

## DE QUELQUES NOTIONS INTERESSANT LA REFLEXION SUR LES CURRICULUMS POUR UNE EDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

*Daniel Coste*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUCTION

A l'aimable invitation d'Edoardo Lugarini d'intervenir dans la rencontre qu'il a organisée en janvier 2012 à propos de la parution du *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*<sup>2</sup>, j'avais volontiers répondu, non sans accepter – plus imprudemment – le titre proposé : « Quelques concepts-clés ».

Imprudence, parce que c'était s'engager sur une réflexion de caractère théorique qui me semble, à l'épreuve des faits et en tout cas pour ce qui me concerne, prématurée. Surtout s'il y serait question de pousser plus avant les présentations argumentées et cohérentes qui figurent déjà dans l'ouvrage, tant dans la version intégrale du *Guide* que dans le résumé synthétique qu'en a fait Francis Goullier.

J'ai donc choisi, pour cette contribution écrite, de reformater la commande et de m'en tenir à l'examen de quelques notions qui me semblent pouvoir être mises en relation avec les options curriculaires illustrées ici même par l'article de Marisa Cavalli. Il m'a aussi paru préférable de donner un ton personnel à l'analyse. D'une part en n'hésitant pas à hasarder des considérations qui tiennent surtout à une relecture de certains textes peu présents en didactique des langues ; d'autre part en revenant sur des instruments antérieurs au *Guide pour les curriculums* (désignation réduite pour la suite de ce texte) et singulièrement sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECR), en ce qu'il a donné lieu à des usages – plus ou moins largement attestés – concernant l'élaboration des curriculums. C'est après avoir effectué cette sorte de retour que j'en viendrai à poser et à essayer d'articuler entre elles quelques notions qui entrent ou pourraient entrer en jeu dans la perspective que le *Guide pour les curriculums* contribue à ouvrir. Ces notions sont celles de *compétence*, d'*expérience*, de *médiation* et d'*altération*. *Compétence* et *expérience* renvoyant à des acquis et à des possibilités d'évolution, saisis soit comme ensemble orienté de capacités, soit comme ressources et opportunités ; *médiation* et *altération* impliquant, elles, un processus aboutissant à un résultat. Pour ces quatre entités notionnelles, c'est sur les dimensions langagières que l'accent est mis, dans le sens d'une éducation à la pluralité linguistique et culturelle.

<sup>1</sup> Ecole normale supérieure de Lyon.

<sup>2</sup> Guide dont E. Lugarini a assuré la traduction en italien. Cf. *Italiano LinguaDue*, supplemento n. 1, 2011, disponible en ligne : <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/253>

## 2. RETOUR SUR LES USAGES DU CECR

### *Un instrument à double détente ?*

Le CECR, dont le sous-titre est *apprendre, enseigner, évaluer*, est un instrument de référence riche et complexe qui relève à la fois

- a) d'un état des lieux ouvert, orientant le lecteur pour les questions relatives à l'enseignement-apprentissage des langues ;
- b) d'une série de propositions en vue d'une plus grande diversification de l'offre et de la demande en langues (notamment en contexte scolaire) ;
- c) d'une mise à disposition de descripteurs permettant de caractériser des niveaux de compétence (les fameuses échelles de type A1, A2, etc.).

J'ai eu l'occasion, dans diverses publications antérieures, de contraster deux lignes principales dans les usages avérés du CECR depuis sa mise en circulation, la plus visible étant le recours aux niveaux de compétence dans le secteur de l'évaluation et des certifications (avec des effets induits sur la définition institutionnelle d'objectifs d'enseignement et sur le découpage des cycles d'enseignement ou des séries de manuels à gradation directement adossée aux niveaux du CECR) ; l'autre ligne, plus discrète, s'inscrivant dans la suite des suggestions relatives à la compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'introduite non seulement dans le CECR, mais, plus explicitement, dans l'étude préparatoire portant sur cette compétence (Coste, Moore & Zarate, 1997). Il me semble plus juste aujourd'hui de faire état d'une « quadrifurcation » (risquons le terme !) et non plus d'une bifurcation des usages du CECR. Quadrifurcation à partir d'une même origine et sans que cette forme d'embranchement à partir d'une même origine implique une désolidarisation de l'ensemble.

### *ou plutôt quatre branches ?*

Outre donc les deux lignes juste rappelées, celle issue des descripteurs de compétence et celle prolongeant la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, j'ajoute ici :

- l'intérêt porté à l'innovation que constituait la « perspective actionnelle », perçue comme englobant les aspects communicationnels et posant l'apprenant comme acteur social ;
- la reprise et le développement des quelques pistes que le CECR ouvre en matière de conception des curriculums en vue d'une plus grande diversification et d'une meilleure complémentarité entre les enseignements de langues en contexte scolaire.<sup>3</sup>

Ce qui retient ici mon attention pour la quadrifurcation distinguée, c'est que, pour chacune des branches, des orientations curriculaires privilégiées sont envisageables (et, pour certaines, constatées).

