

Extension du domaine de la médiation

Daniel Coste et Marisa Cavalli

doi: 10.7358/lcm-2014-0102-cost

ABSTRACT

This paper presents some aspects of a study in progress for the Language Policy Unit of the Council of Europe. It is an outline of the attempt to include the general model of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), published in 2001, within a broader and updated notional apparatus. This tentative reframing rests on the notions of *otherness*, *mobility* and *community* and assigns a central position to *mediation* as a means of action, especially in the field of education. Attention is given to the relationship between mediation and mobility, not only because of their semantic proximity, but also because mobility plays a major part in the dynamics of the general model, making mediation activities all the more important in that sector. A distinction is established between *cognitive mediation* and *relational mediation*, as performed by social agents and groups, as well as by institutions.

Mots clés: altérité, communauté, éducation, médiation, mobilité.

Keywords: community, education, mediation, mobility otherness.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) publié en 2001 par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, mais mis en chantier dès 1991, s'inscrit déjà dans une certaine durée historique. L'entreprise et l'instrument ont rencontré un accueil et des usages fort diversifiés qu'il importe de remettre en perspective¹.

¹ Cet article présente quelques aspects d'une étude en cours d'élaboration pour et au titre de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe. Il se peut que dans le processus d'élaboration de cette étude et à la suite des consultations que comporte ce processus, les aspects très partiels ici présentés se trouvent plus ou moins modifiés.

L'environnement actuel, en effet, n'est plus celui de la fin des années 1990, ni pour ce qui est des finalités et analyses des politiques linguistiques ni pour ce qui est de la réflexion sur les concepts pertinents autour de l'apprentissage, de l'enseignement ou de l'évaluation des langues étrangères (si l'on reprend ici la tripartition du sous-titre du CECR). Les notions et concepts que le CECR a introduits demandent à être revisités et resitués dans une vision plus large, tenant compte des évolutions intervenues depuis lors, dont les trois composantes majeures sont :

- la prise en considération de la langue de scolarisation (et non plus seulement des langues étrangères);
- un projet éducatif reposant largement sur la pluralité linguistique et culturelle, à la fois fin et moyen;
- l'attention accordée aux groupes sociaux et pas uniquement aux acteurs sociaux individuels.

1. RESITUER LA MÉDIATION

La notion de médiation apparaît dans le CECR déjà dans sa première version de 1996. Apparition plus que timide, puisqu'elle y est envisagée sous la forme d'activité langagière tenant à la fois de la réception et de la production et permettant "par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct" (Conseil de l'Europe 2001, 18).

Notre intention ici est de donner un aperçu d'une tentative de repositionnement du modèle général du CECR à l'intérieur d'un dispositif notionnel actualisé et étendu. Cette tentative inclusive et intégrative (à plusieurs sens de ces deux termes) s'ordonne autour des notions d'altérité, de mobilité et de communauté, la notion de médiation y occupant une place centrale comme moyen d'action, en particulier dans le domaine de l'éducation².

Le titre donné à cette contribution décalque et déplace en partie celui d'un célèbre roman de Michel Houellebecq: *Extension du domaine de la lutte*. Clin d'œil permettant d'opposer médiation à lutte et d'annoncer

² L'étude actuellement en chantier vise à mettre en place un cadrage conceptuel général (de nature notamment à caractériser aussi bien les contextes de migration que les contextes éducatifs). Dans la présente contribution, nous avons préféré nous en tenir, pour faire état d'éléments partiels de cette construction non achevée, au terme de *notion*. Mais les définitions ou caractérisations données à ces notions et leur mise en rapport vise bien une conceptualisation progressive.

une vision dynamique de la notion. On conviendra volontiers que vouloir étendre le domaine de la médiation peut sembler d'autant plus curieux que, s'il est une notion qui, ces dernières années, a été fortement sollicitée dans différents secteurs de la sphère sociale, c'est bien celle de médiation. En outre, à s'en tenir à la didactique des cultures, la médiation a depuis longtemps retenu l'attention des chercheurs (voir notamment Lévy et Zarate 2003; Zarate et al. 2003; Zarate, Lévy, et Kramersch 2008, ou encore Buttjes and Byram 1991). Si donc il est ici question d'extension, c'est bien que notre point de départ est la conception limitée que retient le CECR, conception qu'il n'y a pas lieu de rejeter, mais bien de rattacher à un ensemble conceptuel plus large, quitte d'ailleurs à étendre aussi la dénotation de ces autres concepts ou à jouer occasionnellement de leurs connotations.

Afin d'illustrer la démarche d'ensemble de l'étude en cours, nous présentons sommairement les caractérisations extensives des notions d'altérité, de mobilité, de communauté et, bien entendu, de médiation que nous avons adoptées. Une focalisation particulière est ensuite opérée sur le rapport entre médiation et mobilité en contexte éducatif, tant en raison de leur proximité que parce que, pour nous, la mobilité occupe dans le dispositif d'ensemble une fonction dynamique majeure et que les activités de médiation qui s'y appliquent importent d'autant plus.

