

La revue *Résolang* entend promouvoir, en littérature, linguistique et didactique françaises et francophones, une recherche fondée sur le dialogue entre les disciplines et le réseau des chercheurs et équipes de recherche qui s’y consacrent, au sein des universités algériennes et avec leurs partenaires internationaux.

Attachée à refléter une recherche vivante et actuelle, elle s’ouvre aussi bien aux études des jeunes chercheurs et doctorants qu’à des programmes thématiques sollicitant des spécialistes d’origine géographique et de champs disciplinaires les plus divers.

Résolang ne publie que des articles inédits. Les contributions présentées dans chaque numéro sont soumises à l’aval du conseil scientifique et d’un comité de lecture international anonyme.

Comité d’édition

Présidente: Rahmouna Mehadji Zarior, *Université d’Oran*

Fewzia Sari Mostefa Kara, *Université d’Oran*

Anne-Marie Mortier, *Université Lyon 2*

Conseil scientifique

Président: Bruno Gelas, *Université Lyon 2*

Boumediène Benmousset, *Université de Tlemcen*

Jacqueline Billiez, *Université Grenoble 3*

Hadj Miliani, *Université de Mostaganem*

Fewzia Sari Kara Mostefa, *Université d’Oran*

Djamel Zenati, *Université Montpellier 3*

Secrétariat de rédaction

resolang@gmail.com

Université d’Oran – Faculté des lettres, des langues et des arts

B.P. 1524, El M’naouer, Oran 31000

Directeur de la publication

Monsieur le Recteur de l’Université d’Oran

Les conditions de soumission des articles, les recommandations aux auteurs, la charte typographique *Résolang* et les mentions légales sont consultables sur les sites :

www.univ-oran.dz – rubrique « revues »

sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php



L'altérité comme valeur sûre de l'enrichissement individuel

Louis Porcher nous explique que «Tout être est un sujet pour l'Autre (étranger par hypothèse) qui en est un pour moi. Je suis un ego et lui aussi, mais nous sommes aussi l'alter l'un pour l'autre. Nous sommes donc des alter ego» (Porcher 2004, p. 116).

Cette définition à propos du concept de l'altérité suggère en une double acception. L'Autre est identique à moi et en même temps différent de moi : c'est un autre moi-même. Par conséquent, «Pour être moi, j'ai besoin que les autres existent» (Cuq 2003, p. 17). Savoir accepter cela est un premier pas vers l'altérité. Or, l'éducation à l'altérité est un premier pas vers l'éducation à la paix. Reconnaître l'Autre pour ses particularités, c'est avant tout se connaître et se reconnaître dans cet autre qui n'est qu'une partie de moi. Il est tout à fait convenu qu'«un rapport non violent à autrui est le fondement d'une société relativement pacifique» (Wintersteiner 2002, p. 221).

Renforcer le rapport à l'Autre est donc essentiel à l'identité. Ce va et vient entre l'Autre et moi est le fondement même de la spécificité sociale de l'homme.

1. L'apprenant comme « intermédiaire culturel »

L'homme est destiné à vivre en société et à entretenir des relations avec les autres, sous peine d'être considéré comme un homme malade. Or, le contact avec l'Autre nous métamorphose et nous modifie. Il nous altère, dans le sens d'une mutation et d'une transformation, et provoque en nous une évolution permanente de nos représentations, de notre vision du monde... bref, il nous permet, tout au long de notre vie, «d'apprendre». Pour Michel Serres, être homme veut dire «être doué, grâce à l'Autre, de cette «capacité infinie d'apprendre». Apprendre, c'est le métissage constitué en système». (Wintersteiner 2002, p. 226).

Ce n'est pas un pur hasard si, aujourd'hui, la politique éducative algérienne, ancrée dans le renouveau mondial et mondialiste et dans le vaste mouvement de transformation que subissent toutes les sociétés du monde en général et la société algérienne en particulier, intègre cette notion d'altérité dans sa conception de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est en effet reconnu dans les règlements officiels que :

«Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité» (Programme de 1^e AS, p. 4).