<sup>3</sup> On n'oubliera pas que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, dû à Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2003, nouvelle édition complétée en 2007) pousse plus avant ce qui a trait au développement plurilingue et aux aménagements curriculaires et préfigure sur plus d'un point le *Guide pour les curriculums* de 2010).

Ainsi, mettre l'accent avant tout sur les échelles de niveaux oriente la conception des curriculums vers des étagements en termes de A1, A2, etc. dans les parcours proposés par les programmes. Les représentations que se font alors les enseignants, et les apprenants eux-mêmes, de l'enseignement-apprentissage sont parfois influencées par une perception de ces seuils à atteindre comme d'autant de standards prescriptifs déterminant à rebours les modalités de travail.

Autre cas de figure, considérer que c'est dans la logique d'une perspective actionnelle (éventuellement qualifiée d'approche actionnelle) que le curriculum peut être pensé revient à favoriser des unités d'apprentissage et des options méthodologiques où les tâches et projets deviennent éléments constitutifs de base de la construction curriculaire. Certes, il n'y a aucune incompatibilité – bien au contraire – entre une insistance sur les niveaux de compétence prédéfinis et un accent mis sur une gradation dans des séries de tâches à réaliser ; ces deux branches de la quadrifurcation seront plutôt réputées complémentaires pour un enseignement-apprentissage à visée compétentielle-actionnelle. Mais il est loin d'être impensable que des programmes de formation tendent à atteindre A1, A2 et ainsi de suite par des exercices relativement atomisés et sans recourir à une méthodologie où les tâches tiendraient une place majeure. Et, à l'inverse, une méthodologie de cette nature peut structurer une orientation curriculaire sans pour autant que le parcours soit strictement balisé par des descripteurs et des modes d'évaluation calés sur les niveaux du CECR.

La branche de la quadrifurcation pointant vers l'enrichissement de la compétence plurilingue n'est pas non plus sans incidence sur ce qui touche au curriculum. Dans le CECR, c'est d'ailleurs en relation directe à la notion de compétence plurilingue que sont avancées des considérations d'ordre curriculaire, allant dans le sens d'une intégration plus forte des langues dans le système éducatif et d'une complémentarité par différenciation entre les apports de chacune à une formation langagière à la fois plurilingue et inclusive.

Pour le propos ici développé, si la quatrième branche est celle qui focalise sur les dimensions curriculaires, le *Guide pour les curriculums* apparaît comme un des équilibres ou des dépassements possibles au regard des tensions susceptibles de se produire entre les trois autres.

Je suis bien conscient du caractère approximatif et réducteur de la métaphore d'une quadrifurcation dans les usages du CECR. Ce que propose le *Guide pour les curriculums*, ce n'est d'ailleurs pas une quatrième voie mais bien des modalités de combinaison entre construction plurilingue, méthodologie à composante actionnelle mais marquée aussi par des approches plurielles (éveil aux langues, intercompréhension, enseignement bilingue, formes de didactique intégrée), le tout demandant des modes d'évaluation non limités au recours à des échelles de compétence.

En d'autres termes, dans une sorte de chronologie des types d'usages du CECR depuis sa mise en circulation dans le domaine de l'enseignement des langues, si l'on admet que la référence à l'instrument à des fins d'évaluation a été et demeure première, celles – fortes – à la perspective actionnelle et à la compétence plurilingue apparaissant comme secondes et d'extension moins immédiate et moins large, le *Guide pour les curriculums* vient à son heure offrir des pistes de régulation entre les dynamiques respectives des composantes auparavant tendanciellement plus parallèles ou divergentes que composées ensemble. Mais cette sorte de réponse intégratrice, ou si l'on préfère, de synthèse (non uniforme et comportant des possibilités de contextualisations diverses et

une géométrie variable dans la mise en œuvre) ne s'opère dans le *Guide pour les curriculums* que par le choix d'un projet à finalités affirmées, d'une éducation (et non d'un simple enseignement) plurilingue et interculturelle, en relation à des valeurs de citoyenneté démocratique et d'inclusion et de cohésion sociales.

Une des options majeures d'un tel projet est que, pour les jeunes scolarisés, cette éducation plurilingue et interculturelle, quelles qu'en soient les déclinaisons locales, relève d'un droit à l'éducation et qu'il appartient à la société, et plus particulièrement aux systèmes éducatifs de faire en sorte que chaque enfant et jeune soit mis en condition et ait les moyens d'exercer cette forme du droit à l'éducation.