1.1. *Une altérité doublement relative*

La notion d'altérité a été au centre de nombreux travaux récents dans divers secteurs de réflexion. Elle n'en est pas pour autant toujours clarifiée. De manière générale, elle désigne ce qui est autre, nouveau, étranger, non familier, différent. Cela dit, on s'en tiendra initialement à une définition ordinaire: 'caractère de ce qui est autre'. Mais à deux conditions toutefois:

- d'une part, ne pas restreindre cet 'autre' à un 'autrui' humain; on entend bien que ce nouveau, ce perçu comme différent peut être un individu, un groupe, une culture, mais aussi une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir;
- d'autre part, poser que cet autre est toujours autre pour quelqu'un, dans la perception, la représentation que s'en donne un acteur (ou un groupe) social: ce qui est considéré comme 'autre' n'est pas nécessairement une différence en soi, mais bien une différence relative à un sujet percevant, pensant, agissant;
- il a été maintes fois relevé que l'altérité perçue ne correspond pas toujours à une différenciation effective et que, à l'inverse, une familiarité supposée peut s'avérer trompeuse.

Cette extension et cette relativisation du concept d'altérité appellent quelques remarques complémentaires:

- le rapport à ce qui est perçu comme altérité peut être choisi, volontaire; mais aussi accidentel, inattendu, ou encore contraint, imposé;
- la perception altéritaire peut être essentialisante (l'autre est posé comme un bloc homogène décidément étranger) ou plus relativisante (l'autre m'est pour partie étranger ou l'est à des degrés divers);
- cette perception peut donner lieu à des réactions, renvoyer à des attitudes extrêmement variées: intérêt, curiosité, engagement, hostilité, indifférence, rejet...;
- elle peut enclencher des processus eux-mêmes distincts: questionnement, remise en question, déstabilisation, ébranlement des convictions, conflits...

Ces remarques valent aussi bien pour le rapport à des individus, à des communautés, à des connaissances et à des pratiques. Elles concernent aussi bien des contextes scolaires que des contextes professionnels ou des situations de migration.

1.2. *Une mobilité multiforme*

La notion de mobilité fait aussi partie de celles qui se trouvent fortement sollicitées dans le cadre de la mondialisation, de la circulation des biens matériels et culturels, des individus et des populations³. Cette mobilité peut être physique (mouvement corporel effectif de l'individu), liée à un parcours professionnel ou éducationnel (changement de poste, de fonction, d'établissement, d'orientation), virtuelle (avec les technologies de la communication), voire imaginaire, fantasmée (au contact, par exemple, des œuvres de fiction). Elle consiste en un déplacement dans un espace ou un monde différent ('espace' et 'monde' étant ici entendus au sens large), effectué par un acteur ou un groupe social. Sont ainsi couvertes les situations spécifiées par des adjectivations diverses, telle que: mobilité géographique, mobilité sociale, mobilité économique, mobilité migratoire, mobilité professionnelle; mais aussi: mobilité universitaire, mobilité scolaire. Bourdin (2004) définit la mobilité comme "le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif".

³ Pour ce qui est des langues et cultures, on se reportera notamment aux analyses rassemblées et proposées par Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune dans Zarate et al. 2008.

Alors que l'altérité, telle que nous l'entendons ici, est relative à la perception ou aux représentations d'un acteur ou d'un groupe, la mobilité, même virtuelle, se présente comme un déplacement effectif, distinct des perceptions et représentations qui l'accompagnent.

Dans cette optique, la mobilité peut, pour l'acteur ou le groupe concerné, prendre des formes diverses quant à son rapport à l'altérité:

- il peut s'agir, au degré zéro de la mobilité, d'un déplacement, d'une circulation dans des espaces familiers (ou considérés comme tels), non perçus comme de nature altéritaire et où des routines comportementales, langagières, culturelles suffisent pour opérer;
- il peut s'agir de déplacements demandant des ajustements par inférence, transfert, hypothèses à tester par essais et erreurs à partir de ressources, connaissances, compétences existantes; ajustements de nature variable: comportementaux, linguistiques, cognitifs, culturels...;
- il peut s'agir de déplacements plus perturbants provoquant des chocs et exigeant des adaptations et/ou des remises en cause plus radicales.

Cette gradation des cas de figure renvoie à une sorte de continuum entre des mobilités fluides et des mobilités heurtées⁴.

La mobilité peut comporter le passage d'une frontière, d'un sas, d'une barrière et exiger un contrôle, un droit d'entrée, des conditions particulières d'admission. Et cela dans des contextes très différents de mobilité: passeport, visa, prérequis linguistique pour tel travailleur migrant; bulletin scolaire, avis du conseil de classe, examen de passage pour tel élève entrant dans un nouveau niveau du cursus d'études.