Les réponses à un questionnaire distribué à des élèves algériens dans le cadre d'une enquête sur leur envie d'apprendre la langue française, témoignent

que ce sentiment de vouloir aller vers l'Autre, de le comprendre et de comprendre ses différences est omniprésent. Mais nous y constatons aussi que ce sentiment est toujours accompagné d'une référence la société algérienne :

- « Pour faire la différence entre les Algériens et les Français »,
- « Pour dire la même chose aux gens de mon pays »,
- « Parce qu'ils sont toujours en avance par rapport à nous »,
- « Pour rendre l'Algérie meilleure »,
- « Pour savoir comment ils vivent et ce qu'ils pensent de mon pays »,
- « Pour faire la même chose dans mon pays ».¹

Toutes les réponses pensent ainsi la relation à l'Autre par rapport au « je », confirmant par là que l'Autre est essentiel à mon identité.

Dans un monde en évolution rapide, les missions communes, fondamentales et permanentes de tous les systèmes éducatifs se résument à trois termes : « instruire, socialiser et qualifier » (Référentiel général des programmes, p. 4).

Instruire, dans son sens le plus simple, signifie apprendre, et, comme le souligne Michel Serres, « la métaphore la plus utilisée pour décrire l'apprentissage, c'est "voyager avec l'Autre, vers l'altérité" » (Wintersteiner 2002, p. 226). Durant ce « voyage », cependant, bien des malentendus peuvent surgir et des indécisions peuvent apparaître. Beaucoup d'élèves, dans leurs réponses, nous disent qu'ils « n'aiment pas les français », qu'ils n'aiment pas la France « parce qu'elle nous a colonisés », « parce que la France est resté un siècle en Algérie », et parce que « de par notre religion nous sommes toujours des étrangers pour eux »².

À ce moment, la connaissance de l'Autre devient très hypothétique car elle engendre des incertitudes. La peur de l'Autre, la peur d'être absorbé ou aliéné par lui, la peur de se fondre en lui peut nous pousser à le rejeter. Dans le cas qui nous intéresse, l'Autre, c'est le Français, celui qui a occasionné des blessures qui ont laissé des traces. Or, « l'étranger [...] nous rappelle [...] toujours la séparation et les sentiments négatifs que nous avons éprouvés » (Wintersteiner 2002, p. 227). Mais ces mêmes sentiments qui peuvent engendrer la haine de l'Autre débouchent presque inévitablement sur la culture de la guerre. C'est pour cela que l'une des fonctions premières de l'enseignant est de pouvoir répondre à ces incertitudes et à ces doutes, et de développer des moyens d'action qui préviennent ces attitudes. D'où la deuxième mission de l'École, qui est de socialiser l'élève.

Socialiser, signifie, selon *Le Petit Robert* : « Susciter ou développer les rapports sociaux chez (qqn), entre (les membres d'un groupe). L'école socialise les enfants » (*Le Petit Robert* 2002). Il s'agit alors, pour l'institution algérienne, de développer chez l'individu :

« des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde. [En effet], la prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains dans toutes leurs composantes, constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble » (Référentiel général des programmes, p. 13).

1. Réponses données par quelques élèves.

2. Réponses de certains élèves.

Se réconcilier avec son passé apparaît donc comme une condition indispensable à une meilleure prise en charge de son avenir, et à une réflexion sur sa propre identité, avec tout ce qu'elle peut comporter comme valeurs, vertus, jugements, sentiments, certitudes, convictions et pensées. Tout ce qui, en somme, fait d'un élève un homme, ne peut lui être que bénéfique; «Ce n'est que lorsqu'il aura clarifié ces éléments, qu'il pourra avoir une relation constructive avec l'Autre» (Groux 2002, p.171). L'École doit donc l'aider à faire ce chemin en inscrivant parmi ses objectifs «l'information objective sur les cultures, les civilisations» (Référentiel général des programmes, p.11).

