



Efficacité d'un programme d'apprentissage autonome guidé basé sur le modèle de Byram dans le développement de la compréhension culturelle et de la motivation chez les apprenants de français à l'Université de Tobrouk

*Abd El Hamid Mohamed Youssef Mohamed¹

¹Département de français, Faculté des Lettres, Université de Tobrouk, Libye

RÉSUMÉ

Contexte et objectifs : Cette étude vise à évaluer l'efficacité d'un programme d'apprentissage autonome guidé, élaboré selon le modèle de compétence interculturelle de Byram, sur le développement de la compréhension culturelle et de la motivation intrinsèque chez les apprenants de français de l'Université de Tobrouk (Libye).

Méthodologie : Un devis quasi-expérimental a été adopté, impliquant deux groupes : un groupe expérimental (n=20) et un groupe témoin (n=20). Le programme, d'une durée de 6 semaines, a été dispensé via une plateforme MoodleCloud (version hébergée de Moodle) au groupe expérimental, tandis que le groupe témoin suivait l'enseignement traditionnel. Des mesures pré-test et post-test ont été réalisées pour les deux variables dépendantes.

Instruments : Un test de compréhension culturelle construit sur les cinq composantes du modèle de Byram et un questionnaire de motivation adapté du MSLQ ont été utilisés. Les caractéristiques psychométriques des deux instruments ont été vérifiées.

Résultats : Les analyses statistiques montrent des améliorations significatives dans le groupe expérimental pour la compréhension culturelle (moyenne passant de 60,2 à 78,5 ; $t(19)=9,15$, $p<0,001$, $d=1,48$) et la motivation (de 55,1 à 74,8 ; $t(19)=9,42$, $p<0,001$, $d=1,52$). Une corrélation forte et positive a été observée entre ces deux variables au post-test ($r=0,69$, $p<0,001$). Le groupe témoin n'a pas enregistré de progrès significatifs.

Conclusion : L'étude confirme l'efficacité d'un programme d'apprentissage autonome guidé, structuré selon le modèle de Byram, pour développer simultanément la compréhension culturelle et la motivation dans un contexte universitaire aux ressources limitées. Elle plaide pour une intégration systématique de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Mots-clés : Apprentissage autonome guidé, Compétence interculturelle, Modèle de Byram, Motivation, Enseignement du français, Libye.

1. INTRODUCTION ET ÉTUDES ANTÉRIEURES

1.1 Contexte général et justification du sujet

L'enseignement des langues étrangères a connu, ces dernières décennies, une évolution paradigmatique majeure. On est progressivement passé d'une approche centrée sur la maîtrise de systèmes linguistiques abstraits à une perspective privilégiant le développement d'une compétence communicative globale, intégrant de manière organique la dimension culturelle [1]. Cette évolution repose sur le

constat qu'une langue n'est pas un simple outil de transmission d'information, mais le véhicule d'une vision du monde, de valeurs, et de modes de pensée spécifiques à une communauté [2]. Apprendre une langue étrangère engage donc l'apprenant dans un processus de découverte et de négociation de sens qui dépasse largement l'acquisition de règles grammaticales et de lexique.

Le français, en tant que langue internationale porteuse d'un héritage culturel riche et diversifié, constitue un terrain d'étude privilégié pour interroger cette relation dialectique entre langue et culture. Communiquer en français implique de s'inscrire, ne serait-ce que partiellement, dans un univers socio-culturel francophone, avec ses normes implicites, ses références partagées et ses pratiques sociales [3]. Dans cette optique, la compréhension culturelle ne vient plus en complément de la compétence linguistique ; elle en devient une condition nécessaire à une interaction authentique et efficace.

1.2 Problématique spécifique au contexte libyen

Dans le contexte de l'enseignement supérieur libyen, et plus précisément à l'Université de Tobrouk, l'enseignement-apprentissage du français se heurte à des défis pédagogiques persistants, bien documentés par des travaux récents [4]. Une des difficultés centrales identifiée réside dans l'écart marqué entre, d'une part, les connaissances théoriques et déclaratives que les étudiants accumulent et, d'autre part, leur capacité opérationnelle à mobiliser ces connaissances dans des situations de communication réelles, imprégnées de spécificités culturelles.

Cette problématique prend des formes distinctes selon les filières de formation. Pour les étudiants du département de français (Faculté des Lettres), une compréhension fine de la culture française est indispensable à l'analyse de ses productions littéraires, artistiques et intellectuelles. Pour ceux du département de Guidage touristique (Faculté d'Archéologie et de Tourisme), cette même compréhension conditionne la qualité de leur future interaction professionnelle avec des visiteurs francophones. Pourtant, une analyse des programmes pédagogiques en vigueur dans ces deux départements révèle une focalisation prédominante, voire exclusive, sur les dimensions structurelles de la langue (grammaire, vocabulaire, syntaxe), laissant la composante culturelle souvent à l'état d'illustration annexe ou de supplément facultatif [5].

Les conséquences de cette lacune sont doubles. Sur le plan académique, elle limite la profondeur de la compréhension et la qualité des apprentissages. Sur le plan professionnel, elle affecte la formation de diplômés capables de s'adapter aux exigences d'un marché du travail de plus en plus internationalisé. Il existe donc un besoin éducatif clair et non satisfait.

1.3 L'apprentissage autonome guidé comme réponse stratégique

Face à ces défis, et dans un environnement académique souvent caractérisé par des ressources matérielles et humaines limitées, l'apprentissage autonome guidé s'impose comme une option pédagogique à la fois pertinente et réaliste [6]. Ce modèle, qui trouve ses racines dans les travaux fondateurs de Holec sur l'autonomie de l'apprenant [7], propose une voie médiane entre un enseignement traditionnel très dirigé et une autoformation complète et non encadrée.

L'apprentissage autonome guidé confère à l'apprenant une réelle responsabilité dans la gestion de son parcours (rythme, choix des activités, approfondissement) tout en lui fournissant un cadre structuré, des ressources sélectionnées et un accompagnement régulier de la part d'un enseignant-guide [8]. Cette modalité est particulièrement adaptée au développement de la compétence interculturelle, car celle-ci requiert un travail personnel d'observation, de comparaison, de réflexion

critique et d'ajustement de ses propres représentations – un processus qui ne peut être simplement "transmis" mais doit être vécu et construit par l'apprenant lui-même.

1.4 Cadre théorique fondateur : Le modèle de Byram

Notre recherche s'ancre théoriquement dans le modèle de la compétence communicative interculturelle développé par Michael Byram [1]. Ce modèle influent propose une conception intégrée et multidimensionnelle de ce que signifie savoir communiquer au-delà des frontières culturelles. Il distingue cinq composantes interdépendantes [1, p. 34-63] :

1. Savoirs : Il s'agit des connaissances déclaratives sur les pratiques sociales, les croyances, les valeurs et les produits culturels (arts, littérature) à la fois de la culture cible et de la culture d'origine [1, p. 34].
2. Savoir apprendre / Savoir-faire : Cette composante recouvre les capacités procédurales et méthodologiques : savoir observer un phénomène culturel nouveau, recueillir des informations à son sujet, l'interpréter et le relier à un contexte, mais aussi savoir gérer une interaction concrète, négocier le sens et surmonter les malentendus [1, p. 38].
3. Savoir-être : Dimension affective et attitude essentielle, elle renvoie à la capacité de suspendre son jugement, de faire preuve de curiosité et d'ouverture envers l'Altérité, et de remettre en question ses propres présupposés culturels [1, p. 57].
4. Savoir s'engager : Il s'agit de la capacité à exercer une évaluation critique, basée sur des critères explicites, des pratiques, perspectives et événements de sa propre culture et d'autres cultures. C'est le lieu du développement d'une pensée critique interculturelle [1, p. 63].
5. Savoirs linguistiques et culturels : Cette composante opérationnalise l'intégration entre langue et contexte social. Elle désigne la capacité à utiliser les ressources linguistiques (syntaxe, lexique, mais aussi registres, règles sociolinguistiques) de manière appropriée et efficace pour atteindre ses objectifs de communication dans des situations culturellement situées [1, p. 48-52].