Les mobilités les plus 'déplaçantes' comportant le passage dans un environnement perçu comme totalement 'étranger' vont entraîner, s'il n'y a pas blocage et échec du contact altéritaire, la prise de nouveaux repères, la construction de nouveaux réseaux, l'admission dans de nouvelles communautés.

1.3. *Des communautés et des acteurs sociaux*

Pour sortir d'une logique qui a longtemps tendu, s'agissant notamment de l'apprentissage/acquisition/usage des langues, à considérer ces phénomènes quasiment sous le seul angle du rapport entre, d'un côté, un indi-

⁴ Dans l'étude en cours dont il a été fait état au début de cette contribution, nous mobilisons aussi la notion de réseau, non seulement en raison de l'actualité de ce qu'elle dénote, mais aussi parce que les réseaux ont évidemment à voir avec la mobilité, les communautés et l'altérité. Dans les limites du présent article il n'était pas possible de faire état de ces formes – importantes – de recouplement et de complexification.

vidu ou acteur social autonome et, de l'autre, la société ou des institutions de celle-ci, il semble nécessaire de prendre aussi en compte des groupements, des collectifs ou collectivités. Pour répondre à une telle nécessité, le concept de communauté se présente comme le plus adéquat, y compris en raison des connotations dont il peut être porteur, ces connotations ayant évidemment à voir avec la relation interculturelle.

Nous proposons de définir la communauté comme *un groupe social* (professionnel, académique, religieux, grégaire, sportif ou autre) *partageant des caractéristiques ou des intérêts communs et perçu ou se percevant comme à certains égards distinct d'autres groupes à l'intérieur d'une société donnée ou d'un ensemble social plus vaste.*

Il s'agit là d'une définition accueillante, extensible en quelque sorte: une association de pêcheurs à la ligne, une société savante, une classe d'école, un groupement politique sont des communautés au même titre qu'une communauté religieuse ou un rassemblement ethnique et un même acteur social, par exemple un enseignant, peut appartenir simultanément à ces différentes communautés.

Le fait qu'une communauté soit constituée d'individus partageant des caractéristiques communes ou des intérêts communs n'implique en aucune manière qu'on ait affaire à un collectif par ailleurs homogène. Telle ou telle communauté – un groupe de pairs chez des adolescents, les membres d'un club sportif... – peut tout à la fois se rassembler sur une fonction, des activités et des intérêts partagés tout en étant très hétérogène quant aux origines, aux milieux familiaux, aux rapports à la religion, aux biographies linguistiques et aux pratiques langagières individuelles, etc.

En revanche, toute communauté fonctionne selon certaines règles consensuelles, possède ses propres normes, plus ou moins strictes, plus ou moins explicitées, comporte des valeurs, des conduites à respecter, des particularités langagières pour partie distinctives, souvent une distribution des rôles. Elle peut avoir une histoire, transmettre des traditions. Elle présente des conditions d'admission, là encore plus ou moins formalisées. C'est dire que la famille, le groupe de pairs, l'école, la société savante, la congrégation religieuse, le groupement professionnel diffèrent entre eux quant à leurs normes et conventions, y compris langagières. Sous cet angle, toute communauté est à la fois communauté culturelle et communauté langagière (ou discursive)⁵.

⁵ Il va sans dire que toute communauté peut aussi être un espace de tensions, de rapports de force, de rupture des conventions, d'effraction des normes, de rejet, d'exclusion. De même les relations entre communautés peuvent tenir du bon voisinage, de

L'individu, comme sujet et comme acteur social, se développe, se socialise, apprend et change par les expériences que lui procurent son introduction et sa participation à de nouvelles communautés, c'est-à-dire dans un processus de mobilité. Parmi les expressions dans lesquelles le terme communauté entre, on peut aussi retenir la distinction entre *communauté d'appartenance* et *communauté de référence* (extension ici des concepts de *groupe d'appartenance* et de *groupe de référence*), dans la mesure où elle s'articule à la notion de mobilité. La communauté d'appartenance est celle dont un acteur social fait partie (étant entendu que tout acteur social est membre de plusieurs communautés d'appartenance). La communauté de référence peut être caractérisée comme une communauté à laquelle l'acteur social n'appartient pas (encore), mais à laquelle il aspire à ou est amené à s'intégrer, celle donc qui peut devenir un déclencheur de mobilité (par exemple, dans une trajectoire d'apprentissage ou bien d'ascension sociale ou pour un projet d'intégration à un nouveau pays) à partir (ou au sortir) de telle ou telle communauté d'appartenance.

