et favoriser une meilleure compréhension entre élèves de différentes origines :

Les stéréotypes, l'image qu'on a de l'autre. Par exemple on dira que le Rwanda est très accueillant, que les sénégalais sont noirs. Cela peut avoir une connotation tant négative que positive, Pourtant il y a des sénégalais très clairs. Voilà ce sont les idées enregistrées dans la tête, sur lesquelles on se base pour juger un peuple, une communauté, etc. Je vais citer l'exemple de mon pays : les béninois sont fort dans les gri-gri, les vaudous ...c'est une image très répandue dans le monde, quand on voit un Béninois, on pense au vaudou. Quand on pense aux Vaudous, on pense aux Béninois. Le vaudou, c'est le maraboutage ; les vaudous c'est pour faire du mal aux gens, pourtant il y a une science qui se développe au tour du vaudou, il y a les occidentaux qui viennent au Benin et entrent dans le couvent fétichiste pour étudier les vaudous ; le premier objectif du vaudou, c'est développer l'harmonie avec la nature, c'est sauver les hommes ; c'est à la fois une science et une religion, une philosophie, un mode de vie, c'est aussi un art. Donc, du coup, tu as ce dualisme qui caractérise toute chose, le même couteau à double tranchants, qui peut couper et l'autre qui guérit. Donc parce qu'on peut s'en servir pour faire du mal, on retient cette image ; et quand-même le Benin est le berceau du vaudou, il y a le vaudou au Sénégal aussi, le vaudou au Nigeria ; les marabouts sont au Sénégal aussi, c'est pratiquement le même totem. La notion de stéréotypes, c'est vraiment une notion sur laquelle on doit beaucoup insister parce que c'est souvent une source de malentendus. C'est souvent une source de conflits, la plupart des conflits aujourd'hui viennent du fait qu'on a des appréhensions quand on a vers l'autre, on colle des étiquettes à l'autre et on ne cherche pas à voir ce qui est du meilleur dans l'autre.



Dans ce contexte, la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en situation d'altérité apparaît comme une condition indispensable à toute interaction interculturelle. Il est également crucial de développer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel pour garantir une communication interculturelle efficace (Hoyte-West, 2024), comme le confirment les retours de nos participants à travers l'exemple des stéréotypes.

Le participant E1 illustre cette idée en ces termes :

« Les stéréotypes deviennent un sujet à exploiter dans nos classes, à partir de notre culture d'origine – qu'il s'agisse de la culture nationale, rwandaise, béninoise ou sénégalaise – pour observer ce que les autres pensent de nous et comprendre qui nous sommes. Je pense qu'il est important que nos élèves sachent que certains fétiches, par exemple, ne sont pas mauvais, mais servaient de protection. Les stéréotypes permettent de se mettre en relation avec l'autre et de découvrir ce qui se passe ailleurs. On est étonné de voir que les Blancs, eux aussi, ont des poisons qui ne se guérissent pas ! »

Candelier et al. (2007, p.42) prennent l'exemple de la compétence d'adaptation, définie comme la capacité à aller vers ce qui est autre et différent. Ils soulignent que cette compétence est particulièrement cruciale dans un contexte de diversité culturelle, où les différences sont immédiatement visibles, que ce soit à travers les variations linguistiques, la maîtrise inégale des langues ou des comportements culturels inhabituels. S'adapter ne signifie pas se fondre dans l'autre ni adopter entièrement ses comportements ou sa langue, mais plutôt trouver des moyens d'agir qui favorisent un échange harmonieux tout en reconnaissant et respectant les différences. Ainsi, les enseignants de français des TTC de la province de l'Est du Rwanda doivent développer et intégrer dans leurs classes la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité. Cette intégration est essentielle pour assurer un enseignement efficace de la langue française et de la culture francophone, tout en préparant les élèves à interagir avec des interlocuteurs de cultures variées.

4.2. Les compétences interculturelles développées par les élèves des TTC de la province de l'Est du Rwanda

Nous avons voulu savoir les compétences interculturelles que le cours de français, les activités académiques et parascolaires relatives à la langue française et à la culture francophone permettent de développer chez les apprenants de français. Le tableau suivant résume leurs réponses :



Tableau 5.