Socialiser l'élève, c'est aussi le mettre en contact avec l'Autre. Cela commence déjà dans le microsystème de la classe: faire accepter et respecter les règles de vie au sein de la classe, s'exprimer en respectant son tour de parole, apprendre à accepter les avis divergents, savoir contenir ses réactions émotives à l'égard des autres, participer aux activités du groupe avec un esprit de coopération, respecter ses camarades et leurs différences. En bref: éduquer à une citoyenneté responsable et active.

Or dans les synonymes que l'on donne généralement au terme *citoyen*, nous retrouvons des expressions comme «particulier», «semblable», «autrui»: le terme est toujours défini en rapport et par rapport à un Autre qui vit dans la même société ou en dehors d'elle. L'éducation à la citoyenneté ne peut alors se définir que comme une coopération avec cet *Autre*, avec lequel on se doit d'entretenir des relations dépourvues de tout mépris. Cette coopération suppose bien évidemment d'approuver et d'accepter les règles de la vie en société, de s'y conformer, de respecter l'environnement et de mettre en avant le dialogue et la tolérance.

En socialisant l'élève, l'École lui apprend à s'ouvrir sur le monde, à avoir un esprit critique et à interagir avec largeur d'esprit dans différents domaines – ce qui implique des contacts positifs dans le respect de la diversité et de la différence, et plus généralement l'accueil de l'Autre avec ses besoins et ses intérêts. Ce n'est qu'à ce prix là que l'École aura gagné le pari d'une éducation réussie à l'altérité à travers une réflexion sur l'identité.

C'est là la troisième mission de l'École en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue française. Nous savons tous que «Les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire» (Abdellah Pretceille 1999, p.8). C'est cette notion d'*intermédiaire culturel* qui place l'apprentissage interculturel au centre de l'acte éducatif. À ce moment, le linguistique joue un rôle majeur au service du culturel, pour permettre à l'apprenant de devenir à son tour un trait d'union entre différentes cultures ou, dirons-nous, entre des cultures différentes. Pour Michael Byram et Geneviève Zarate:

«L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social: celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel (intercultural speaker) entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué» (Byram & Zarate 1998).

Il s'agit donc de former des médiateurs culturels qui seront les porte-parole de leurs sociétés, chercheront à rencontrer l'Autre et à le découvrir grâce à des attitudes et des savoirs élaborés dans et à travers leur propre culture. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faudrait, toujours d'après ces deux auteurs, «évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en

tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que "locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue"» (Byram, Zarate & Neuner 1997, p.9).

Cette nouvelle conception de l'évaluation, nous amène à réfléchir aux principes même d'une éducation interculturelle et sur les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir.

2. Pédagogie interculturelle et centration sur l'apprenant

La rédaction des nouveaux programmes a été éclairée par la volonté de permettre aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Il s'agissait de faire de « l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie » (Programme de 1^e AS, p.3). Pour cela, il est impératif de mettre en œuvre des mécanismes qui lui permettront d'« apprendre à apprendre ».

Actuellement, tous les systèmes éducatifs se doivent d'intégrer le changement, en mettant en avant non seulement la pertinence et la qualité de leurs programmes, mais aussi leurs stratégies pédagogiques. C'est qu'il s'agit bien, comme nous l'avons dit plus haut, de ne pas se contenter d'instruire et d'évaluer l'élève : il faut aussi le socialiser, le préparer :

«À un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie» (Référentiel général des programmes, p.5).

L'accent n'est ainsi plus mis sur la seule connaissance mais sur le développement intégral de l'élève. Pour cela, une pédagogie coopérative devient primordiale. Et lorsqu'il s'agit de pédagogie interculturelle centrée sur l'apprenant, la question n'est plus d'*enseigner* mais de *former*. Sophie Moirand et Catherine le Hellay insistent fortement sur la différence entre ces deux termes :

L'enseignant	<i>enseigne</i>	quelque chose	à quelqu'un
		<i>apprend</i>	

Mais :

Le formateur	<i>forme / instruit</i>	quelqu'un	
		<i>éduque</i>	
Le formateur	<i>forme</i>	quelqu'un	à quelque chose

(Moirand & Le Hellay 1992)

Retenons cette dernière phrase. Il s'agit, dans le cas qui nous intéresse, de former l'apprenant à l'interculturel, ce qui implique avant tout de s'intéresser aux savoir-être et aux savoir-faire des apprenants en situation de communication. Les textes réglementaires concernant l'enseignement du français en Algérie s'accordent à dire que l'enseignement de la langue doit permettre :

«– La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.