1.4. *Transversalité des notions*

Les notions très génériques mobilisées jusqu'à présent ne sont évidemment pas proposées pour oblitérer les différences considérables existant entre les différentes situations. Personne n'a intérêt à confondre la mobilité économique d'un migrant isolé arrivé dans un pays où il espère trouver un emploi avec la mobilité professionnelle d'un cadre supérieur appelé à prendre un poste de responsabilité dans une filiale délocalisée de son entreprise, ni avec la mobilité sociale d'un employé qui, dans son administration, accède à une nouvelle catégorie dans l'échelle interne, ni encore avec la mobilité scolaire d'un élève qui passe d'un cycle à un autre dans le cursus de ses études, ni avec le déplacement contraint d'une population fuyant une zone de conflit ou un régime dictatorial.

Mais quelle que soit l'extrême diversité de ces cas et quelque nécessité qu'il y ait à ne pas les réduire à une même désignation, tous présentent en commun un certain nombre de traits où mobilité, altérité et communauté trouvent à interagir dont, entre autres:

- dans tous les cas, c'est une partie des savoirs, des savoir-faire, des dispositions et attitudes des individus ou des groupes en situation de mobilité

l'indifférence ou de l'ignorance réciproques, mais aussi de la domination, de l'intolérance, voire de l'extermination.

- qui est ainsi sollicitée, mise à l'épreuve par le rapport à l'altérité et qui doit être plus ou moins étendue, ajustée, même reconfigurée⁶;
- dans tous les cas, cette pénétration dans une nouvelle communauté par un processus de mobilité a d'autant plus de chance de réussir à terme que les composantes de cette nouvelle communauté qui présentent pour les 'entrants' un caractère d'altérité seront identifiées comme telles par ces derniers; d'où l'importance, maintes fois soulignée dans la littérature, des attitudes et dispositions, mais aussi des stratégies permettant à l'acteur social en situation de mobilité de prendre des repères, de poser des balises, de tester des hypothèses interprétatives dans son appréhension des fonctionnements, des acteurs, des institutions de la nouvelle communauté; d'où surtout la place des modes de médiation de nature à ménager des transitions et à éviter ou à tout le moins limiter les blocages, conflits et rejets.

1.5. *Formes et moyens de la médiation*

Selon l'optique ici choisie, la notion de médiation prend une extension beaucoup plus importante que celle introduite dans le CECR. Pour autant, cette acception initiale ne disparaît pas. Pour nous, la médiation se définit comme *toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre*. Cette tension peut relever du conflit, de l'incompréhension, de l'inadaptation d'une des parties aux requis de l'autre. On recouvre ainsi des processus divers bien inscrits dans différents secteurs de la sphère sociale: médiation juridique, médiation sociale, médiation conjugale ou familiale, médiation intergénérationnelle, médiation urbaine, médiation diplomatique, médiation économique, etc.

Si la médiation est surtout considérée aujourd'hui dans le cadre de la résolution de conflits, son champ ne se limite pas à cet aspect plus spectaculaire, le plus visible par les médias d'information et de communication. C'est ainsi que, dans les systèmes scolaires, la fonction de l'enseignant tout comme celle des manuels et autres moyens pédagogiques, des exercices proposés ou encore des pairs eux-mêmes dans les travaux de groupe, bref, l'ensemble du dispositif de l'école a

⁶ Le modèle du CECR suppose bien que l'actualisation et la mise en œuvre des compétences individuelles dans des domaines d'usage social mobilisant des savoirs, savoir-faire, savoir être contribue à l'évolution de ces derniers et donc à celle des compétences elles-mêmes. C'est cette conception qui est ici prolongée avec insistance sur la mobilité comme facteur de telles évolutions.

pour fonction majeure d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes qu'ils doivent s'approprier. Cette appropriation passe normalement par des approximations successives (aux différents sens du terme 'approximation'), c'est-à-dire des processus de réduction de la distance entre l'apprenant et les éléments de connaissance à maîtriser, réduction d'abord approchante puis de plus en plus effective. La médiation est orientée, fléchée; elle est mouvement et a donc partie liée avec la mobilité. Elle aide au passage, elle établit un gué ou propose un détour.

Il est ainsi permis de poser que le travail de transmission/construction de connaissances relève d'un ensemble d'opérations qu'on peut qualifier de *médiation cognitive*. La gestion des conflits et, plus généralement, ce qui touche à la réduction des distances interpersonnelles et à l'instauration d'un climat favorable à l'entente et au travail relèverait d'une forme de médiation qualifiable de *médiation relationnelle* (qui peut aussi, bien entendu, trouver place dans l'espace scolaire comme propice ou nécessaire à la médiation cognitive). Mais – et on retrouve là le CECR – médiation cognitive et médiation relationnelle ont besoin de passer par des reformulations linguistiques et sémiotiques, *médiation langagière* comme passage quasi obligé, travaillant les termes, les textes, les genres discursifs.

