

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

15-2 | 2018

Quelles médiations en didactique des langues et des cultures?

Retour sur un parcours autour de la médiation

Daniel Coste et Marisa Cavalli



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>

DOI : [10.4000/rdlc.2975](https://doi.org/10.4000/rdlc.2975)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Daniel Coste et Marisa Cavalli, « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2975> ; DOI : [10.4000/rdlc.2975](https://doi.org/10.4000/rdlc.2975)

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Retour sur un parcours autour de la médiation

Daniel Coste et Marisa Cavalli

Introduction

- 1 Dans le cadre du programme de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, nous avons produit en 2015, une étude intitulée *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* (Coste & Cavalli, 2015)¹. Ce texte résultait d'une réflexion engagée en 2013, qui avait donné lieu en 2014 à la diffusion restreinte d'un document provisoire, soumis à consultation, sous le titre *Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR. Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation*² (Coste & Cavalli, 2014). Notre propos ici est de revenir sur ce parcours d'élaboration pour en marquer les étapes, les retours et les réorientations dans le travail sur les notions mises en jeu et sur la recherche de cohérence d'un modèle conceptuel, pensé comme à portée large et à fonctions multiples.
- 2 En la circonstance, l'initiative fut nôtre de proposer, à un quart de siècle de distance, une relecture du dispositif conceptuel qui avait été celui du CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001). Ceci, parallèlement et ³ en principe ⁴ complémentairement à ce qui était considéré comme un besoin de mise à jour et d'actualisation des échelles de descripteurs du CECR³.
- 3 Le CECR propose un modèle général présenté comme valant aussi bien pour la communication que pour l'apprentissage (des langues). Ce modèle peut être résumé – très sommairement ⁵ comme suit.
 - Communication et apprentissage résultent d'actions d'un **acteur social** disposant de **capacités générales individuelles** consistant en **savoirs, savoir-faire, savoir-être** (ce dernier ayant été ensuite plutôt redéfini en termes d'« **attitudes et dispositions** ») et **savoir apprendre** (posé, de manière plus générale, comme « **savoir aborder ce qui est nouveau** »).

- Ces capacités s'inscrivent notamment dans une **compétence à communiquer langagièrement** qui comporte des composantes linguistiques, sociolinguistiques et discursives/pragmatiques.
- Capacités et compétence s'actualisent en contexte par des **activités langagières de production, de réception, d'interaction et de médiation**.
- Cette activation intervient dans des domaines sociaux répartis à grands traits en **domaine public, domaine privé, domaine professionnel, domaine éducationnel**.
- La mise en œuvre de la compétence s'effectue dans la réalisation de **tâches** relatives à des **textes** (écrits, oraux, à produire, comprendre, interpréter, etc.) et grâce aux **stratégies** que l'acteur social convoque ou élabore pour l'effectuation de ces tâches.
- La compétence à communiquer est définie comme potentiellement **plurilingue et pluriculturelle** en ce qu'elle mobilise des ressources langagières et culturelles plurielles, évolutives et inégalement maîtrisées, résultant des expériences propres à l'acteur considéré et relevant de variétés et de langues diverses.
- C'est par la mobilisation et la mise en œuvre de ces ressources dans des contextes sociaux diversifiés et à l'occasion d'expériences nouvelles que l'acteur accroit et fait évoluer sa compétence à communiquer et trouve des occasions d'apprendre.

4 (Coste & Cavalli, 2014 : 8)

5 Notre intention ici n'est donc pas exactement une théorisation ou un cadrage épistémologique du concept de médiation, mais plutôt de spécifier pourquoi et comment nous avons été amenés à le mobiliser, à le définir et à le décliner, aux fins qui étaient les nôtres.

6 L'étude que nous avons proposée à l'Unité des Politiques linguistiques de réaliser avait un double but :

- Revenir sur l'appareil conceptuel du *CECR* où, dans les usages ultérieurs à la publication, des flottements terminologiques étaient apparus : réduction de « compétence plurilingue et pluriculturelle » à « compétence plurilingue », passage de « pluriculturel » à « interculturel », quasi disparition de « savoir aborder le nouveau » (à côté de « savoir », « savoir faire » ...), faible visibilité de « médiation », à la différence des autres activités langagières distinguées.
- Inclure cet appareil conceptuel dans un cadre plus large que celui de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères (auquel d'ailleurs sa définition initiale ne l'avait pas limité), en prenant en compte les développements intervenus dans les travaux de l'Unité des Politiques linguistiques : visée éducative transversale affirmée, insistance sur la langue de scolarisation, notamment dans ses usages dans les disciplines autres que simplement linguistiques, prise en compte des groupes défavorisés ou vulnérables ; il s'agissait désormais de se focaliser sur l'éducation et la formation, voire d'étendre à des cas de transformation tels que ceux induits par la migration.

7 En bref, c'est ce changement de perspective et d'échelle que le titre du document soumis à la consultation en 2014 condensait ¹⁹ assez maladroitement ²⁰ dans les deux verbes *réexaminer* et *enrichir*. Ce mouvement de relecture et d'extension avait, au demeurant, été plus qu'amorcé dans un texte produit quelques années auparavant avec deux autres collègues sous l'interrogation *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* (Coste, Cavalli, Crişan, van de Ven, 2007), mais sans que les concepts y soient retravaillés, la médiation étant alors mise sur le même plan que l'interprétation et l'évaluation (comme trois types d'activités langagières reposant, de diverses manières, sur un texte antérieur, au sens donc de la définition donnée dans le *CECR*). En revanche, ce

texte de 2007 situait la scolarisation et l'éducation scolaire dans un processus de socialisation où différentes instances interviennent. Pour n'en rappeler que quelques caractérisations, ce court extrait :