[...]

– La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

– L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix» (Programme de 1^e AS, p.5).

En somme, il importe, dans une perspective interculturelle, d'installer chez les apprenants, des compétences qui leur permettront d'analyser une situation de communication pour une meilleure prise de conscience du rôle de la culture dans l'échange, et d'agir en conséquence :

« Il s'agit en particulier de doter les sortants des pré-requis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir dans lequel seront davantage utiles (à côté de savoir-réfléchir, inventer et décider), les compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et l'esprit d'équipe » (Référentiel général des programmes, p. 14).

Les quatre compétences de l'intermédiaire culturel

La réussite du processus de formation et du dispositif adopté se mesure, à ce niveau, en termes de compétences réellement installées. Dans le domaine interculturel, les compétences à acquérir sont surtout des savoir-être et des savoir-faire qui permettront à l'apprenant d'utiliser « la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale » (Programme de 1^e AS, p.5). À cet effet, tout un travail doit être fait sur la vision du monde de l'apprenant, sur ses valeurs, sa perception de l'Autre, ses convictions, ses certitudes... La communication avec l'Autre, dans une perspective interculturelle, exige plus qu'un savoir. Elle impose un savoir-être et un savoir-faire.

Pour Michael Byram et Geneviève Zarate, en effet, le modèle d'intermédiaire culturel tourne autour de quatre compétences : le savoir-être, le savoir-faire, le savoir et le savoir-apprendre. Dans cette typologie, le *savoir-être* ne peut être développé que dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère précise, mais qui reste « indépendante des contenus d'une langue étrangère donnée » (Byram, Zarate & Neuner 1997, p. 13). Il s'agit, en d'autres termes, de développer des attitudes d'ouverture vis-à-vis des autres cultures et langues étrangères, de rendre apte à se décentrer et à relativiser son propre système de valeurs et sa propre culture, et de témoigner d'une « capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel » (Byram, Zarate & Neuner 1997, p. 13).

Le *savoir-faire*, lui, relève plus de la maîtrise procédurale que des connaissances déclaratives. Ramené à une perspective interculturelle, il consiste à apprécier la capacité d'un apprenant à mettre en contact sa propre culture avec la culture étrangère, à dépasser ses représentations stéréotypées, et à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture et celle de l'Autre :

« Le savoir-faire est donc construit dans une relation duelle entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture étrangère de référence » (Zarate 2001).

Au-delà des connaissances spécifiquement linguistiques, indépendantes du contexte d'utilisation de la langue, le savoir-faire renvoie donc à la compétence qu'a un élève à se tirer d'affaire dans une situation de communication authentique – compétence qu'ils mettra au service d'une médiation interculturelle.

Troisième terme du modèle de Michael Byram et Geneviève Zarate, le *savoir*, qu'ils définissent ainsi :

« un système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel, et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère » (Byram, Zarate & Neuner 1997, p. 17).

Il s'agit donc de références relatives au pays où la langue étudiée est utilisée: références relevant de son identité nationale et culturelle, références associés à l'espace, au fonctionnement des institutions, et à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle. L'acquisition de ce système de références – qui constitue le savoir – dépend intimement de l'acquisition des savoir-être et des savoir-faire dans la relation à l'Autre. Car le savoir n'est ni une aptitude ni une attitude, mais un ensemble de connaissances qui permettront à l'apprenant, le moment venu, d'analyser, de comprendre et d'expliquer un système de valeurs et de significations propres à une culture déterminée.