Conçue comme mode de réduction des distances dans un processus de mobilité en relation à des formes d'altérité (conflictuelle ou non), la médiation se manifeste sous de multiples aspects et fait appel à une diversité de moyens:

- des figures de médiateurs professionnels: enseignant, médiateur juridique, traducteur, vulgarisateur, journaliste (pour partie de son rôle), travailleurs sociaux dans l'accueil aux migrants, guides pour touristes, etc.;
- des acteurs informels de médiation: pairs, membres de la fratrie, parents ou intervenants bénévoles dans le soutien aux élèves, membres déjà établis d'une population immigrée aidant à l'insertion des nouveaux arrivants, etc.;
- des instruments de médiation: dictionnaires, textes bilingues, contrats, chartes, manuels scolaires, programmes de vulgarisation, simulateurs (par exemple pour l'entraînement des pilotes d'avions), jeux de rôles (par exemple dans l'enseignement des langues), etc.;
- des dispositifs particuliers de médiation: classes d'accueil ou d'initiation pour élèves allophones, cours particuliers ou soutien scolaire pour élèves en difficulté, stages linguistiques propédeutiques à un séjour d'étude à l'étranger ou sessions de sensibilisation à la relation inter(alter)cultu-

relle pour cadres et négociateurs dans des contextes de commerce international, etc.;

- des instances et institutions ayant aussi et entre autres, du fait de leurs rôles, des responsabilités de médiation (tant cognitive que relationnelle, mais l'une et l'autre reposant fortement sur de la médiation langagière): chefs d'établissements, services d'accueil, instances gouvernementales, syndicats...

2. LA MÉDIATION AU SERVICE DE LA MOBILITÉ EN CONTEXTE ÉDUCATIF

Mobilité et éducation – et plus largement acquisition de connaissances, de savoir-faire et de techniques – ont été souvent associées depuis les époques les plus reculées. Dans l'Europe de l'après-guerre, l'école a joué un temps – et pleinement – son rôle d'ascenseur social. Les raisons qui semblent de nos jours avoir rendu inopérant ce rôle sont connues, en particulier les effets de la globalisation qui se font lourdement sentir sur des économies en phase de transformation.

Sur fond de révolution technologique de l'information et de crises multiples, les sociétés industrialisées sont affrontées à des changements et tensions qui affectent aussi les systèmes éducatifs. Les dimensions langagières et culturelles, les nouvelles formes de littératie étendue sont une des composantes – et non des moindres – de ce sur quoi l'école a à travailler afin de jouer son rôle de facilitateur et d'impulseur de mobilité. À une complexification des modes de mobilité et face à la multiplication des blocages et des obstacles pour nombre des élèves qu'elle accueille, il lui revient aussi de diversifier et de renforcer son rôle majeur de médiation.

Ce rôle de la médiation sera donc ici illustré au prisme d'un seul des trois pôles conceptuels qui structurent nos propositions: la mobilité. Puisque les réflexions autour de ce pôle, tel que nous le concevons, sont moins développées dans la littérature spécialisée que celles touchant à l'altérité, le défi en devient d'autant plus stimulant. De plus, la mobilité constitue dans notre triade conceptuelle le plus dynamique des trois pôles en ce qu'il relie – en le 'mobilisant' – l'acteur social qu'est l'apprenant à l'altérité et aux communautés (cf. *Fig. 1*). Nous explorerons, dans ce qui suit, la part centrale qui revient à la médiation dans les processus divers de mobilité engagés en éducation.

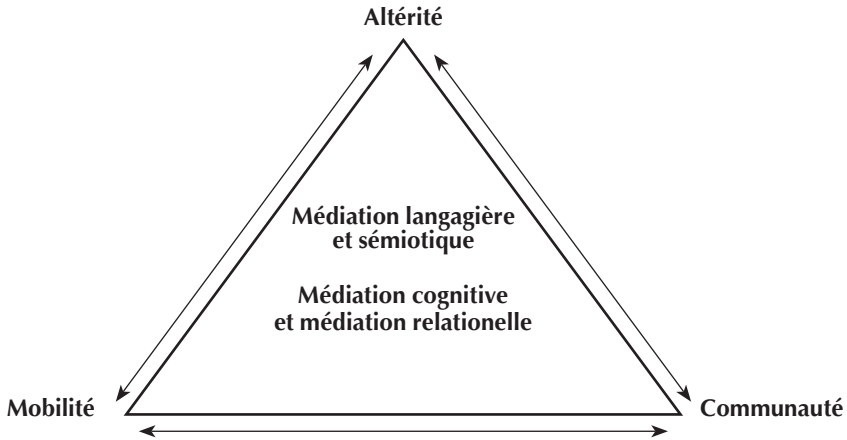


Figure 1. – *Altérité, mobilité, communauté et formes de médiation.*

2.1. *Médiation et mobilité à l'école*

La mobilité à l'école est à concevoir comme ne suivant pas des parcours linéaires et bien balisés mais se frayant des chemins – aussi multiples que signifiants et efficaces pour les élèves – vers le savoir et le développement de capacités.