- La socialisation du jeune enfant résulte du développement de celui-ci de par son exposition et sa participation à différentes **instances de socialisation**, telles que la famille, le groupe de pairs, l'environnement proche (urbain ou non), les autres groupements d'appartenance (religieux, sportifs), les médias, les réseaux sociaux et les technologies du virtuel, la mobilité (géographique, touristique, migratoire, actuelle ou virtuelle), et, *last but not least*, l'école.
 - Chacune de ces instances de socialisation peut se présenter comme plus ou moins homogène ou hétérogène dans sa composition et elles peuvent s'interpénétrer entre elles (ainsi, la famille inclut, à divers degrés selon les cas, l'effet des médias, les rapports avec l'école, certaines pratiques religieuses, la mobilité...). Et chacune entretient un certain rapport à des valeurs, véhicule des représentations sociales particulières et présente des normes d'accès, de comportement, d'usage, d'interaction, et aussi des conventions et modalités langagières qui lui sont pour partie propres, quelle que soit par ailleurs sa diversité interne.
- 8 C'est, pour une bonne part, ce type d'approche (qui ne prétend pas à l'originalité) qui va orienter notre réflexion pour proposer une conception d'ensemble dynamique, centrée sur les notions d'altérité, de mobilité, de communauté et où la médiation va prendre une place déterminante. Mais, dans cette démarche, chacune de ces notions, et singulièrement celle d'altérité, va connaître une certaine recatégorisation. Nous avons déjà rendu compte de cette manière d'articuler, quitte à les tordre un peu, altérité, mobilité et communauté (Coste & Cavalli, 2014b et 2017) Il s'agit donc surtout dans ce qui suit, de faire état de changements intervenus « en chemin » et de concentrer l'attention sur ce qui touche à la médiation.

Une trilogie notionnelle pour des trajectoires individuelles

Le modèle en bref

- 9 En le réduisant ici à son articulation majeure, notre modèle peut être caractérisé comme suit (Coste & Cavalli, 2017) :
- Le sujet apprenant, l'acteur social apprend, se construit, se transforme par des processus de **mobilité**.
 - Cette mobilité s'opère à l'intérieur de groupes sociaux ou **communautés** et par l'introduction dans et la participation à de nouvelles communautés.
 - C'est par la mobilité et l'introduction dans de nouvelles communautés que l'acteur social fait l'expérience de formes d'**altérité**, relatives à sa propre perception.
 - La mobilité elle-même, l'introduction et la participation à de nouvelles communautés, la rencontre de l'altérité perçue supposent des capacités d'adaptation culturelle et linguistique et exigent/permettent la mise en place et/ou le développement de **compétences et connaissances** d'ordre linguistique et culturel pour partie nouvelles.
 - L'adaptation culturelle et linguistique ne va pas de soi et il importe que diverses modalités de **médiation** facilitent pour l'acteur social sa mobilité, son inclusion dans les communautés, son appréhension de l'altérité. Dans tous les cas, l'action de médiation tend, dans sa définition la plus générale, à réduire la distance entre deux pôles distants ou en tension.

- Quelles que soient ses modalités, la médiation est posée soit comme visant l'accès à des informations et connaissances : **médiation cognitive**, soit comme contribuant à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits : **médiation relationnelle**.
- Ces deux formes, cognitive et relationnelle, non exclusives et souvent combinées, passent pour l'essentiel par une **activité langagière** de médiation (celle-là même, mais sensiblement étendue, que le *CECR* avait définie).
- De plus en plus, les acteurs sociaux sont connectés et membres de **réseaux** qui peuvent soit renforcer les communautés d'appartenance, soit faciliter l'entrée dans de nouvelles communautés, soit créer de nouveaux collectifs, temporaires ou plus durables⁴.

Le processus de construction du modèle

- 10 La première notion qui nous a paru s'imposer à la réflexion est celle d'altérité. D'une part, c'est celle qui, liée à celle de pluralité, était présente en fort filigrane dans le *CECR* (« savoir aborder l'autre », pluriculturalité, activité langagière de médiation comme aide à l'accès à « de l'autre ») mais n'y avait pas été thématifiée comme telle et encore moins dans les usages du *Cadre*. D'autre part, c'est aussi celle qui, depuis le début du millénaire et dans des sociétés marquées par la mondialisation, la circulation des biens matériels et culturels, des individus et des populations⁵, donnait lieu à interrogations tant philosophiques et épistémologiques que sociétales et politiques (et sans même qu'il soit besoin d'insister ici sur son actualité face à la montée des populismes et des mouvements de rejet de « l'autre »). À l'heure de ces questionnements, la didactique des langues n'a pas été en reste et l'altérité y a fait une entrée dans de nombreux travaux (notamment : Groux & Porcher, 2003 ; Aden, 2009 ; Chini & Goutéraux, 2011 ; Spaëth, 2014).

Une altérité redéfinie

- 11 Dans le prolongement de ce « savoir aborder l'autre, le nouveau » que posait le *CECR*, il s'agissait pour nous de définir (tautologiquement ?) altérité comme « caractère de ce qui est autre », mais avec deux déplacements majeurs par rapport à la plupart des usages circulants : nous ne limitons pas cet « autre » à un « autrui » humain. Ce nouveau peut être aussi bien un individu, un groupe, une culture qu'une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir (extension).
- 12 Nous posons que cet autre est autre dans la perception, dans la représentation que s'en fait un acteur (ou un groupe) social : ce qui est qualifié d'« autre » ne relève pas nécessairement d'une différence en soi, mais d'une différence pour un sujet percevant et agissant (relativisation). L'altérité perçue peut ne pas correspondre à une différenciation effective, alors qu'une familiarité supposée peut s'avérer trompeuse.
- 13 Cette redéfinition par extension et par relativisation du concept d'altérité requiert quelques précisions :
- Le rapport à ce qui est perçu comme autre peut être l'objet d'un choix volontaire, mais aussi d'un hasard, d'un accident, d'une contrainte voire d'une imposition.
 - Si l'autre est posé comme un bloc homogène décidément étranger, l'altérité perçue sera essentialisante ; si par contre je perçois l'autre comme étranger mais seulement pour partie ou à des degrés divers, elle sera plus contingente.