La compétence interculturelle développée par les apprenants dans le cours de français

Compétence interculturelle	N	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours	Moyenne	E.T	α
Compétence de médiation	3 8 4	22(5,7 %)	25(6,5 %)	48(12,5 %)	144(37,5 %)	145(37,8 %)	3,95	1,13 1	,79 7
Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus	3 8 4	20(5,7 %)	20(5,2 %)	36(9,4 %)	131(34,1 %)	175(45,6 %)	4,09	1,12 7	,79 6
compétence d'adaptation	3 8 4	12(3,1 %)	18(4,7 %)	43(11,2 %)	127(33,1 %)	184(47,9 %)	4,18	1,01 5	,80 1
Compétence de négociation	3 8 4	16(4,2 %)	19(4,9 %)	31(8,1 %)	88(22,9 %)	230(59,9 %)	4,29	1,08 1	,80 1

Ces résultats du tableau 5 montrent le positionnement des 384 participants à notre recherche par rapport à la compétence interculturelle développée dans le cours de français. La moyenne globale des réponses des participants est de : **3.302**, ce qui correspond au score 3= quelquefois. Le système des scores étant que : 1=1.00-1.50 : jamais ; 2= 1.51-2.50 : rarement ; 3= 2.51-3.50 : quelquefois ; 4 =3.51-4.50 : souvent ; 5 = 4.51-5.00 : =Toujours.

Selon les échelles d'Al Khatib (2013) où « faible » correspond à une moyenne entre 1,0 et 2,4, « moyenne » étant pour une moyenne entre 2,5 et 3,4, et « élevée », pour une moyenne entre 3,5 et 5,0, la moyenne globale de 3.302 montre que grâce au cours de français, les activités académiques et parascolaires relatives à la langue française et à la culture francophone, les élèves des TTC de la province de l'Est du Rwanda développent quelquefois la compétence d'adaptation, la compétence de négociation, la compétence de résolution des conflits, et la compétence de médiation.

5. Conclusion et recommandations

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à analyser la conscience interculturelle des enseignants et des élèves en classe de français dans les TTC de la province de l'Est du Rwanda. L'enquête menée auprès des participants a permis de mieux comprendre leur perception et leur positionnement face à l'intégration des compétences interculturelles. La théorie métacognitive a servi de cadre pour examiner la manière dont chaque enseignant appréhende la connaissance, l'identification et le transfert des compétences et savoirs interculturels dans ses pratiques pédagogiques.

Concernant la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, l'analyse révèle que la majorité des enseignants peuvent identifier cette compétence. Autrement dit, ils sont déjà conscients des micro-compétences



qui la composent, telles que la médiation, la résolution des conflits, l'adaptation et la négociation (Candelier et al., 2007, pp. 38-39). Cependant, il leur reste à intégrer pleinement ces compétences dans leurs classes de français. Pour la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité, les résultats sont similaires. Les enseignants peuvent identifier cette compétence et comprennent les micro-compétences qui la structurent, notamment la capacité à mettre en œuvre des démarches d'apprentissage plus systématiques et contrôlées en contexte d'altérité, à tirer parti de leurs expériences interculturelles et à pratiquer la décentration (Candelier et al., 2007, p.37). Là encore, l'intégration effective de ces compétences dans la classe reste un défi.

Étant donné que les enseignants et les élèves des TTC de la province de l'Est sont conscients de l'importance de la compétence interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, il est crucial de les former efficacement à son intégration (Ouahmiche et Bouguebs, 2024). Il est également essentiel que les enseignants connaissent et transmettent les valeurs culturelles rwandaises à leurs élèves. Les élèves-enseignants, quant à eux, doivent se familiariser avec les valeurs, les normes, les tabous et les spécificités culturelles du Rwanda, tout en les comparant à d'autres cultures, afin de pouvoir former efficacement les élèves du primaire dans une perspective interculturelle. Enfin, il est recommandé que l'Organe Rwandais pour l'Éducation de Base (REB) revoie le programme de français des TTC afin d'intégrer explicitement la compétence interculturelle dans les documents pédagogiques, garantissant ainsi une approche plus complète et adaptée à la diversité culturelle.

Références

- [1] Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Anthropos.
- [2] Andrade, C. (2020). Sample size and its importance in research. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(1), 102–103.
- [3] Arasaratnam, L. A., & Deardorff, D. K. (Eds.). (2015). Special issue: Intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 1–136.
- [4] Ayeni, A. (2014). *Empirics of standard deviation*. Author.
- [5] Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Hachette.
- [6] Bingham, A. J. (2023). *Qualitative analysis: Deductive and inductive approaches*. Routledge.
- [7] Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihás, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (pp. 133–146). SAGE Publications.
- [8] Byram, M., & Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes (Études préparatoires)*. Council of Europe.



- [9] Candelier, M. (Ed.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Council of Europe.
- [10] Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65–90.
- [11] Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2015). Vers une approche intégrée des langues dans l'enseignement : Pourquoi et comment ? *Babylonia*, 2, 12–17.
- [12] Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., & Schröder-Sura, A. (2007). *À travers les langues et les cultures – CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- [13] Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2021). *Enseigner la francophonie : Principes et usages*. Hachette.
- [14] Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égalité de dignité*. Conseil de l'Europe.
- [15] Côté, J.-A. (2018). Guy Le Boterf : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1565>
- [16] Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- [17] Cuq, D. (2020). *La notion de culture dans les sciences sociales* (5th ed., rev. and expanded). La Découverte.
- [18] Dekhissi, L., Lamprou, E., & Valetopoulos, F. (2022). La conscience et l'autoconscience des futurs formateurs de FLE dans le développement de la compétence interculturelle. *Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics*, 49, 53–68. <https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.1.04>
- [19] Dervin, F. (2023). *Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education*. Cambridge University Press.
- [20] Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- [21] Gagné, N., Savard, I., & Martel, A. (2022). Développement des compétences interculturelles dans les secteurs publics : L'importance de l'analyse pour guider la conception de formations. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2), 1–22.
- [22] Haukås, Å. (2018). *Metacognition in language learning and teaching*. Routledge.
- [23] Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Éditions d'Organisation.
- [24] Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- [25] Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- [26] Kuliyeve (Mehdiyeva), A. (2023). Developing intercultural communication skills in teaching French. *Visnyk of the Vinnytsia Polytechnic Institute*, 5(2), 45–56.



- [27] Le Boterf, G. (2007). *Développer et mettre en œuvre la compétence : Pour une approche constructive de la professionnalisation*. Éditions d'Organisation.
- [28] Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- [29] Ouahmiche, G., & Bouguebs, R. (2024). Preface: Beyond words—Investigating language's role in shaping society, learning, and identity. *International Journal of Multilingualism and Languages for Specific Purposes*, 6(1), 9–10.
<https://doi.org/10.52919/ijmlsp.v6i01.64>
- [30] Ouahmiche, G., & Bouguebs, R. (2025). Preface: Bridges and borders—Reframing English language education in a digital age. *International Journal of Multilingualism and Languages for Specific Purposes*, 7(1), 9–14.
<https://doi.org/10.52919/ijmlsp.v7i01.94>
- [31] Paba, J. F. (2016). *Guide pratique 2016–2017 sur l'approche par compétences*. ESPE Académie d'Aix-Marseille.
- [32] Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- [33] REB. (2020). *Competence-based curriculum: Curriculum framework for teacher training colleges*. Rwanda Education Board.
- [34] REBa. (2020). *Manuel de français au TTC : Livre de l'élève, première année*. Rwanda Education Board.
- [35] REBb. (2020). *Manuel de français au TTC : Livre de l'élève, deuxième année*. Rwanda Education Board.
- [36] REBc. (2020). *Manuel de français au TTC : Livre de l'élève, troisième année*. Rwanda Education Board.
- [37] Rosen-Reinhardt, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE International.
- [38] Rugigana, A., Ndibnu-Messina, J., & Fleuret, C. (2024). Le manuel scolaire et l'exploitation de la compétence interculturelle à partir des documents authentiques dans les TTC de la province de l'Est du Rwanda. *African Journal of Educational Research and Technology*, 9(2), 65–79.
- [39] Rurangirwa, S. (2014). Réflexions sur l'actuel conflit français-anglais au Rwanda. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 168–178.
- [40] Salah, L. (2019). Intégration de la compétence interculturelle en classe du FLE. *ElWahat pour les recherches et les études*, 10(1), 1816–1833.
- [41] Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171–198). CRP.
- [42] Tardif, J. (2017). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- [43] Teddlie, C., & Yu, F. (2023). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 33–56.



- [44] Uwimana, J., Kubwimana, A., & Yanzigiye, E. (2024). Analyse des perceptions des enseignants et élèves sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans les écoles secondaires du district de Rusizi-Rwanda. *African Journal of Empirical Research*, 5(3), 102–112. <https://doi.org/10.51867/ajernet.5.3.102>

Remerciements

Mes premiers remerciements vont d'abord à ma directrice de thèse, la professeure MESSINA ETHE épouse NDIBNU Julia, pour la qualité de ses conseils et de son écoute. Ses enseignements, sa rigueur, ses compétences scientifiques et la confiance qu'il m'a accordée tout au long de ce travail m'ont été très précieux. Je remercie également ma co-directrice de thèse, la professeure Carole FLEURET, qui m'a donné l'opportunité de découvrir le monde de la recherche, que je n'ai jamais quitté, dès le début de mes études. Je voudrais, en outre, remercier vivement les directeurs, les enseignants de français et les étudiants des TTC de la province de l'Est du Rwanda de m'avoir accordé leur temps et espace précieux. Leur collaboration m'a permis de recueillir les données qui constituent la base de notre analyse.

Notices bio-bibliographiques

Rugigana Aimable est actuellement enseignant de français à l'Université du Rwanda, Collège de l'éducation depuis 2008. Doctorant en langues-éducation à l'Université du Rwanda, il vient d'obtenir un Diplôme d'Université en Outils et Pratique Pédagogique de l'Université Catholique de l'Ouest (France, Angers). Il est également détenteur d'un master en didactique du FLE de l'Université Kenyatta (2019) et d'une licence en Langue et littérature française de l'Université Nationale du Rwanda (2008). Ses recherches se focalisent sur la didactique des langues et des cultures dont l'*Interculturel et la classe de français dans les Teachers Training de la province de l'Est du Rwanda : l'utilisation des documents authentiques* (thèse de doctorat soutenue le 22/7/2025).

Ndibnu-Messina-Ethé Julia est professeure titulaire à l'École normale supérieure de Yaoundé (Université de Yaoundé I). De nationalité camerounaise, elle s'est affirmée comme une figure de premier plan des sciences du langage et des sciences de l'éducation dans le contexte africain plurilingue. Son parcours universitaire, amorcé en 2006 en qualité d'Attachée de recherche et d'enseignement, se caractérise par une progression constante, couronnée en 2020 par l'accession au grade de professeure titulaire. Spécialiste de linguistique appliquée, de sociolinguistique et de didactique des langues, ses travaux portent principalement sur l'enseignement des langues maternelles, secondes et étrangères en milieu multilingue, l'aménagement linguistique, ainsi que l'intégration du numérique éducatif et des dispositifs hybrides de formation. Parallèlement à ses activités d'enseignement et de recherche, Julia Ndibnu Messina Ethé a assumé d'importantes responsabilités académiques, notamment en tant que responsable scientifique du Master en linguistique computationnelle et coordinatrice de projets internationaux soutenus par



l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

Carole Fleuret est une experte reconnue en sciences de l'éducation. Formée à l'Université de Montréal, où elle a obtenu un baccalauréat en orthopédagogie, une maîtrise et un doctorat en didactique (2008), elle s'est distinguée par un parcours académique d'excellence, soutenu notamment par des bourses du CRSH et du FQRSC. Après avoir été chargée de cours, elle a poursuivi sa carrière à l'Université d'Ottawa, où elle est devenue professeure titulaire en 2019. Spécialiste de la littératie, du plurilinguisme et de la didactique du français en contexte minoritaire, elle a dirigé d'importants projets de recherche subventionnés et assumé des responsabilités académiques majeures, dont la direction des programmes d'études supérieures et, depuis 2014, celle de la collection « Éducation » aux Presses de l'Université d'Ottawa. Membre associée de laboratoires internationaux en France (CNRS), ses travaux influencent les politiques éducatives, notamment en matière d'accueil des élèves allophones.

Contribution des Auteurs

Rugigana Aimable a assuré la collecte des données de terrain, l'analyse empirique et la rédaction de la première version de l'article. *Ndibnu-Messina-Ethé Julia* a contribué au cadrage théorique et méthodologique de l'étude, à l'analyse didactique et interculturelle, ainsi qu'à la révision scientifique du manuscrit. *Carole Fleuret* a apporté son expertise en didactique du français, plurilinguisme et interculturel, notamment pour l'interprétation des résultats et l'enrichissement du cadre conceptuel. L'ensemble des auteurs a participé à la relecture critique, et a approuvé la version finale de l'article.

Clause de non-responsabilité relative à l'utilisation de l'IA générative

Cet article est une production entièrement originale des auteurs. Aucun outil d'intelligence artificielle (tel que ChatGPT d'OpenAI) n'a été utilisé, à l'exception d'une vérification linguistique. Les auteurs ont assuré l'ensemble du travail intellectuel et scientifique, veillant à la fiabilité des informations présentées et à la réduction des erreurs ou imprécisions éventuelles.

Déclaration de conflits d'intérêt

Les auteurs n'ont déclaré aucun conflit d'intérêt en ce qui concerne la recherche, la paternité et/ou la publication de l'article.