Le but visé est que l'école, par son rôle et par ses activités de médiation, favorise cette mobilité, en ce sens que tous les élèves soient mis en mesure d'acquérir des connaissances, des compétences, des outils, des techniques et des méthodes, utiles pour leur succès scolaire mais aussi pour la gestion autonome de leur vie d'adulte.

La mobilité est la situation par excellence où les capacités de médiation de différents types (cognitive, relationnelle... et bien évidemment langagière) sont directement sollicitées, que cette mobilité s'oriente vers les diverses formes de perception de l'altérité ou vers des communautés (de pratiques ou autres). La médiation opère dans ce cas sur la phase de passage, de mouvement, de transition, de transformation et elle peut agir sur:

- une mobilité réelle dans l'espace (échanges, stages en entreprise);
- une mobilité institutionnelle (passage de classe en classe, d'un niveau à un autre);
- une mobilité virtuelle par les déplacements consentis par les anciennes et nouvelles technologies;

- une mobilité métaphorique dans le cas de transitions concrètes mais se situant au niveau cognitif, affectif, psychologique (acquisition d'une connaissance nouvelle).

Dans tous les cas, la responsabilité de l'école dans la médiation qu'elle peut mettre en œuvre pour toutes ces formes et ces expériences de mobilité entre en jeu à trois différentes étapes⁷:

- auparavant: la préparation préalable à l'expérience;
- pendant: le suivi du vécu de l'expérience par l'utilisation de la part de l'apprenant d'outils qui lui permettent d'enregistrer de nouvelles connaissances et d'exprimer des attitudes, des sentiments, des émotions;
- après: le retour réflexif sur l'expérience après sa réalisation qui introduit, de façon décalée, la dimension critique.

Chacune de ces trois phases implique des activités langagières spécifiques aussi bien écrites qu'orales et la gestion d'une diversité de genres qui font recours à des formes discursives différentes.

Ce qui précède aide à la définition aussi bien des responsabilités médiatrices de l'école qui se situent au niveau de la médiation cognitive et de la médiation relationnelle, souvent de manière conjointe, que pour la définition des compétences langagières que l'élève doit être mis en mesure d'acquérir face à la mobilité et de celles que l'enseignant doit mettre en œuvre pour aider l'élève dans sa mise en mouvement.

2.2. *Mobilité, médiation cognitive et compétences*

Si l'on pose que l'enseignant est, entre autres rôles, un médiateur de mobilité et un éveilleur de vocations, son action de médiation implique des actions de sa part sur les connaissances et attitudes impliquées dans chacune des trois phases juste évoquées et le développement de compétences en parallèle chez les apprenants pouvant toucher aussi bien les langues comme matières, les langues des (autres) matières et la pluralité des langues et des cultures⁸.

Ce qui suit est un bref aperçu de certaines actions médiatrices de l'école.

Avant l'expérience de mobilité, quelle qu'elle soit:

⁷ Cf. le projet PLURIMOBIL (<http://plurimobil.ecml.at/>) du CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes) et Egli Cuenat et al. 2011.

⁸ Pour les compétences et les ressources relatives aux dimensions "langues étrangères comme matière" et "pluralité des langues et des cultures", cf. Candelier et al. 2012.

- prise en compte des connaissances préalables (= représentations) des élèves (stéréotypes par rapport au pays qui sera visité, préjugés par rapport à certaines disciplines en relation à ses propres capacités, à son genre, à ses expériences préalables; crainte de ne pas être à la hauteur de certains contenus disciplinaires); les compétences langagières ici sollicitées touchent à l'expression personnelle, à l'explication et à l'argumentation; culturellement c'est plutôt le niveau des attitudes qui sera convoqué: la prise de distance par rapport à son propre point de vue, la curiosité par rapport au nouveau (lieu, personne ou connaissance);
- sensibilisation aux formes discursives impliquées dans les diverses formes de mobilité proposées à l'école (comprendre les genres de discours utilisés en mathématiques et rédiger les genres scolaires requis; savoir juger le degré de scientificité des informations repérées sur internet; savoir employer les moyens sémiotiques autres que langagiers caractérisant les disciplines);
- entraînement à une utilisation flexible – adaptée aux différents contextes – de ces formes discursives (apprendre à s'exprimer en langue étrangère au moyen de simulations, rédiger un compte rendu d'expérience en chimie, lire un diagramme et en faire une traduction langagière en géographie).

Au cours de l'expérience de mobilité:

- mise en place et réalisation d'expériences qui, au moyen d'activités et de formes discursives variées, mobilisent et font évoluer les représentations des élèves, qu'elles soient de type culturel, cognitif, psychologique, artistique, sportif ou autre;
- mise en situation en vue de l'utilisation des formes et des genres discursifs adaptés aux contextes d'interaction (rédiger une recension d'un livre de jeunesse pour la revue de l'école à l'intention des camarades, présenter oralement à la classe les résultats d'une expérience en laboratoire de sciences à l'aide d'un powerpoint).

À la suite de l'expérience de mobilité:

- relire de manière critique l'expérience vécue (déterminer l'évolution des représentations personnelles, les différences entre les attentes et le vécu; évaluer les difficultés communicatives rencontrées (à l'étranger ou en stage en entreprise ou en cours de physique), les stratégies adoptées, les acquisitions réalisées, les nouveaux besoins langagiers ressentis).

Il s'agit ici de l'étape de réflexion de type 'méta', de bilan et de sédimentation des connaissances et des compétences acquises et de définition de celles encore à acquérir; les compétences langagières convoquées lors de cette étape sont les plus diverses, elles touchent toutes les activités langa-

gières (expression et réception orales et écrites), et sollicitent les capacités cognitives de plus haut niveau (synthèse, évaluation, esprit critique) à propos aussi des dimensions culturelles des expériences vécues.

2.3. *Mobilité, médiation relationnelle et compétences*

La médiation relationnelle comporte deux aspects centraux et complémentaires, en relation avec les finalités et le rôle institutionnel de l'école:

- la formation personnelle de tout élève aux rapports interpersonnels (avec un individu, un groupe ou une communauté);
- l'instruction des élèves au moyen d'expériences et d'activités permettant à l'apprentissage de se réaliser de manière efficace en tant qu'activité éminemment sociale, suivant donc les modalités spécifiques à toute activité sociale.

La médiation relationnelle a aussi la finalité de créer un climat scolaire et des relations interpersonnelles qui favorisent l'entrée de tous les élèves dans les diverses formes de mobilité que l'école promeut. Elle pré suppose de la part de l'enseignant:

- la confiance dans les possibilités de chacun de réussir (éducabilité);
- la disponibilité et la capacité à trouver et à mettre en œuvre diverses formes de soutien et d'aide pour tous les élèves et notamment pour ceux qui rencontrent des difficultés;
- la capacité à former les élèves à l'ouverture au changement et à l'innovation et, en même temps, à la prise de risque personnelle;
- la mise en place d'expériences 'sécurisées' où la prise de risque est non seulement possible, mais est aussi encouragée et soutenue;
- l'attitude éducative permettant de 'mettre en pouvoir', d'encapaciter', de mettre en 'puissance d'agir' (*empowerment*) les élèves face aux épreuves que comporte toute forme de mobilité.

Ce sont là des capacités, entre autres, qui font référence à l'éthique et à la déontologie professionnelles liées à l'éducation, mais on ne soulignera jamais assez combien elles prennent racine dans les formes discursives que l'enseignant utilise, dans la manière dont il façonne son discours dans la relation pédagogique.

2.4. *Mobilité et rôle médiationnel de l'institution*

En contexte scolaire, la médiation cognitive ou relationnelle au regard de la mobilité ne relève pas du seul fait de l'enseignant et des élèves. L'ins-

titution comme telle, dans ses fonctions d'impulsion, d'administration et de décision a évidemment une grande part de responsabilité dans de tels processus. Ainsi, outre son rôle au regard de la gestion de la diversité constitutive de la population scolaire et dans les modes d'intégration des communautés dans le projet éducatif collectif, le chef d'établissement est l'animateur et le coordinateur d'une mise en mouvement de l'ensemble de son école. Ses capacités à se documenter, à informer, à expliquer, à faire passer des messages, à argumenter (médiation cognitive), ses qualités de 'communicant', de rassembleur, de négociateur, de dynamiseur (médiation relationnelle) reposent sur mais aussi développent des ressources de médiation langagière.

Il peut alors, par exemple:

- faire visiter le collège aux enfants du primaire: expérience minimale mais concrète d'une action de médiation visant un premier 'approvisionnement' d'un milieu qui peut inquiéter les jeunes élèves;
- plus généralement, veiller, à son niveau, à ce que les passages entre cycles d'études s'effectuent dans de bonnes conditions pour les élèves et à ce que les éventuelles affectations et orientations dans diverses filières se fassent au mieux des intérêts et des capacités de ces derniers et ne soient pas source d'aggravation des inégalités sociales;
- gérer des projets de mobilité pour les classes de son établissement, en prenant des initiatives, en facilitant les échanges à travers des jumelages et des partenariats divers, en inscrivant l'établissement dans une logique d'innovation;
- inviter d'anciens élèves qui ont réalisé des parcours originaux de façon à montrer aux élèves des perspectives d'action en termes de dynamique singulière ou d'initiative de petits groupes;
- prévoir des rencontres avec des chefs d'entreprises, des artisans, des artistes et des créateurs.

