



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

Altérité et médiation : quelle relation ?

Hidaya DJOUDER

Université Badji Mokhtar, Annaba
Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie et
Didactique (LIPED)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 09 N° 02 janvier-juin 2020/pages 130-143

Référence : DJOUDER Hidaya., « Altérité et médiation :
quelle relation ? », Didactiques Volume 09 N° 02 janvier-
juin 2020, pp.130-143,

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Altérité et médiation : quelle relation ?

Otherness and mediation: what relationship?

Hidaya DJOUDER¹

Université Badji Mokhtar Annaba

Laboratoire Interdisciplinaire de

Pédagogie et Didactique (LIPED)

Reçu : 23/ 07/ 2020

Accepté : 15/ 03/ 2020

Publié : 23/ 11/ 2020

Résumé

Dans cet article, nous voulons aborder la question de l'altérité et sa raison d'exister en classe de langue, en relation avec la médiation, deux notions qui prennent de l'ampleur ces dernières années. La didactique du plurilinguisme, qui se préoccupe de la prise de conscience du caractère relatif des langues et l'interaction entre variétés linguistiques dans l'objectif de rencontrer l'autre et de le comprendre, nous laisse penser l'enseignement / apprentissage dans un mode pluriel. L'apprenant, confronté à la différence et à la diversité, développe des capacités intellectuelles et relationnelles. Le présent travail tente d'expliquer l'intervention de la médiation dans l'appropriation de l'altérité.

Mots-clés : Didactique du plurilinguisme, Altérité, Médiation.

Abstract

In this article, we want to discuss the question of otherness and its reason to exist in the language class, in relation with mediation; two notions gain momentum in recent years. didactics of multilingualism, which concerns the awareness of the relative nature of languages and the interaction between linguistic varieties with an objective of meeting the other and understand it, makes us thinking about teaching / learning in a plural mode. The learner, confronted with difference and diversity, develops intellectual and relational abilities. This contribution attempts to explain the intervention of mediation in the appropriation of otherness.

¹hadiaav@yahoo.fr

Keywords: Didactics of multilingualism, Otherness, Mediation.

ملخص

في هذه المقالة، نريد تقصي مسألة الآخر وسبب حضورها في قسم اللغة، مع ربطها بمفهوم الوساطة. أصبح هذان مفهومان (الآخر والوساطة) مناط اهتمام كثير من الباحثين في عصرنا هذا. يطور المتعلم حين يواجه الاختلاف والتنوع مقدرات ذهنية وعلائقية يحاول هذا العمل تفسير تدخل الوساطة حين امتلاك ما هو مغاير ومختلف. الكلمات المفتاحية: التعليم من التعددية اللغوية، الآخر، الوساطة.

Introduction

La didactique, discipline à visée praxéologique, intervient sur le terrain pour revenir à celui-ci. La recherche action lui permet de mieux interpréter les usages (ressources, pratiques, représentations) relatifs à son objet d'étude : enseignement / apprentissage des langues-cultures. Depuis environ deux décennies, le champ de la didactique s'élargit de plus en plus et tend ainsi à se complexifier. Il ne se restreint plus à la classe (petite société), mais à l'ensemble de pratiques sociales où interviennent les langues et les cultures en prenant en compte les savoirs déclaratifs, processuels ainsi que les attitudes. Ce qui rend la tâche de la didactique plus complexe. L'apprentissage ne se limite plus à l'acquisition d'une langue précise, ayant comme référence le natif de la langue à apprendre. L'enseignement tend ainsi à intervenir sur une compétence déjà-là, en agissant dans des contextes plurilingues.

La didactique du plurilinguisme qui se préoccupe de l'intégration de langues connues /nouvelles (connues pour certains, nouvelles pour d'autres), s'interroge-t-elle sur l'intégration d'autres formes d'altérité ?

1. Nouvelle approche : la didactique du plurilinguisme :

La conception de la notion de didactique du plurilinguisme (DDP) est constituée, selon Candelier et Castellotti (2013), à partir des caractéristiques qui ont été données à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) par Coste, Moore et Zarate (1997) dans la définition suivante :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Version révisée, 2009 : 11, Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Cela dit, la compétence plurilingue et pluriculturelle est considérée comme une compétence unique, que l'acteur social possède pour communiquer langagièrement et interagir culturellement, en maîtrisant plusieurs langues et en ayant l'expérience de plusieurs cultures. Une maîtrise plurilingue et une expérience pluriculturelle, ou plutôt interculturelle, qui ne consistent pas en une superposition ou juxtaposition de langues et de cultures, mais en une composition déséquilibrée de compétences diverses.

