



Perspectives pour un enseignement de l'altérité

Hidaya Djouder

Doctorante, Université Badji Mokhtar

LIPED, Annaba, Algérie

djouderhidaya@gmail.com

Reçu le 02-12-2019 / Évalué le 18-03-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Les orientations méthodologiques actuelles placent l'apprentissage des langues dans une perspective interactionniste relativiste référée au grand espace social où interviennent les langues et les cultures. Dans cet article, nous voulons aborder la question de l'altérité en relation étroite avec les principes d'une didactique du plurilinguisme qui remet en question tous les principes fondateurs de la discipline didactique. Ainsi, nous rapprochons l'enseignement de l'altérité à un mode pluriel, pensé dans une dynamique processuelle interprétée dans des activités d'expérience et de rencontre œuvrées à la découverte, l'échange et la concurrence. Le jeune apprenant découvre et se découvre à travers des activités ludiques qui favorisent le rapport à l'autre et à soi.

Mots-clés : didactique du plurilinguisme, enseignement de l'altérité, représentations, jeu de rôle

وجهات نظر لتعليم الآخر

الملخص

تشير التوجهات المنهجية الحالية إلى تعلم اللغة في منظور تفاعلي نسبي يشير إلى الفضاء الاجتماعي الكبير حيث تتدخل اللغات والثقافات. في هذه المقالة، نريد أن نتقرب من مسألة الآخر في علاقة وثيقة بمبادئ تعليم التعددية اللغوية التي تشكل في جميع المبادئ التأسيسية للتخصص التربوي. وهكذا، فإننا نقرب تعليم الآخر من صيغة الجمع، التي تم التفكير فيها في ديناميكية عملية تفسر في التجربة ونواجه أنشطة تهدف إلى الاكتشاف والتبادل والمنافسة. يكتشف المتعلم الشاب نفسه ويكتشف نفسه من خلال الأنشطة المرححة التي تعزز العلاقات مع الآخرين ومع نفسه.

الكلمات المفتاحية

تعليم التعددية اللغوية، تعليم الآخر، التمثيل، لعب الأدوار

Perspectives for a teaching of otherness

Abstract

Current methodological orientations place language learning in a relativistic interactionist perspective referred to the large social space where languages and cultures intervene. In this article, we want to approach the question of otherness in close relation with the principles of a didactics of plurilingualism which questions all the founding principles of the didactic discipline. Thus, we bring the teaching of

otherness closer to a plural mode, thought in a processual dynamic interpreted in activities of experience and encounter working for discovery, exchange and competition. The young learner discovers and discovers himself through playful activities that promote relationships with others and with oneself.

Keywords: didactics of plurilingualism, teaching of otherness, representations, role play

Introduction

Le XXI^e siècle est révolutionné par la vitesse de la diffusion de l'information, la multiplicité des canaux d'échange, la diversité et la complexité des tâches à résoudre. Parmi les préoccupations majeures de l'Éducation se trouve celle qui consiste à adapter les contenus et les ressources destinés à l'apprentissage à ce vaste champ qu'est la société. L'enseignement/apprentissage des langues, envisagé dans une dynamique évolutive, inscrite dans une vision interactionniste, doit pousser les portes de la classe afin de re/construire les savoirs à travers l'expérience du nouveau, de l'inconnu et du différent. Cela nous induit à nous demander quelles pratiques enseignantes permettent le développement de pratiques sociales. Précisément, quels genres d'activités mettre en œuvre pour des jeunes apprenants permettant une expérience de l'altérité ?

L'objectif de ce présent travail est d'ouvrir un champ de vision par rapport à un certain enseignement qui n'est pas encore bien clarifié, en ce qui concerne l'altérité. Le travail qui s'ensuit situe, en premier lieu, notre thématique dans le champ étendu de la discipline didactique. En deuxième lieu, il abordera la question de l'altérité en rapport avec les travaux des sciences de l'éducation et ceux de la didactique. Enfin, quelques pistes référées à nos pratiques enseignantes pour travailler l'altérité en classe de langue seront présentées.