2.5. *Pour résumer*

Le concept de mobilité porte en soi la dynamique du déplacement, du changement, de la transformation: or c'est là le propre de tout processus éducatif abouti. Néanmoins, afin que cette mobilité aux multiples formes se réalise, une conscience claire de ce qu'elle requiert des différents acteurs et instances concernés en termes de travail de médiation est nécessaire. L'école peut alors devenir le déclencheur de processus de mobilité, riches et divers, à offrir à ses élèves, peut préparer ces derniers avant les expériences de mobilité, les soutenir et encourager en cours de réalisation et

revenir, enfin, par la réflexion critique, sur les expériences vécues. Une conscience du rôle des formes de discours et des compétences langagières importe également, à côté, bien sûr, d'autres compétences à développer dans les disciplines scolaires, afin que la médiation de l'école contribue pleinement, pour ce qui la concerne, à ce que les élèves disposent des moyens de leurs propres mobilités.

3. TRAVAUX EN COURS

Notre contribution visait à donner un aperçu partiel d'un *work in progress* où la médiation occupe une position particulière. Il s'agit bien de proposer un dispositif conceptuel plus large que celui du CECR mais ne remettant pas en question ce dernier. Dans l'acception donnée ici à ces désignations, altérité, communauté et, surtout, mobilité commandent la dynamique de ce dispositif étendu, que peut complexifier encore la notion de réseau. Et un tel dispositif est pensé comme offrant un mode de lecture (parmi d'autres) pour des situations et des parcours différents (en contexte éducatif, en contexte migratoire, en contexte professionnel, etc.). Dans ces situations, ces parcours, ce sont les acteurs sociaux, les groupes sociaux qui sont en jeu et c'est pour eux (élèves, étudiants, migrants adultes, travailleurs de divers métiers, populations défavorisées, personnes en difficulté...) que des actions de médiation sont plus que souvent nécessaires et loin d'être alors toujours assurées.

Dans le cadre institutionnel où ce travail a été entrepris – l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe – la transversalité recherchée entre ces différentes situations et parcours s'exerce à deux niveaux distincts mais solidaires. D'une part, celui des dimensions langagières à prendre en considération et des compétences à développer, de quelque bord des actions de médiation qu'elles se trouvent. D'autre part, celui des valeurs à défendre et à promouvoir en termes de droits de l'homme, de lutte contre les inégalités et les discriminations ou ségrégations, de plein exercice de la participation citoyenne dans des sociétés plurielles en constante transformation. À ces deux niveaux, l'école, jamais seule mais toujours concernée, a un rôle considérable à jouer.

Extension du domaine de la médiation, certes. Pas seulement en termes de notions à réfléchir, mais aussi quant aux mesures concrètes à prendre dans différents contextes où distances et tensions font obstacle et où de multiples responsabilités sont engagées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdin, Alain. 2004. "L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée". Dans *Les sens du mouvement*, édité par Sylvain Allemand, François Ascher, et Jacques Lévy, 91-98. Paris: Belin.
- Buttjes, Dieter, and Michael Byram, eds. 1991. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel (coord.), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Lőrincz Ildikó, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguero, et Anna Schröder-Sura, avec le concours de Muriel Molinié. 2012. *Un Cadre de référence pour les approches plurielles*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre Européen des Langues Vivantes. [10/10/2014]. <http://carap.ecml.at/>.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un Cadre européen commune de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. [10/10/2014]. <http://www.coe.int/lang/fr>.
- Egli Cuenat, Mirjam, Josephine Cole, Chantal Muller, Anna Sczepanska, Lukas Bleichenbacher, et Barbara Wolfer. 2011. *Mobilité pour une éducation plurilingue et interculturelle – Outils pour les enseignants de langues et les formateurs d'enseignants*. Version provisoire. Graz: Centre Européen des Langues Vivantes.
- Gohard-Radenkovic, Aline, et Elisabeth Murphy-Lejeune, eds. 2008. "Mobilités et parcours". Dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, édité par Geneviève Zarate, Danielle Lévy, et Claire Kramsch. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Houellebecq, Michel. 1994. *Extension du domaine de la lutte*. Paris: Maurice Nadeau.
- Lévy, Danielle, et Geneviève Zarate, eds. 2003. *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Recherches et Applications* (Numéro spécial). *Le français dans le monde* (Janvier). Paris: Clé International.
- Zarate, Geneviève, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, et Hermine Penz. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes European / Centre for Modern Languages.
- Zarate, Geneviève, Danielle Lévy, et Claire Kramsch, eds. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.