Le savoir apprendre, enfin, est :

«[L]aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non» (Byram, Zarate & Neuner 1997, p.15).

En ce sens, il regroupe les trois autres savoirs et porte sur la capacité de l'apprenant à bâtir les stratégies qu'il va mettre en œuvre pour acquérir, analyser et interpréter des faits culturels différents.

L'approche recommandée par le Programme de 1e AS précédemment cité est de type actionnelle, fondée sur l'idée que les élèves apprennent en agissant avec les autres, et que c'est par là qu'ils progressent. Avec cette approche, on part du principe que l'élève ne peut acquérir et développer des compétences dans une langue que si on lui confie des tâches communicatives à réaliser: il est indispensable qu'il puisse réaliser un travail avec les autres, à finalité collective.

Pourquoi une telle approche? À notre avis parce qu'elle donne du sens aux enseignements dispensés. En coopérant ensemble dans une réalisation qui met en jeu la langue, ils se mettent en situation d'ouverture aux pratiques interculturelles. Il est vrai que, dans le contexte algérien, il n'est pas toujours possible de trouver des occasions où l'apprenant se transforme en véritable acteur, et participe à une véritable communication interculturelle. Mais, à défaut de voyages scolaires, elles peuvent se développer à l'intérieur de la classe, ou entre des établissements scolaires, ou encore dans un contexte extra scolaire.

La pédagogie du projet, qui semble privilégiée pour installer les compétences visées par le programme de français, s'inscrit donc pleinement dans cette dimension interculturelle. Le groupe y devient un lieu de production et de socialisation, de création et d'insertion, ainsi que d'apprentissage et de formation. Le travail qui se développe en son sein, à travers cette pédagogie, permet aussi la compréhension d'autres modes de représentations et de pensée, et la réalisation d'un projet met les élèves en situation de créer, d'anticiper, d'agir, et enfin de se construire. Les prises de contact entre les élèves et le groupe de leurs pairs, entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'administration, et enfin entre les élèves et l'extérieur, sont autant d'activités qui les amèneront à devenir des acteurs sociaux autonomes, en prise directe avec la réalité sociale. Si les contacts ne sont pas très fréquents à l'école, il faut aussi tenir compte de ce que cette dernière n'est plus le seul lieu du savoir, et que l'élève peut avoir des expériences culturelles et multiculturelles en dehors d'elle grâce aux moyens technologiques modernes. Par conséquent, le contact interculturel est devenu synonyme de contact permanent et fait partie intégrante de la vie de l'homme moderne.

Une telle conception de l'apprentissage nécessite des moyens physiques et matériels qui favorisent cette autonomisation. Si, d'un point de vue matériel, tout a été pensé en Algérie pour aller vers cette sorte d'apprentissage, de grands efforts restent encore à faire du point de vue physique. Au cours de notre enquête, et dans les entretiens que nous avons eus avec les enseignants, nous avons bien senti qu'il demeurerait une véritable réticence par rapport à cette notion d'autonomie. « L'autonomie n'est pas une valeur universellement partagée » (Gohard-Radenkovic 1999, p.211), et pour beaucoup elle relève de l'utopie. Nous pouvons très bien comprendre ces réserves et ces hésitations quand on connaît les difficultés que vivent les enseignants algériens en général, et les enseignants algériens de langue française en particulier, au sein du milieu scolaire.

On peut cependant espérer qu'aujourd'hui, avec la nouvelle réforme, « tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant, toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener »¹.

Dans les différentes missions dont l'École algérienne est maintenant investie, l'enseignant de langue étrangère devrait pouvoir occuper une position de choix. Tout au long de son parcours scolaire, l'apprenant doit être dirigé, orienté, aidé et accompagné par « des équipes d'éducateurs [...] chargées de guider son cheminement dans le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences » (Référentiel général des programmes, p.5). L'accent n'étant plus mis sur la connaissance mais sur le développement intégral de l'enfant, son épanouissement, son développement cognitif et social sont pris en charge « à travers les expériences de vie auxquelles il est exposé sous la responsabilité de l'institution éducative » (*ibid.*).