De cette première définition de la notion de CPP, nous retenons quatre caractéristiques : le déséquilibre ; une compétence plurielle pour une identité langagière et culturelle ; la partialité et la pluralité ; l'évolution et la malléabilité de la compétence. (Coste ; Moore ; Zarate, 2009).

Par son déséquilibre et son dynamisme, la notion de CPP, qui subit une reconstruction permanente, est rattachée à un parcours et des biographies personnelles. Il s'agit donc d'une compétence hétérogène, basée sur la diversité et l'alternance de langues et variétés de langues. Fortement réclamée de nos jours, officiellement en Europe (Conseil de l'Europe). Mais, il existe aussi une volonté plurilingue ailleurs : le programme de « Bivalence »² au Brésil, la « Pédagogie convergente »³ au Mali. (Candelier & Castellotti, 2013, Maurer, 2010).

L'Algérie ne dispose pas d'un programme officiel tenant des approches plurielles : approche interculturelle ; didactique intégrée des langues ; intercompréhension entre les langues parentes ; éveil aux langues ; intégration entre les langues et les disciplines dans les enseignements bilingues (CARAP, 2012, Document européen de référence pour les langues de l'éducation, 2007). Elle manifeste, toutefois, à travers les nouveaux manuels scolaires (appelés manuels de 2^{ème} génération) d'une intégration des langues nationales.

Ainsi pour aborder le thème de la fête dans le manuel de français de 4^{ème} année primaire, des cartes de vœux sont écrites dans trois langues : la langue de scolarisation (langue arabe), la deuxième langue officielle (le tamazight), mais dans une transcription française, au côté du français (langue à apprendre).

Candelier et Castellotti (2013) définissent « la / les didactiques du plurilinguisme » comme

*Une / des démarche(s) centrées sur la prise de conscience
/ l'explicitation des caractéristiques communes ou*

² Didactique intégrée du français langue étrangère et du portugais langue maternelle, il s'agit d'une intégration qui ne consiste pas à juxtaposer les enseignements des deux langues, mais à les coordonner.

³ Une pédagogie expérimentée depuis 25 ans au Mali, elle consiste à faire coexister le français et une langue nationale, selon les mêmes principes communicatifs (bain de langue, absence de réflexivité dans les apprentissages linguistiques, rapports interlinguistiques non-pensés).

différentes, donc d'ordre métalinguistique. S'en tenir à cette interprétation serait réducteur, non seulement parce que la prise de conscience est liée à l'expérience concrète de la langue (ou plutôt : des langues), mais aussi parce qu'il s'agit bien – puisque la démarche est orientée notamment, comme il se doit pour toute didactique des langues aujourd'hui, vers la communication – de viser à / d'accompagner la mobilisation des liens entre variétés linguistiques dans le cadre d'activités communicatives.

Ce qui laisse comprendre que la didactique du plurilinguisme se préoccupe, d'une part, de la prise de conscience du caractère relatif des langues par l'expérience concrète. D'autre part, de l'interaction entre variétés linguistiques à partir d'activités communicatives.

Ces mêmes auteures réfléchissent même à la notion de « didactiques des plurilinguismes ». Le choix du pluriel est en rapport avec des approches préexistantes, constituées distinctement les unes aux autres et regroupées sous la notion des « approches plurielles » (sus-citées). Cette dernière, est rapprochée, voire confondue avec celle de la « didactique du plurilinguisme » : composée également d'approches (les mêmes). Par ailleurs, les plurilinguismes sont divers : plurilinguismes de départ, avant l'intervention didactique, et plurilinguismes visés, construits par l'intervention didactique.

La pluralité semble l'emporter sur la singularité. De l'enseignement de la langue à l'enseignement des langues. De la didactique vers les didactiques. Et même le terme qui exprime la pluralité : le *plurilinguisme*, est également entrain de se penser au pluriel : « plurilinguismes ».

De ce fait, une nouvelle conception de l'enseignement / apprentissage des langues est en train de se construire en prenant en compte l'objet et les objectifs, ainsi que les modalités

didactiques et l'évaluation. Dans une volonté d'ouverture à l'autre et par conséquent à soi. De comprendre l'autre et de se comprendre.