### 3. QUATRE NOTIONS A ARTICULER ?

C'est dans cette vision d'ensemble qu'il y a lieu d'évoquer certaines des notions-clés qui sous-tendent un tel projet et permettent d'éclairer certains de ses aspects. Comme annoncé, j'en retiens ici quatre, dont deux, celles de *compétence* et de *médiation*, appartiennent au dispositif du CECR, dont une troisième, *expérience*, trouve place dans le *Guide pour les curriculums* et dont la quatrième, *altération*, relève d'une prise de risque à la fois terminologique et épistémique sans pour autant relever d'une créativité particulière.

#### 3.1. *Compétence*

Notion ou concept, *compétence* a envahi le champ de l'éducation tout comme – entre autres – celui de l'entreprise. *Bilan de compétences*, *approche par compétence*, *socle de compétences*, les formations lexicales abondent où *compétence* s'affirme. Je ne m'attarderai pas sur les débats et polémiques à quoi la notion et ses usages donnent prise, sauf à noter que les mises en cause se concentrent généralement sur les dérives instrumentales, technocratiques, behavioristes dont cette logique compétentielle se trouve accusée.

##### 3.1.1. *Compétence et connaissance*

Le cœur de définition de la notion de compétence, dans son acception la plus large, est aujourd'hui assez stabilisé et formulable comme suit : « La compétence est l'ensemble des capacités qui permettent à un acteur social de mobiliser les ressources dont il dispose et/ou auxquelles il est à même de faire appel pour résoudre au mieux un problème ou exécuter une tâche dans une famille de situations ». Cette dernière mention impliquant, comme certaines des formules qui précèdent, que la compétence comporte une part d'adaptabilité, d'évolution, de recherche de réponse à des situations nouvelles, pour autant que ces dernières ne soient pas trop distantes de celles où la compétence considérée est directement et déjà mise en œuvre et – quitte à jouer ici sur les mots – performante.

Dans le domaine qui nous concerne, le CECR n'établit pas une distinction – encore moins une opposition – entre compétence et connaissance. Il caractérise les ressources que la compétence mobilise en termes de savoirs, de savoir faire, de dispositions et

attitudes (« savoir être ») et de savoir aborder le nouveau. La compétence ainsi catégorisée « comprendre » les connaissances que l'acteur social possède ou auxquelles il peut avoir accès. Les compétences se déclinent dans divers secteurs d'intérêt et d'activité. Il peut s'agir tout aussi bien de savoir lire une œuvre littéraire et d'en interpréter verbalement la portée esthétique et l'inscription sociale que de faire en langue étrangère une présentation commentée des résultats d'une recherche ou encore de mener à bien une argumentation dans une situation de contentieux ou de conflit.

Bien évidemment, il ne saurait être question de limiter la notion de compétence à des emplois la rabattant sur des pratiques exclusivement utilitaires comme font mine de le penser les détracteurs d'une « approche par compétence ». Et on doit se garder aussi des risques d'une atomisation qui de compétence en sous-compétence, en sous-sous-compétence, aboutit à des définitions de contenus d'apprentissage si subdivisés et enchâssés que la gestion d'ensemble devient problématique et échappe aux enseignants, qui devraient pourtant en conserver la responsabilité générale.

Pour les contextes scolaires, les orientations compétentielles tendent à se répandre et, dans de nombreux pays, dont l'Italie et la France, ce sont des objectifs de cette nature qui sont fixés et donnent lieu – en principe – à évaluation, que les compétences visées soient distinguées des connaissances ou, comme c'est le cas dans le modèle du CECR, les englobe.

### 3.1.2. *Compétences disciplinaires et transversalité*

Les compétences à acquérir s'inscrivent dans des secteurs disciplinaires déterminés, par exemple les mathématiques ou l'histoire. C'est dire qu'elles sont normalement spécifiées en relation à des contenus (des connaissances, des savoir faire, des attitudes) propres à la discipline considérée. Ceci est fondamental et premier dans la perspective de la formation scolaire. Les compétences ne sont pas des capacités génériques tournant « à vide », elles sont contextualisées dans les disciplines et c'est en relation à ces contenus disciplinaires qu'on les définit comme mobilisant des ressources et les mettant en œuvre dans des familles de situations.