C'est donc à une culture de la tolérance que l'enseignant doit tendre. Tout enseignement/apprentissage qui vise une dimension interculturelle n'est possible que par un constant va-et-vient entre la culture de référence et la culture cible. L'objectif principal, pour un enseignant de langue étrangère, est désormais avant tout de participer à l'éducation de l'esprit interculturel de ses élèves : objectif, qui, s'il est atteint, permettra à ces derniers de développer des attitudes positives envers les autres personnes, groupes ou populations.

Il s'agira aussi de donner à l'élève les moyens d'entrer en contact avec l'Autre, et donc de lui apprendre à distinguer les caractéristiques et les différences de l'Autre tout en relativisant celles de sa propre culture. L'enseignant devient un passeur culturel, chargé de développer chez ses élèves :

« une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes » (Byram, Zarate & Neuner 1997, p.4).

Conclusion

Les orientations de la nouvelle réforme prennent donc largement en compte la dimension interculturelle dans la formation des apprenants, et insistent de manière claire sur les compétences auxquelles doit s'attacher le modèle d'un enseignant passeur culturel et d'un élève voué à devenir un médiateur

1. Préface de Boubekeur Benbouzid, ministre algérien de l'Éducation Nationale, à *Réforme de l'éducation et innovations pédagogiques en Algérie*, 2006.

interculturel. Force est cependant de constater que, sur le terrain algérien, rien n'est encore vraiment construit en ce sens. Les résultats de l'enquête que nous avons réalisée pour évaluer la façon dont la dimension interculturelle est prise en compte dans les classes, révèlent une mise à l'écart presque totale de tout ce qui relève des faits culturels concernant le pays de la langue cible. Ce qui prime encore chez les enseignants, c'est la compétence linguistique, qui leur paraît être seule composante valable dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général, et du français en particulier. Il faudrait, pour qu'une prise en charge des faits culturels s'opère effectivement, que les enseignants soient davantage sensibilisés aux questions morales que soulève le phénomène de l'altérité, et qu'ils soient ensuite formés pour affronter la diversité et les différences avec tact et habileté. Car une éducation interculturelle, si elle est bien assumée, sera incontestablement un avantage pour les élèves. Elle deviendra pour eux la meilleure manière de s'épanouir et de s'accomplir dans le modèle de la modernité dont parlent les textes officiels : celui de la mondialisation et de la globalisation.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

- ABDALLAH PRETCEILLE, Martine. [1999]. *L'Éducation interculturelle*. 2^e édition. Paris : PUF, 2004. (Coll. Que sais-je?, n° 3487). 128 p.
- BYRAM Michael, ZARATE Geneviève. 1998. « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». Dans *Le Français dans le monde. Supplément Recherches et applications*. Juillet 1998, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*.
- BYRAM Michael, ZARATE Geneviève, NEUNER Gerhard. 1997. La Compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes (études préparatoires). [En ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 129 p. Document au format Microsoft Word., URL : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc>.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline. 1999. *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang. 253 p.
- GROUX, Dominique. 2002. « Éducation interculturelle et éducation à l'altérité ». Dans GROUX, Dominique (dir.). *Pour une éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan. (Coll. Éducation comparée). Actes de la Journée d'études sur l'éducation à l'altérité, IUFM de l'Académie de Versailles, 6 février 2002.
- MOIRAND Sophie, LE HELLAY Catherine. 1992. « Voyage à travers des discours de formateurs ». Dans *Le Français dans le monde. Supplément Recherches et applications*. Août-septembre 1992, *Formations en français langue étrangères*.
- PORCHER, Louis. 2004. *L'Enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- WINTERSTEINER Werner. 2002. « Éducation à l'altérité comme éducation à la paix ». Dans GROUX, Dominique (dir.). *Pour une éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan. (Coll. Éducation comparée). Actes de la Journée d'études sur l'éducation à l'altérité, IUFM de l'Académie de Versailles, 6 février 2002. Pages 219-230.
- ZARATE, Geneviève. 2001. « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums ». Dans *Actes du séminaire "L'enseignement des langues vivantes, perspectives" (27 et 28 mars 2001)*. [En ligne]. Ministère de l'Éducation nationale. URL : <<http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte6.htm>>, publié le 25 octobre 2001.

Documents officiels

Programme de 1^e année secondaire de français. Janvier 2005. Alger : Ministère de l'Éducation Nationale.

Référentiel général des programmes. Janvier 2005. Alger : Ministère de l'Éducation Nationale.

Réforme de l'éducation et innovations pédagogiques en Algérie. 2006. Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE). Alger : Casbah éditions. Également disponible sous forme de document pdf sur <<http://rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf>>.

Dictionnaires

CUQ, Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale. 300 p.

12 dictionnaires indispensables. 2002. [CD-ROM]. Paris : Micro Application. Compatible Windows uniquement.

Le Petit Robert. 2002. Paris : Le Robert.

RÉSUMÉ

Aujourd'hui, il devient primordial de développer chez l'élève des compétences, des savoir-faire et des savoir-être qui vont lui permettre d'établir des relations positives avec l'Autre. Une telle conception de leur tâche oblige les enseignants à revoir leurs pratiques pédagogiques quotidiennes en y intégrant un aspect interculturel qui permettra aux apprenants de s'ouvrir à l'Autre, à dépasser certains préjugés et à s'enrichir au contact de cultures différentes. Connaître la culture de l'Autre en passant par l'apprentissage de sa langue, nécessite de jeter un regard extérieur sur soi, de se décentrer et de relativiser sa propre culture. Nécessite aussi de dépasser les préjugés, d'accepter d'intégrer dans ses schèmes d'autres visions et d'autres représentations propres à une autre culture.

Résolang

Revue publiée par les Revues de l'Université d'Oran

Numéros parus

N° 1 - 1er semestre 2008

N° 2 - 2e semestre 2008

N° 3 - 1er semestre 2009

À paraître

N° 4 - 2e semestre 2009

N° 5 - 1er semestre 2010

Sommaires et appels à contributions disponibles sur :
sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php

Imprimé sur les Presses AGP
315, coopérative Nor, Bir el Djir. Oran, Algérie

Octobre 2009

IMPRIMÉ EN ALGÉRIE (*printed in Algeria*)

ISSN 1112-8550

VARIA

Nassima ABADLIA

Horizons d'attente du lecteur dans l'œuvre :
lecture du *Serment des barbares* de Boualem Sansal

Fattah ADRAR

L'autobiographie dans *Vaste est la prison* d'Assia Djebbar :
Fragments de "striptease" intellectuel insérés dans un non-roman

Mohammed Zakaria ALI-BENCHERIF

La communication télégraphique entre les jeunes algériens bilingues :
Métissage, cryptage et créativité

Farida BOUALIT

Sens et non-sens de « l'être maghrébin » :
positions anthropologiques du discours littéraire maghrébin

Bruno GELAS

Là où la fiction défaille...

Fatima GRINE MEDJAD

Manifestations de la violence dans *Le Ravisseur* de Leila Marouane

Nabila HAMIDOU

L'altérité comme valeur sûre de l'enrichissement individuel

Saliha IGGUI

Contribution à l'étude du lexique kabyle des plantes

Fatima Zohra LALAOUI-CHIALI

La mise en abyme comme technique et figure de la narration à travers
l'analyse du discours relaté dans *Nedjma* de Kateb Yacine

Belkacem MEBARKI

Le texte algérien : permanences et mutations d'une écriture

Rahmouna MEHADJI

Dialectique de la ruse féminine à travers les contes populaires
algériens

Khédidja MOKADDEM

À propos du "chantier" de la réforme du système éducatif algérien

Fewzia SARI MOSTEFA KARA

Le texte dibien et ses miroirs

Nadia SOULIMANE

Malika Mokeddem : une écriture en quête de l'ailleurs absolu

ISSN 1112-8550