Le modèle de Byram, révisé pour tenir compte des environnements numériques [17], offre ainsi un cadre analytique précis pour concevoir un programme visant explicitement le développement de la compétence interculturelle, au-delà de la simple accumulation de connaissances factuelles sur un pays.

Dans le contexte français, les chercheurs ont adopté et développé ce modèle. Zarate dans son ouvrage fondateur *Enseigner une culture étrangère* insiste sur le fait que l'enseignement culturel doit dépasser la simple transmission d'informations pour développer la capacité d'interagir avec l'Autre et comprendre ses perspectives [3]. Dans le même sens, Abdallah-Preteille considère que l'éducation interculturelle est avant tout une "éducation à la complexité" et un refus de la simplification, ce qui correspond particulièrement à la composante "savoir s'engager" du modèle de Byram [18].

1.5 La motivation dans l'apprentissage d'une L2

Le second volet théorique de cette étude concerne la motivation. Nous nous appuyons principalement sur la Théorie de l'Autodétermination (TAD) développée par Deci et Ryan [21]. Cette théorie macro-théorique postule que la motivation n'est pas un trait fixe mais un phénomène dynamique, influencé par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux universels [21, p. 233-236] :

- Le besoin d'autonomie (sentiment de choix et de concordance avec ses valeurs).
- Le besoin de compétence (sentiment d'efficacité et de maîtrise).

- Le besoin d'appartenance sociale (sentiment de connexion et de relation avec les autres).

La TAD distingue différents types de motivation sur un continuum, allant de l'amotivation (absence de régulation) à la motivation intrinsèque (agir par intérêt ou plaisir intrinsèque), en passant par diverses formes de motivation extrinsèque (agir pour obtenir une conséquence séparable de l'action). L'enjeu pédagogique est de créer des conditions favorables à l'émergence et au maintien d'une motivation plus autonome et internalisée.

Selon cette théorie, la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux est essentielle au développement de la motivation intrinsèque [23]. Lorsque ces besoins sont satisfaits dans l'environnement éducatif, la motivation intrinsèque et la persévérance dans l'apprentissage sont renforcées [23, p. 70].

Appliquée au domaine spécifique de l'apprentissage des langues secondes (L2), cette perspective a été fécondement développée par Dörnyei et ses collaborateurs, notamment à travers le concept du « L2 Motivational Self System » [24]. Ce système relie la motivation de l'apprenant à sa capacité à se projeter dans un « soi futur idéal » (ideal L2 self) – l'image de soi-même comme locuteur compétent et intégré dans le monde de la langue cible – et à éviter un « soi futur redouté » (feared L2 self) associé à l'échec.

Notre hypothèse sous-jacente est qu'un programme d'apprentissage autonome guidé, centré sur l'exploration culturelle, peut répondre positivement aux besoins d'autonomie et de compétence des apprenants. En leur donnant du contrôle sur leur parcours et en les guidant vers la découverte et la compréhension d'un univers culturel complexe, un tel programme peut simultanément nourrir leur motivation intrinsèque et renforcer leur « soi futur idéal » en lien avec la langue française.

1.6 Études antérieures et déficit de recherche

La littérature scientifique sur l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues est abondante au niveau international. Des travaux fondateurs dans l'espace francophone, comme ceux de Zarate [3] ou Galisson [2], ont posé les bases. Des recherches plus récentes explorent, par exemple, le potentiel des échanges virtuels pour développer la compétence interculturelle [27] ou les conditions d'efficacité des apprentissages autonomes en ligne [28].

Dans le monde arabe, des études commencent à documenter les enjeux spécifiques de cet enseignement culturel. En Algérie, Boutrif [13] a analysé les manuels scolaires de français et constaté une surreprésentation des « Savoirs » au détriment des autres composantes du modèle de Byram, notamment le « Savoir s'engager ». Au Koweït, Al-Ajmi [12] a révélé que si les enseignants d'anglais reconnaissaient l'importance de la compétence interculturelle, une majorité d'entre eux se sentaient insuffisamment formés pour la développer chez leurs élèves. En Libye, des recherches comme celle d'Al-Basht [4] ont identifié des interférences linguistiques et culturelles entre l'arabe et le français, pointant des défis concrets. En Tunisie, Belhaj [14] a examiné le rôle de l'apprentissage autonome dans le développement de l'autonomie des apprenants de FLE.

Autres études internationales complètent ce panorama. Liddicoat et Scarino [15] soulignent l'importance de l'intégration organique entre la langue et la culture dans les curricula éducatifs modernes. O'Dowd [16] examine quant à lui l'efficacité des échanges virtuels dans le développement de la compétence interculturelle.

Cependant, un déficit de recherche majeur persiste dans le contexte libyen, et plus largement arabe : il existe très peu, voire aucune, étude expérimentale rigoureuse testant l'efficacité d'un dispositif pédagogique qui combinerait de manière

systématique (1) le cadre théorique intégré de Byram (dans sa version mise à jour), (2) la modalité de l'apprentissage autonome guidé, et (3) une mesure conjointe des effets sur la compréhension culturelle et la motivation intrinsèque. La plupart des travaux sont soit théoriques, soit descriptifs, soit évaluent des variables isolées.

1.7 Objectifs, questions et hypothèses de la recherche

Objectif principal : Concevoir, mettre en œuvre et évaluer l'efficacité d'un programme d'apprentissage autonome guidé, explicitement structuré selon le modèle de Byram, sur le développement de la compréhension culturelle et de la motivation chez des apprenants de français à l'Université de Tobrouk.

Objectifs spécifiques :

1. Mesurer l'impact du programme sur le niveau de compréhension culturelle.
2. Évaluer son impact sur le niveau de motivation pour l'apprentissage du français.
3. Examiner la relation entre les progrès en compréhension culturelle et l'évolution de la motivation.
4. Vérifier l'équité du programme en testant un éventuel effet modérateur du sexe.
5. Proposer un modèle pédagogique reproductible et des recommandations pratiques.

Questions de recherche :

1. Le programme produit-il une amélioration significative de la compréhension culturelle des apprenants du groupe expérimental ?
2. Produit-il une amélioration significative de leur motivation ?
3. Les scores post-test du groupe expérimental sont-ils supérieurs à ceux du groupe témoin en compréhension culturelle ?
4. Sont-ils supérieurs en motivation ?
5. Existe-t-il une corrélation significative entre compréhension culturelle et motivation au sein du groupe expérimental après l'intervention ?
6. L'efficacité du programme varie-t-elle selon le sexe des participants ?