2. L'altérité au centre des apprentissages :

Notion qui explose ces dernières années, l'altérité est conceptualisée de manière très différente et renvoie à des phénomènes divers. Elle est utilisée pour évoquer la différence linguistique et culturelle (Groux, 2002 ; Matthey & Simon, 2009), les étranges figures de l'école (Frigerio, 2006) et l'étrangeté de l'enfant lui-même (Gavarini, 2006), le métissage identitaire (Vulbeau, 2006), le corps (Garcia, 2000)⁴, etc.

En sciences humaines et sociales, l'altérité, bien qu'elle soit souvent utilisée en relation avec les phénomènes culturels / interculturels, n'est pas pour autant bien clarifiée. Elle est réduite à un **Autre** (la première lettre du mot est souvent en majuscule, ce qui le rend encore plus étrange), un étranger, à allure humaine.

Le terme altérité a pour origines l'antiquité gréco-romaine, hérité du latin *alter* : « ce qui est autre, distinct, séparé » et du grec *to heteron* : « ce qui est autre que, différent de ». (Briançon, 2012, 2019). Dans une acception courante, l'altérité « n'est pas vraiment un attribut qui appartient à l'essence de l'objet visé, mais plutôt une qualification qui lui est appliquée de l'extérieur, une propriété qui s'élabore au sein d'une relation sociale et autour d'une différence. » (Chapelan, 2014 :110). La notion d'altérité se voit d'emblée engager un rapport avec celle de la différence.

En sciences de l'Éducation, l'altérité fait objet de réflexion. Elle est envisagée sous des aspects différents (relationnelle, réflexive et épistémologique). S'inspirant de la pensée d'Emmanuel Lévinas, pour qui autrui est une altérité absolue mais qui doit faire l'objet d'un enseignement car seule l'altérité enseigne, Muriel Briançon (2012), distingue trois formes

⁴ Repérés dans un rapport de communication de Muriel Briançon https://icademie-labs.sciencesconf.org/conference/icademie-labs/pages/Legitimite_d_une_formation_professionnelle_a_l_alterite_Briancon_.pdf

complémentaires d'altérité : extérieure, intérieure et épistémologique. Les trois formes sont unifiées dans un seul concept celui d'**Altérité enseignante**.

L'altérité extérieure (sa signification est la plus utilisée) se rapporte à l'altérité d'autrui, nos rapports à autrui, oscillant entre conflit et rencontre pouvant gérer : mystère, incompréhension et désir. Son enseignement renvoie aux rencontres interculturelles, à gérer les chocs ou les heurts entre les groupes sociaux, à ne pas chosifier l'autre, à respecter l'autre dans sa différence, à s'adapter à l'autre.

L'altérité intérieure concerne notre rapport à nous-mêmes. C'est-à-dire, à notre conscience, notre inconscient, nos aliénations, nos zones d'ombre, nos pulsions, notre désir d'être. Son enseignement consiste en un travail sur soi. À prendre conscience de sa personnalité, de son identité, de son changement, à se distancier de soi, à s'ouvrir à l'autre.

L'altérité épistémologique concerne tout ce qui est inconnu, non-encore-connu ou inconnaissable, les apories de la connaissance, l'inexistant, l'impensable, l'incommunicable, la transcendance. L'enseignement de cette forme d'altérité se présente dans le rapport au savoir dans une vision complexe permettant réflexion, relativisation, création.

Dans le champ de la didactique, l'altérité désigne « une construction psychologique qui survient lorsqu'une différence de quelque sorte est perçue et rendue saillante par la situation et/ou par les processus psychologiques de l'individu. ». De plus, l'autre (perçu comme nouveau, différent) ne peut se restreindre à un autrui humain, il « peut être un individu, un groupe, une culture, mais aussi une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir ». (Coste & Cavalli, 2015 : 19).

L'altérité crée ainsi une distance entre soi et l'autre. Une distance qui n'est pas forcément négative – *on craint ce qu'on ne connaît pas* – mais elle peut l'être si cela persiste et devient une

résistance. C'est cette distance qui construit la différence de l'autre et son étrangeté. Plus, la distance est grande, plus, le rapport *altéritaire* est sans intérêt, indifférent voire hostile. Bien entendu, cela dépend de la perception qu'on a de la différence. Elle est justement perçue différemment d'un individu à un autre ou d'une société à une autre. La différence peut être représentée comme un obstacle ou, au contraire, comme une richesse.

L'école d'aujourd'hui a pour rôle de susciter la curiosité des apprenants, de leur faire découvrir le nouveau et l'inconnu, dans un monde ouvert sur la différence et la diversité, encouragées par les nouveaux moyens technologiques et le phénomène de mondialisation. De réduire la distance entre soi et l'autre sans pour autant négliger les différences (l'autre est différent par rapport à moi et moi je suis différent par rapport à lui). De préparer des citoyens mobiles dans leur société, mais également dans d'autres sociétés (par choix ou déplacement imposé), des acteurs sociaux éveillés et engagés.

La mobilité, qui consiste en un déplacement dans un espace ou un monde autres (physique, virtuel, fictionnel, académique, institutionnel), peut impliquer une activation de capacités contextualisables par la mise en œuvre d'une relativisation de l'altérité. Des ajustements par inférence, transfert, hypothèses, à partir du « déjà là ». Voire même, des remises en question, des déstabilisations, des chocs plus radicaux. Il est question d'un continuum dans le rapport *altéritaire*, entre « des mobilités fluides » et « des mobilités plus heurtées ». Ces dernières, par leur accélération et leur super-diversité culturelle, peuvent donner lieu à un blocage et par delà à rejeter l'altérité. (Coste & Cavali, 2015).

Pour cela, l'éducation à l'altérité doit viser une création de « conditions qui permettent d'aborder les relations avec d'autres de manière "ordinaire" (...) [c'est-à-dire] comparable aux rencontres entre personnes qui se déroulent à proximité, dans son

espace social de référence. ». En d'autres termes, l'éducation à l'altérité doit tenir compte du contexte d'intervention et par delà à rapprocher les pratiques de rencontre avec l'altérité aux pratiques relationnelles auxquelles les apprenants sont déjà exposés. (Beacco, 2018 : 135-136).

L'enseignant de langue doit intervenir sur un ensemble d'attitudes telles que la curiosité, la bienveillance, l'ouverture à la différence, l'attitude critique qui sont plus d'ordre des manières d'agir que de l'ordre des compétences, au moyen d'un processus de médiation.

3. La médiation au service de l'altérité :

Réduite dans le CECR à la production d'« une (re)formulation [écrite ou orale] accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct », par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu (2001: 18). Élargie, ensuite, dans le CARAP, où la compétence de médiation consiste en ce « *qui fonde toutes les 'mises en relation', entre langues, entre cultures et entre personnes.* » (Candelier et al. 2007 : 39). La médiation désigne, actuellement, « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre. » (Coste & Cavalli, 2015 : 28).

Ces derniers auteurs expliquent que les « pôles » renvoient soit aux acteurs sociaux et des formes d'altérité : connaissances nouvelles, cultures différentes, valeurs « étrangères ». Soit, à des acteurs, des groupes sociaux, des institutions en tension ou en recherche de contact (acteur / acteur, acteur / groupe, acteur / institution, groupe / groupe, groupe / institution, institution / institution).

À la **médiation langagière** (apparition timide dans le CECR, 2001), qui travaille les termes, les textes, les genres discursifs ; Coste et Cavali (2015) rajoutent deux autres formes

de médiation (reprises dans le volume complémentaire du CECR, 2018) qui sont souvent combinées et qui passent par des reformulations linguistiques et sémiotiques, à savoir la **médiation cognitive** et la **médiation relationnelle**. Cette première vise l'accès à des informations et connaissances, et cette seconde contribue à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits.

Ainsi, la médiation n'est plus envisagée comme une simple activité langagière, mais comme une opération complexe qui fait l'objet d'un élargissement de sens. Dans le volume complémentaire du CECR (2018 :106), les auteurs précisent que « (...) dans la médiation, l'utilisateur / apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). »

La médiation combine donc plusieurs modes ou activités de communication : réception, production et interaction. Sa particularité consiste à gérer des alternances de **langues** (ou variétés de langues ou de discours), de **codes sémiotiques** (iconique / graphique / verbalisation), de **canaux** (oral / écrit), en utilisant des reformulations, des commentaires, des comptes-rendus, des synthèses, etc. Dans l'intention de réduire la distance, d'encourager à collaborer, de créer un climat favorable à la communication.

Dans le cas de la médiation interlinguistique, l'utilisateur doit être conscient qu'elle implique à la fois une compétence sociale et culturelle et une compétence plurilingue. (CECR, volume complémentaire, 2018).

Les situations nouvelles, non familières, permettent le développement de capacités d'interprétation du nouveau et d'interaction avec le nouveau par la mobilisation de moyens langagiers. La compétence de médiation se manifeste dans le *va*

et vient entre les compétences cognitive et relationnelle du sujet médiateur.