1. Champ de la didactique et Didactique du plurilinguisme

La didactique, qui a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'appropriation des langues dans un espace classe, se voit légitimement élargir son champ de recherche, participant ainsi à l'évolution de la discipline et à la création des connaissances. Ce qui amène vers une reconstitution de toute la discipline, en repensant l'objet et les objectifs. La recherche action lui permet de comprendre et d'intervenir sur un ensemble de pratiques sociales où interviennent les langues et les cultures. D'après Blanchet (2012), il s'agit d'une reconfiguration de la problématisation didactique, en situant socialement, précisément, ces pratiques, en les pensant comme des situations sociolinguistiques.

L'approche *sociodidactique* (Rispaïl, 2005 ; Dabène, Rispaïl, 2008 ; Blanchet, Rispaïl, 2011) est « une théorisation spécifique du didactique », selon les termes de Blanchet (2012 : 19), dans laquelle on étudie les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la situation scolaire, en continuum avec celles qui fonctionnent dans les situations éducatives.

Ce qui rend la tâche de la didactique plus complexe. L'enseignement/apprentissage ne se limite plus à l'acquisition d'une langue précise, ayant comme référence le natif de la langue à apprendre ; mais à intervenir sur une compétence déjà-là, en agissant dans des contextes plurilingues.

La conception de la notion de didactique du plurilinguisme (désormais DDP) est constituée, selon Candelier et Castellotti (2013), à partir des caractéristiques qui ont été données à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais 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).

Cette compétence plurielle, partielle et hétérogène 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, est conçue dans une composition déséquilibrée de compétences diverses. Et non une superposition ou une juxtaposition de langues et de cultures.

De cette première définition de la notion de CPP, nous retenons quatre caractéristiques, dégagées par Coste, Moore et Zarate (2009) : le *déséquilibre* ; la *compétence plurielle* ; la *compétence partielle* ; la *compétence évolutive et malléable*.

La CPP est fortement réclamée de nos jours, officiellement en Europe (Conseil de l'Europe), mais il existe aussi une volonté plurilingue ailleurs : le programme de « Bivalence¹ » au Brésil, la « Pédagogie convergente² » 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, néanmoins, via les nouveaux manuels scolaires (appelés manuels de 2^e génération), d'une intégration des langues nationales dans la classe de français.

À travers une page du manuel de français de 4^e année primaire (deuxième année de français), nous remarquons la présence de 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).

Pour Candelier et Castellotti (2013), 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 » (citées *supra*). 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 (LM/ LE/LS) à l'enseignement des langues. De la didactique vers les didactiques. Et même le terme qui exprime la pluralité : le *plurilinguisme*, est également en train de se penser au pluriel : « plurilinguismes ».

2. L'altérité au centre des apprentissages et les représentations de l'autre

L'altérité, une notion en vogue, a pour étymologie le latin *alter* (ce qui est autre, distinct, séparé) et le grec *to heteron* (ce qui est autre que, différent de). Par ses conceptions philosophiques, l'altérité renvoie à la notion de l'inconnaissable où les philosophes s'interrogent sur le rapport à l'autre pluriel qui se distingue du soi.

La notion d'altérité se voit d'emblée engager un rapport dialectique avec celle de l'identité.

Concept complexe, l'altérité est conceptualisée de manière très différente d'une discipline à une autre : l'altérité ordinaire et l'altérité radicale (Boia, 1995) ; l'altérité radicalisée (Chapelan, 2014) ; l'altérité du dehors et l'altérité du dedans (Jodelet, 2005). D'un simple concept opératoire, l'altérité tend à devenir une véritable méta-catégorie (Chapelan, 2014).

En sciences de l'Éducation, l'altérité fait également 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 d'altérité complémentaires 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. ». L'autre est perçu comme différent et ne se restreint pas 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 est toujours différentielle, « altérité-par-rapport-à » soi-même. L'enseignement de l'altérité est toujours contextualisé du fait que ses objets sont construits en fonction des différences sociétales. (Beacco, 2018).