- Cette perception peut donner lieu à des réactions et des attitudes fort variées : intérêt, curiosité, engagement, hostilité, indifférence, rejet... Elle peut enclencher des processus divers : remise en question, déstabilisation, ébranlement des convictions, conflits...
- 14 Ces précisions 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.
- 15 Dans les phases successives de notre travail de rédaction et de consultation, cette caractérisation de l'altérité n'a pas subi de modification majeure. C'est le rapport entre altérité et mobilité qui s'est trouvé inversé.
- 16 Mais il est clair que cette manière de considérer l'altérité se trouve, sinon aux antipodes, du moins à forte distance de celles qui placent le rapport avec l'Autre (capitalisé) sur un plan ontologique et essentialisant. Dans la *Présentation* par Cécile Goï, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana du numéro de *Glottopol* qu'elles ont dirigé (Goï, Huver & Razafimandimbimanana, 2014), on peut lire, à propos des réflexions menées au sein de leur équipe de recherche PREFics-Dynadiv :
- 17 Elles [ces orientations] prennent également appui sur les réflexions autour de l'altérité issues d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, notamment la philosophie et l'anthropologie, dont on retiendra notamment que :
- l'altérité est une dimension constitutive du soi et pas seulement de l'autre : Ricoeur (1994) et Levinas (1974 ; 1990) interrogent, chacun à leur manière, les dimensions d'altérité interreliées à celles d'identité et d'être, notamment à travers la tension entre le même et l'autre, l'*idem* et l'*alter* ;
 - l'altérité relève d'un processus et non d'un état : Ardoino met, entre autres, en avant les *processus d'altération* plutôt que l'acception non élucidée du terme *altérité*, qui, selon lui, fige une forme d'essence statique de ce qu'il défend – notamment en éducation – comme relevant d'une dimension processuelle d'altérisation, indissociable du contact et de la dynamique de la rencontre avec l'autre (Ardoino, 2010 : 16) ;
 - l'altérité n'est pas de l'ordre de l'essence : elle est relationnelle et relative, et donc construite par et à travers l'interprétation. Elle renvoie par conséquent aux processus de catégorisation (qu'est-ce qui est catégorisé comme « autre », comment cet « autre » est-il catégorisé, etc.).
- 18 Notre propre approche, pragmatique en dernier ressort, est tout autre (et évidemment moins théorisée et référencée) que celles – elles-mêmes diverses – que rassemble le numéro de *Glottopol* en question. Mais le rejet d'une conception essentialisée de l'altérité, sa caractérisation comme processus, l'insistance sur sa dimension relationnelle et relative sont autant de points qui font écho.

Une mobilité multiforme et dynamisante

- 19 Dans un monde interconnecté et multipolaire à l'économie globalisée, la deuxième notion que nous avons convoquée est celle de mobilité. Mobilité pouvant ici renvoyer à un mouvement corporel effectif de l'individu, à un parcours professionnel ou éducationnel (changement de poste, de fonction, d'établissement, d'orientation), à une mobilité virtuelle (avec les technologies de la communication), voire imaginaire, fantasmée (au contact, par exemple, des œuvres de fiction). Selon la définition de Bourdin (2004) la mobilité est « *le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif* ». Nous la définissons pour notre part de la

façon suivante : « 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 » (Coste & Cavalli, 2014b).

- 20 Si 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, représente un déplacement effectif, distinct des perceptions et représentations qu'il engendre. Mais cette mobilité requiert d'éventuelles adaptations de la part de l'acteur ou du groupe en mouvement :
- au degré zéro de la mobilité, un déplacement, une circulation dans des espaces familiers (ou considérés comme tels), non perçus comme de nature altéritaite, des routines comportementales, langagières, culturelles suffisent pour opérer ;
 - d'autres déplacements exigent des ajustements par inférence, transfert, hypothèses à tester par essais et erreurs à partir de ressources, connaissances, compétences existantes, des ajustements de nature variable : comportementaux, linguistiques, cognitifs, culturels...
 - des déplacements plus perturbants provoquent des chocs et impliquent des modifications et/ou des remises en cause plus radicales.
- 21 La mobilité est par nous entendue comme passage dans de nouvelles collectivités – ce passage étant occasion de rencontres avec des formes d'altérité et ouverture sur des apprentissages. Elle peut ainsi assumer, pour l'acteur ou le groupe concerné, des formes diverses – sur une sorte de continuum entre des mobilités fluides et des mobilités heurtées – et requérir des compétences différentes.
- 22 Si la notion de mobilité est arrivée en deuxième position – chronologiquement parlant – dans notre réflexion, il est vite apparu – suite aussi à la consultation portant sur le premier état du document produit – que, dans notre dispositif conceptuel, elle devait venir en premier comme étant le moteur même aussi bien des apprentissages que de la socialisation, ainsi, à l'évidence, que de la migration : c'est l'élément dynamique et dynamisant qui, dans notre optique, oriente et met en branle les autres composantes du modèle.
- 23 Nous retrouvons ainsi les objets de recherche qui avaient, bien avant, retenu l'attention de collègues et d'équipes dans le champ de la didactique des langues (entre autres : Van den Avenne, 2005 ; Babault, 2005 ; Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008), à cette différence près que la notion de mobilité était pour nous étendue à toute la formation scolaire (et, par exemple, aux changements de classe et de cycle).

Des variations de désignation autour de « communauté »

- 24 Dans le cadre de notre réflexion, il nous semblait nécessaire de sortir d'une logique qui tendrait à considérer l'apprentissage / acquisition / usage des langues sous l'angle quasi exclusif du rapport entre, d'une part, un individu ou acteur social autonome et, d'autre part, la société ou des institutions de celle-ci. La notion de « communauté » nous avait paru, dans un premier temps, la plus appropriée pour prendre en compte des groupements, des collectifs ou collectivités, y compris en raison des connotations ayant à voir avec la relation interculturelle. Nous définissions la notion en ces termes : « 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 » (Coste & Cavalli, 2014b).

- 25 Définition accueillante, extensible en quelque sorte (comme l'étaient déjà celles de mobilité et d'altérité), pouvant se référer autant à une association de pêcheurs à la ligne qu'à une société savante, qu'à une classe d'école ou un groupement politique au même titre qu'à une communauté religieuse ou un rassemblement ethnique. L'appartenance d'un acteur social à une de ces communautés ne préjugeant en rien de son appartenance simultanée à plusieurs autres.
- 26 Collectif par ailleurs non homogène, constitué d'individus pouvant se rassembler autour de fonctions, d'activités et d'intérêts partagés tout en demeurant très hétérogènes quant aux origines, aux milieux familiaux, aux rapports à la religion, aux biographies linguistiques et aux pratiques langagières individuelles, etc. L'important est de souligner que :

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) (Coste & Cavalli, 2014b).
- 27 Le choix de ce terme était particulièrement fécond pour le renvoi à ses déclinaisons possibles : communauté d'appartenance (celle à laquelle un acteur social appartient) et communauté de référence (dont l'acteur social ne fait pas (encore) partie, mais à laquelle il désire ou est conduit à s'intégrer et qui peut devenir un déclencheur de mobilité). Sans compter, dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage, la communauté de pratique.
- 28 L'option retenue était bien de poser que tout 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.
- 29 Mais comme, dans certains contextes, notamment le contexte français, le terme et la notion de communauté sont quasiment tabous par leur charge sémantique propre à susciter des cristallisations politico-idéologiques et que parler de communauté passerait pour ouvrir la porte aux pires dérives du communautarisme, il a été choisi pour la deuxième version de notre texte de recourir à des termes moins connotés idéologiquement tels que groupe social, collectivité, mais sans nous priver, quand cela nous paraissait pertinent, d'utiliser le terme communauté comme dans les expressions usuelles de « communauté nationale » ou « communauté éducative » ou « communauté de pratique ».

Barrières, obstacles, échecs...

30 Selon notre perspective, la mise en relation des trois concepts quelque peu redéfinis par rapport à leurs usages habituels – mobilité, altérité, communauté – n’a rien d’un jeu gratuit. Présenter l’acteur (ou le groupe) social comme engagé dans un parcours de mobilité qui rencontre l’altérité grâce à son accès et sa participation à différentes communautés propose une certaine lecture de la socialisation, de l’éducation, voire de la migration. On peut y voir la condition d’une trajectoire de réussite pour des acteurs sociaux autonomes et en possession des moyens de leur propre développement dans des sociétés saines, démocratiques et dynamiques. Mais s’en tenir à cette interprétation relèverait de l’angélisme et n’aurait à nos yeux qu’un intérêt plus que limité. Ce qui importait, c’est que le modèle sommaire ainsi construit pouvait être utilisé comme un révélateur des points chauds et des dysfonctionnements, des barrières et des obstacles qui s’opposent dans les réalités quotidiennes à la mise en œuvre de chacun de ces pôles :

- Pour la **mobilité**, les inégalités scolaires qui plombent l’avenir de certains élèves issus des classes les plus modestes ; les blocages de l’ascenseur social et autres plafonds de verre pour certains acteurs sociaux (les femmes, les gens issus de certaines catégories sociales, la xénité perçue des jeunes de deuxième, voire troisième générations d’immigrés ...) ; plus grave, les murs et les frontières barbelées que les pays opposent, même en Europe, aux ayants droits à l’asile ; l’immobilité forcée, parfois inactive souvent improductive, voire contre-productive des personnes incarcérées ; la mobilité limitée mais forcée des sans-abri... Et la liste pourrait s’enrichir d’autres exemples encore.
- L’acceptation et l’appropriation de l’**altérité** se heurtent aux préjugés et à la méconnaissance ; aux stéréotypes qui prennent racine dans l’ignorance ; aux discriminations et aux rejets alimentés par certains populismes. Ou tout simplement à l’école, l’altérité peut être représentée par un monde de connaissances ressenti comme inatteignable par les élèves les plus démunis ; dans nos sociétés, par la langue nationale vécue comme un obstacle dur à franchir par un immigré ou sa femme au foyer.
- L’introduction et la participation dans **les communautés**, quelles qu’elles soient, la circulation entre les communautés, le vécu d’appartenances plurielles nécessitent les connaissances des règles régissant ces groupes, l’appropriation de leurs divers codes, dont les codes discursifs. Ce passage aisé d’une communauté à d’autres est souvent encore l’apanage des héritiers et des fortunés, alors même que tout un chacun est amené de nos jours à circuler dans des espaces et des groupes sociaux divers. Mais ainsi aussi de l’élève à l’école qui se trouve à devoir naviguer, parfois à vue, entre divers domaines disciplinaires, sans que les règles et les moyens de navigation lui aient été explicités.

... et médiation

31 C’est donc parce qu’il y a des barrières au parcours de mobilité, des obstacles à l’appréhension de l’altérité, des échecs dans l’accès et la participation aux communautés que la médiation, dans l’orientation que nous avons retenue, intervient comme notion et – à un autre niveau – comme action transversale. C’est au plein cœur des processus interreliés qui se mettent en place autour des trois notions de mobilité, altérité et communauté qu’elle joue son rôle de facilitation. Notre définition de médiation, tout en

incluant certains traits de la notion telle que précisée dans le *CECR*, s'en démarque par une signification en même temps plus étendue et plus précise :

Posée ici 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 [...] [1] la distance / tension à réduire peut relever de la méconnaissance, 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. (Coste & Cavalli, 2017)

- 32 Nous avons posé ainsi une distinction duelle entre :
- la **médiation relationnelle**, quand la distance / tension perçue est de l'ordre de la relation (par ex., distance de nature culturelle, sociale, voire motivationnelle par rapport à l'apprentissage d'une langue autre ou à l'acquisition d'une connaissance nouvelle, dans le domaine scolaire) ;
 - la **médiation cognitive**, quand la distance touche non seulement aux connaissances à acquérir, mais tient, par exemple, à un défaut d'information ou d'expérience (par ex. : un immigré qui, embauché dans une usine, apprend en même temps son métier, les règles de sécurité, la langue du travail...).
- 33 Mais en précisant toutefois que, autant il est utile de distinguer entre relationnel et cognitif, aux sens donnés ici à ces qualificatifs, autant, dans toute pratique et dans tout contexte, le relationnel et le cognitif se trouvent, à des degrés divers, simultanément impliqués.
- 34 Relationnelle et/ou cognitive, la médiation se réalise avant tout par des moyens langagiers. La **médiation langagière** (passant notamment par des opérations discursives de reformulation), transversale aux deux précédentes, est destinée à en faciliter la réalisation. Difficile pour une médiation humaine de s'accomplir sans le recours au langage et aux discours.
- 35 La médiation ainsi entendue agit à au moins trois niveaux distincts mais complémentaires :
- La **médiation (inter)individuelle** peut être le fait de personnes sans qualifications particulières ou de professionnels ayant une responsabilité liée à leur fonction (le traducteur pour le réfugié, le médiateur conjugal pour les couples en difficulté, le médiateur familial dans le cas de conflits intergénérationnels, le professeur face à un élève particulier, le formateur en milieu professionnel...).
 - La **médiation (inter)communautaire** se produit au niveau des groupes sociaux dont les acteurs peuvent être soit des représentants de la/des communautés en question (que l'on pense, par exemple, à certaines initiatives interreligieuses contre le fanatisme religieux ou le terrorisme) soit des médiateurs externes, professionnels ou pas (ONG, associations de volontariat, représentations syndicales...).
 - La **médiation institutionnelle** implique l'engagement – et donc la responsabilité – non plus d'individus ou de (représentants de) groupes sociaux mais d'institutions dans leur

ensemble, qu'il s'agisse d'école, de système carcéral, d'hôpital psychiatrique, de centre de langues pour les immigrés ou encore de *hot-spot* pour l'accueil des réfugiés⁶.

36 Après avoir identifié avec le sujet ou le groupe ce qui fait blocage, ce qui empêche la réalisation pleine et satisfaisante des objectifs liés à chacun des trois pôles notionnels, le rôle de la médiation consiste en premier lieu à :

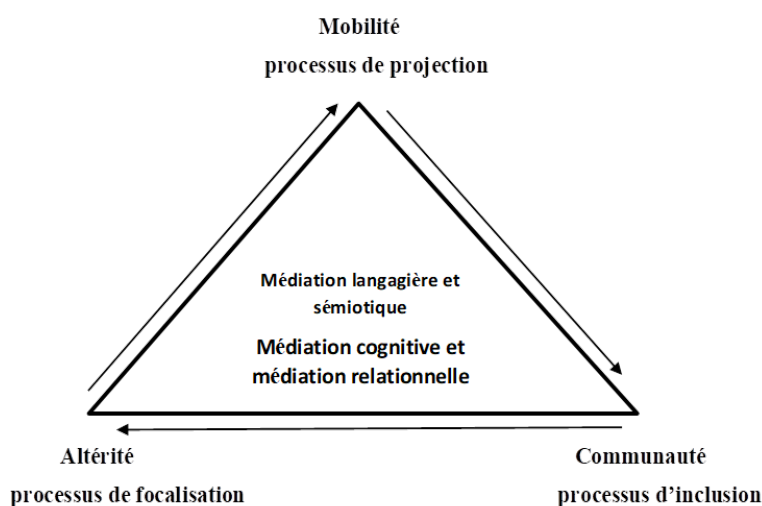
- aider l'acteur social à prendre conscience des implications concrètes de ce qui fait obstacle en termes surtout d'actions à réaliser ;
- à vérifier avec lui le potentiel d'action dont il dispose de façon autonome et les ressources, connaissances et compétences qui lui font défaut ;
- à activer par la suite, si nécessaire, des formes d'étayage selon les types de médiation (relationnelle, cognitive et langagière) nécessaires pour faciliter les processus liés au succès du projet du sujet ou du groupe.

37 Notamment :

- si les blocages se situent autour de la mobilité, seront activés par la médiation les processus de **projection** avec tout ce qu'ils comportent d'anticipation, de préparation, de planification et de compétences qui y sont liées, de manière à ce que l'élan vers la mobilité retrouve son dynamisme ;
- si, par contre, c'est l'insertion et la pleine participation dans des collectivités, des groupes, de communautés de pratique ou de référence qui font problème, les processus à solliciter seront ceux facilitant l'**inclusion** (apprentissage des règles et des codes, connaissance des rituels d'entrée, acquisition des savoirs et savoir-faire dont il importe de disposer...);
- si, enfin, c'est plutôt l'appropriation de tout ce qui est « inconnu », « autre », la facilitation médiatrice devra pointer les processus d'ajustement, de **focalisation** de la distance perçue par le sujet par rapport à ce qui doit faire l'objet de l'appropriation : une perception plus ou moins objective de cette distance permet au sujet d'envisager de façon réaliste le travail à faire. Une perception trop sévère de la distance peut décourager toute tentative de réussite, alors qu'une perception trop optimiste induit le sujet à une erreur d'appréciation qui risque de le mener à l'insuccès (Coste, à paraître).

38 Il ne devrait pas étonner que, réfléchissant à la notion de médiation dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, les exemples que nous donnons visent les situations de médiation où les acteurs sont les plus défavorisés, les moins équipés, les moins préparés, les plus fragiles. Ce n'est certes pas par un utopisme de bon aloi, destiné à apaiser à peu de frais nos consciences sensibles, mais parce que nous sommes persuadés que la médiation telle que nous l'avons construite et telle qu'elle peut être mobilisée est un moyen puissant pour assurer les droits de l'homme dans divers domaines dont certains ont été ici cités. La diminution des inégalités demeure la grande priorité du Vieux Continent : c'est par la mise en pouvoir des acteurs qui en sont les premières victimes grâce à une médiation efficace que nous pouvons modestement, chacun dans son domaine, y contribuer. Et notamment en pointant l'attention sur les lieux et moments d'un parcours où des actions de médiation relationnelle et/ou cognitive peuvent s'avérer souhaitables et, en dernière et principale instance, sur les conditions et formes langagières de telles interventions. C'est là que se rejoignent l'étude de 2015 et les instruments de politique linguistique éducative proposés par le Conseil de l'Europe et tout particulièrement ceux relatifs aux curriculums et aux dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires (Beacco, Byram et al., 2016 ; Beacco, Coste et al., 2015 ; Beacco, Fleming et al., 2016)⁷.

Figure n° 1 : Altérité, mobilité, communauté et formes de médiation



Quel positionnement ?

- 39 Lors de la consultation qui porta sur la première version du document que nous avons produit, il nous a parfois été demandé, au-delà d'une approbation ou d'une critique du cadrage conceptuel que nous proposons, quel était le statut de ce texte. À certains égards, ce questionnement demeure, même si, dans sa forme finale, c'est le rapport à l'école et à l'éducation qui sert de principal fil rouge à l'exposé et à l'illustration de l'ensemble.
- 40 Nous avons pleine conscience en effet de la difficulté et de l'éventuelle ambiguïté du positionnement adopté.
- 41 D'un côté, il s'agissait d'un travail d'actualisation et de mise en cohérence d'un jeu de concepts apte à inclure le modèle général du *CECR* (tel que rappelé au début de cette contribution). Et cela avec une option forte : que le modèle englobant soit, bien plus que le modèle englobé, centré sur l'autonomisation et la mise en capacité de l'acteur social (son *empowerment*), non plus seulement sur l'individu qui mobilise des ressources – langagières et autres – pour agir en communiquant, mais sur la personne ou le groupe développant un pouvoir d'intervention dans la vie de la cité et dans leur environnement. Les premiers concernés étant celles et ceux qui, notamment en raison de leur position économique, sociale, culturelle, mais aussi langagière, se trouvent infériorisés, discriminés, voire exclus.
- 42 Ce choix premier – qui n'avait pas à être explicité aussi nettement et sommairement, mais nous apparaît comme en pleine concordance avec les valeurs que promeut le Conseil de l'Europe – peut être (et a souvent été) qualifié de pragmatique (aux divers sens du terme) ou de pragmatiste. Nous assumons volontiers cette qualification car nous estimons, d'une part, qu'une telle dimension est consubstantielle à toute entreprise didactique et à toute politique linguistique éducative et, d'autre part, que le pragmatisme, dans ces domaines, ni ne se confond avec un utilitarisme à courte vue ni n'est incompatible avec un travail de conceptualisation, de retour réflexif, voire d'historicité.
- 43 Il y a plusieurs appartements dans la maison du pragmatisme (Cefai *et al.*, 2015) et le nôtre (référence ringarde, voire *horresco referens* ?) serait volontiers plus proche de John Dewey

que de William James ou de la théorisation analytique de John L. Austin⁸. En raison certes du rapport de Dewey à la pédagogie, mais surtout, dans son œuvre philosophique, du dépassement de l'opposition individu/société au profit d'un couple dynamique socialisation/individuation où l'éducation a toute sa part et dont la médiation n'est pas absente⁹. En d'autres termes, et s'agissant justement de la médiation, autant bien évidemment l'apport de Vygotski et Bruner en relation à ce que nous avons qualifié de médiation cognitive est à prendre pleinement en compte, autant la perspective que nous avons retenue, incluant non seulement l'acteur autonome mais aussi les groupes et les institutions, a besoin de références sociétales plus larges. Nous ne sommes pas non plus indifférents au fait que le pragmatisme de Dewey propose aussi une conception des rapports entre pluralité des communautés et société et fait une place à l'hétérogénéité des groupes comme à celle de la société. Et nous retenons le rôle moteur accordé à l'expérience dans le processus de socialisation/individuation, comme affrontement à du nouveau et à du « trouble », du doute demandant enquête, réflexivité et adaptation. Pragmatique enfin la dimension finalisée de la conception de l'éducation, comme reposant sur des valeurs et tendant au vivre et agir dans un ensemble démocratique (Voirol, 2008). En bref, cette sorte de proximité socio-idéologique à distance historique nous convient sans pour autant que nous y voyions une confirmation « scientifique ».

- 44 Au demeurant, est-il besoin de souligner que le document dont il est ici question ne saurait prétendre au statut de texte académique et, si nous en assumons une certaine inscription pragmatique, ce n'est pas par souci de quelque valorisation due à une filiation qui serait revendiquée. En la circonstance et même si l'œuvre de Dewey suscite depuis peu en France un certain regain d'intérêt, une telle recommandation serait à double tranchant, tant, dans certains cercles de la didactique des langues, le pragmatisme a mauvaise presse !
- 45 Notre souci n'était pas non plus de faire étalage d'une abondance de références dûment parenthésées dans le texte. Ce n'est généralement pas le style des documents produits dans les programmes du Conseil de l'Europe, autres que préparatoires ou périphériques. À cet égard, la bibliographie de l'étude de 2015 marque avant tout des points de convergence et de rencontre avec des travaux de chercheur-e-s d'horizons divers à tel ou tel moment de notre propre démarche, et ne se prétend ni une revue de littérature ni un jeu de « preuves à l'appui ». Dans le même sens, nous ne voyons pas l'utilité de souligner que des conceptions et œuvres comme celles, entre autres, de Dell Hymes, de Basil Bernstein, d'Anthony Giddens, de Jürgen Habermas ou encore de Bernard Lahire et de François Dubet ont constitué, pour fort différentes qu'elles soient (et justement pour cette raison), des sources générales de réflexion et d'inspiration. Cela dit, libre à quiconque de relever que cette courte liste hétérogène n'est pas pour autant hétéroclite.
- 46 Mais l'essentiel est à nos yeux ailleurs. Dans bien des secteurs des sciences humaines et en ces temps de questionnement critique, l'épistémologie, la déontologie, les idéologies des chercheur-e-s sont à l'ordre du jour. Rien que de très salubre, singulièrement, pour la didactique des langues qui, à quelques exceptions près, a longtemps ignoré ces dimensions de sa constitution et de son exercice (Beacco, 2013 ; Castellotti, 2017 ; Coste, 2013). Mais de même qu'il y a bien des appartements dans la maison de la pragmatique, de même cette didactique et le champ des politiques linguistiques éducatives constituent des territoires pluriels. Il y a place pour l'analyse empirique, la démarche expérimentale, la perspective historique, l'élaboration méthodologique... et rien n'interdit – heureusement ☞ de changer ou d'alterner les locations. À nos yeux, s'agissant pour l'heure du document

ici commenté, la didactique a aussi une responsabilité propositionnelle. Il lui revient de construire et de mettre à disposition des concepts et des modèles, qui, sans du tout avoir vocation à constituer des avancées théoriques ou à relever d'applications scientifiques avérées, visent à situer, ici et maintenant, des possibilités d'action à l'intérieur d'une conception et d'une dynamique d'ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (dir.) (2007). Construction identitaire et altérité en didactique des langues. Paris : Editions Le manuscrit.
- Babault, S. (2005). « Comment gérer les confrontations avec l'altérité en situation de mobilité ? Analyse de cas d'étudiants chinois en contexte universitaire français ». In Van den Avenne (dir.). Mobilités et contacts de langues. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (dir.) (2013). Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité. Paris : Didier, coll. Langues & didactique.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016) [2010]. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. <http://www.coe.int/lang>
- Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2015) [2010]. Langues et matières scolaires : dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang>
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H., avec des contributions de Sheils, J. (2016). Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang>
- Bourdin, A. (2004). « L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée ». In Allemand, S., Ascher, F. & Lévy, J. (dir.). Les sens du mouvement. Paris : Éditions Belin.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Paris : Didier, coll. Langues & didactique.
- Cefaï, D., Bide, A., Stavo-Debaugé, J., Frega, R., Hennion, A. & Terzi, C. (2015). « Introduction du Dossier « Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations » ». Sociologies [En ligne], Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, , consulté en mai 2017. URL : <http://sociologies.revues.org/4915>
- Chini, D. & Goutéraux, P. (dir.) (2011). « Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques ». Cahiers de l'Arc Atlantique, n° 3, 2011.
- Conseil de l'Europe (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier et téléchargeable sur [ww.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).

- Coste, D. (2013). « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture ». In Beacco, J.-C. (dir.). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, coll. Langues & didactique.
- Coste, D. (à paraître). « Savoir prendre ses distances ». In Causa, M. & Stratilaki, S. (dir.)
- Coste, D. & Cavalli, M. (2014). Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR. Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation. Document pour consultation. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang>
- Coste, D. & Cavalli, M. (2014b). « Extension du domaine de la médiation ». *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation - 1* (2014) 1-2, Milan 101-117 www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang>
- Coste, D. & Cavalli, M. (2017). « Altérité, communauté, médiation, mobilité : des notions à manipuler avec précautions ? » In Jeoffrion, C. & Narcy-Combes, M.-F. (dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Coste, D., Cavalli, M., Crišan, A. & van de Ven, P.-H. (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Division des Politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang>
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang>
- Fleming, M. (2017). « L'utilisation des descripteurs : de l'exercice du pouvoir aux communautés de pratique ». In Beacco, J.-C. & Coste, D. (dir.). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique.
- Frاندji, D. & Vitale, P. (dir.) (2008). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gohard-Radenkovic, A. & Murphy-Lejeune, E. (dir.) (2008). « Mobilités et parcours ». In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Goï, C., Huver, E. & Razafimandimbimanana, E. (dir.) (2014). « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation ». *Glottopol*, n° 23. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html
- Groux, D. & Porcher, L. (2003). *L'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Huver, E. (2014). « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires », *Les Cahiers du GEPE*, N° 6/ 2014. Politiques linguistiques en Europe, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, <http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652>
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Spaëth, V. (2014). « La question de l'Autre en didactique des langues ». *Glottopol*, n° 23, pp. 167-187. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html.
- Van den Avenne, C. (dir.) (2005). *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan.
- Voirol, O. (2008). « Pluralité culturelle et démocratie chez John Dewey », *Hermès, La Revue*, 2008/2 (n° 51), pp. 23-28. URL : <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-2-page-23.htm>

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.) (2008). Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Paris : Éditions des archives contemporaines.

NOTES

1. Traduit en anglais sous *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Dans ces deux versions, le texte est accessible et téléchargeable en ligne sur www.coe.int/lang.
2. Les avis recueillis sur ce texte intermédiaire (qui avait aussi été traduit en anglais) nous ont été précieux et nous tenons à remercier de nouveau ici les collègues qui, dans leur diversité, les avaient formulés.
3. Cet autre projet fut pris en charge par Brian North et a donné lieu à un travail considérable d'élaboration, de consultation et de validation statistique. Les deux projets avaient des finalités distinctes et leur articulation s'est limitée au recours à des catégorisations similaires pour caractériser la médiation. Sur le fond, autant nous avons toujours considéré que les descripteurs avaient, entre autres instruments et sous certaines conditions, une utilité dans le domaine de l'apprentissage des langues et des politiques linguistiques (voir aussi, sur ce point, Fleming, à paraître ; Huver, 2014 ; Huver et Springer, 2011), autant nous avons des désaccords de fond quant à la possibilité d'un étalonnage et d'une distribution en niveaux (du type de ceux du *CECR*) des dimensions plurilingues ou pluriculturelles de la communication ou des actions de médiation.
4. Nous ne développerons pas ici ce qui concerne la place des réseaux dans l'ensemble du dispositif conceptuel mis en place. Leurs rôles pouvant y être très différents selon leur nature et leur fonction principale, il y faudrait plus d'espace que celui de cette communication.
5. Pour ce qui est des langues et cultures, on se reportera notamment aux analyses rassemblées et proposées par Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune (2008) dans Zarate *et al.*
6. Ces distinctions ne sont pas seulement symétriques. Elles peuvent porter sur le rapport individu/communauté ou sur les rapports individu/institution, communauté/institution.
7. Il est utile de rappeler, par ailleurs, que, si les travaux du Conseil de l'Europe se sont initialement attelés à l'apprentissage des langues étrangères, son action s'est accompagnée très tôt d'initiatives en faveur des langues minoritaires européennes (Charte européenne des langues régionales et minoritaires) et d'une prise en compte des publics les plus vulnérables. Si pragmatisme il y a, celui-ci s'inscrit amplement dans une conception humaniste et égalitaire dont témoignent tous les autres chantiers récents de cette institution (Plateforme pour une éducation plurilingue et interculturelle ; projet LIAM...).
8. Austin est rappelé ici dans la mesure où la conception des actes de langage constituait, dans les travaux anciens de la section Langues vivantes du Conseil de l'Europe, une source d'inspiration d'instruments tels que *Un niveau-seuil* (Coste *et al.*, 1976). Mais très tôt, on avait joué, dans des présentations et des publications, sur une relation d'englobement et d'actualisation entre « acte », « activité » et « action ».
9. C'est ce même couple socialisation/individuation (sans référence théorique affichée) qui se trouvait convoqué dans le document de 2007 mentionné plus haut, *Un document de référence pour les langues de l'éducation ?* (Coste, Cavalli, Crišan, van de Ven, 2007).

RÉSUMÉS

L'article revient sur l'élaboration d'un modèle conceptuel susceptible d'inclure celui retenu par le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) à l'intérieur d'une perspective plus large mais reposant toujours sur une conception dynamique de l'acteur social. Le modèle a été construit autour d'une mise en relation des notions de mobilité, d'altérité et de communauté et de la centration de l'ensemble sur le rapport à la médiation. Il est fait état des interrogations, fluctuations, redéfinitions auxquelles a donné lieu ce processus d'élaboration. Dans une conception d'inspiration pragmatique, c'est le processus de socialisation/individuation de l'acteur social qui est pris en compte. Tout particulièrement pour les acteurs et les groupes sociaux les moins favorisés, la médiation contribue à lever les obstacles à la mobilité, réduire la distance à l'altérité, fluidifier l'accès et la participation aux communautés. Dans le même temps, elle mobilise et accroît leurs capacités et leur autonomie. L'article propose plusieurs catégorisations de la médiation, souligne l'importance de ses dimensions langagières et se conclut par quelques commentaires sur le positionnement adopté par les auteurs.

L'articolo riesamina il processo di elaborazione di un modello concettuale che potrebbe includere quello utilizzato dal QCER (*Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*) in una prospettiva più ampia, ma sempre sulla base di una concezione dinamica dell'attore sociale. Il modello è stato costruito intorno alle interrelazioni tra le nozioni di mobilità, alterità e comunità e con una centratura dell'insieme concettuale sul rapporto con la mediazione. Vengono riferiti interrogativi, fluttuazioni, ridefinizioni ai quali ha dato luogo il processo di elaborazione. In una concezione d'ispirazione prammatica, è il processo di socializzazione / individuazione dell'attore sociale che viene preso in considerazione. In particolare per gli attori e i gruppi sociali che incontrano maggiori difficoltà, la mediazione contribuisce a rimuovere gli ostacoli alla mobilità, a ridurre la distanza rispetto all'alterità, a rendere fluidi tanto l'accesso quanto la partecipazione alle comunità. Al tempo stesso, si mobilitano e si accrescono le loro capacità e la loro autonomia. L'articolo propone diverse categorizzazioni del concetto di mediazione, sottolinea l'importanza delle sue dimensioni linguistiche e conclude con alcune osservazioni sulla postura adottata dai suoi autori.

INDEX

Mots-clés : médiation, altérité, mobilité, communauté, langues

Keywords : mediation, otherness, mobility, community, languages

AUTEURS

DANIEL COSTE

Daniel Coste a fait l'essentiel de sa carrière universitaire dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Il a créé et dirigé à l'ENS de Lyon l'équipe de recherche « Plurilinguisme et apprentissages ». Associé aux projets « Langues vivantes » du Conseil de

l'Europe, il a notamment fait partie du groupe d'auteurs du *CECR*. Il est l'auteur ou co-auteur d'ouvrages et articles en didactique des langues, histoire de l'enseignement des langues et politique linguistique éducative. (daniel.coste45 [at] sfr.fr)

MARISA CAVALLI

Ancienne chargée de recherche à l'Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste, Marisa Cavalli s'est occupée du bi-/plurilinguisme en situation minoritaire et s'intéresse à la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle dans le cadre éducatif. Auteure d'articles et d'un ouvrage sur ces thématiques, elle a été associée à des projets de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et est consultante auprès du Centre Européen des Langues Vivantes de Graz. (mrcavalli[at]alice.it)