Cela ne veut évidemment et heureusement pas dire qu'il n'y ait pas à poser aussi l'existence et la nécessaire appropriation de compétences transversales à plusieurs domaines d'apprentissage. Les compétences de lecture relèvent, entre autres, de cette catégorie. Lire en mathématiques, lire en sciences naturelles, lire en histoire présente des composantes et sollicite des capacités transversales. Des réinvestissements d'un secteur disciplinaire à un autre sont non seulement souhaitables mais à cultiver résolument. Nombre des développements que comporte le *Guide pour les curriculums* vont dans ce sens. Mais on aurait tort de postuler cette transversalité comme allant de soi et de considérer par exemple que, parce qu'un élève a appris à lire en classe d'italien comme matière, il n'aurait pas besoin d'apprendre à lire des mathématiques en italien ou l'histoire en italien. Une partie des difficultés, voire des échecs, rencontrés par les élèves tient à des postulats de transversalité *a priori*. Toute lecture a à voir avec les contenus lus, leur articulation à des ensembles cognitifs, les genres discursifs privilégiés par la discipline, les rhétoriques particulières qu'elle a adoptées. Cela vaut même pour les modes de représentations sémiotiques non verbales, qui pourraient sembler identiques : lire un tableau statistique ou un diagramme en économie ne se confond pas avec lire un

tableau statistique ou un diagramme en histoire. Et cette différence importe à la construction des connaissances dans l'une et dans l'autre disciplines. Progrès dans la lecture va ici de pair avec progrès dans la connaissance de la matière, les deux en interdépendance et à travailler de concert.

Il en va de même pour les compétences en langues et, là encore, on rejoint les options que proposent le *Guide pour les curriculums* et d'autres documents de référence du Conseil de l'Europe. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle se pose à l'encontre des représentations sociales dominantes, largement induites par l'organisation des disciplines scolaires qui distinguent et cloisonnent les unes par rapport aux autres les compétences dans des langues différentes : compétence en L1, compétence en L2, en L3 et ainsi de suite. Poser l'existence d'une compétence plurilingue revient à postuler des contacts, des circulations, des interactions et des interdépendances entre les composantes d'une compétence intégratrice à la fois plus globale, plus hétérogène, plus instable, mais aussi plus dynamique dans ses évolutions. Et là aussi, selon des modalités différentes, considérer que des capacités langagières sont pour partie transversales à ces différentes composantes, à leurs fonctionnements et à leurs changements ne consiste pas à faire comme si de telles transversalités relevaient de l'allant de soi, n'étaient pas souvent bloquées (par les traditions disciplinaires et les modalités d'enseignement elles-mêmes) et n'exigeaient pas une mise en relation encouragée et assistée par le travail des enseignants et l'organisation du curriculum. C'est dans cette dynamique que se situent bien des suggestions du *Guide pour les curriculums* ainsi que nombre des travaux de recherche et des analyses didactiques qui se placent dans la mouvance des orientations qui retiennent la notion de compétence plurilingue.

A un niveau de grande mais utile généralité, on rappellera les catégorisations en termes de compétences-clés mises en circulation par l'OCDE et reprises par l'Union européenne. Il s'agit de macro-catégorisations où langue de scolarisation et langues étrangères sont séparées et où les transversalités – à ce degré de généralisation – ne sont pas mises en évidence. Mais on voit bien que le projet va aussi dans le sens du décroisement entre les disciplines constituées et de l'insistance sur des compétences de large portée. Ce n'est pas le lieu de pousser plus avant une comparaison entre la stratégie qui a été adoptée pour la sélection et la caractérisation des compétences-clés et la démarche ici retenue, mais cette mise en relation présenterait quelque intérêt.

### 3.1.3. *Compétences disciplinaires et cultures disciplinaires*

Tout n'est pas que compétence, même si on admet que toute compétence ordonne un complexe de savoirs, de savoir faire, de dispositions et d'attitudes, d'aptitude à traiter le nouveau. Il y a aussi, dans le projet éducatif que développe le *Guide pour les curriculums*, des dimensions culturelles. Non seulement celles qui relèvent de la prise en compte de la pluralité culturelle sociétale et de la compétence interculturelle au sens où l'entend généralement la didactique des langues, mais aussi celles qu'on peut rattacher aux domaines disciplinaires. Il y a peut-être lieu de rappeler à cet égard des désignations comme celles qu'on trouve, notamment en français, du type « culture scientifique », « culture artistique », « culture littéraire ». C'est que la formation scolaire contribue à mettre en place aussi bien des cultures disciplinaires que des compétences disciplinaires, étant entendu que ces cultures de disciplines reposent, dans leur constitution progressive

au cours du cursus scolaire, sur les mêmes types de composantes que les compétences : savoirs, savoir faire, attitudes, etc. Simplement, là où les compétences disciplinaires orientent vers un agir, un être capable de faire, les cultures disciplinaires relèvent des manières de voir, d'appréhender et de représenter. Compétence technologique et culture technologique ne se confondent pas, non plus que compétence en histoire et culture historique. Mais, bien entendu, il y a articulation et complémentarité entre les deux perspectives et il est permis de dire, d'une part, que la mise en place des compétences disciplinaires entre dans « l'acculturation » à une discipline et que, d'autre part, sous cet angle d'approche, les compétences sont toujours aussi culturellement inscrites.