Hypothèses :

H1 : Il existe une différence significative ($\alpha \leq 0,05$) en compréhension culturelle entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental (en faveur du post-test).

H2 : Il existe une différence significative ($\alpha \leq 0,05$) en motivation entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental (en faveur du post-test).

H3 : Il existe une différence significative ($\alpha \leq 0,05$) en compréhension culturelle post-test entre le groupe expérimental et le groupe témoin (en faveur du groupe expérimental).

H4 : Il existe une différence significative ($\alpha \leq 0,05$) en motivation post-test entre le groupe expérimental et le groupe témoin (en faveur du groupe expérimental).

H5 : Il existe une corrélation positive et significative ($\alpha \leq 0,05$) entre les scores de compréhension culturelle et de motivation au post-test dans le groupe expérimental.

H6 : Il n'existe pas de différence significative ($\alpha \leq 0,05$) dans les gains en compréhension culturelle attribuables au sexe des participants.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Devis de recherche

Pour répondre à ces questions et tester ces hypothèses, nous avons adopté un devis quasi-expérimental à deux groupes avec pré-test et post-test (devis de groupe témoin non équivalent). Ce type de devis est considéré comme approprié et rigoureux pour la recherche en éducation dans des contextes naturels où l'assignation aléatoire pure des participants à des conditions expérimentales est difficile ou impossible à réaliser [30]. Il permet de contrôler les principales

menaces à la validité interne (comme la maturation ou l'histoire) grâce à la présence d'un groupe témoin et aux mesures répétées.

2.2 Population et échantillon

La population cible de cette étude était constituée de l'ensemble des étudiants inscrits officiellement dans des cours de français durant le premier semestre de l'année universitaire 2025-2026, appartenant à deux départements de l'Université de Tobrouk : le département de français (Faculté des Lettres) et le département de Guidage touristique (Faculté d'Archéologie et de Tourisme). Le recensement administratif faisait état de 85 étudiants dans cette situation.

L'échantillon final est composé de 40 étudiants. Compte tenu du nombre limité de la population et de la volonté d'inclure tous les profils disponibles sur la période de l'étude, une méthode d'échantillonnage exhaustif (census) a été employée. Tous les étudiants volontaires et disponibles pour la durée totale de l'expérience (8 semaines) ont été inclus. L'échantillon a ensuite été divisé en deux groupes de 20 participants chacun, en veillant à une équivalence statistique sur les variables clés (âge, sexe, filière, score initial estimé) après un pré-test d'équivalence.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon (N=40)

Caractéristique	Groupe expérimental (n=20)	Groupe témoin (n=20)	Total (n=40)
Sexe			
- Hommes	11 (55%)	12 (60%)	23 (57,5%)
- Femmes	9 (45%)	8 (40%)	17 (42,5%)
Filière d'étude			
- Français	9 (45%)	11 (55%)	20 (50%)
- Guidage touristique	11 (55%)	9 (45%)	20 (50%)
Tranche d'âge			
- 18-20 ans	7 (35%)	6 (30%)	13 (32,5%)
- 21-23 ans	13 (65%)	14 (70%)	27 (67,5%)
Âge moyen (Écart-type)	21,1 ans (1,3)	21,3 ans (1,4)	21,2 ans (1,35)

2.3 Instruments et outils de collecte de données

2.3.1 Programme d'apprentissage autonome guidé (Variable indépendante)

Plateforme : Développé et hébergé sur **une instance MoodleCloud**, la version hébergée et gratuite de la plateforme open-source Moodle, accessible via <https://moodlecloud.com/>. Ce choix a été motivé par sa simplicité de déploiement, son accès gratuit pour un nombre limité d'utilisateurs, et son offre complète de fonctionnalités pédagogiques équivalentes à Moodle, parfaitement adaptée à un projet expérimental.

- Structure : Le programme était organisé en six unités thématiques hebdomadaires successives : (1) Société et valeurs françaises, (2) Traditions et vie quotidienne, (3) Arts et littérature, (4) Système éducatif et jeunesse, (5) Communication et interactions sociales, (6) Synthèse et compétence interculturelle.
- Contenu et activités : Chaque unité proposait un ensemble varié : des vidéos explicatives (4 par unité, durée 10-15 min), des textes authentiques (articles, extraits littéraires, posts de blogs), des exercices interactifs auto-corrigés (QCM, textes à trous, appariements), un forum de discussion guidé par une question-problème, et un micro-projet (individuel ou collaboratif) de recherche ou de production.
- Guidage et accompagnement : Le chercheur-assignant assurait un rôle de facilitateur : feedback hebdomadaire personnalisé sur les activités, animation des

forums, disponibilité pour des questions individuelles via la messagerie de la plateforme, et envoi de messages de rappel et d'encouragement.

- Validation : Une validation de contenu a été réalisée par 5 experts en didactique du FLE et en études culturelles. Le taux d'accord moyen sur la pertinence des contenus et leur adéquation au modèle de Byram a atteint 92%. Une expérience pilote a également été menée auprès de 10 étudiants non inclus dans l'échantillon principal, permettant d'ajuster la difficulté et la clarté des consignes.

2.3.2 Test de compréhension culturelle (Variable dépendante 1)

- Fondement : Construit pour refléter opérationnellement les cinq composantes du modèle de Byram [1].
- Structure : 20 questions pour un score total maximum de 100 points, réparties comme suit :
 - Savoirs : 5 questions (25 pts) – connaissances factuelles.
 - Savoir apprendre/faire : 4 questions (20 pts) – analyse de situations, interprétation de documents.
 - Savoir être : 3 questions (15 pts) – évaluation d'attitudes.
 - Savoir s'engager : 4 questions (20 pts) – exercices de pensée critique comparative.
 - Savoirs linguistiques et culturels : 4 questions (20 pts) – choix de formulations appropriées en contexte.
- Types d'items : Questions à choix multiple (10), Vrai/Faux avec justification (5), Analyses de cas/scénarios (5).
- Qualités psychométriques :
 - Validité de contenu : Établie via une table de spécifications détaillée et l'évaluation par les 5 experts (accord de 90%).
 - Fidélité : Le coefficient alpha de Cronbach, calculé sur les scores du pré-test (n=40), est de 0,86, indiquant une excellente cohérence interne.
 - Validité apparente : Jugée bonne par les étudiants de l'étude pilote.

2.3.3 Questionnaire de motivation (Variable dépendante 2)

- Origine : Adapté du « Motivated Strategies for Learning Questionnaire » (MSLQ), contextualisé pour l'apprentissage du français en Libye.
- Structure : 15 items répartis en trois sous-échelles mesurant :
 - Motivation intrinsèque (5 items) : plaisir d'apprendre, intérêt pour la culture.
 - Motivation extrinsèque (5 items) : désir de bonnes notes, reconnaissance sociale.
 - Croyance en l'auto-efficacité (5 items) : confiance dans sa capacité à apprendre le français.
- Échelle de réponse : Échelle de Likert en 5 points (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord). Score total maximal de 75.
- Qualités psychométriques :
 - Validité de contenu : Évaluée par les experts (accord de 88%).
 - Fidélité : Alpha de Cronbach = 0,84 (très bonne consistance interne).
 - Validité de construit : Une analyse factorielle exploratoire (méthode d'extraction en composantes principales avec rotation Varimax) a confirmé la structure en trois facteurs, expliquant 68% de la variance totale.