Coste et Cavalli présentent quatre formes d'altérité que l'enfant peut percevoir au sein d'une classe : l'*altérité relationnelle* ; l'*altérité culturelle* ; l'*altérité cognitive* ; l'*altérité langagière*. Les auteurs affirment que c'est dans la mobilité, qui consiste en un déplacement dans un espace ou un monde autres (physique, virtuel, fictionnel, académique, institutionnel), que l'individu peut activer des capacités contextualisables par la mise en œuvre d'une relativisation de l'altérité. L'école « est une institution sociale censée œuvrer à la mobilité des individus et contribuer au mouvement de la société » (2015 :17).

La rencontre de l'altérité, toujours par rapport à une différence perçue, mais surtout par rapport à ce qui se présente comme *nouveau*, est envisagée dans l'interaction et l'action car il existe 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. Nous pensons que c'est cette distance qui construit la différence de l'autre et son étrangeté. Plus la distance est grande, plus le rapport à l'altérité 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.

Les représentations témoignent des imaginaires collectifs produits par les individus, et que ces imaginaires témoignent à leur tour des valeurs qu'ils se donnent en partage. Les imaginaires peuvent se rapporter à l'espace, au temps, au corps, aux relations sociales, au lignage (héritages historiques) et à la langue. (Charaudeau, 2004).

Selon Jodelet (1989, 2003), les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs particuliers. En fait, l'appartenance sociale des individus est liée à des implications affectives et normatives, à des intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée, socialement inculqués.

Les difficultés de la communication proviennent, semble-t-il, des mécanismes sociocognitifs liés au processus de schématisation, provoqués par le contact avec l'étranger. D'après Lipiansky (1999), la perception de l'étranger implique des mécanismes tels que le contraste, la stéréotypie, l'assimilation.

La réaction qui consiste à déformer la réalité par un besoin de distanciation correspond au phénomène universel et au processus psychologique, à savoir l'ethnocentrisme. C'est la propension qu'a chaque culture à saisir les autres et à les

juger à travers ses propres modèles de référence, entraînant souvent un rejet de la différence. Or, l'ethnocentrisme se révèle un besoin naturel et premier face à l'altérité. Il est corrélatif des mécanismes de distinction qui séparent le familier et l'inconnu, les proches et les étrangers. (Lipiansky, 1992).

Dans des situations de rencontres entre personnes de cultures différentes, peut surgir un « choc culturel », que Margalit Cohen-Émerique considère comme « une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger ». Selon elle, ce choc peut servir de moyen dans la prise de conscience de sa propre identité sociale (1999, citée par Collès, 2003, 2006 : 12).

En contexte algérien, les analyses des représentations montrent un rapport limité, voire un rejet de l'altérité, et une manifestation du sentiment ethnocentrique (Djedid, Aouadi, 2015 ; Djedid, 2016 ; Hamidou, 2014). Une distance encouragée par le système éducatif à travers les manuels scolaires, qui ignorent l'altérité culturelle et focalise sur l'identité nationale (Khebas, dans Demorgon, 2010 ; Boudjadi, 2012 ; Kanoua, 2008).

Pour ce qui est de l'enseignement élémentaire, là aussi les contenus, même nouveaux, remplissent une fonction identitaire. En effet, le manuel de français de 3^e année primaire manifeste des représentations stéréotypées fondées sur des valeurs symboliques communes à la société algérienne, afin de participer à la construction de l'identité des élèves algériens par la transmission des valeurs socioculturelles. (Dridi, 2017).

3. Quel enseignement de l'altérité pour les jeunes apprenants ?

Piaget distingue quatre structures cognitives primaires qui correspondent aux stades sensorimoteur (de la naissance à 2 ans), pré-opératoire (entre 2 et 6/7 ans), des opérations concrètes (entre 6/7 ans et 11/12 ans), des opérations formelles (à partir de 11/12 ans).

Le jeune apprenant est ainsi capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie. Il commence à conceptualiser, à créer des raisonnements logiques nécessitant un rapport direct au concret par l'expérience diversifiée. Ce qui laisse penser que la rencontre de l'autre doit se faire à travers l'expérience concrète dans des situations réalistes. En ce sens, comment construire et gérer les rencontres de l'autre au sein d'une classe de langue ?