### 3.2. *Expérience*

#### 3.2.1. *Une polysémie utile*

Dans le *Guide pour les curriculums*, la notion d'expérience tient une place importante. Insister sur la dimension expérientielle du curriculum, c'est se situer doublement du côté de l'élève. D'une part en prenant en compte l'expérience accumulée dont il est porteur à son entrée à l'école comme à un moment donné de son parcours scolaire, d'autre part en posant que le curriculum, c'est d'abord la trajectoire d'expériences nouvelles qui vont lui être proposées par l'école. Ce faisant, on n'envisage pas le curriculum sous l'espèce simplement d'une spécification d'objectifs à atteindre, de contenus à définir, de capacités à développer, d'acquis à valider, de mesures d'évaluation à prévoir, mais bien sous l'angle des opportunités d'apprendre effectivement offertes aux élèves, en fonction aussi de leurs acquis antérieurs.

En français – mais aussi en italien – le terme *expérience* admet différentes acceptions. Considérer des énoncés tels que ceux ci-dessous permet de le rappeler :

- *J'ai eu ce matin une drôle d'expérience* (« quelque chose de bizarre m'est arrivé »).
- *C'est un homme d'expérience.*
- *Nous allons vous proposer une petite expérience.*
- *Des expériences de laboratoire ont permis aux experts de montrer la nocivité de ce produit.*

Cette polysémie du terme, qui résulte de son origine et de l'histoire de ses usages, confirme bien la polarisation possible : l'expérience, c'est ce qui vous advient, l'événement qu'on rencontre. Mais c'est aussi le résultat d'une somme d'expériences qui font de vous une femme ou un homme d'expérience. Et c'est encore l'opération à caractère expérimental qui renvoie à une certaine expertise.

Ce cumul de significations (mais articulables les unes aux autres) permet de concevoir le curriculum expérientiel comme

- un curriculum où l'expérience (langagière, sociale, culturelle) antérieure ou extérieure à la scolarisation peut être reconnue, voire servir d'appui à la construction de nouvelles connaissances venant enrichir l'expérience acquise ailleurs ou s'en distinguer, voire s'y opposer ;
- un curriculum où il revient à l'école de proposer aux élèves des expériences nouvelles, décalées, inattendues, qui soient pour les élèves autant de questions à aborder, de problèmes à résoudre ;

- un curriculum où ces expériences nouvelles soient de nature à développer non seulement des savoirs et savoir faire dans tel ou tel secteur disciplinaire, mais aussi des démarches, des méthodes, des dispositions qui autorisent un « retour sur expérience », un travail de réflexivité, le développement d'une expertise.

Ainsi caractérisé, un curriculum de type expérientiel répond à une visée éducative où les élèves sont considérés comme titulaires de droits à expérience (aux divers sens du terme). Et on trouve dans le *Guide pour les curriculums* des exemples de ces catégories d'expériences, telles qu'orientées par un projet d'éducation plurilingue et pluri-/interculturelle.

### 3.2.2. *Expérience et compétence*

On notera qu'une certaine proximité existe entre la notion de compétence et celle d'expérience. Toute compétence suppose une expérience (au sens cumulatif du terme). Elle résulte d'une série d'essais et d'épreuves et elle peut évoluer en fonction de nouvelles mises à l'épreuve par la confrontation à des expériences nouvelles, en décalage avec les acquis de l'expérience antérieure. On relèvera aussi que la compétence dépend, pour s'établir, non seulement de la stimulation d'une succession d'expériences nouvelles, mais encore d'un temps d'exercice, avec ce que cela peut comporter de répétition, de routine, d'incorporation et/ou d'automatisation progressive. Cette distinction entre expérience et exercice est d'importance dans la mise en œuvre concrète du curriculum. L'expérience, comme épreuve nouvelle, est ce qui dépasse l'exercice et autorise une forme de progression, mais il est des paliers où l'exercice est nécessaire à la mise en place, même transitoire, d'une compétence.

L'expérience proposée par le curriculum expérientiel n'est pas nécessairement ponctuelle. Elle peut et dans certains cas doit s'inscrire dans une durée, tout en conservant son caractère d'épreuve nouvelle, de mise à l'épreuve plus que d'exercice à caractère répétitif et routinier. Ainsi, l'expérience qui permet à l'enfant de prendre conscience qu'il existe des systèmes graphiques dont le fonctionnement (et pas seulement l'allure visible) diffère profondément de celui de la langue majeure de scolarisation n'a pas à être une expérience « au long cours » ; par contre, dans un autre secteur du projet éducatif, l'expérience de la régulation d'un travail de groupe plurilingue devant aboutir à une production monolingue s'étale généralement sur une série d'événements similaires non répétitifs et où des essais et échecs interviennent aussi bien que des réussites dans la gestion et l'aboutissement de tâches complexes de cette nature.