2.3.4 Test d'équivalence préalable

Un test court de 15 questions à choix multiple portant sur des connaissances générales historiques, géographiques et culturelles sur la France a été administré avant le pré-test principal pour s'assurer de l'équivalence initiale des deux groupes sur ce plan (Alpha = 0,83).

2.4 Déroulement de la recherche (Procédures)

Le protocole expérimental s'est déroulé sur 8 semaines consécutives :

- Semaine 1 (Pré-test) : Prise de contact, explication du projet et recueil du consentement éclairé. Administration du test d'équivalence, puis du test de compréhension culturelle et du questionnaire de motivation à l'ensemble des 40 participants. Constitution des deux groupes (expérimental/témoin) en s'assurant de leur équivalence statistique sur les scores du pré-test.
- Semaines 2 à 7 (Phase d'intervention - 6 semaines) :
 - Groupe expérimental : Semaine 2 consacrée à une séance de formation technique et méthodologique à l'utilisation de la plateforme Moodle. Semaines 3 à 7 : étude d'une unité thématique par semaine selon le rythme autonome dans le cadre guidé décrit précédemment.
 - Groupe témoin : A suivi le cursus normal de français (cours magistraux et travaux dirigés) sans aucun accès ni exposition au programme expérimental. L'enseignement traditionnel était centré sur la grammaire, le vocabulaire et la compréhension écrite, avec de rares allusions culturelles ponctuelles.
- Semaine 8 (Post-test) : Administration du test de compréhension culturelle et du questionnaire de motivation dans des conditions identiques au pré-test. Un questionnaire d'évaluation qualitative du programme a également été proposé au groupe expérimental.

2.5 Considérations éthiques

Le protocole de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la faculté concernée. Le principe de confidentialité a été strictement respecté (anonymisation des données). La participation était volontaire et les étudiants pouvaient se retirer à tout moment sans préjudice. Les étudiants du groupe témoin se sont vu proposer un accès au programme après la fin de la période de collecte des données.

2.6 Traitement et analyse des données

Les données quantitatives ont été saisies et analysées à l'aide du logiciel SPSS (version 28).

Les analyses suivantes ont été effectuées :

1. Statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences).
2. Tests de Student :
 - Pour échantillons appariés : Pour comparer les scores pré-test/post-test au sein de chaque groupe (test des hypothèses H1 et H2).
 - Pour échantillons indépendants : Pour comparer les scores post-test des deux groupes (test des hypothèses H3 et H4).
3. Analyse de corrélation de Pearson : Pour examiner la relation entre les scores de compréhension culturelle et de motivation au post-test dans le groupe expérimental (test de l'hypothèse H5).
4. Analyse de variance (ANOVA) à deux facteurs (Groupe $\times$ Sexe) : Pour tester l'effet principal du groupe, l'effet principal du sexe et l'interaction entre ces deux facteurs sur les gains (post-test – pré-test) en compréhension culturelle (test de l'hypothèse H6).
5. Calcul des tailles d'effet : L'ampleur des différences observées a été évaluée à l'aide du d de Cohen pour les tests t (interprétation : $d=0,2$ petit effet ; $0,5$ moyen ; $0,8$ grand [31]) et de η^2 partiel pour l'ANOVA.

Le seuil de significativité retenu pour tous les tests était $\alpha = 0,05$.

3. RÉSULTATS

3.1 Vérification de l'équivalence initiale des groupes

Avant l'intervention, il était impératif de vérifier que les groupes expérimental et témoin étaient comparables. Le Tableau 2 présente les résultats des tests d'équivalence. Aucune différence statistiquement significative n'a été détectée

entre les deux groupes concernant l'âge, le score de compréhension culturelle au pré-test et le score de motivation au pré-test (tous les $p > 0,05$). Les tailles d'effet (d de Cohen) sont toutes inférieures à 0,2, ce qui indique des différences négligeables. Cette équivalence initiale renforce la validité interne de l'étude : toute différence ultérieure pourra être attribuée avec plus de confiance à l'intervention elle-même.

Tableau 2
Résultats du test d'équivalence préalable entre les groupes

Variable	Groupe Expérimental (M $\pm$ ET)	Groupe Témoin (M $\pm$ ET)	t(38)	p	d de Cohen
Âge (années)	21,4 $\pm$ 1,2	21,6 $\pm$ 1,3	0,52	0,607	0,16
Comp. culturelle - Pré-test	60,2 $\pm$ 8,1	59,4 $\pm$ 8,3	0,31	0,758	0,10
Motivation - Pré-test	55,1 $\pm$ 8,9	54,1 $\pm$ 9,2	0,35	0,729	0,11
Note : M = Moyenne ; ET = Écart-type ; d de Cohen < 0,2 = effet négligeable.					

3.2 Effets de l'intervention au sein de chaque groupe (Tests des hypothèses H1 et H2)

Le Tableau 3 présente les comparaisons des scores avant et après l'intervention pour chaque groupe séparément.

Pour le groupe expérimental, les résultats sont sans appel. Des améliorations hautement significatives sont observées pour les deux variables dépendantes. Le score moyen de compréhension culturelle est passé de 60,2 à 78,5 points ($t(19) = 9,15$, $p < 0,001$), représentant une augmentation de 30,4%. La taille d'effet associée ($d = 1,48$) est très large, bien au-delà du seuil conventionnel de 0,8 pour un « grand » effet. De même, le score moyen de motivation a augmenté de 55,1 à 74,8 points ($t(19) = 9,42$, $p < 0,001$), soit une hausse de 35,8%, avec une taille d'effet également très large ($d = 1,52$). Les hypothèses H1 et H2 sont donc confirmées de manière robuste.

En revanche, le groupe témoin n'affiche aucune amélioration statistiquement significative. Les légères augmentations de moyenne (de 59,4 à 61,3 pour la compréhension culturelle et de 54,1 à 56,2 pour la motivation) sont non significatives ($p = 0,227$ et $p = 0,253$ respectivement). Les tailles d'effet sont faibles ($d = 0,12$ et $0,11$), indiquant des changements négligeables.

Tableau 3
Comparaison des scores pré-test/post-test par groupe (tests t pour échantillons appariés)

Groupe	Variable	Pré- test (M $\pm$ ET)	Post-test (M $\pm$ ET)	t(19)	p (unilatéral)	d de Cohen	Amélioration
Expérimental	Comp. culturelle	60,2 $\pm$ 8,1	78,5 $\pm$ 7,3	9,15	< 0,001	1,48	+30,4%
Expérimental	Motivation	55,1 $\pm$ 8,9	74,8 $\pm$ 7,8	9,42	< 0,001	1,52	+35,8%
Témoin	Comp. culturelle	59,4 $\pm$ 8,3	61,3 $\pm$ 8,1	1,25	0,227	0,12	+3,2%
Témoin	Motivation	54,1 $\pm$ 9,2	56,2 $\pm$ 8,9	1,18	0,253	0,11	+3,9%

3.3 Comparaison entre les groupes après l'intervention (Tests des hypothèses H3 et H4)

L'analyse comparative au post-test (Tableau 4) montre que le groupe expérimental surpasse très nettement le groupe témoin. La différence moyenne en compréhension culturelle est de 17,2 points en faveur du groupe expérimental (78,5 contre 61,3). Cette différence est hautement significative ($t(38) = 8,94$, $p < 0,001$) et de très grande ampleur ($d = 1,41$). Il en va de même pour la motivation : un écart de 18,6 points (74,8 contre 56,2), également hautement significatif ($t(38) = 9,21$, $p < 0,001$) et de grande ampleur ($d = 1,44$). Les hypothèses H3 et H4 sont ainsi pleinement validées. La supériorité du groupe expérimental ne peut être attribuée à des différences initiales (déjà écartées) et semble donc bien résulter de la participation au programme.