À ce propos, Beacco précise que 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 » (2018 : 135-136). 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.

Les TIC sont un moyen non négligeable de contact interpersonnel et inter-culturel, à travers des ressources diverses permettant de réduire la distance et favorisant l'interaction, la création et la relativisation. De multiples ressources existent sur la Toile pour collaborer, produire et créer, s'évaluer. Par exemple, réaliser un mur virtuel collaboratif avec des images, des audio ou des textes au moyen de l'application *Padlet*³. Ou encore, réaliser une image interactive, un nuage de mots, créer une bande dessinée à l'aide des applications telles que *Thinglink*⁴, *Tagul*⁵, *Pixton*⁶. Voire une auto-correction ou une évaluation ludique au moyen de l'application *Kahoot*⁷.

Dans le cadre scolaire algérien, la rencontre virtuelle de l'altérité via ces moyens technologiques semble poser problème. En effet, les classes sont trop volumineuses, les enseignants ne sont pas formés à l'usage des outils numériques en classe, il y a un manque voire une absence de matériel numérique destiné à l'enseignement au sein des écoles.

Des activités simulées inscrites dans des situations réalistes qui renvoient à, ce que Briançon appelle, l'*altérité extérieure*, construites et médiées par l'enseignant en fonction du contexte d'intervention est un moyen aussi efficace pour l'acquisition d'une disponibilité à l'altérité. La correspondance avec des enfants d'ailleurs, les forums de rencontre en version papier, les photos d'enfants de différentes nationalité, les fêtes et les sports, les continents et les pays, dire/écrire bonjour/au revoir dans différentes langues... inscrits dans des idées de partage, de solidarité, de liberté, d'amitié, de création commune peuvent être des situations favorables pour le développement d'une compétence plurielle et hétérogène, permettant des comportements éthiques et citoyens qui facilitent le vivre-ensemble et favorisent la mobilité.

Les relations entre enfants sont principalement basées sur le jeu. Lorsque des enfants se rencontrent, la première chose qu'ils font, avant même de se présenter, c'est de jouer ensemble. Jouer est un comportement naturel chez l'enfant qui a un effet positif sur le développement de sa personnalité et de sa socialisation. Adapter les pratiques enseignantes en fonction des besoins naturels du jeune apprenant se

révèle un moyen pertinent pour la réussite scolaire, et notamment, pour la réussite sociale.

Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du français, une approche associée souvent au processus de motivation qui favorise l'apprentissage, se présente comme une méthode souple que nous pensons permettre la prise de conscience de l'*autre extérieur* ainsi que de l'*autre intérieur*. Au fait, l'enfant se découvre, prend conscience de soi, de ses différences, de ce qui fait de lui *autre* dans la confrontation, le défi, la réussite, l'échec.

Caillois (dans IEP, 2013), qui rapproche le jeu au sentiment de sécurité, classe les jeux en quatre catégories. La première catégorie concerne les jeux de compétition (*Agôn*) qui impliquent des efforts et une volonté de vaincre. La deuxième renvoie aux jeux de hasard (*Aléa*) qui, à l'encontre de ces premiers, se basent sur l'arbitraire pur. Dans la troisième, qui se rapporte au mimétisme (*Mimicri*), le joueur endosse un rôle (personnage, objet, animal) favorisant l'expression d'un pan de sa personnalité. Enfin, la dernière catégorie inclue les jeux de vertige (*Ilinx*) permettant d'accéder à un certain degré d'étourdissement physique, de spasme, de griserie.

4. Le jeu de rôle : incarnation ou création ?

Notre expérience en tant qu'enseignante de français auprès des élèves du primaire, nous a permis d'observer que le jeune apprenant est intéressé par tout ce qui est nouveau et différent de ce qu'il a l'habitude de voir dans un cours de langue. Sa curiosité, qui est une attitude de disponibilité, lui confère une attention particulière à l'égard de l'autre.