Je souligne au passage que ces deux exemples font aussi apparaître que, s'il y a proximité entre expérience et compétence, telles que qualifiées ci-dessus, il s'agit cependant de niveaux bien distincts. L'expérience d'une graphie autre ne tend pas vers une compétence dans l'usage de cette graphie, mais est un des éléments possibles d'une expérience plus large de la pluralité linguistique et du caractère conventionnel des systèmes graphiques. L'expérience du groupe plurilingue peut, elle, aboutir à des modes de fonctionnement et à des stratégies individuelles ou collectives de ménagement des tâches, partie d'une capacité communicationnelle et interactionnelle relevant d'une



compétence de collaboration, de coopération, voire de médiation dans le domaine langagier.

### 3.3. *Médiation*

#### 3.3.1. *Du CECR à d'autres sphères d'usage de la notion*

La notion de médiation fait partie des éléments que le CECR propose d'introduire dans le dispositif caractérisant les activités langagières. S'ajoutant aux activités de production, de réception et d'interaction, la médiation est définie comme une activité de traitement d'un texte « déjà là » à des fins de transmission à un tiers qui n'y a pas d'accès direct. Résumer pour quelqu'un une conversation à laquelle il n'a pu assister, traduire un article pour que des personnes qui ne connaissent pas la langue dans laquelle il a été produit puissent s'informer de son contenu, sont des exemples de l'activité de médiation. Activité significative à un double titre : elle tient une place importante dans la communication ordinaire comme dans les discours spécialisés (discours rapporté, compte rendu, textes de vulgarisation) et où, d'autre part, en tant que traitement de texte, elle fait « travailler » la (ou les) langue(s) et demande des usagers (en particulier des apprenants) des capacités de mise en équivalence linguistique souvent exigeantes quant aux aspects métalinguistiques, mnémoniques et cognitifs qui y entrent en jeu.

La médiation a droit de cité dans bien d'autres domaines sociaux que celui de l'enseignement : médiation juridique, médiation sociale, médiation diplomatique, médiation conjugale sont des opérations plus ou moins codifiées ou réglementées où un intermédiaire (médiatrice ou médiateur) se positionne entre deux acteurs sociaux (individus, groupes) afin de réduire le (risque de) conflit, rapprocher les points de vue, trouver des terrains d'entente. Cependant, malgré la diversité des contextes d'intervention, ce qui caractérise ces activités, c'est que le médium mobilisé est avant tout le langage. Le travail de médiation passe par des opérations de reformulation des positionnements et des argumentations des parties qui se trouvent en divergence ou en opposition. La recherche de compromis tend à rapprocher verbalement les adversaires par le biais de variations reformulantes successives des deux discours initiaux opposés.

Cette activité de médiation discursive n'est pas exactement de même nature que celle définie dans le CECR. Il ne s'agit pas de produire un discours second aussi équivalent que possible à un autre discours premier. Il ne s'agit plus de dire autrement la même chose, mais de parvenir à un discours médian entre deux discours distincts et d'y parvenir en recueillant l'accord des deux parties sur le fruit de cette médiation. La visée est un autre dire, encore suffisamment proche des deux dire initiaux pour que les faces des deux parties en présence soient sauvées.

#### 3.3.2. *Médiation pédagogique*

Reste une troisième modalité de médiation langagière qui nous concerne directement. C'est celle qui a trait à la relation enseignant-élève, expert-novice dans un processus de transmission/construction de connaissances. La médiation vise cette fois à ce que l'apprenant/novice accède, à partir de son discours premier (correspondant à son

expérience, à ses acquis, à ce moment  $t$ ) à un discours second (au moment  $t + n$ ) aussi proche que possible de (sinon identique à) celui requis par l'enseignant/l'expert. Ce point d'aboutissement n'étant atteint qu'à coup de reformulations de part et d'autre. L'enseignant/expert exerçant la fonction de médiateur entre l'apprenant/novice et la formulation discursive visée, l'appropriation espérée résultant d'approximations proposées par l'un et par l'autre, mais grâce à l'étayage et au guidage qu'assure l'expert en tenant compte de la zone proximale de développement<sup>4</sup> du novice.