Tableau 4
Comparaison des groupes au post-test (tests t pour échantillons indépendants)

Variable	Groupe Expérimental (M ± ET)	Groupe Témoin (M ± ET)	t(38)	p (unilatéral)	d de Cohen	Différence
Comp. culturelle	78,5 ± 7,3	61,3 ± 8,1	8,94	< 0,001	1,41	+17,2 pts
Motivation	74,8 ± 7,8	56,2 ± 8,9	9,21	< 0,001	1,44	+18,6 pts

3.4 Relation entre compréhension culturelle et motivation (Test de l'hypothèse H5)

L'hypothèse H5 postulait l'existence d'une corrélation positive entre les deux variables après l'intervention dans le groupe expérimental. Les résultats (Tableau 5) confirment cette hypothèse de manière significative. Au sein du groupe expérimental au post-test, le coefficient de corrélation de Pearson entre le score de compréhension culturelle et celui de motivation atteint $r = 0,69$ ($p < 0,001$). Cette valeur indique une relation forte et positive : les étudiants qui ont le mieux réussi en compréhension culturelle sont aussi ceux qui affichent les niveaux de motivation les plus élevés. Le coefficient de détermination ($r^2 = 0,48$) révèle que près de la moitié de la variance (48%) des scores de motivation peut être expliquée par le niveau de compréhension culturelle. Aucune corrélation significative de cette ampleur n'a été trouvée dans le groupe témoin au post-test ($r = 0,21$, $p = 0,378$), ni dans le groupe expérimental au pré-test ($r = 0,28$, $p = 0,229$). L'hypothèse H5 est donc validée.

Tableau 5
Corrélations entre compréhension culturelle et motivation

Condition	Coefficient de corrélation (r)	p	r ² (Variance expliquée)
Groupe expérimental (Post-test)	0,69	<0,001	0,48 (48%)
Groupe témoin (Post-test)	0,21	0,378	0,04 (4%)
Groupe expérimental (Pré-test)	0,28	0,229	0,08 (8%)

3.5 Analyse de l'effet du sexe (Test de l'hypothèse H6)

Pour tester l'hypothèse H6 (pas d'effet du sexe), une ANOVA à deux facteurs a été réalisée sur les gains (score post-test – score pré-test) en compréhension culturelle. Les résultats sont présentés dans le Tableau 6.

L'analyse révèle un effet principal hautement significatif du facteur « Groupe » ($F(1,36) = 79,42$, $p < 0,001$, η^2 partiel = 0,68). Ce résultat, attendu, confirme à nouveau la supériorité des gains du groupe expérimental par rapport au groupe témoin, quelle que soit la composition par sexe.

En revanche, l'effet principal du facteur « Sexe » n'est pas significatif ($F(1,36) = 0,47$, $p = 0,497$, η^2 partiel = 0,01). La taille d'effet est négligeable. De plus,

l'interaction « Groupe $\times$ Sexe » n'est pas significative ($F(1,36) = 0,32$, $p = 0,575$, η^2 partiel = 0,008). Cela signifie que l'efficacité du programme (la différence de gains entre les groupes expérimental et témoin) ne varie pas de manière significative selon que les participants sont des hommes ou des femmes.

Le Tableau 7 présente les gains moyens par condition et par sexe. On observe que dans le groupe expérimental, les gains sont très similaires pour les hommes (+17,8) et les femmes (+18,7). L'hypothèse H6 est donc validée : l'impact du programme sur le développement de la compréhension culturelle est équivalent pour les participants des deux sexes.

Tableau 6
ANOVA à deux facteurs sur les gains en compréhension culturelle

Source de variation	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	p	η^2 partiel
Groupe (A)	2689,6	1	2689,6	79,42	<0,001	0,68
Sexe (B)	15,9	1	15,9	0,47	0,497	0,01
Interaction (A $\times$ B)	10,8	1	10,8	0,32	0,575	0,008
Erreur	1219,2	36	33,9			
Total	3935,5	39				

Tableau 7
Gains moyens (post-pré) en compréhension culturelle par sexe et groupe

Condition	Hommes (M $\pm$ ET)	Femmes (M $\pm$ ET)	Total (M $\pm$ ET)
Groupe expérimental	+17,8 $\pm$ 6,2	+18,7 $\pm$ 5,9	+18,3 $\pm$ 6,0
Groupe témoin	+1,6 $\pm$ 5,1	+2,3 $\pm$ 4,8	+1,9 $\pm$ 4,9

3.6 Analyse complémentaire par composantes du modèle de Byram

Une analyse plus fine a porté sur l'évolution des scores dans le groupe expérimental pour chacune des cinq composantes du modèle de Byram (Tableau 8). Des progrès statistiquement significatifs ($p < 0,001$) sont observés dans les quatre premières composantes, qui constituent le cœur de la compétence interculturelle « non linguistique » :

- Savoirs : Gain de +5,5 points (amélioration importante des connaissances).
- Savoir apprendre/faire : Gain de +4,7 points (développement des capacités d'analyse et d'interaction).
- Savoir être : Gain de +4,1 points (évolution positive des attitudes d'ouverture).
- Savoir s'engager : Gain de +4,2 points (développement de la pensée critique interculturelle).

En revanche, la composante « Savoirs linguistiques et culturels » reste pratiquement stable (-0,2 point, $p = 0,732$). Ce résultat était attendu, car le programme n'avait pas pour objectif principal de développer les compétences linguistiques pures (grammaire, vocabulaire isolé), mais plutôt de les mobiliser dans un contexte culturel. La stabilité de ce score indique que les progrès observés dans les autres composantes sont bien spécifiques à la dimension interculturelle et ne sont pas dus à une amélioration générale des compétences en français.

Tableau 8
Scores par composante du modèle de Byram (Groupe expérimental, n=20)

Composante	Score max	Pré-test (M $\pm$ ET)	Post-test (M $\pm$ ET)	Gain	t(19)	p
Savoirs	25	12,3 $\pm$ 3,1	17,8 $\pm$ 2,4	+5,5	8,92	< 0,001
Savoir apprendre/faire	20	11,5 $\pm$ 2,8	16,2 $\pm$ 2,6	+4,7	7,45	< 0,001
Savoir être	15	10,8 $\pm$ 2,5	14,9 $\pm$ 2,2	+4,1	6,83	< 0,001

Composante	Score max	Pré-test (M ± ET)	Post-test (M ± ET)	Gain	t(19)	p
Savoir s'engager	20	9,6 ± 2,9	13,8 ± 2,7	+4,2	6,12	< 0,001
Savoirs linguistiques	20	16,0 ± 3,2	15,8 ± 3,0	-0,2	0,35	0,732
TOTAL	100	60,2 ± 8,1	78,5 ± 7,3	+18,3	9,15	< 0,001

4. DISCUSSION

4.1 Interprétation des principaux résultats

Les résultats obtenus sont clairs, cohérents et confirment l'ensemble de nos hypothèses de recherche. L'efficacité significative et de grande ampleur du programme d'apprentissage autonome guidé sur le développement de la compréhension culturelle (H1, H3) et de la motivation (H2, H4) constitue le principal résultat de cette étude. Les tailles d'effet observées ($d > 1,4$) sont considérées comme « très grandes » dans la littérature des sciences sociales [31], ce qui indique une efficacité pratique substantielle et non seulement statistique.