Cela dit, aller au-delà de ce qui est présenté dans les manuels scolaire (en lien avec l'identité nationale) pour inciter l'apprenant à aller découvrir d'autres horizons, est notre motivation. Ainsi, l'attention que nous portons est focalisée sur le savoir-faire de l'enseignant dans le but d'amener ses apprenants vers une ouverture attentive de l'autre.

Dans les classes algériennes, les activités présentées dans le manuel de 4AP visant la compréhension et la production de l'oral sont principalement basées sur le dialogue. Les personnages présentés renvoient à des personnages familiers : famille, amis, voisins. Il est recommandé de jouer la saynète, après l'avoir écoutée et répétée plusieurs fois, pour acquérir le lexique relatif à la situation d'apprentissage. Toutefois, le jeu de rôle ne se limite pas à une simple répétition, mais doit susciter la relation et la création.

Au fait, cette pratique ludique rappelle ce que nous appelons en langage algérien *El âcha*. Joué pratiquement par tous les enfants, le jeu en question consiste à imaginer d'abord des personnages réalistes (le père, la mère, l'enseignant, le médecin ...) ou fictifs, inspirés de dessins animés, pour incarner ensuite les personnages choisis.

Partant de ce principe, l'enseignant doit laisser libre court aux élèves de choisir eux-mêmes leurs personnages et de réfléchir au scénario. Le document d'interaction présenté à travers un canal oral ou écrit sert à mettre l'apprenant dans une situation générale. Il peut également servir d'outil d'aide à la construction du scénario, leur proposant, par exemple, d'imaginer la suite du dialogue, l'apparition d'autres personnages, le déplacement dans un autre lieu, etc.

La réalisation de cette activité ludique se fait en un travail de groupe en répartissant la classe en petits groupes de 3 à 4 apprenants. Le jeu de rôle ne peut se faire en plus de ce nombre, sinon on parlera de pièce de théâtre. La préparation et le montage sont plus importants que le résultat final. Chaque groupe réfléchit à une saynète à présenter devant ses camarades. La meilleure présentation concourrait, par exemple, avec d'autres classes, ou penser ensemble (à partir des produits constitués) à mettre en œuvre un travail artistique afin de le présenter lors d'un événement inter-écoles.

Les situations d'*apprentissage-plaisir* peuvent démarrer à partir des situations comparables à l'espace de référence de l'apprenant pour aller, ensuite, découvrir d'autres espaces. C'est ainsi que l'apprenant peut activer des capacités contextualisables par la mise en œuvre d'une relativisation de l'altérité. Ce qui l'amène, d'après Coste et Cavalli (2015), à faire des ajustements par inférences, transfert, hypothèse, à partir de ce qu'il connaît déjà, voire à effectuer des remises en question, des déstabilisations, des chocs plus radicaux. Les auteurs en question parlent d'un continuum dans le rapport *altéritaire*, entre « des mobilités fluides » et « des mobilités plus heurtées ».

Dans le manuel de 4AP, le premier projet est consacré à « notre quartier ». L'objectif est de connaître des lieux, des quartiers, des magasins, des habitations correspondant à la culture de l'apprenant, afin de pouvoir réaliser un imagier du quartier de rêves. Une mise en scène de rencontre entre quatre amis (*Lina, Amira, Massinissa, Yacine*) dans leur quartier est présentée au début de la première séquence de ce projet. L'objectif d'apprentissage est d'employer les mots de salutation en situation réaliste.

Nous proposons, à partir de cette situation familière à l'apprenant qu'est la rencontre de ses amis dans son quartier, une situation nouvelle et différente qui

lui permet une mobilité fictionnelle et une expérience de l'altérité au moyen de l'activité ludique qu'est le jeu de rôle.

| Situation de départ | Situation de découverte (aller plus loin) |
|--|--|
| <p>Dans le quartier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • saluer ses amis • Lina présente ses amis du quartier à son cousin Yacine • chaque ami dit où il habite | <p>Dans le quartier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yacine (le cousin de Lina qui vient d'un autre pays) se présente à son tour • il présente son pays • un enfant lui demande où il habite • il décrit son quartier, sa maison ✓ interaction, comparaison |

Ainsi, l'enseignant projette les apprenants dans une autre situation en leur donnant, bien entendu, les outils nécessaires à la réalisation de la saynète (boîte à outils) afin qu'ils puissent constituer, dans l'échange et la confrontation, un dialogue entre les personnages. Varier les situations permettrait d'agir sur les représentations de l'apprenant, en mobilisant ses attitudes et ses comportements dans des situations concrètes. Ce qui permet au sujet apprenant, par la même occasion, de se découvrir au moyen d'une interaction externe (dans le groupe) et interne. C'est-à-dire, interagir avec soi-même, une capacité possible selon les cognitivistes.