La médiation « tend à modifier la position des deux pôles et à les rapprocher par un processus de transformation qu'on peut dire de double altération ». Cela implique une re/découverte de soi, une altération de soi (devenir autre). De même, il peut y avoir apprentissage que si l'altérité se trouve modifiée par le processus de médiation. (Coste & Cavali, 2015 : 30).

Dans la pratique, le médiateur, mélange, combine et associe différentes catégories de médiation : « médier un texte », « médier des concepts », « médier la communication » ; pour transmettre du contenu à ceux qui n'auraient pas accès, leurs faciliter l'accès au savoir et aux concepts par la coopération, façonner une communication réussie entre les utilisateurs qui ont des perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles éventuellement différentes. (CECR, 2018).

La médiation n'est pas que pour les autres, on peut aussi médier pour soi-même pour accéder au contenu orale ou écrit. Cela peut avoir lieu, par exemple, lors d'une conférence ou l'on prend des notes, ou encore, réagir à des textes créatifs ou littéraires. (CECR, 2018).

La médiation, pour les autres ou pour soi-même, est un acte bien plus complexe qu'une simple transmission ou reformulation des informations. C'est un acte qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs compétences (linguistique, discursive, relationnelle, interculturelle).

Pour favoriser la compétence de médiation, l'enseignant de langue devrait

- Intégrer dans son cours différentes langues et variétés de langues pour permettre l'accès à l'information à tous ainsi qu'à l'ouverture d'esprit, en proposant et sollicitant à des

traductions, des alternances de langues, des comparaisons entre les langues et les cultures ;

- Travailler la compétence discursive en introduisant différents types et genres de discours : scientifique, médiatique, historique, politique, et travailler sur le vocabulaire qui correspond à la discipline, en proposant des activités de synonymie, antonymie, polysémie, étymologie, dérivation, articulations logiques ;
- Alternier les modes sémiotiques (représentation iconique, représentation graphique / verbalisation) et les canaux (oral / écrit) : faire verbaliser à l'oral un support écrit (schématique ou langage symbolique), faire représenter un support graphique par un schéma, un symbole, un dessin.

En somme, la médiation sert à rapprocher l'altérité de soi dans le but de son appropriation, ce qui conduit à une transformation de soi en un autre-soi. La médiation n'intervient que s'il y a altérité, et l'altérité a raison d'exister que si elle est médiée. Il existe donc une relation d'interdépendance entre les deux concepts à savoir : altérité et médiation.

Conclusion :

La didactique qui élargit son champ de recherche à l'ensemble de pratiques sociales où interviennent les langues et les cultures, réfléchit à la re/construction de son objet. L'apprenant exposé à l'altérité (sous toutes ses formes : linguistique et culturelle, conceptuelle, relationnelle) développe des capacités intellectuelles et relationnelles lui permettant de traiter l'information nouvelle, de la transmettre, de créer un climat favorable à la communication, de pouvoir s'intégrer dans son groupe, ou dans n'importe quel autre groupe, par l'activation de capacités de contextualisation.

La médiation, opération complexe qui combine plusieurs modes de communication, permet de rapprocher l'altérité de soi et son appropriation par un processus de transformation. Cela implique une re/d découverte de soi, une altération de soi.

L'Algérie, qui commence à s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle du pays, doit élargir cette diversité au-delà de ces frontières. L'école algérienne a également pour rôle de préparer des acteurs sociaux engagés et mobiles, respectant l'autre et agir avec l'autre pluriel.

Bibliographie

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). "De la Didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique". Les Cahiers de l'Acedle 1, V6, pp. 3-36.

Beacco, J.-C. (2018). L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative. Paris: Didier.

Briançon, M. "Légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité, Un savoir épistémologiquement valable et socio-professionnellement". Marseille [Rapport de communication] https://icademie-labs.sciencesconf.org/conference/icademie-labs/pages/Legitimite_d_une_formation_professionnelle_a_l_alterite_Briancon_.pdf.

Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). "Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s) ». Dans J. & Simonin, Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts (pp. 179-221). Lyon : ENS Éditions.

Chapelan, M. (2014). "Altérité radicale / altérité radicalisée". Les Annales de l'Université Dimitrie Cantemir (2), pp. 107-114.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

Coste, D., & Cavali, M. (2015). Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école. Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. [Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale : 1997]. Conseil de l'Europe.

Maurer, B. (2010). « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Réponse à Daniel Coste ». Les Cahiers de l'Acedle 1, V7, pp. 1-9.