L'amélioration de la compréhension culturelle peut être interprétée comme la conséquence directe de la structuration explicite du programme autour du modèle de Byram. En ne se contentant pas de présenter des « faits » culturels, mais en proposant des activités ciblant les dimensions méthodologique (Savoir apprendre/faire), affective (Savoir être) et critique (Savoir s'engager), le programme a permis une approche holistique et intégrative de la culture, conforme aux préconisations théoriques [1, 17]. L'analyse par composante montre d'ailleurs des progrès équilibrés à travers ces différentes dimensions, à l'exception de la composante linguistique pure qui, comme prévu, est restée stable.

Le lien fort et significatif établi entre compréhension culturelle et motivation (H5) représente un apport empirique important. Il vient étayer, dans le contexte libyen, le postulat théorique selon lequel la découverte et la compréhension de la culture cible sont des moteurs puissants de la motivation intrinsèque [24]. La modalité d'apprentissage autonome guidé semble avoir joué un rôle clé dans ce renforcement motivationnel. En offrant aux apprenants un contrôle sur leur parcours (satisfaisant le besoin d'autonomie) et en les guidant vers la réussite dans des tâches complexes de découverte culturelle (satisfaisant le besoin de compétence), le programme a créé des conditions favorables à l'émergence d'une motivation plus internalisée, selon les principes de la Théorie de l'Autodétermination [21, 23].

L'absence d'effet du sexe (H6) démontre que le programme est équitable et inclusif. Son efficacité ne dépend pas du genre des apprenants, un point important pour sa reproductibilité et son application à large échelle dans un contexte universitaire mixte.

4.2 Contribution de l'étude

Notre recherche apporte des contributions à plusieurs niveaux :

Théorique et méthodologique : Elle offre un exemple rigoureux d'opérationnalisation empirique du modèle théorique de Byram en un dispositif pédagogique complet et mesurable. Elle valide également, par des données quantitatives solides, le lien synergique entre compétence interculturelle et motivation, un lien souvent postulé mais rarement démontré avec une telle netteté, en particulier dans le monde arabe.

Contextuelle (contexte libyen et arabe) : Elle comble un déficit identifié dans la littérature de recherche régionale. Alors que des études antérieures [4, 13, 12] pointaient des lacunes dans l'enseignement de la dimension culturelle, notre travail va au-delà du constat pour proposer et valider expérimentalement une solution pédagogique concrète, adaptée et efficace dans un environnement aux ressources limitées. Il démontre qu'une innovation pédagogique fondée sur la théorie est réalisable et porteuse de résultats significatifs, même dans de tels contextes.

Pratique et pédagogique : L'étude fournit aux acteurs éducatifs :

1. Un modèle de programme détaillé (structure, contenus, activités, modalité d'accompagnement) pouvant être adapté à d'autres langues, niveaux ou institutions.
2. Des outils d'évaluation validés (test de compréhension culturelle, questionnaire de motivation) directement utilisables ou adaptables.
3. Des preuves d'efficacité qui peuvent servir d'arguments solides pour plaider en faveur d'une révision des curricula et d'une intégration systématique de la compétence interculturelle.

4.3 Limites de l'étude

Comme toute recherche, cette étude présente des limites qu'il importe de reconnaître pour nuancer la portée des conclusions et ouvrir des pistes pour des travaux futurs.

La première limite tient à l'échantillon. Bien que sa taille (N=40) soit acceptable pour une étude pilote ou expérimentale initiale, elle reste modeste et provient d'une seule université. Cela limite la généralisabilité (validité externe) des résultats à l'ensemble de la population étudiante libyenne. Une réplication avec des échantillons plus larges et dans d'autres universités du pays serait nécessaire pour confirmer la robustesse des effets observés.

La seconde limite concerne le devis de recherche. Un devis quasi-expérimental, bien que rigoureux, ne permet pas un contrôle aussi strict des variables parasites qu'un devis expérimental pur avec assignation aléatoire. Bien que nous ayons vérifié l'équivalence initiale des groupes, des différences non mesurées pourraient potentiellement avoir influencé les résultats.

La troisième limite est temporelle. La durée de l'intervention (6 semaines) est relativement courte, et nous n'avons pas inclus de mesure différée (par exemple, un test plusieurs mois après la fin du programme). Nous ne pouvons donc pas affirmer que les progrès observés seront durables à moyen ou long terme. La question de la rétention des acquis reste ouverte.

Enfin, la recherche a principalement utilisé des méthodes quantitatives. Si celles-ci permettent de mesurer l'ampleur des changements et de tester des hypothèses, elles nous renseignent peu sur l'expérience subjective vécue par les apprenants, les mécanismes précis par lesquels ils ont construit leur compréhension, ou les difficultés rencontrées. Une approche mixte (quantitative + qualitative) aurait pu enrichir l'analyse.

4.4 Implications et perspectives de recherche

Malgré ces limites, les implications de cette étude sont réelles et ouvrent plusieurs perspectives. Il est également à noter que la mise en œuvre a été réalisée avec des moyens technologiques légers et accessibles (via MoodleCloud), démontrant la faisabilité et la reproductibilité de l'approche dans des contextes aux ressources limitées.

Implications pratiques :

- Pour les décideurs et planificateurs pédagogiques, les résultats plaident pour une révision des programmes nationaux et universitaires d'enseignement du français (et

d'autres langues) afin d'y intégrer de manière obligatoire et structurée un volet « compétence interculturelle », en s'inspirant de modèles éprouvés.

- Pour les enseignants, l'étude souligne l'importance d'une évolution de leur rôle vers celui de concepteur de ressources, de guide et de facilitateur. Elle appelle à des formations continues ciblées sur les méthodologies d'enseignement de la culture et l'accompagnement à l'autonomie.
- Pour les établissements, elle montre la nécessité d'investir dans les infrastructures numériques pour soutenir des approches d'apprentissage mixte et autonome, tout en garantissant un accès équitable.

Perspectives de recherche :

De futures études pourraient :

1. Adopter des devis longitudinaux pour évaluer la durabilité des effets à 6 mois ou 1 an.
2. Répliquer l'étude dans d'autres contextes universitaires arabes (Maghreb, Moyen-Orient) pour tester la validité externe et l'adaptabilité du modèle.
3. Étendre le champ d'évaluation en mesurant l'impact du programme sur des compétences de communication orale ou écrite en situation interculturelle simulée ou réelle.
4. Intégrer des méthodes qualitatives (entretiens semi-directifs, journaux de bord, analyses de productions) pour mieux comprendre les processus cognitifs et affectifs en jeu, les représentations des apprenants et les aspects de l'intervention les plus perçus comme efficaces.
5. Explorer l'application du modèle à l'enseignement d'autres langues étrangères en Libye (notamment l'anglais) ou à d'autres niveaux d'enseignement (secondaire).