Par ailleurs, une variante du jeu de rôle, appelée le jeu des trois figures (conçu par le psychiatre Serge Tisseron⁸), est une activité ludique propice pour la construction de l'empathie chez le jeune apprenant. Il s'agit d'une activité qui est centrée sur trois figures (le méchant, la victime et le tiers) et qui a pour objet de permettre aux sujets apprenants de changer leur point de vue émotionnel en se mettant à la place d'autrui.

En somme, le rôle de l'école d'aujourd'hui est de susciter la curiosité des apprenants sur 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. Elle se doit également de réduire la distance entre l'autre et le soi 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).

Conclusion

La discipline didactique a pour tâche l'observation, l'analyse et l'interprétation des usages (ressources, pratiques, représentations) qui peuvent conduire à des propositions d'intervention dans le but d'améliorer les pratiques sociales.

La didactique du plurilinguisme s'intéresse à une compétence plurielle préexistante, considérée comme une compétence dynamique et évolutive, par la prise en compte de la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. L'ouverture à l'autre, et par conséquent à soi, est une attitude positive qui permet la création de la relation et l'agir ensemble. Agir sur les représentations sociales des apprenants à travers des activités ouvrées à l'expérience multiple de rencontre et de jeu qui suscite différentes émotions, est une perspective considérable pour la préparation à la citoyenneté et au vivre-ensemble.

Bibliographie

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

Blanchet, P. 2012. « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques ». *Socles* (1), p. 13-20.

Blanchet, P., Rispaïl, M. 2012. « La contextualisation. Enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures ». (Rapport). Lima.

Briançon, M. 2012. *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la penser*. Paris: Éditions Publibook.

Candelier, M., Castellotti, V. 2013. Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s). In: J. et Simonin, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, p. 179-221. Lyon: ENS Éditions.

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

Charaudeau, P. 2009. « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière ». *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en 2005*. Sur le site de Patrick Charaudeau : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>. [consulté le 28 septembre 2019].

Collectif IEP 2013. « Typologies des jeux ». *Tous éducateurs!*. [En ligne]: <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article407> [consulté le 20 octobre 2019].

Collès, L. 2006. Didactique de l'interculturel: Panorama des méthodologies. In: L. Collès, J.-L. Dufays, F. Thyron, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*. Fernelmont: E.M.E.

Coste, D., Cavalli, 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.

Dridi, M. 2017. « Les représentations stéréotypées de la famille dans le nouveau manuel ». *Revue des sciences humaines et sociales* (31), p. 27-40.

Jodelet, D. 2003. « Les représentations sociales : un domaine en expansion ». In: D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 45-78). Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. 2005. « Formes et figures de l'altérité ». In: M. Sanchez-Mazas, L. Licata, *L'Autre : Regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble: Les Presses de l'Université de Grenoble.

Lamarre, J.-M. 2006. « Seule l'altérité enseigne ». *Le Télémaque* (29), p. 69-78.

Lipiansky, E. M. 1992. « Les théories de la communication - La communication interculturelle ». *Cahiers français* (258).

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

Ministère de l'Éducation nationale. (2017-2018). *Manuel scolaire de français de quatrième année primaire*. ONPS.

Notes

1. 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.

2. 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).

3. <https://fr.padlet.com/>

4. <http://www.thinglink.com/>

5. <https://tagul.com/>

6. <https://www.pixton.com/>

7. <https://getkahoot.com/>

8. <https://www.youtube.com/watch?v=u3AGernrVXo&t=185s>
[vidéo consultée le 15 novembre 2019].