Selon les types et les objets d'apprentissage considérés, le travail d'approximation langagière prend bien entendu des formes diverses. D'autres modes de médiation peuvent être mis en œuvre, s'agissant par exemple d'apprentissages techniques impliquant des manipulations d'outils ou d'instruments, ou encore le recours à des schémas, diagrammes, tableaux et autres dispositifs sémiotiques. Reste que, même dans ces derniers cas, la verbalisation linguistique demeure très présente, ne serait-ce qu'à titre de commentaire explicatif, de légende, d'explicitation se greffant sur les autres modalités de représentation médiatrice.

En bref :

- cette médiation pédagogique apparaît bien comme l'activité qui, dans les cultures disciplinaires ou, plus largement, dans les cultures éducatives où des approches socio-constructivistes de l'enseignement-apprentissage sont prises en compte, permet l'intégration à l'expérience acquise de ce qu'apporte l'expérience nouvelle ;
- quelle que soit la nature de la médiation considérée, on a affaire à des opérations langagières où les jeux de variation linguistique et de déplacement discursif tiennent le rôle principal, selon des procédés qui relèvent de ce qu'on peut dénommer un travail d'altération, dernière notion que je voudrais introduire ici, même si, comme telle, elle ne trouve pas place dans le *Guide pour les curriculums*.

### 3.4. *Altération*

Pour aborder ce dernier point, un retour sur le CECR est nécessaire, du moins pour la démarche qui ici est mienne. Il faut en effet, avec le recul de plus d'une dizaine d'années, souligner trois quasi effacements de certains des éléments relativement novateurs que contient le CECR, éléments qui ont déjà été mentionnés dans les pages qui précèdent.

#### 3.4.1. *Trois effacements ?*

Premier effacement relatif, celui du quatrième terme de la liste des « savoirs ». Si le « savoir apprendre » s'ajoute au savoir, aux savoir faire et au « savoir être », le commentaire élargit sa définition : « En la circonstance, 'savoir apprendre' peut aussi être paraphrasé comme 'savoir/être disposé à découvrir l'autre', que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles ».

<sup>4</sup> Si l'on reprend ici, en étendant sa portée, la notion due à Vygotsky.

(CECR, 2001 : 17). Or, ce quatrième terme n'a guère donné lieu à reprise sous cette forme, alors même que le « savoir aborder le nouveau » peut être considéré comme la composante dynamique qui permet, dans la perspective adoptée ici, à la compétence de s'étendre et d'évoluer au fil des nouvelles expériences.

Deuxième effacement relatif. J'ai rappelé plus haut que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est généralement considérée comme un des apports à la réflexion didactique relayés par la publication du CECR. Mais on constate que, autant cette notion se trouve souvent mobilisée, autant elle l'est surtout sous la forme « compétence plurilingue », le pluriculturel se trouvant en quelque sorte amü.

Troisième effacement relatif. L'activité langagière de médiation, novatrice à bien des égards et dont il vient d'être question, est aussi celle qui tend à disparaître du paysage dans les usages qui sont faits du CECR, peut-être parce qu'elle résiste – mais c'est aussi le cas des autres « effacements » – à une caractérisation par des descripteurs susceptibles d'étagement en niveaux de type A1, A2, etc., contrairement, toujours dans le CECR, à la production, la réception et l'interaction.

Ces trois formes de mise en veilleuse présentent une caractéristique commune : elles touchent au rapport avec l'altérité, elles portent sur l'abord de l'autre, mais aussi sur ce traitement de l'autre, non seulement dans la définition même du quatrième « savoir », venant s'ajouter aux savoir, savoir faire et savoir être, mais aussi dans la mesure où la médiation opère sur un texte autre pour le rendre accessible à un destinataire tiers. Quant à la compétence pluriculturelle<sup>5</sup>, elle implique la mise en jeu de relations avec la pluralité culturelle et de gestion de cette pluralité par affrontement, accommodation, assimilation ou inclusion, mais en tout état de cause un potentiel et un processus de transformation.

#### 3.4.2. *L'altération comme processus et résultat*

A l'article *Altérité* le Robert, *Dictionnaire historique de la langue française*, indique : « ... est un emprunt philosophique (1270) au bas latin *alteritas* (mil. IV<sup>e</sup> s.) dérivé de *alter* (→ autre, autrui ; altruisme). Le sens d'emprunt correspond à la notion philosophique de 'différence par changement', à la fois 'diversité' et 'altération'. » (p. 54). Ce retour historique et notionnel intéresse par les attestations du XIII<sup>e</sup> siècle et les paraphrases « différence par changement », à la fois « diversité » et « altération ». Il ne s'agit certes pas d'en revenir à des conceptualisations médiévales, mais de noter le rapport actif établi entre *altérité* et un changement introduisant, sur fond de diversité, une différence, une *altération*. On peut donc retenir ici, sans lui donner aucune valeur négative, le terme *altération*, déverbal recouvrant à la fois une action, « (faire) devenir autre », et son résultat, « être (devenu) autre ».