5. CONCLUSION

Cette recherche expérimentale avait pour objectif d'évaluer l'efficacité d'un programme innovant d'apprentissage autonome guidé, explicitement construit sur le modèle de compétence interculturelle de Byram, auprès d'apprenants de français à l'Université de Tobrouk. Les résultats obtenus, robustes et statistiquement significatifs, permettent de tirer plusieurs conclusions fermes.

Premièrement, l'efficacité du programme est démontrée. Il a produit des améliorations de grande ampleur à la fois sur le plan cognitif (la compréhension culturelle) et sur le plan affectif (la motivation intrinsèque). La supériorité nette du groupe expérimental par rapport au groupe témoin confère une validité interne solide à cette attribution causale.

Deuxièmement, l'approche intégrée s'est avérée pertinente. La combinaison d'un cadre théorique solide (Byram), d'une stratégie pédagogique adaptée aux contraintes contextuelles (l'apprentissage autonome guidé via le numérique) et d'une méthodologie de recherche rigoureuse a porté ses fruits. Elle prouve que des innovations pédagogiques fondées sur la recherche sont possibles et efficaces, même dans des environnements académiques aux ressources limitées.

Troisièmement, l'étude a établi empiriquement l'existence d'un lien fort et bidirectionnel entre le développement de la compréhension culturelle et l'augmentation de la motivation. Cette relation synergique suggère que travailler l'une de ces dimensions favorise l'autre, un argument puissant pour leur intégration conjointe dans l'enseignement.

Enfin, le programme s'est révélé équitable, son efficacité étant indépendante du sexe des participants, ce qui renforce son potentiel d'application large et inclusive.

En définitive, cette recherche contribue à combler un vide important dans le paysage de la recherche pédagogique appliquée en Libye. Au-delà de la validation

d'un dispositif spécifique, elle offre un modèle de raisonnement et d'action pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues étrangères. Elle invite à réconcilier la langue et la culture, non comme deux entités séparées, mais comme les deux faces indissociables d'une même compétence de communication et de compréhension de l'Autre. Elle rappelle surtout que, même dans des contextes contraints, l'innovation pédagogique réfléchie, évaluée et ancrée dans la théorie n'est pas seulement un idéal, mais une nécessité pour former des citoyens capables de dialoguer et d'agir dans un monde complexe et interconnecté.

RÉFÉRENCES

- [1] M. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, 1997.
- [2] R. Galisson, *De la langue à la culture par les mots*. CLE International, 1991.
- [3] G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*. Hachette, 1986.
- [4] البشت، مريم. "تأثير اللغة العربية على الطلاب الليبيين في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية". *جامعة الزاوية - مجلة كلية الآداب*، مج. 25، ع. 1، ص. 209-225، 2025.
- [5] الشناوي، س. ع.، وسعيد، إ. ن. "أثر التصميم التفاعلي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية ناتج التعلم". *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، مج. 10، ع. 52، ص. 643-657، 2024.
- [6] الغامدي، أ. س. "فعالية التعلم الذاتي في تطوير الكفاءات اللغوية". *مجلة التربية*، مج. 30، ع. 2، ص. 245-268، 2018.
- [7] H. Holec, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe, 1990.
- [8] P. Benson, *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge, 2011.
- [9] G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, & H. Penz (Eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching*. Council of Europe, 2004.
- [10] J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, 2003.
- [11] L. Porcher, *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette FLE, 2004.
- [12] N. Al-Ajmi, "Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in EFL Classrooms in Kuwait". *International Journal of Education and Literacy Studies*, vol. 6, no. 4, pp. 1–8, 2018.
- [13] Z. Boutrif, "L'intégration de la compétence interculturelle dans les manuels d'enseignement du français en Algérie". *Revue des Sciences Humaines*, no. 48, pp. 45–60, 2020.
- [14] S. Belhaj, "Le rôle de l'apprentissage autonome dans le développement de l'autonomie des apprenants de FLE en Tunisie". *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, no. 46, pp. 89–105, 2019.
- [15] A. J. Liddicoat & A. Scarino, *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell, 2013.
- [16] R. O'Dowd, *Virtual Exchange: Towards Digital Equity in Internationalisation*. Routledge, 2021.
- [17] M. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters, 2021.
- [18] M. Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle*. PUF, 1999.
- [19] M.-J. Barbot, *Les auto-apprentissages*. CLE International, 2000.
- [20] H. Portine, "L'autonomie de l'apprenant en questions". *ALSIC*, vol. 1, no. 1, pp. 74–76, 1998.
- [21] E. L. Deci & R. M. Ryan, "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, vol. 11, no. 4, pp. 227–268, 2000.

- [22] Z. Dörnyei & E. Ushioda, *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge, 2021.
- [23] R. M. Ryan & E. L. Deci, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation". *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68–78, 2000.
- [24] Z. Dörnyei, "The L2 motivational self-system". In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters, 2009.
- [25] G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier, 1993.
- [26] J.-C. Beacco, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette, 2000.
- [27] C. Develotte & F. Mangenot, "Télécollaboration et développement de la compétence interculturelle". *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 16, no. 1, pp. 3–5, 2019.
- [28] E. Nissen, *Formes et dispositifs pour l'apprentissage des langues en ligne*. Éditions des archives contemporaines, 2019.
- [29] الصادق، احمد الامين. "تحليل ممارسات تعليم وتعلم المفردات بقسم اللغة الفرنسية بجامعة الجفرة: الوضع الحالي وسبل التطوير". *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*, مج. 4، ع. 4، ص. 956-950، 2025.
- [30] J. W. Creswell & J. D. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE, 2018.
- [31] J. Cohen, "A power primer". *Psychological Bulletin*, vol. 112, no. 1, pp. 155–159, 1992.
- [32] MoodleCloud. (2025). Free hosted learning platform. <https://moodlecloud.com/>

ANNEXES

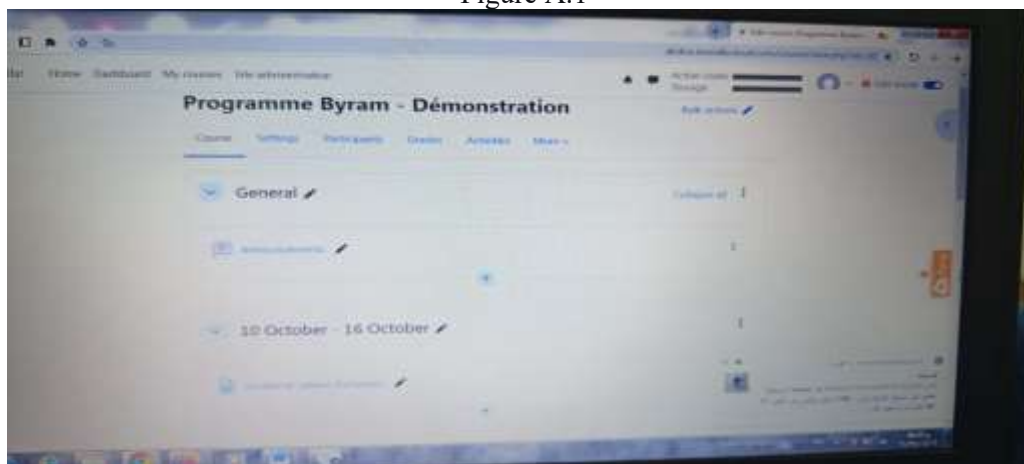
Annexe A : Environnement numérique du programme expérimental

Les captures d'écran suivantes illustrent l'interface de la plateforme MoodleCloud sur laquelle a été déployé le programme d'apprentissage autonome guidé, structuré selon les six dimensions thématiques du modèle de Byram.

Figure A.1 : Vue partielle de l'architecture hebdomadaire du cours

Cette capture montre la structure en sections thématiques correspondant aux différentes semaines du programme. On distingue les intitulés partiels des unités, bien que l'interface complète affiche l'ensemble des six semaines (Société et valeurs françaises, Traditions et vie quotidienne, Arts et littérature, Système éducatif et jeunesse, Communication et interactions sociales, Synthèse et compétence interculturelle).

Figure A.1



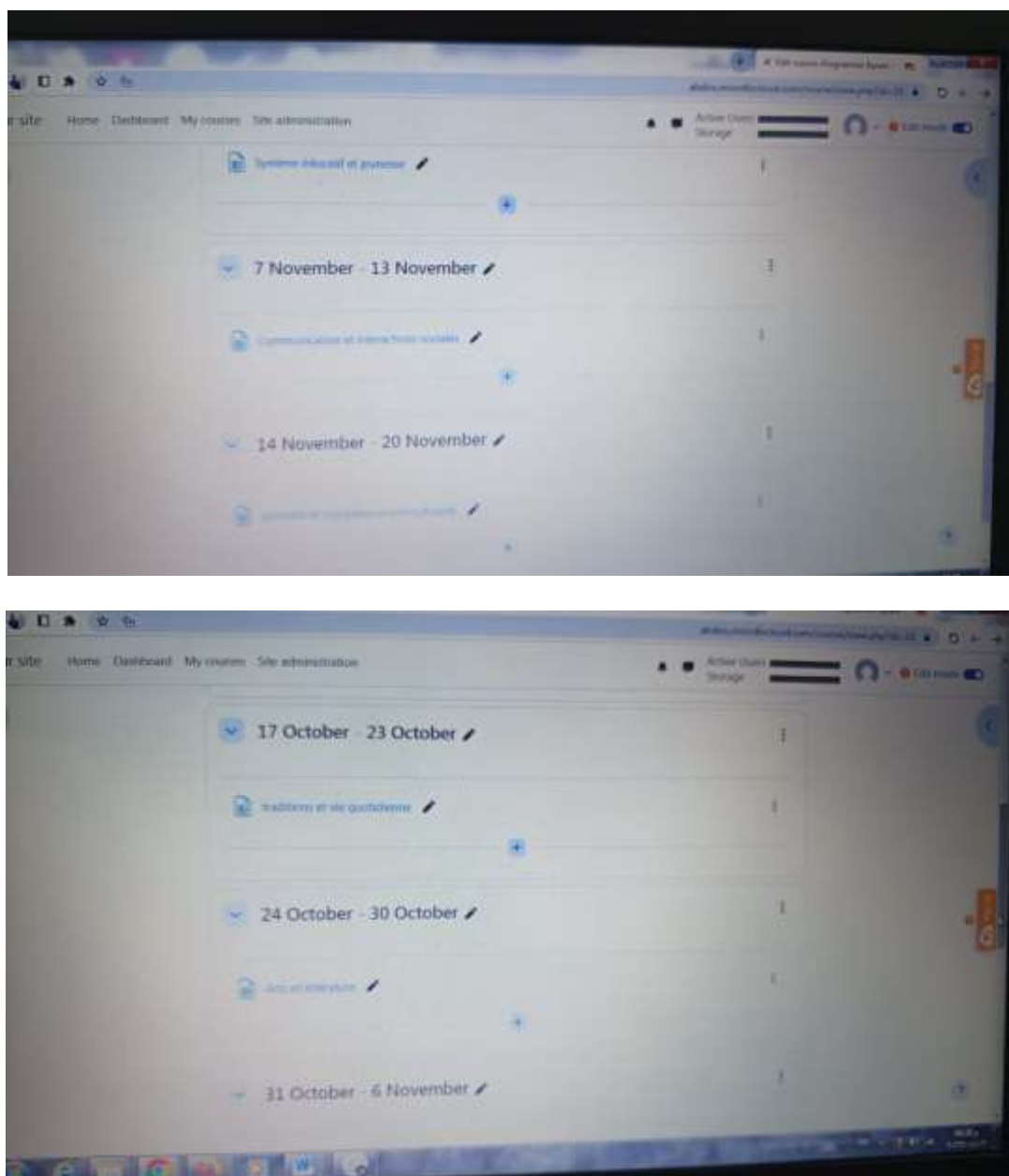


Figure A.2 : Exemple de section thématique organisée

Détail d'une unité hebdomadaire montrant l'intégration des ressources pédagogiques variées : documents textuels, liens multimédias, et activités interactives. Cette organisation correspond au principe de l'apprentissage autonome guidé décrit dans la méthodologie (section 2.3.1).

Figure A.2



Annexe B : Extraits des outils d'évaluation

B.1 Question type du test de compréhension culturelle

(Composante « Savoir s'engager » - 20 points)

Situation : Vous travaillez dans une entreprise franco-libyenne. Votre manager français propose de discuter d'un projet important pendant le déjeuner, alors que dans votre culture, le repas est un moment de détente.

Question :

- Identifiez deux différences culturelles potentielles dans cette situation.
- Proposez une stratégie de communication pour gérer cette situation sans créer de malentendu.

B.2 Extrait du questionnaire de motivation adapté

(Échelle de Likert en 5 points)

Item	Énoncé
1	La découverte de la culture française renforce mon intérêt pour la langue.
2	Je me sens compétent(e) lorsque je comprends des nuances culturelles.
3	Les activités autonomes sur la plateforme me donnent un sentiment de contrôle sur mon apprentissage.

Annexe c : grille de correspondance thématique

Semaine	Thème (selon recherche)	Contenu type sur la plateforme
1	Société et valeurs françaises	Vidéos sur les valeurs républicaines, textes constitutionnels, forum sur la laïcité
2	Traditions et vie quotidienne	Documents sur les habitudes alimentaires, vidéos sur les fêtes, quiz sur les coutumes
3	Arts et littérature	Extraits littéraires, visites virtuelles de musées, analyse d'œuvres
4	Système éducatif et jeunesse	Présentation du système éducatif français, témoignages d'étudiants, comparaisons
5	Communication et interactions sociales	Scénarios de communication, règles de politesse, jeux de rôle
6	Synthèse et compétence interculturelle	Projet final réflexif, auto-évaluation, intégration des apprentissages

Note méthodologique :

Les captures d'écran présentent des extraits de l'interface réelle utilisée par le groupe expérimental. La plateforme MoodleCloud, dans sa version hébergée gratuite, offrait une structure flexible permettant l'implémentation du programme en six unités thématiques successives, avec des fonctionnalités complètes de suivi et d'interaction asynchrone.