Mais pourquoi retenir ce terme, en dépit justement des connotations négatives (de dégradation, de détérioration) qu'il peut présenter en français ? Au-delà de ses qualités de déverbal actif/résultatif, c'est bien le rapport à l'altérité qui se trouve en jeu et qui importe. J'ai essayé de poser, dans d'autres contributions, que trois paradigmes en tension semblent aujourd'hui dominer, non seulement le domaine de la didactique des

<sup>5</sup> Plutôt désignée ensuite comme *interculturelle*, mais mon propos n'est pas de commenter ces variations, même si rapide allusion y sera faite *infra*.

langues, mais une bonne part des interrogations et des visions de nos sociétés : le paradigme de la pluralité, le paradigme de l'évaluation et le paradigme de l'altérité. Dans cette tripartition, le paradigme de la pluralité peut être pensé comme le paradigme majeur, sur fond duquel se profilent et se distinguent (en complémentarité ?) les deux autres visions paradigmatiques : un paradigme de l'évaluation, grille d'interprétation et d'action dont on voit bien qu'elle n'est pas exempte de dérives standardisantes, voire normatives et uniformisantes ; un paradigme de l'altérité, mode de penser et de vivre la relation au divers et au différent. L'altérité, comme juste rappelé, tend parfois à être minorée, passée sous silence. D'où peut-être, l'importance de la thématiser, y compris, à dessein, par des mises en synergie avec une dynamique d'altération qui intéresse le langagier et le culturel et dépend pour une bonne part d'un travail de médiation.

#### 4. CURRICULUM EXPERIENTIEL

L'enseignement-apprentissage passe par plus qu'une simple transmission, qu'un établissement d'une ligne de communication entre deux pôles. L'intermédiaire qu'est l'enseignant ou l'expert est aussi un entremetteur ; son entremise est aussi, inévitablement, une « mise entre ». L'étayage, le détour, l'illustration, l'argumentation qu'il propose sont autant d'altérations d'un des pôles destinées à entraîner des altérations de l'autre pôle. De part et d'autre, la médiation est un travail dans et sur l'altérité pour produire du changement.

Mais cela vaut aussi dans cette forme d'altération qu'est la relation interculturelle, pour autant toutefois que cette dernière soit abordée, vécue et réfléchie comme une expérience altérante où la compétence de médiation fait sens à partir de ce qui est d'abord écart et distance. Et où l'on rejoint ce qu'écrit Geneviève Zarate :

*Le concept de médiation alimente une réflexion sur l'entre-deux culturel défini comme un espace spécifique, où s'opèrent des transactions de sens, d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans un contexte plurilingue. L'identification de ce contexte et la validation des activités interculturelles qui lui sont propres passent par la reconnaissance de la médiation comme compétence à part entière. (Zarate 2003 : 242).*

Et où encore, d'une certaine manière, les quatre notions ici prises en considération trouvent des articulations entre elles. *Compétence, expérience, médiation, altération* ont à voir toutes avec la conception d'ensemble que dessine le *Guide pour les curriculums*. Pour autant, les articulations relèvent de la géométrie variable selon les contextes et l'équilibre général des projets éducatifs. L'essentiel est bien à trouver dans les documents de référence eux-mêmes et dans les autres contributions à ce même recueil. La présente contribution ne visait qu'à proposer quelques éclairages complémentaires et latéraux.

## REFERENCES

- Beacco J.-C. & Byram M. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* –, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible en ligne. [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_fr.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp)
- Beacco J.-C. & Byram M. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Version de synthèse, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Beacco J.C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. et Panthier J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cavalli M. (éd.), Coste D., Crisan A. et van de Ven, P.-H. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe – Division des Politiques Linguistiques Educatives, *Plateforme de Ressources et de Références pour l'Education Plurilingue et Interculturelle* : [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" (2000), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes (1ère édition 1996).
- Cavalli M. (éd.), Coste D., Crisan A. et van de Ven, P.-H. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Coste D. (2002), Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Des actes de parole à l'action en contexte social. Retour subjectif sur un parcours, *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 10, 87-94.
- Coste D. (2004), De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue, in: A. Auchlin et al. (éds), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, Nota Bene, 67-85.
- Coste D. (2009), Médiation et altérité, *LIDIL*, n° 39, 163-170.
- Coste D., Cavalli M., Crisan A., Van de Ven P.-H. (2007), *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne : [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_fr.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne (en français et en anglais) : [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_fr.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp).
- Vygotsky L. S. (1982-1984), *Sobranie socinenii* [Œuvres complètes], Vols. I-VI, Moscú, Pedagogika.
- Zarate G. (dir.) (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz, Centre Européen pour les Langues Vivantes : [http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003\\_zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf)