



Education, mobilité, altérité

Les fonctions de médiation de l'école

Education, mobilité, altérité

Les fonctions de médiation de l'école

Daniel Coste
Marisa Cavalli

Unité des Politiques linguistiques
Division des politiques éducatives
Service de l'éducation
Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation
DGII : Direction générale de la démocratie
Conseil de l'Europe, 2015

www.coe.int/lang/fr

Version anglaise :

Education, mobility, otherness

The mediation function of schools

© Conseil de l'Europe, 2015

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	5
PREMIÈRE PARTIE - UNE CONCEPTION D'ENSEMBLE : LA MÉDIATION ENTRE MOBILITÉ, ALTÉRITÉ, GROUPES SOCIAUX ET RÉSEAUX	9
1. Retour sur un parcours.....	10
1.1. <i>Rappel du modèle de base du CECR</i>	10
1.2. <i>La dynamique des instances de socialisation</i>	11
1.3. <i>Vers un modèle conceptuel inclusif</i>	12
1.4. <i>Diverses formes d'intégration</i>	13
2. Mobilité, altérité, groupes sociaux et réseaux : concepts majeurs pour une conception d'ensemble.....	14
2.1. La mobilité de l'acteur social	15
2.1.1. <i>Les formes diverses de mobilité</i>	15
2.1.2. <i>L'école comme facteur et accélérateur de mobilité</i>	17
2.1.3. <i>Aider à la mobilité</i>	18
2.2. Une conception étendue et relativiste de l'altérité	18
2.2.1. <i>Extension et relativisation de la notion</i>	18
2.2.2. <i>Altérité et rapport altéritaire</i>	19
2.2.3. <i>Mobilités et altérité perçue</i>	19
2.2.4. <i>L'altérité en contexte éducationnel</i>	20
2.3. Les groupes comme espaces sociaux d'expérience et d'apprentissage.....	21
2.3.1. <i>Acteur et groupe</i>	21
2.3.2. <i>Relations intergroupes</i>	22
2.3.3. <i>Les communautés de pratique</i>	22
2.3.4. <i>Appartenances multiples et positionnement individuel</i>	23
2.3.5. <i>Société, institutions et communautés</i>	23
2.3.6. <i>École et communautés</i>	24
2.4. Spécificités et transversalités des situations	25
2.5. Réseaux.....	26
3. Médiation, compétences, cultures	27
3.1. D'une médiation à d'autres	28
3.1.1. <i>La médiation comme réduction de distance</i>	28
3.1.2. <i>Médiation relationnelle et médiation cognitive</i>	29
3.1.3. <i>Médiation et groupes</i>	29
3.1.4. <i>Diversité des acteurs et de moyens de médiation</i>	30
3.1.5. <i>Médiation et altération</i>	30

3.2.	Compétences et cultures	31
3.2.1.	<i>Compétences intra- et interculturelles ?</i>	31
3.2.2.	<i>Mobilisation des compétences et modes de mobilité</i>	32
DEUXIÈME PARTIE - ÉCOLE ET MÉDIATION. MOBILITÉ, ALTÉRITÉ, GROUPES SOCIAUX ET RÉSEAUX À L'ÉPREUVE DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE		35
4.	Parcours scolaire et médiation	36
4.1.	Mobilité et médiation	36
4.2.	Altérité et médiation	37
4.3.	Groupe et médiation.....	38
4.4.	Le parcours éducatif.....	38
4.5.	Les étapes du parcours scolaire : niveau 0 de la CITE (préélémentaire)	40
4.5.1.	<i>Mobilité : en route vers l'apprentissage formel dans une institution</i>	40
4.5.2.	<i>Altérité : nouvel environnement, nouvelles rencontres, nouveaux savoirs, nouvelles postures</i>	41
4.5.3.	<i>La classe, le groupe : apprendre à vivre et à travailler avec les autres</i>	44
4.6.	Le niveau 1 de la CITE (école élémentaire).....	45
4.6.1.	<i>Mobilité : vers les acquis fondamentaux et la découverte des matières scolaires</i>	45
4.6.2.	<i>Altérité : les savoirs fondamentaux et les nouveaux domaines disciplinaires</i>	46
4.6.3.	<i>La classe, le groupe : apprendre à être autonome, apprendre avec les autres</i>	50
4.7.	Le niveau 2 de la CITE (premier cycle du secondaire)	51
4.7.1.	<i>Mobilité : vers des savoirs disciplinaires et langagiers plus spécialisés</i>	51
4.7.2.	<i>Altérité : des savoirs et des langages pluriels</i>	53
4.7.3.	<i>Vers la communauté de pratique : assumer, avec les autres, des identités spécialisées</i>	56
4.8.	Le niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire)	58
4.8.1.	<i>Mobilité : à l'orée de la vie adulte</i>	58
4.8.2.	<i>Altérité : des savoirs à incorporer en vue de l'avenir</i>	59
4.8.3.	<i>Communautés de pratique et communautés discursives : se préparer collectivement à la vie en société</i>	62
CONCLUSION		65
ELÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE		69

Avant-propos

Le document ici présenté répond à une visée double : visée cognitive, dans la mesure où il propose un modèle simple - mais englobant - pour conceptualiser des choix de politique linguistique éducative centrés sur la mobilité des acteurs sociaux ; visée institutionnelle et politique, du fait que ce modèle et l'illustration qui en est donnée pour les contextes scolaires ne se limitent pas aux aspects didactiques et linguistiques. Ils engagent l'ensemble d'un projet éducatif où la médiation, sous différentes formes, joue un rôle d'autant plus déterminant que des enjeux touchant à l'altérité et aux groupes sociaux s'avèrent décisifs dans ces premières décennies du XXIème siècle.

Quelques rappels

Le début des années 1990 a été salué et vécu, après la chute du Mur de Berlin et dans une phase relativement favorable de développement économique, comme un nouveau départ pour l'Europe. Des circulations et des interactions se rétablissaient après avoir été longtemps interrompues ou limitées et, même si des conflits locaux étaient prêts d'éclater, des perspectives d'avenir s'offraient. C'est alors, par exemple, que, sous l'égide du Conseil de l'Europe accueillant de nouveaux Etats membres, un projet de « cadre européen commun de référence pour les langues » a vu le jour, conçu pour être un lieu de convergence et de partage.

Publié en 2001 par l'alors Division des Politiques Linguistiques, ce *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) est certainement un des instruments qui ont le plus fortement influencé le domaine de l'enseignement des langues vivantes depuis lors. Au point d'être en effet devenu une référence incontournable sur la scène européenne et au-delà. Cette résonance internationale, due surtout aux échelles de descripteurs de compétence communicationnelle que le CECR propose, a affecté différents secteurs de la sphère sociale, qu'il s'agisse des certifications, du marché de l'apprentissage des langues par les adultes, des conditions linguistiques de l'accueil des migrants ou de l'accès à la nationalité. Mais c'est tout particulièrement dans le contexte clé de la scolarisation et de l'éducation que le CECR a retenu l'attention des responsables des systèmes éducatifs, des concepteurs de curriculums, des formateurs d'enseignants, des auteurs de tests et de manuels.

Cette importance prise par la scolarisation et l'éducation entraine en résonance avec la mission et les priorités du Conseil de l'Europe dans le domaine éducatif : droit à l'éducation pour tous, égalité dans l'accès à l'éducation, rôle de l'éducation dans l'inclusion et la cohésion sociales.

Ce n'est pas un hasard si, dans les années qui ont suivi la publication du CECR, les travaux entrepris au titre de ce qui est devenu l'Unité des Politiques Linguistiques (UPL) se sont focalisés sur les politiques linguistiques éducatives, les profils nationaux ou régionaux de telles politiques, l'éducation plurilingue et interculturelle, la diversité des langues dans et pour l'éducation. Il en est résulté une prise en considération beaucoup plus nette qu'auparavant de la langue de scolarisation (langue aussi d'insertion et d'intégration pour les adultes migrants) et une reconnaissance plus visible des langues de la migration, ainsi que, généralement, des répertoires langagiers dont les acteurs sociaux (y compris les élèves en formation) sont porteurs.

Cet élargissement de l'angle de vision a conduit, bien évidemment, à porter aussi attention à des facteurs sociaux, politiques et éthiques moins thématiques jusque-là. Tenir compte des groupes sociaux, des migrants, des milieux socioculturels défavorisés, des obstacles à l'inclusion de l'étranger ou à la réussite scolaire de l'élève, lier la qualité à l'équité de l'éducation : autant d'inflexions significatives par

rapport à une centration antérieure sur les seules langues étrangères, même si – forte continuité – ces enjeux sont toujours abordés sous l'angle langagier.

Un nouvel environnement

Des changements notables sont intervenus depuis les premières années 1990, moment où s'engageait l'élaboration du CECR. Changements qui ne sont pas sans conséquences sur la manière de penser les politiques linguistiques. Quelques décennies et quelques crises plus tard en effet, dans un environnement mondial où les foyers d'incendie ne manquent pas, on voit combien, sur ce même continent européen, d'autres frontières resurgissent, associées à des signes de repli identitaire, de rejet de l'autre, voire de tensions entre Etats. Les valeurs que promeuvent les organisations internationales sont battues en brèche en plus d'un lieu. Les migrations intra-européennes font moins la « une » des journaux que le sort des migrants et réfugiés venus d'ailleurs, de tous ceux qui frappent aux portes de l'Europe.

Tant les mouvements de populations que l'internationalisation des échanges, les phénomènes de mondialisation (et les résistances que provoquent certains aspects de cette dernière) ont des implications de plus en plus manifestes en termes de pluralité linguistique et culturelle, non sans incidences sur les systèmes éducatifs. Mais selon des tonalités et des modalités généralement moins positives et généreuses que naguère.

C'est dans cet environnement en mutation que vient s'inscrire le présent document. Il constitue un des aboutissements d'un projet initié en 2013 et visant à prolonger les apports du CECR, tant conceptuels que propositionnels, avec une prise en compte particulière de la notion et de l'activité langagière de médiation. Il convient de resituer cette initiative.

Une conception d'ensemble

Le succès qu'a rencontré le CECR n'a pas été sans donner lieu à débats et examens critiques, notamment à propos de certains emplois des échelles de compétences ou quant à la légitimité d'un recours à cet outil dans des contextes éducatifs très différents de ceux qui prévalent en Europe (ces critiques tiennent sans doute moins à l'instrument lui-même qu'à un défaut de compréhension adéquate des conditions de son emploi à des fins spécifiques). Par contre, autant les usages de l'instrument ont pu être parfois interrogés, autant le modèle même du CECR, l'appareil conceptuel qui en constitue la base et est rappelé au début du présent texte (cf. 1.1.), situant la communication et l'apprentissage dans un modèle actionnel, reste très généralement accepté.

Prolonger les apports du CECR ne consiste donc aucunement à remettre en cause le cadrage conceptuel auquel s'adosent les propositions qu'il avance, mais bien, d'une part, à développer et actualiser l'ensemble des descripteurs qu'il comporte et, d'autre part, à repositionner le modèle premier à l'intérieur d'une conception plus englobante des parcours d'apprentissage, de formation et de développement personnel des acteurs sociaux. Le premier volet donne lieu au travail d'une équipe coordonnée par Brian North, le second fait l'objet de cette étude.

L'intérêt intrinsèque d'un retour réflexif sur les usages du CECR et en particulier sur l'importante « redécouverte » de l'activité langagière de médiation (notion qui a déjà une longue histoire dans les théories de l'apprentissage et de l'éducation) est donc pour une bonne part à l'origine de la présente étude. Mais se trouvent aussi à l'arrière-plan les extensions du champ d'intervention de l'UPL à l'intérieur d'une Europe affectée, ainsi qu'on vient de le rappeler, par des mouvements où le rapport à la migration, l'accueil de l'autre et du nouveau, les inégalités entre groupes sociaux sont fortement à l'ordre du jour. D'où ce besoin d'une conception d'ensemble, d'une forme de modèle conceptuel qui, sans prétendre à l'originalité, vaudrait pour différents ordres de contextes et divers types d'acteurs

sociaux dans leurs parcours respectifs, qu'il s'agisse aussi bien de migration que de trajectoire professionnelle ou d'éducation.

Mais c'est bien sur l'éducation et précisément sur l'école que l'accent sera mis, tant pour mettre le modèle à l'épreuve que parce que cette focalisation est, elle aussi, d'intérêt transversal. C'est là aussi, en effet, que tous les jeunes ont, outre l'appropriation de connaissances et de compétences (mais aussi par cette appropriation même), à réfléchir « en acte » sur les valeurs fondamentales que sont les droits de l'homme, le respect de la diversité et de la dignité des autres, la participation démocratique et responsable à la vie de la cité.

La mobilité de l'acteur social

C'est une vision dynamique des politiques linguistiques – et tout particulièrement des politiques linguistiques éducatives – que propose la présente étude. Les deux notions clés qui y sont mises en jeu sont celle de mobilité et celle de médiation. La mobilité de l'acteur social lui assure une participation à et une circulation entre des groupes sociaux (ou communautés). C'est par cette participation et cette circulation qu'il rencontre, sous forme d'abord d'altérité et de distance perçues, des occasions, des objets et des expériences d'apprentissage et d'évolution personnelle. Les actions de médiation, à la charge de différentes instances et passant principalement par des activités langagières, visent à faciliter la réalisation des différents aspects de ce parcours : accompagner et fluidifier la mobilité, aborder et réduire ou s'approprié l'altérité, accéder, s'intégrer et participer aux communautés, avec recours éventuel aux réseaux sociaux. Les instances en cause, de l'acteur social lui-même jusqu'aux institutions, ont, dans ces processus, des responsabilités à assumer, dont l'exercice est caractérisé, entre autres, par un travail médiationnel.

Un tel cadrage conceptuel général, conçu comme de nature à décrire les parcours de différents types d'acteurs sociaux, ne peut avoir de portée que mis à l'épreuve de contextes et de populations spécifiques. On aurait pu retenir le cas des circulations migratoires, mais on a choisi de centrer ici le regard sur la scolarisation des enfants et des adolescents, autre question majeure dans les politiques linguistiques des pays européens et domaine où le point de vue adopté, en soi peu novateur, ouvre toutefois peut-être des perspectives nouvelles.

Des choix pour l'école

Envisager selon ce mode de lecture la trajectoire scolaire de l'élève au sein de l'institution et de la communauté éducatives, c'est la penser en termes de mobilité interne et externe, de rapport à des altérités perçues, de découverte de communautés nouvelles. C'est pointer des obstacles possibles, des passages sensibles. C'est identifier les lieux où des agents, des instruments, des dispositifs de médiation devraient aider chacun à « rester dans la course » et à y jouer pleinement sa chance, malgré les inégalités sociales des conditions de départ.

L'école dont il est question ici reste pour l'essentiel celle de la forme scolaire héritée des XIXe et XXe siècles. Elle a des murs, des enseignants, des programmes, une organisation interne, un certain déroulement des études, des supports d'apprentissage et des modalités de formation qui lui sont propres. Il était certes possible de s'inscrire dans une visée plus prédictive ou utopique, de tableer sur les effets de la numérisation, des mégadonnées (*big data*), de l'autodidaxie ou des formations en ligne ouvertes et standardisées, de parier sur la marchandisation et la privatisation de l'éducation ou sur l'extension de réseaux informels d'aide coopérative à l'acquisition des savoirs... Toutefois, quelque idéalisés que pourront sembler certains des développements qui suivent, on les a voulu réalistes (c'est-à-dire relevant du réalisable) pour l'école telle qu'elle demeure majoritairement dans les pays européens, par-delà la diversité des traditions qui la traversent. Sans oublier toutefois que ce début du

XXIe siècle représente un moment charnière de révolution technologique qui est déjà en train de modifier de façon considérable les façons d'apprendre et d'enseigner.

Une relation à d'autres projets

Cette étude s'inscrit dans le prolongement des travaux antérieurs de l'UPL, tels non seulement que le CECR, mais aussi les *Guides* parus en 2007 (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*) et 2010 (*Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* – complété et révisé en 2015) ou encore le recueil *La place des langues de scolarisation dans les programmes* (2015). Elle ne vient en aucune manière interférer avec ces instruments à fonction beaucoup plus opérationnelle. Elle tend avant tout à redonner toute sa portée à la notion de médiation et à l'inscrire dans un ensemble de rapports dynamiques entre mobilité et éducation.

C'est en cela aussi que, par-delà les différences de finalité et d'approche, elle se trouve en complémentarité et compatibilité avec les propositions concrètes qu'élabore dans le même temps l'équipe coordonnée par Brian North en vue de valider des descripteurs pour différentes formes de médiation étalonnés sur les six niveaux du CECR. Par ailleurs, des relations seront sans doute à établir avec le modèle que proposent Barrett *et al.* dans le cadre du projet *Compétences pour une Culture de la Démocratie*. Ces divers projets se situent dans des visées distinctes mais chacun poursuit à sa manière les développements intervenus ces dernières années dans le domaine de l'éducation et des langues au sein du Conseil de l'Europe.

Des états antérieurs du document ici présenté ont fait l'objet de lectures et de commentaires (souvent contrastés) de la part de plusieurs chercheurs et spécialistes, associés ou non aux activités du Conseil de l'Europe. Leurs avis ont été précieux et ont nourri la version ici proposée, dont toutefois, selon la formule consacrée, le contenu ne saurait engager leur responsabilité.

Première partie

Une conception d'ensemble :

la médiation entre mobilité, altérité, groupes sociaux et réseaux

1. Retour sur un parcours

Un bref retour sur certaines des étapes antérieures est utile pour inscrire la présente étude dans la continuité et l'évolution des travaux menés au titre de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe¹. Le point de départ en est le rappel, d'une part du dispositif conceptuel général du CECR, tel qu'élaboré jusqu'à la publication en 2001 (1.1.) et, d'autre part, de certains apports d'autres projets et ouvrages plus récents de l'UPL (1.2.). L'armature générale du modèle qui constitue l'objet de cette étude donne lieu ensuite à présentation rapide (1.3.) et sera développée puis illustrée dans les sections suivantes.

Ce retour importe car c'est dans la continuité de ces textes et projets que se situe le document actuel. Le CECR constitue une sorte de point de départ pour des évolutions notables survenues depuis sa publication. L'angle de vue adopté ici n'en remet pas en cause la construction notionnelle : il l'inclut et la mobilise directement ou indirectement. Il a toutefois une portée plus vaste en cela que, s'élargissant aux dimensions sociales et formatives des trajectoires des acteurs sociaux et aux dimensions langagières et culturelles de ces parcours, il suppose, de ce fait, un appareil conceptuel plus étendu et plus inclusif.

1.1. Rappel du modèle de base du CECR

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 sommairement – 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 tout à la fois accroît et fait évoluer sa compétence à communiquer et trouve des occasions d'apprendre.

On remarquera que, même si le CECR a été avant tout conçu et utilisé en relation à l'apprentissage de langues étrangères, le modèle qu'il présente vaut tout autant pour toute autre forme de communication langagière. C'est aussi ce qui permet de l'intégrer, en l'état, au modèle de visée sociale et éducative large que constitue l'objet de la présente étude.

¹ Cette division est devenue en 2011 Unité des Politiques linguistiques à l'intérieur du Service de l'Éducation. Pour plus de simplicité, cette composante sera ici désignée sous le sigle UPL.

1.2. La dynamique des instances de socialisation

Depuis 2001 et la publication du CECR, outre le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*², d'autres évolutions sont intervenues dans les travaux de l'Unité des politiques linguistiques (UPL) du Conseil de l'Europe. Nombre d'apports seraient à souligner, dus notamment aux conceptions de l'interculturel développées par Michael Byram et, d'autre part, aux avancées touchant à la langue de scolarisation comme vecteur/moteur de construction des connaissances dans les disciplines scolaires (« langues des autres matières »)³.

C'est à partir d'une sorte de croisement de ces divers éléments et en relation à des publications parues dans d'autres contextes que se situe l'option ici prise quant à la manière d'articuler socialisation et scolarisation⁴. Cette étape est doublement significative : d'une part elle inscrit la réflexion dans la perspective dynamique d'un parcours que l'acteur social engage dès son plus jeune âge ; d'autre part, elle situe la pluralité linguistique et culturelle non comme un aboutissement de ce parcours mais comme en étant déjà à l'origine. Il est possible d'en dessiner ainsi le cadre conceptuel général :

- a) 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 social proche (urbain, rural ou autre), les autres groupements d'appartenance (religieux, sportifs), les médias, les réseaux sociaux dont la constitution est facilitée aussi par les technologies du virtuel, la mobilité (géographique, touristique, migratoire, actuelle ou virtuelle), et, *last but not least*, l'école.
- b) Chacune de ces instances de socialisation se présente comme plus ou moins homogène ou hétérogène dans sa composition. Elles peuvent s'interpénétrer (ainsi, la famille inclut, à divers degrés selon les cas, l'effet des médias, les rapports avec l'école, les échos de la vie professionnelle, certaines pratiques religieuses). En outre, à l'intérieur de chaque instance (par exemple la famille, l'école, la télévision, le quartier, l'Internet) peuvent coexister, en raison de sa relative hétérogénéité et de la diversité des individus qui y appartiennent, plusieurs ensembles de valeurs, de représentations, de normes et de pratiques (dont certaines entrent en contradiction et en conflit avec d'autres).
- c) Reste, quelle que soit cette diversité interne, que chacune de ces instances entretient un type de rapport particulier aux valeurs, véhicule des représentations et présente des normes d'accès, de comportement, d'usage, d'interaction, des particularités sociolinguistiques et socioculturelles, des modalités de communication qui lui sont pour partie propres. Ainsi, les pratiques langagières familiales, si hétérogènes qu'elles soient et variables selon les cas et les contextes, diffèrent de celles prévalant pour l'enfant et le jeune dans les groupes de pairs ou de celles auxquelles il est exposé par les médias, comme de celles des « chats » ou des sms.
- d) Ces caractéristiques des instances de socialisation permettent de les considérer comme des entités culturelles, si on définit une culture comme présentant un ensemble de normes, de

² *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010), dont la nouvelle version date de 2015, *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, cf. www.coe.int/lang-platform/fr

³ *Les dimensions linguistiques de toutes les matières. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (2015) ; *La place des langues de scolarisation dans les programmes* (2010), études réalisées par Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Helmut Vollmer, Irene Pieper, Helmut Linneweber-Lammerskitte et Piet-Hein van de Ven (publiés comme brochures indépendantes en 2010, sous forme de recueil en 2015). Tous documents figurant sur la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*.

⁴ Une préfiguration de cette approche est à trouver dans *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* (2007), en ligne sur : www.coe.int/lang/fr → Liste des Publications. Il va de soi que cette conception ne prétend pas à l'originalité : elle recoupe de multiples travaux de sociologie.

représentations, de ressources, de valeurs, voire de conditions d'entrée et de transmission aux nouveaux entrants, qui ne se confond pas avec celui d'autres instances. Sans être nécessairement partagées ni acceptées, par tous, ces caractéristiques sont reconnues – fût-ce manière non explicite - par les membres de cette culture comme lui étant attribuables, y compris quand ils s'y opposent, la contestation supposant aussi la reconnaissance.

- e) Dans le processus de construction identitaire et d'identification qu'implique la socialisation, l'enfant est loin d'être passif. Il devient membre plus ou moins actif de plusieurs groupe sociaux, relevant de ou liés aux instances de socialisation, et son entrée dans de nouveaux groupes, sa circulation entre les groupes font de lui un acteur social « de plein exercice ».
- f) En-deçà même des « communautés », telles que désignées – dans l'acceptation étroite et marquée du terme - en fonction de leur origine géographique, ethnique, religieuse, etc., on est donc conduit à appréhender toute société comme multiculturelle et tout acteur social comme pluriculturel du fait de la multiplicité des instances de socialisation et des appartenances multiples, voire des identités plurielles, de chaque individu. L'enfant qui arrive à l'école a déjà, qu'il en soit conscient ou non, l'expérience et une certaine pratique de la diversité linguistique et culturelle. C'est un acteur social en devenir – au répertoire plurilingagier et pluriculturel – qui est scolarisé.
- g) L'école rentre dans cette même dynamique, et ce d'une au moins double manière. D'un côté et par excellence, elle comporte des normes d'accès, de comportement, de pratiques langagières, etc. qui – avec des variations selon les contextes – caractérisent une culture scolaire. D'autre part, chaque discipline scolaire comporte aussi ses normes et usages langagiers propres et introduit et initie les élèves à des cultures particulières, telles que celle des mathématiques ou de l'histoire ou des études littéraires.
- h) Pour l'école comme pour la société dans son ensemble, il y a lieu de prendre en considération non seulement des individus mais des populations particulières : groupes vulnérables, enfants d'origine étrangère et notamment les enfants de migrants, immigrés adultes, jeunes « de milieux socio-économiques défavorisés » ou enfants qui, sans appartenir à de tels milieux, ont des pratiques linguistiques et des comportements culturels qu'eux-mêmes perçoivent comme minorés, voire stigmatisés par l'institution ou leurs pairs.

1.3. Vers un modèle conceptuel inclusif

C'est donc dans le prolongement du mouvement qui vient d'être évoqué que se situe la proposition de modèle inclusif, objet de cette étude. Réduit à son articulation majeure, ce modèle se décline comme suit.

- Le sujet apprenant, l'acteur social apprend, se construit, se transforme par des processus de mobilité de divers ordres (scolaire, professionnel, social, etc.).
- C'est par la mobilité que l'acteur social fait l'expérience de différentes formes de ce qu'il perçoit comme altérité (comportements étrangers « dépayants », connaissances scientifiques paraissant incompréhensibles) et qu'il peut souhaiter ou devoir réduire ou s'approprier.
- Cette mobilité s'opère à l'intérieur de groupes sociaux ou communautés⁵ et par l'introduction dans et la participation à de nouvelles communautés. Acteurs et groupes sociaux ont affaire, à différents niveaux de l'organisation de la société, à des institutions.
- La mobilité elle-même, la rencontre et l'accommodation de l'altérité perçue, l'introduction et la participation à de nouvelles communautés supposent des capacités d'adaptation culturelle et linguistique et requièrent/ permettent le développement de compétences et connaissances d'ordre linguistique et culturel pour partie nouvelles.

⁵ Les questions soulevées par le choix de ces termes (groupe social, communauté, collectivité) sont abordées en 2.3.1.

- 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 appréhension de l'altérité, son inclusion dans les communautés. Dans tous les cas, l'action de médiation tend, dans sa définition la plus générale, à réduire l'écart entre deux pôles distants ou en tension.
- Quelles qu'en soient les modalités, la médiation est posée soit comme visant l'accès à des informations et connaissances et la construction de compétences (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) à l'intérieur de contextes sociaux.
- De plus en plus, les acteurs sociaux sont (inter)connectés et membres de réseaux dont l'activation peut faciliter la mobilité, diminuer l'altérité perçue, renforcer les groupes d'appartenance ou préparer l'entrée dans de nouvelles collectivités.
- Les actions de médiation intéressent au premier chef les parcours des acteurs sociaux. Elles relèvent de la responsabilité d'autres acteurs sociaux, des groupes sociaux, des institutions de la société, mais aussi de celle des acteurs sociaux concernés eux-mêmes.

1.4. Diverses formes d'intégration

On a qualifié ce modèle d'*inclusif*. Une telle adjectivation demande un bref commentaire. Elle recouvre ici – au risque d'un cumul abusif – des niveaux et des ordres bien différents d'intégration :

- Le modèle – ainsi que souligné plus haut – conserve et englobe le modèle de la communication linguistique qu'a adopté le CECR⁶
- Les concepts convoqués sont mis en relation entre eux à l'intérieur d'un même dispositif visant à rendre compte d'évolutions de divers ordres qui engagent et affectent des acteurs sociaux
- Trois catégories d'« agissants » sont distinguées : l'acteur social (au sens introduit dans le CECR : individu autonome et responsable en mesure d'agir dans un contexte social), le groupe social (composé d'individus mais à même d'agir en tant que groupe), l'institution sociale (considérée ici comme structure et organisation pérenne exerçant une fonction définie et reconnue dans l'espace social)⁷
- On admet que tous ces « agissants » (acteurs sociaux, groupes sociaux, institutions sociales) (inter)agissent grâce aux compétences qu'ils possèdent ou acquièrent et en fonction aussi des responsabilités qu'ils ont à assumer, y compris en matière de médiation⁸.

L'ambition d'un modèle à architecture aussi générale est de couvrir des cas de figure très différents en apparence. Il vaut en effet aussi bien pour divers acteurs sociaux, dont notamment :

- le jeune enfant au cours de sa première socialisation entre famille, groupe de pairs, groupe sportif, culte éventuel, exposition aux médias (cf. 1.2.)

⁶ Outre la notion de médiation, c'est la conception de l'acteur social comme autonome, responsable, doté d'une compétence à communiquer plurielle et ayant l'expérience de la pluralité linguistique et culturelle qui assure le lien d'inclusion entre le présent dispositif conceptuel et le CECR.

⁷ On revient sur la notion d'institution et sur les rapports entre acteurs, groupes et institutions en 2.3.5.

⁸ La notion de responsabilité est d'importance majeure dans la conception d'ensemble ici développée. L'acteur social est posé comme ayant des droits, mais aussi des devoirs et des responsabilités. Il en va de même pour les groupes et pour les institutions, mais dans le parcours de scolarisation, tel que tracé dans la deuxième partie, une certaine polarisation est établie entre le droit des élèves à une éducation équitable et de qualité et la responsabilité de l'institution scolaire et, plus largement, de la société, à assurer cette éducation.

- le jeune dans son parcours scolaire et la découverte de différentes matières, parallèlement à d'autres formes de socialisation et d'apprentissage en dehors de l'école (ce sera l'objet de la deuxième partie)
- le travailleur migrant, le réfugié, le demandeur d'asile dans sa trajectoire depuis la préparation du départ jusqu'à la familiarisation – ou non – avec différentes instances et collectivités (administratives, professionnelles) dans la société d'accueil, en passant par les aléas du voyage
 - mais aussi
- le touriste, le cadre d'entreprise en poste à l'étranger...
- l'amateur de fiction, de mondes virtuels, de « dépaysement » artistique⁹
- ...

L'intention n'est évidemment pas de développer chacun de ces cas et de montrer en quoi le modèle général peut en rendre compte (du moins pour ce qui rentre dans son objet) ; mais cette illustration serait possible. Elle n'est certes pas non plus de tout confondre : le cadre d'entreprise partant sur un poste de responsabilité dans un pays lointain dispose sans nul doute de supports qui font le plus souvent cruellement défaut au travailleur migrant ou au réfugié à tous les moments de son parcours migratoire. Mais c'est justement ce type de mise en évidence d'écarts entre des situations (et pour des cas moins flagrants que celui de ces différences de traitement) qui est susceptible de prendre valeur de comparaison critique ou d'argument en faveur de (re)médiations.

Les développements qui suivent s'ordonnent en deux parties. La première examine tout à tour chacun des concepts que le modèle mobilise et précise les relations qu'ils entretiennent. Cet examen est d'autant plus nécessaire que la plupart de ces concepts font l'objet d'une extension ou d'un gauchissement par rapport aux acceptions « ordinaires » les plus courantes des termes qui les désignent. Dans les exemples de cette première partie, une diversité de contextes sociaux restera évoquée.

La deuxième partie est directement centrée sur le contexte scolaire et sur le parcours de cet acteur social particulier qu'est l'élève qui apprend et se forme. Du pré-élémentaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, on montre comment le modèle proposé offre une certaine lecture des processus engagés. L'école opère - en principe - comme une institution initiant et accélérant des mobilités internes et futures ; elle expose l'élève à des altérités perçues et l'aide à se les approprier ; elle l'introduit à de nouvelles communautés tout en contribuant à son intégration et à sa participation citoyenne dans une même société. Outre les enjeux sociaux multiples que comporte l'éducation, l'école se présente donc, dans la perspective ici choisie, comme une instance majeure de médiation, une médiation reposant largement sur le langage, dans la diversité de ses fonctions et de ses manifestations.

2. Mobilité, altérité, groupes sociaux et réseaux : concepts majeurs pour une conception d'ensemble

Mobilité, Altérité, Groupes, l'ordre d'introduction de ces trois termes n'est pas tout à fait aléatoire ni indifférent. Outre qu'il correspond au déroulé dynamique du modèle, tel que sommairement exposé en 1.3., il met en évidence certains décalages par rapport à l'appareil conceptuel informant le CECR : la mobilité n'est guère présente dans le CECR, les groupes en sont quasiment absents, l'altérité y est inscrite mais peu visible. D'un autre côté, il est clair que les notions de mobilité, d'altérité, de groupes, si elles sont aujourd'hui de référence courante et d'usage aussi souvent flou que fréquent, occupaient

⁹ Il y a lieu de relever que le modèle du CECR est lui aussi à considérer comme de portée transversale et que, à son niveau de description, il intéresse les mêmes exemples d'acteurs sociaux, du jeune enfant à l'amateur de mondes virtuels.

moins le devant de la scène dans le domaine des langues et de l'éducation au cours des années 1990, moment de l'élaboration du CECR¹⁰.

Un quatrième terme, on l'a vu, doit être ajouté au dispositif où trouvent place mobilité, groupes et altérité. C'est le terme de réseau, désignant un mode de lien entre acteurs sociaux qui peut prendre différentes formes et a à voir avec la mobilité, les groupes, le rapport à l'altérité. Pour caractéristique qu'il soit de la scène contemporaine, le réseau ne semble pas devoir être placé ici sur le même plan que le trio précédent. Le traitement qui en sera fait le situera un peu à part.

Ce trio ou quatuor notionnel est posé comme structurant pour une conception d'ensemble d'une éducation à et par la diversité linguistique et culturelle. Par conception d'ensemble, on entend un cadrage qui convienne aux différentes actions et domaines de réflexion qui ont marqué, depuis une vingtaine d'années, les interventions de l'UPL. Mobilité, Groupes, Altérité, pour autant qu'on en spécifie la portée, peuvent en effet servir de pôles organisationnels convenant tant au secteur de l'éducation (et des langues dans l'éducation et dans la construction des connaissances), qu'à celui, notamment, de la migration dans ses dimensions linguistiques et culturelles (domaine que le présent texte n'abordera pas autrement que par mentions incidentes).

C'est par rapport à ces trois pôles, augmentés de ce qui a trait aux réseaux, que d'autres notions clés auront à être reprises et resituées. Celle d'évaluation sera abordée et sera plutôt envisagée ici comme un dispositif facilitant, entravant, sanctionnant... les mobilités. Mais c'est avant tout celle de médiation qui prendra une importance déterminante. Au point d'apparaître comme le centre de gravité de l'appareil conceptuel que la présente étude tente d'élaborer.

Et la démarche retenue recherchera la pleine cohérence avec les valeurs prônées par le Conseil de l'Europe, en particulier celles touchant à la citoyenneté et à la participation démocratiques – qui incluent et présupposent l'esprit critique avec les implications de sa réelle et active prise en compte – et les notions liées, relatives à l'inclusion et à la cohésion sociales.

2.1. La mobilité de l'acteur social

2.1.1. *Les formes diverses de mobilité*

La notion de mobilité fait partie de celles qui se trouvent fortement sollicitées dans la réflexion contemporaine, en particulier dans le cadre de la mondialisation, de la circulation des biens matériels et culturels, des individus et des populations, des idées et des idéologies¹¹. Elle est considérée sous des formes diverses, ainsi qu'en témoignent les adjectivations multiples que connaît le terme, adjectivations qui ne rentrent pas dans une catégorisation homogène. Ainsi, pour ne retenir ici que quelques-uns de ces adjectifs, la mobilité peut être physique, géographique, migratoire (relever d'un mouvement corporel effectif de l'individu), professionnelle, scolaire ou éducative (changement de poste, de fonction, d'établissement, d'orientation), sociale (changements de place et de statut dans une société, y compris transgénérationnels). Elle peut aussi être virtuelle (avec les technologies de la communication), voire imaginaire, fantasmée (au contact, par exemple, des œuvres de fiction). Très

¹⁰ À l'exception des premiers travaux du Conseil de l'Europe dans l'éducation aux langues étrangères dont une partie au moins a été conçue pour soutenir l'apprentissage des langues par les adultes de façon à répondre à leurs exigences de mobilité.

¹¹ Dans les travaux de sociologues américains, ce sont surtout les dimensions professionnelles et sociales (notamment transgénérationnelles) de la mobilité qui ont été étudiées. On pourra se reporter à Forquin (1997) pour ce qui est de la sociologie de l'éducation telle qu'illustrée par les recherches d'auteurs américains et britanniques.

généralement, elle consiste en un déplacement dans un espace ou un monde autres (« espace » et « monde » étant ici entendus au sens large) effectué par un acteur ou un groupe social¹².

Il y a lieu de noter que, dans le secteur de la didactique des langues et du rapport aux politiques linguistiques, la notion de mobilité a été récemment thématifiée et travaillée, à partir notamment de la mobilité étudiante transnationale ou des phénomènes migratoires. Et cela souvent dans le rapport à l'altérité¹³. On relèvera aussi que, si la mobilité est quelque peu absente du CECR (tel que publié en 2001), elle a une place importante dans l'étude préparatoire de 1997 consacrée à la compétence plurilingue et pluriculturelle¹⁴.

Dans l'optique ici retenue et pour cerner plus précisément les usages qui sont faits de cette notion dans le présent modèle, quelques considérations transversales¹⁵ :

- Le terme de *mobilité* peut évoquer des connotations négatives. Ainsi, dans des circonstances de crise économique, la mobilité géographique professionnelle est souvent perçue comme un risque pour la stabilité de l'emploi et une des marques d'un libéralisme économique destructeur. Pour d'autres cercles, il y a au contraire valorisation d'une mobilité permettant de nouvelles expériences et bousculant sainement les immobilismes. La mobilité n'a pas le même sens pour tous.
- La mobilité peut comporter le passage d'une frontière¹⁶, d'une barrière, d'un filtre et exiger un contrôle, un droit d'entrée, des conditions particulières d'admission. Et cela dans des contextes très différents de mobilité : passeport, visa, prérequis linguistique pour tel travailleur migrant ; bulletin scolaire, avis du conseil de classe, examen de passage pour tel élève entrant dans un nouveau niveau du cursus d'étude¹⁷. Mobilités donc qui peuvent s'avérer facteurs de discrimination, d'échec, de décrochage quand elles échouent, mais aussi de satisfaction et de progrès quand elles réussissent.
- Les mobilités les plus « déplaçantes » comportant le passage dans un environnement perçu comme totalement « étranger » vont entraîner, s'il n'y a pas blocage et échec, la prise de nouveaux repères, la construction de nouveaux réseaux, l'admission dans de nouveaux groupes.
- Ces mobilités se présentent aussi comme des mobilités culturelles dans la mesure où elles entraînent non seulement des changements d'environnement (physique, virtuel, fictionnel, académique, institutionnel), mais aussi des modifications dans les normes, les systèmes de représentation, les comportements propres à ces environnements, ainsi que des ouvertures vers d'autres espaces sociaux.

¹² Deux citations permettent de situer la perspective générale dans laquelle la présente étude inscrit la mobilité : Bourdin (2004) définit la mobilité comme « *le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif* » et insiste sur la relation contemporaine entre croissance des mobilités et individuation. Pour Park, cité par Fol (2009) « *la mobilité est à la fois un facteur d'enrichissement et de diversification des expériences individuelles, comportant par essence un risque de déstabilisation* ».

¹³ Voir en particulier : Murphy-Lejeune, 2004 ; Gohard-Radenkovic, 2007 ; Yanaprasart, 2009 ; Zarate, Lévy & Kramsch, 2008).

¹⁴ *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 1997). La partie de l'étude où la mobilité est tout particulièrement prise en considération est due à Geneviève Zarate.

¹⁵ Cette approche du concept ne prétend pas à l'orthodoxie scientifique. C'est à dessein que, dans cette étude, bien que des définitions soient proposées pour les notions introduites, on procède aussi par illustrations et approximations (en cohérence à cet égard avec ce qui est dit de la médiation). Laisser un peu de jeu et de souplesse aux composantes du modèle est la condition de leur adaptabilité. Ce sont les mises en œuvre de l'appareil conceptuel dans des situations concrètes qui permettent de le « caler ».

¹⁶ On sait aussi, y compris dans l'Europe d'aujourd'hui, que le projet de mobilité physique peut se heurter à un mur ou à des barbelés tout aussi physiques, quand ce n'est pas se perdre en mer.

¹⁷ Dans ce qui suit, on limite volontairement les références au contexte scolaire, toujours possibles, mais qui font l'objet de la deuxième partie, où chacune des trois notions majeures est examinée sous l'angle de son rapport à la médiation.

- Et c'est dans ce cadre précis que les compétences linguistiques et culturelles entrent en jeu, car les mobilités de tout ordre sont grandement facilitées pour ceux qui disposent d'un certain capital linguistique et culturel. Et les mobilités à leur tour en viennent à constituer une sorte de « capital de mobilité », éventuellement valorisable comme tel, par exemple dans un parcours professionnel.
- Par ailleurs, l'empêchement de certaines mobilités (blocage de « l'ascenseur social », « plafond de verre » dans les carrières des femmes, etc.) n'est plus accepté comme allant de soi et se trouve perçu comme problème sociétal à résoudre.

Ces différents points intéressent évidemment aussi le cas particulier des rapports entre mobilité et école.

2.1.2. L'école comme facteur et accélérateur de mobilité

En tant que lieu d'instruction et de formation, l'école est une institution sociale censée œuvrer à la mobilité des individus et contribuer au mouvement de la société¹⁸. C'est, dans la conception démocratique du droit à une éducation de qualité, un agent de transformation par la promotion (au sens premier : faire avancer, pousser en avant) des individus et le progrès (la marche en avant) de la collectivité. Par les savoirs et savoir-faire qu'elle a charge de faire acquérir aux élèves, elle est tenue de les préparer à évoluer et agir dans l'espace social. Par les programmes et les méthodes qu'elle met en œuvre, elle est en charge d'une certaine anticipation des besoins futurs de la société¹⁹. Par les valeurs qu'elle transmet, elle doit aussi préparer au vivre et construire ensemble dans une démocratie. Autant de finalités qui passent par une représentation de l'école comme instance et lieu de mobilité.

Il serait naïf de prendre au pied de la lettre l'énoncé officiel habituel de ce que vise un système éducatif. Ainsi, le principe affiché de « l'égalité des chances » dans la circulation scolaire, les orientations, les choix de filières, est bien loin de toujours se confirmer dans les parcours effectifs. L'école apparaît parfois comme assurant de fait une forme de reproduction sociale²⁰, voire d'aggravation des inégalités, accélérant les trajectoires de certains élèves, ralentissant voire bloquant celles d'autres élèves.

Les représentations que les familles et les élèves eux-mêmes ont des propres chances de mobilité de ces derniers à l'intérieur et au-delà du système éducatif ne sont pas sans influencer sur les trajectoires scolaires. Les projets et les horizons d'attente individuels varient selon les contextes, les milieux sociaux, la connaissance qu'ont les familles des établissements, des filières existantes, des débouchés possibles. La différenciation sociale ou culturelle de telles projections, l'auto-ajustement des espérances et des ambitions aux places qu'on estime pouvoir viser à partir des positions qu'on occupe sont des phénomènes qui ont été bien analysés et documentés. Ce qui ne signifie évidemment pas qu'ils doivent être pris pour normaux et inéluctables.

Mais l'école elle-même, par l'image qu'elle renvoie à l'élève de ses propres performances et de ses propres capacités, peut l'amener à réviser à la hausse ou à la baisse son projet initial de mobilité intra-puis extra-scolaire. Les types d'évaluation, les notations, appréciations orales ou écrites, les redoublements de classe (là où ils existent), jouent un rôle important dans le maintien ou non d'une motivation à aller de l'avant et à penser aussi les occasions d'apprendre en termes de mobilité.

De même, plus directement, la manière dont les systèmes éducatifs organisent les cursus et y disposent des aiguillages vers des formations plus ou moins longues, plus ou moins valorisées, plus ou moins ouvertes quant aux choix d'avenir professionnel à la sortie, contribue certes à la mobilité effective des

¹⁸ Rien d'étonnant à ce que, dans les collectivités qui entendent maintenir un ordre établi, l'école soit, par exemple, interdite aux filles ou réservée aux familles au pouvoir ou organisée de manière telle qu'elle opère comme un lieu de reproduction des hiérarchies existantes dans la distribution des statuts et des places.

¹⁹ Étant entendu que ces besoins peuvent changer rapidement et que, au cours de la vie professionnelle d'un individu, l'adaptation à de nouveaux emplois peut s'avérer indispensable. D'où l'importance de la préparation à l'adaptabilité, de la formation tout au long de la vie et de formations initiales non précocement orientées vers un métier spécifique.

²⁰ Voir notamment Bourdieu & Passeron (1970).

élèves à l'intérieur du dispositif scolaire, mais une telle diversification des itinéraires, surtout quand elle intervient tôt et sans possibilité ultérieure de passerelles entre ces derniers, n'est pas sans conséquences quant à la contribution du système à la mobilité sociale²¹.

2.1.3. Aider à la mobilité

L'élève en formation est ici considéré comme un sujet en développement et un acteur social en devenir, engagé dans un processus complexe comportant divers ordres de mobilité, et qui doit acquérir et mobiliser des compétences multiples, notamment linguistiques, pour réussir ce parcours. Mais complémentirement, c'est grâce à ce parcours que les apprentissages peuvent s'effectuer : il y a potentialité d'apprentissage du fait de l'entrée dans de nouveaux secteurs disciplinaires, dans l'approche de nouvelles matières, dans le passage dans de nouveaux environnements.

Dispositif institutionnalisé ayant pour responsabilité, entre autres, d'enclencher, d'accompagner et de faciliter la mobilité des élèves, l'école se doit d'œuvrer :

- pour la construction des connaissances et le développement des compétences dans les disciplines scolaires,
- pour l'accès aux communautés de pratique (cf. 2.3.3.) que constituent ces domaines disciplinaires,
- ainsi que, bien entendu, pour une ouverture sur l'emploi, les orientations professionnelles et les choix personnels.

Mais il y a aussi une fonction de l'école – et non des moindres - pour la transmission des valeurs dont l'éducation est garante, comme pour la préparation au mieux vivre ensemble et à la citoyenneté démocratique active.

Quels que soient les contextes et même - ou surtout - dans les cas où les dispositifs éducatifs paraissent confirmer ou creuser les inégalités sociales plus qu'ils n'assurent cette égalité des chances dont ils se recommandent, il importe que les freins et les obstacles à la mobilité interne à l'école soient autant que possible levés et donc que des mesures en ce sens soient mises en place. L'objet de la deuxième partie de la présente étude est, entre autres, d'analyser plus avant comment les actions de médiation des différentes instances (enseignants, élèves, groupes sociaux, institutions) peuvent intervenir en ce sens.

L'objectif poursuivi est déjà de mettre en évidence des zones et des moments sensibles où, pour assurer au mieux ces diverses mobilités dans les parcours éducatifs, il importe de les conforter par des actions de médiation. À cette fin, les acteurs majeurs – enseignants et apprenants – ont à acquérir ou renforcer des compétences particulières. Les instances institutionnelles (chefs d'établissement, inspecteurs, concepteurs de curriculums, etc.) et les collectivités (familles, associations, groupements communautaires, etc.) ont, elles aussi, des rôles à jouer, des responsabilités à exercer, des compétences à affirmer. Or, tous ces ordres de mobilité et les formes de médiation qui les favorisent ont recours, pour l'essentiel, à une diversité de moyens langagiers auxquels il convient d'autant plus de porter attention qu'ils sont généralement négligés.

2.2. Une conception étendue et relativiste de l'altérité

2.2.1. Extension et relativisation de la notion

La notion d'altérité a été au centre de nombreux travaux récents, à tout le moins dans la littérature francophone²². Elle n'en est pas pour autant toujours clarifiée. De manière générale, elle désigne ce qui est autre, nouveau, étranger, non familier, différent.

On peut retenir le sens de « caractère de ce qui est autre ». À deux précisions près toutefois :

²¹ Ces questions ont donné lieu à de nombreux travaux, tant statistiques que qualitatifs et à de non moins nombreux débats en sociologie de l'éducation. La présente étude n'a pas à y revenir. Voir entre autres : Bourdieu & Passeron (1970), Dubet (2010, 2014), Forquin (1997), Boudon (2011, 1973).

²² Notamment : Aden (2009), Chini & Goutéraux (2011), Coste (2009), Ferréol & Jucquois (2005), Goi, Razafimandimbimananana & Huver (2014), Groux & Porcher (2003).

- ne pas restreindre cet « autre » à un « autrui » humain
- et poser par contre que cet autre est toujours autre pour quelqu'un, dans la perception, sous le regard, dans la représentation que s'en fait un acteur (ou un groupe) social, c'est-à-dire que l'altérité est une construction psychologique qui survient lorsqu'une différence de quelque sorte est perçue et rendue saillante par la situation et/ou par les processus psychologiques de l'individu.

En effet,

- dans le « savoir aborder, traiter l'autre, le différent, le nouveau » du CECR (dont le « savoir apprendre » n'est qu'un cas particulier), on entend bien que ce nouveau, ce perçu comme différent peut être un individu, un groupe, une culture, mais aussi une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir ;
- et la différence de ce qui est considéré comme « autre » n'est pas nécessairement une différence en soi, mais bien, dans la perspective altéritaire, une différence pour moi ou pour nous, une différence relative à un sujet percevant, pensant, agissant. C'est dans mes représentations, dans l'interaction et l'action que je rencontre des formes pour moi diverses de l'altérité : altérité interpersonnelle, altérité interculturelle, altérité interlinguistique, altérité interdisciplinaire²³ ou interprofessionnelle, etc. L'insistance sur « inter », renvoyant à une mise en relation, importe, mais la différence perçue peut être de l'ordre du culturel, du cognitif, de l'esthétique, du social, etc. Autrement dit, c'est l'individu qui construit la frontière, et ce qui est une limite pour une personne peut ne pas être une limite pour une autre personne du même groupe culturel.

2.2.2. Altérité et rapport altéritaire

L'extension et la relativisation du concept d'altérité appellent (sans préjuger de ce qu'apporte le rapport avec les concepts de mobilité et de groupe) des remarques complémentaires :

- Le rapport à ce qui est perçu comme une altérité peut être choisi, volontaire ; mais aussi accidentel, inattendu, ou encore contraint, imposé.
- La perception altéritaire peut être essentialisante (l'autre est posé comme un bloc homogène décidément étranger) ou relativisante (l'autre m'est pour partie étranger, à des degrés divers).
- Le rapport altéritaire peut être perçu comme paritaire, égalitaire ou bien relever d'une relation de type dominant/dominé (d'un sens ou de l'autre).
- Il peut donner lieu à des réactions, renvoyer à des attitudes extrêmement variées : intérêt, curiosité, engagement, hostilité, indifférence, rejet...
- Le rapport altéritaire peut aussi être considéré selon ses effets, désignables là encore de manières diverses : altération, transformation, absence de changement, accommodation, assimilation, incompréhension, etc.

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

2.2.3. Mobilités et altérité perçue

Dans cette optique, la mobilité peut prendre des formes diverses quant à son rapport avec l'altérité perçue pour l'acteur en mobilité :

²³ L'adjectif « disciplinaire » et des composés tels que « interdisciplinaire » ne sont utilisés ici que comme dérivés de « discipline » dans l'acception de « discipline académique ou scientifique » et renvoient donc avant tout aux matières scolaires.

- Il peut s'agir d'un déplacement, d'une circulation dans des espaces familiers (ou considérés comme tels), non perçus comme de nature altéraitre et où des routines comportementales, langagières, culturelles suffisent pour opérer
- Il peut s'agir de déplacements impliquant la mobilisation et la mise en œuvre de connaissances, compétences, cultures « déjà là » pour aborder le (relativement) nouveau. Cela relève de l'activation de capacités aisément contextualisables
- Il peut s'agir de déplacements où la perception d'altérité est plus forte et demande des ajustements par inférence, transfert, hypothèses à tester par essais et erreurs à partir de ressources, connaissances, compétences existantes. Ajustements de nature variable : comportementaux, linguistiques, cognitifs, culturels...
- Il peut s'agir de déplacements plus perturbants provoquant, au contact de ce qui apparaît comme une altérité massive, des remises en question, des déstabilisations, des chocs plus radicaux

Cette gradation des cas de figure renvoie à une sorte de continuum entre des mobilités fluides et des mobilités plus heurtées dans leur rapport à l'altérité.

2.2.4. L'altérité en contexte éducationnel

Si on se place dans le contexte éducationnel, il n'y a d'apprentissage que de ce qui est d'abord perçu comme « autre », comme étrange ou étranger. De même que tout apprentissage se présente comme lié à un processus de mobilité, tout apprentissage suppose une rencontre avec l'altérité et un travail de réduction, d'approximation et, au bout du compte, d'appropriation de cette altérité. L'altérité perçue à laquelle se confronte l'acteur en mouvement apparaît en premier lieu comme une résistance (difficulté, obstacle, mais peut-être aussi attraction et défi). Et c'est bien là que la médiation va trouver à s'exercer comme moyen de réduire la distance ou de faciliter l'approche entre l'acteur mobile et l'altérité.

Comme pour les autres concepts tour à tour examinés, on ne peut se donner une vision irénique de l'école quant à l'altérité. De par ses fonctions mêmes, l'école est un lieu de concentration de ce qui peut être perçu comme autre : autres par définition les savoirs, savoir-faire et dispositions que le système éducatif a en charge de faire acquérir (formes d'altérité cognitive) ; autres aussi les élèves qui se trouvent accueillis dans leur hétérogénéité et que ce même système se doit de rassembler (formes d'altérité relationnelle).

C'est là que des différences d'origine sociale sont susceptibles de peser. Tel élève ou groupe d'élèves pourra, du fait de son environnement familial et socio-culturel favorisé, percevoir comme peu « autre » un contenu disciplinaire, une forme esthétique que tel autre élève ou groupe de milieu populaire²⁴ ressentira comme radicalement étranger à son expérience. De même, le rapport de distance / proximité ou de relative familiarité par rapport aux genres et discours scolaires et académiques est socialement distribué.

²⁴ L'adjectivation « populaire » est sans doute à manier avec précaution. Pour caractériser les milieux populaires, on retient ici les critères et les commentaires suivants, empruntés à Olivier Schwartz (2011), qui correspondent bien à l'optique de cette étude. Les milieux populaires y sont désignés comme « *un vaste ensemble de populations présentant trois caractéristiques : petitesse du statut professionnel ou social, étroitesse des ressources économiques – sans que cela signifie nécessairement précarité –, éloignement par rapport au capital culturel, et d'abord par rapport à l'école, même s'il ne s'agit aujourd'hui que d'un éloignement relatif* ». Et les nuances apportées y sont tout aussi significatives : tout en signalant que, depuis les années 1980, les risques de relégation sociale se sont accrus, Schwartz note que « *même dans les catégories modestes de la hiérarchie sociale, l'acculturation scolaire, la perméabilité à la culture de masse véhiculée par les médias, l'expérience de contacts diversifiés avec des «clients» dans des emplois tertiaires – une grande partie des membres des catégories populaires travaille aujourd'hui dans les services – ont atteint une réelle ampleur. C'est dire que les univers de vie de ces catégories ont aussi été affectés [...] par des processus qui ont conduit [...] à les désenclaver, à les désenfermer, à intensifier les relations de leurs membres avec le monde extérieur.* » (Schwartz, 2011).

Dans certains contextes, les élèves, confrontés à des altérités perçues, peuvent, non pas y réagir en termes de stimulation à l'apprentissage et d'occasions de découverte et de formation, mais les considérer comme à rejeter ou à stigmatiser ou comme inappropriés ou inappropriables pour eux. Les objets et les formes de ces rejets sont variables. Ici, ce sont des disciplines particulières qui donnent lieu à blocage, sous raison affichée d'absence de « don » (« pas la peine d'insister, je ne suis pas doué pour les langues », « je ne comprends rien aux maths, je suis nul en maths ») ou bien des contenus de programmes qui sont réputés inacceptables, par exemple pour des motifs religieux ou idéologiques²⁵. Là, c'est au sein même de l'école ou de la classe que des élèves ou des groupes d'élèves se voient harcelés ou brimés par d'autres élèves du fait de leur origine, de leur religion, de leur handicap éventuel, de leur orientation sexuelle présumée... La deuxième partie de la présente étude reviendra sur ces phénomènes qui peuvent se répandre, à cause de l'accélération des mobilités et de la super-diversité culturelle, ethnique, religieuse qui peut en résulter, en particulier dans certaines zones urbaines.

2.3. Les groupes comme espaces sociaux d'expérience et d'apprentissage

2.3.1. Acteur et groupe

Autant on a pu estimer que l'introduction dans le modèle du CECR de la notion d'acteur social (et de la prise en considération de tout apprenant et élève comme acteur social) opérerait un déplacement notable des représentations de la communication et de l'apprentissage²⁶, autant l'appartenance et la participation de cet acteur à des groupes sociaux et ses relations avec d'autres groupes ont d'abord été minorées.

Ce n'est que progressivement, par l'attention portée aux minorités régionales ou ethniques ou religieuses, aux populations migrantes, aux instances de socialisation, mais aussi aux collectivités que constituent les disciplines académiques, que la nécessité de positionner l'acteur social individuel par rapport à des groupements sociaux est devenue manifeste. Et cela pour rendre raison des capacités langagières et culturelles que tout acteur social développe au cours de sa trajectoire personnelle. *Ces divers ensembles sociaux (sociolinguistiques et socioculturels) seront réunis sous le terme et la notion de « groupe ».*

On proposera de définir le groupe comme une collection d'individus formant un ensemble social (professionnel, académique, sportif, religieux, ethnique ou autre) perçu ou se percevant comme à certains égards (des intérêts partagés, des traits ou des objectifs communs...) distinct d'autres groupes à l'intérieur d'une société donnée ou d'un ensemble social plus vaste.

Le choix lexical de la désignation ne va pas de soi. Le français, par exemple, dispose entre autres de *groupe*, *groupement*, *collectif*, *collectivité*, *communauté*. Dans des versions antérieures de cette étude, ce dernier terme, *communauté*, avait d'abord été retenu. Le choix principal final s'est porté sur *groupe (social)*, plus neutre que d'autres (du moins en français) et mieux établi en sociologie et en psychologie sociale. Pour autant, on ne s'est pas interdit ici de recourir, en contexte, à *communauté* (notamment à propos de la notion de *communauté de pratique*) ou à *collectivité*, dès lors que les connotations éventuelles sont pertinentes ou ne viennent pas parasiter la lecture.

Le fait qu'un groupe soit constitué d'individus se percevant comme ayant des caractéristiques communes ou des intérêts partagés n'implique en aucune manière qu'on ait affaire à un collectif par ailleurs homogène et consensuel. Telle ou telle communauté - un groupe de pairs chez des adolescents, les membres d'un club sportif, les élèves d'une classe, les participants à un réseau social... - peut tout à la fois se rassembler sur une fonction et des activités tout en étant hétérogène quant aux origines, aux

²⁵ Dans ce dernier cas, le rejet est souvent aussi le fait, non des élèves seuls, mais des familles et/ou de groupes communautaires et de leurs représentants.

²⁶ Pour une analyse critique des apports et des limites de l'introduction de la notion d'acteur social, voir notamment Zarate, 2008.

milieux familiaux, aux rapports à la religion, aux biographies linguistiques et aux pratiques langagières individuelles.

Mais - et il s'agit là d'une reprise des considérations relatives aux instances de socialisation (cf. 1.2.) - tout groupe présente certaines règles de fonctionnement, plus ou moins consensuelles, possède ses propres normes, plus ou moins strictes, plus ou moins explicitées, comporte des valeurs, des comportements à respecter, des particularités langagières pour partie distinctives, souvent une distribution des rôles. Il peut avoir une histoire, transmettre des traditions. Il 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, tout groupe est à la fois communauté culturelle et communauté discursive.

Les individus ont une marge de liberté, plus ou moins grande, puisqu'ils peuvent se conformer à des degrés divers aux règles en vigueur, voire ne pas les accepter complètement ou les refuser carrément : de « centrifuges » ils peuvent devenir « marginaux », voire « exclus » et perdre leur appartenance au groupe.

2.3.2. Relations intergroupes

Tout groupe peut aussi être un espace de rivalités, de rapports de force, de rupture des conventions, d'effraction des normes, de rejet, d'exclusion. De même les relations entre groupes peuvent tenir du bon voisinage, de l'indifférence ou de l'ignorance réciproques, mais aussi de la domination, de l'intolérance, de la stigmatisation, voire de l'extermination. Par ailleurs, les groupes se définissent - eux-mêmes et les uns par rapport aux autres - à travers la comparaison et la mise en contraste avec d'autres groupes de même nature (les mathématiciens, par exemple, tiennent à se distinguer des physiciens). Et l'évolution et les dynamiques des relations entre les groupes dans le temps ne sont pas sans fluctuations fortes. Le rejet d'un groupe autre ne dépend pas nécessairement d'un contact intergroupe effectif : les exemples là aussi ne manquent pas de groupes circonscrits, autonomes et homogènes qui, à partir de représentations et de stéréotypes bien ancrés, condamnent et excluent, en quelque sorte par principe, des groupes étrangers avec lesquels ils n'ont aucune relation et dont ils ne savent quasiment rien.

Si on recentre l'attention sur l'acteur social, il faut enfin poser que s'il se développe, se socialise, apprend et change par les expériences que lui procurent son introduction et sa participation à de nouveaux groupes, c'est-à-dire dans un processus de mobilité (cf. 1.2.), il affecte à son tour ces groupes et contribue à leur évolution. La distinction entre *groupe d'appartenance* et *groupe de référence* s'articule parfaitement à la notion de mobilité. Le groupe d'appartenance est celui dont un acteur social fait partie (étant entendu qu'il est membre de plusieurs). Le groupe de référence peut notamment être caractérisé comme un groupe auquel l'acteur social n'appartient pas (encore), mais auquel il aspire à ou est amené à s'intégrer, celui donc qui peut devenir un déclencheur de mobilité (par exemple, dans une trajectoire d'ascension sociale ou pour un projet d'intégration à un nouveau pays) à partir (ou au sortir) de tel ou tel groupe d'appartenance.

2.3.3. Les communautés de pratique

La notion de *communauté de pratique (community of practice)*²⁷ a été introduite dans la littérature académique et adaptée dans le domaine managérial. Elle peut aussi être reprise pour le présent

²⁷ Cette notion est attribuée à Jean Lave et Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). "Communities of Practice can be defined, in part, as a process of social learning that occurs when people who have a common interest in a subject or area collaborate over an extended period of time, sharing ideas and strategies, determine solutions, and build innovations. Wenger gives a simple definition: "Communities of practice are groups of people

propos. Sa pertinence est en effet de poser que toute communauté de pratique est un espace de participation où s'opèrent des apprentissages en raison du partage social qui s'y produit et du fait de la (co-)construction d'un répertoire de ressources relatives à un domaine commun. Ce qui convient tout particulièrement pour décrire les contextes d'apprentissage et les interactions qui s'y déroulent dans le domaine éducatif.

Ainsi, en croisant différentes notions qui viennent d'être mentionnées, on peut dire que la classe de mathématiques, par exemple, est une communauté de pratique où, selon une certaine répartition des rôles, l'interaction sociale (avant tout verbale) qui s'y réalise construit des connaissances ; ce travail cognitif situé n'est pas simplement dû aux initiatives de l'enseignant, mais relève d'une activité collective où les artefacts matériels et technologiques peuvent aussi avoir une part. On parle alors de cognition située, distribuée²⁸ et partagée. S'agissant donc de la classe de mathématiques comme communauté de pratique, on peut aussi poser que, pour tous les élèves, la classe constitue une de leurs communautés d'appartenance et que la communauté de pratique des mathématiciens fait, en termes de construction de connaissances et de mobilité dans le cursus scolaire, fonction de communauté de référence. Sous cet angle, tout apprentissage consiste en l'initiation et l'inclusion active à une communauté de pratique et se poursuit par l'introduction et la circulation dans d'autres communautés de pratique.

2.3.4. Appartenances multiples et positionnement individuel

Les groupes peuvent être plus ou moins cloisonnés, plus ou moins ouverts, plus ou moins poreux, mais le degré d'autonomie, d'évolution, d'apprentissages nouveaux auxquels l'acteur social peut accéder dépend pour partie du nombre de groupes auxquels il appartient, du type de participation qu'il y engage, des contacts, recoupements, passages ou tensions qui existent entre ses groupes d'appartenance. La compréhension des individus appartenant à plusieurs groupes n'est pas donnée en termes d'ensemble de groupes individuels auxquels ils appartiennent : elle exige qu'on se réfère au positionnement unique que chacun occupe à l'intersection de ses multiples groupes d'appartenance (par exemple, en tant que jeune femme chrétienne belge avec un arrière-plan familial congolais, une personne peut avoir des préoccupations qui lui sont propres et chercher des réponses très différentes de celles auxquelles d'autres jeunes, d'autres femmes, d'autres Belges, d'autres chrétiens et d'autres Congolais auraient recours).

2.3.5. Société, institutions et communautés

Dans la présente étude, trois entités sociales « agissantes » ont été distinguées : l'acteur, le groupe (ou communauté), l'institution. Cette dernière n'a été que brièvement caractérisée (cf. 1.3. et 1.4. « structure et organisation pérenne exerçant une fonction définie et reconnue dans l'espace social »).

who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly." Note that this allows for, but does not require intentionality. Learning can be, and often is, an incidental outcome that accompanies these social processes". (<http://www.learning-theories.com/communities-of-practice-lave-and-wenger.html>)

²⁸ Les recherches sur la cognition distribuée supposent que les phénomènes cognitifs dépassent le traitement individuel de l'information pour intégrer les interactions entre individus (environnement humain et social) et les ressources matérielles y compris les technologies de l'information (environnement physique) (Hollan, Hutchins et Kirsh, 2002). Source : <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Cognition: un processus situé, distribué et perceptif>. Il semble légitime de considérer que les notions de communauté de pratique et de cognition distribuée, bien qu'issues de champs différents, sont compatibles tant d'un point de vue épistémique que dans la perspective de l'apprentissage et de l'éducation. Voir aussi Mondada et Pekarek Doehler, 2000. On notera que, même si la notion de cognition située a été particulièrement associée à l'apport des technologies contemporaines, la conception d'une construction collective et distribuée des connaissances se retrouve chez un auteur comme Bruner (entre autres, Bruner, 1990) pour qui cela tient à la nature culturelle des savoirs et donc de leur appropriation. Pour Bruner, « Coming to know anything is both situated and distributed ».

Elle désigne ici, de manière restrictive, à l'intérieur d'une société donnée, les appareils constitués qui assurent un service public ou sont des organes de la puissance publique et/ou transmettent ou imposent au corps social le respect de valeurs à portée collective. L'école fait évidemment partie de telles institutions²⁹.

À ce point, se posent des questions comme celle du rapport de groupes multiples à une même société ou encore celle de l'existence de normes et de valeurs de portée universelle, surplombant, en dernier recours, la pluralité de celles de groupes locaux et particuliers.

La distinction classique entre communauté et société a, depuis Tönnies³⁰, été souvent revisitée. Alors que la communauté, suivant Tönnies, est un ensemble holiste quasi organique, la société est un ensemble d'individus autonomes et aux intérêts divergents adhérant à des modalités de régulation collective contractuelle. Dans la perspective ici retenue, communauté et société ne constituent pas des pôles opposés, mais, fondamentalement, le propre de la société est de subsumer les communautés, de s'y superposer sans pour autant les absorber ou les réduire.

Il serait bien entendu naïf et falsificateur de faire comme si, dans les rapports entre société et groupes, ces derniers étaient tous sur le même plan. Bien des groupes peuvent être minorés, stigmatisés, ignorés par le corps social et les institutions, être susceptibles de devenir des boucs émissaires en temps de crise, alors que d'autres groupes se trouvent valorisés et favorisés.

Il est clair, à l'inverse, que des groupes et des individus peuvent aussi ne pas se reconnaître dans la société à laquelle ils appartiennent officiellement ; clair que des groupes peuvent, à l'heure des réseaux mondiaux, prendre – si l'on peut dire – les sociétés par le travers et saper la dimension subsumante de ces dernières ; clair enfin, d'un côté, que des individus peuvent se reconnaître dans plusieurs sociétés (dans le même temps et/ou dans la durée d'une vie), et, d'un autre côté que des formations de diaspora font qu'un groupe qui s'identifie comme tel peut aussi se percevoir comme d'appartenance multisociétale³¹. Où l'on retrouve, dans le rapport entre groupes et société, des effets de la mobilité. Avec ce que cela peut comporter de conflits de normes et de valeurs, de niveaux et de types d'appartenances.

Là encore – est-il besoin de le souligner ? – les systèmes éducatifs, au niveau des institutions centrales comme à ceux de l'établissement scolaire et de la classe elle-même, ne sont aucunement en dehors et à l'abri des questions que soulèvent les relations entre société et communautés. Bien au contraire, leur responsabilité s'y trouve directement engagée. Qu'il s'agisse de prise en considération ou non des pratiques religieuses ou des spécificités culturelles (alimentaires, vestimentaires) ou encore que des ségrégations dans l'habitat et les quartiers entraînent des formes de ségrégation et de relégation scolaire, aux dépens de toute mixité sociale, on a bien affaire à des enjeux sociétaux qui entrent pleinement dans le ressort de l'école.

2.3.6. École et communautés

Une société constituée s'inscrit dans une histoire et travaille à une certaine transmission intergénérationnelle du lien social et du contrat collectif qui la constituent. Dans le même temps, elle doit préparer et anticiper l'avenir par la formation des nouvelles générations. Pour les États où existent des formes d'éducation publique, c'est évidemment l'école à qui incombe une responsabilité d'inclusion, de cohésion, de participation sociales et de préparation à l'exercice de la citoyenneté. C'est,

²⁹ Dans la mesure où elle est obligatoire et concerne tous les acteurs sociaux, l'école, comme institution, est d'une certaine manière transverse à tous les groupes

³⁰ Tönnies, F. *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Kulturformen*, [1887]; [21912 *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*], Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005.]

³¹ Forme de communauté historiquement inscrite, mais aussi typique des temps modernes, la diaspora est un phénomène dont l'importance – économique, politique – est en train de s'accroître, évolution facilitée par les nouveaux moyens de communication et donc très en lien avec la mobilité et les réseaux.

dans la mesure des moyens qui lui sont consacrés, une instance centrale des rapports entre, d'un côté, la collectivité du contrat social et, de l'autre, l'acteur social considéré dans la multiplicité de ses groupes d'appartenance.

Dans bien des pays européens, sous l'autorité des États et de leurs gouvernements, les écoles du 19^{ème} et du 20^{ème} siècles ont eu pour mission de créer, sinon une uniformité, du moins une certaine homogénéité citoyenne. Elles ont maintenant à trouver les moyens de contribuer au vivre ensemble en société sans entendre priver les acteurs sociaux de leurs divers groupes d'identification et en reconnaissant et promouvant les participations interculturelles³².

Dans une telle optique, sur le plan langagier, un des défis auxquels les États ont à répondre est celui de la reconnaissance et de la pratique d'une langue (ou de plusieurs langues) commune(s), censée(s) garantir communication et intercompréhension au sein de la « communauté nationale », sans pour autant que les langues, variétés et spécificités linguistiques des groupes constitutifs de l'ensemble sociétal soient ignorées ou stigmatisées, notamment par l'école. C'est clairement dans cette direction que les travaux de l'UPL du Conseil de l'Europe ont porté, en posant que - outre évidemment la langue de scolarisation dans sa diversification interne - les langues minoritaires, régionales, de la migration, ainsi que les langues étrangères sont toutes langues de l'éducation et peuvent trouver place dans l'école. Et les Profils de politique linguistique établis pour nombre de pays membres et de régions ont permis de mettre à l'épreuve cette orientation dans la logique assumée d'une éducation plurilingue et interculturelle.

2.4. Spécificités et transversalités des situations

Les concepts à portée générique mobilisés et caractérisés jusqu'à présent ne sont certes pas proposés pour oblitérer les différences considérables existant entre les différentes situations. Ainsi, s'agissant du concept de mobilité, personne n'a intérêt à confondre la mobilité économique d'un migrant isolé arrivé dans un pays où il espère trouver un emploi avec la mobilité sociale d'un employé qui, dans son administration, accède à une nouvelle catégorie dans l'échelle interne, ni encore avec la mobilité virtuelle d'un jeune qui chatte avec d'autres adolescents à travers le monde entier, ni avec le déplacement contraint d'une population de réfugiés ou demandeurs d'asile fuyant une zone de conflit ou un régime dictatorial.

Mais, quelle que soit l'extrême diversité de ces cas de figure, tous présentent en commun un certain nombre de traits qui intéressent la présente étude. Dans tous les cas en effet :

- ces mobilités sont le fait d'acteurs sociaux qui ont une histoire, une trajectoire antérieure et qui possèdent, entre autres, au moment où ils entrent en mobilité, des compétences langagières, des expériences et des représentations culturelles déjà établies
- le déplacement qui se produit s'accompagne de décalages entre les compétences langagières et les compétences culturelles « déjà-là » et ce que requiert l'ajustement au nouveau contexte, de quelque manière qu'on désigne cet ajustement : accommodation, inclusion, intégration, insertion, assimilation, progression
- un besoin et souvent une demande de transparence existent quant aux conditions explicites ou à l'agenda caché des rites d'entrée et de passage dans le nouveau groupe

³² Dans une autre optique, Dubet (2006 : 635) souligne une évolution du rôle et de la conception de l'institution : « *Le monde des valeurs, des vocations et des sanctuaires scolaires a longtemps formé un "programme institutionnel" dans lequel l'universalité de la culture engendrait des disciplines et des modalités d'apprentissage où l'obéissance des individus était le préalable à leur future autonomie. Ce programme ne fonctionne plus : avec la massification, l'école s'est ouverte au monde, les diplômés et les filières constituent des "marchés", les enfants et les adolescents sont reconnus comme sujets et la socialisation institutionnelle a changé de nature.* »

- c'est une partie des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être³³ / dispositions et attitudes des individus ou des groupes en situation de mobilité qui est ainsi sollicitée, mise à l'épreuve et qui doit être plus ou moins étendue, ajustée, même reconfigurée
- il peut y avoir échec de la mobilité, pour des raisons tenant aux acteurs ou aux groupes en mobilité et/ou aux groupes de destination, voire aux groupes d'origine (conditions requises, conditions de passage, gardiens et procédures d'admission, etc.)³⁴
- cette pénétration dans un nouveau groupe par un processus de mobilité a d'autant plus de chance de réussir à terme que les caractéristiques de ce groupe qui constituent de fait pour les « entrants » un obstacle et une résistance seront identifiées comme telles par ces derniers³⁵

2.5. Réseaux

Dans ce qui précède, l'acteur social a surtout été saisi comme membre d'une pluralité de groupes. C'est cette appartenance pluricommunautaire (et donc, dans le cadre ici retenu, pluriculturelle), qui lui permet d'échapper aux risques d'un enfermement monocommunautariste. C'est elle aussi qui lui confère sa posture et sa dynamique singulières dans les jeux, déplacements et (dés)équilibres divers qu'autorise cette pluri-appartenance. Mais dans le même temps, selon les origines, les parcours, les conditions socioéconomiques, la marge de jeu s'avère plus ou moins grande, l'expérience de la pluralité des appartenances plus ou moins facile à vivre et à gérer.

C'est ici qu'il convient d'examiner de plus près une notion déjà mentionnée à plusieurs reprises, celle de réseau. On n'entend pas limiter ici ce terme aux réseaux sociaux tels que ceux développés sur la toile ni y lire seulement ce qui tient au capital social (« carnet d'adresses »)³⁶. De manière plus générale, le réseau social désigne l'ensemble des acteurs avec lesquels un individu donné entretient des liens directs (il est effectivement en contact avec ces autres acteurs) ou indirects (il ne peut établir de contact que par le biais des membres du réseau direct). Pour nombre d'analystes, les réseaux constituent – de plus en plus – un niveau d'expression et d'action sociales à distinguer de celui des groupes et de celui des acteurs sociaux comme tels.

Le réseau d'un acteur social peut être intragroupe, intergroupes, voire comporter des éléments à inscription, si l'on peut dire, « altergroupes » : tel candidat à la migration dans un pays autre et de lui totalement inconnu peut avoir, dans ses réseaux, des membres ou des relations de sa famille qui se trouvent déjà dans le pays considéré et y sont « intégrés ». Dans une dynamique de mobilité, disposer de réseaux à dimension altéritaire se présente comme un avantage dont une stratégie de médiation consistera à tirer parti. Des expressions familières du type « connaître quelqu'un » pour la recherche d'un emploi, un changement de poste ou d'orientation, un accès à un détenteur de pouvoir, renvoient à ce type d'usage des réseaux et les notions de réseau, de stratégie, de médiation et de mobilité entretiennent ici quelque rapport. Et, si l'entretien des réseaux passe aussi par des échanges de

³³ Cf., chapitre 5 du CECR, par. 5.1.3 Savoir-être.

³⁴ On mentionnera, là encore, les facteurs linguistiques et culturels de ces difficultés ou éventuels échecs : tests linguistiques exigeants préalables au départ, questionnaires culturels parfois excessifs pour l'accès à la nationalité, prérequis linguistiques pour une mission ou un poste à l'étranger, voire pour un changement de situation dans une même entreprise. Et les exemples ne manquent pas d'orientation précoce sur critères linguistiques vers des filières scolaires dévalorisées pour des élèves d'origine étrangère ou de milieux défavorisés maîtrisant mal la langue de scolarisation...

³⁵ Il a en effet été noté plus haut que l'altérité perçue ne correspond pas toujours à une différenciation effective et que, à l'inverse, une familiarité supposée peut s'avérer trompeuse. D'où l'importance, maintes fois soulignée dans la littérature, des attitudes et dispositions, mais aussi des stratégies permettant à l'acteur social en situation de mobilité de prendre des repères, de poser des balises, de tester des hypothèses interprétatives dans son appréhension des fonctionnements, des acteurs, des normes de la nouvelle communauté : en bref, des habiletés de découverte et une disposition d'ethnographe.

³⁶ Tel que caractérisé par Pierre Bourdieu. *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, 1980.

services ou de faveurs, ils supposent d'abord des contacts verbaux, des modes de communication aussi bien ritualisés qu'informels entre membres.

Dans le maintien des liens avec des groupes d'origine, les réseaux – et en particulier les nouveaux réseaux sociaux – jouent des rôles importants de continuité (ou de reprise) des relations avec les familles et proches restés au pays, tout comme de pratique régulière des langues et variétés d'origine. Un rôle important est aussi assuré par les télévisions satellitaires ou autres, le recours aux téléphones mobiles, aux e-mails, avec la diversité des formats, des genres plus ou moins normés que cette pluralité des supports et des modes de transmission autorise, en réception et en production, selon les cas. Ces médias de contact et de mobilité virtuelle offrent des possibilités nouvelles et fortement exploitées à des communautés et des acteurs sociaux naguère séparés par des distances physiques à effet diasporique, qui pouvaient entraîner des phénomènes d'attrition linguistique et d'éloignement culturel³⁷. Il arrive même que, dans la reprise de contact et de relation rendue actuellement possible par les réseaux sociaux et les nouvelles technologies, ce soit une langue étrangère commune aux émigrés et aux membres des groupes d'origine qui joue le rôle d'intermédiaire, la langue d'origine ayant été perdue par certains émigrés.

Les réseaux sociaux contemporains ont connu, du fait des possibilités technologiques, une extension et une diversification considérables, brouillant les frontières, oscillant entre journal intime ouvert à tous (certains blogs) et formes de communauté de pratique où opèrent des modes d'entraide ou de dépannage interindividuel ou d'apprentissage collectif, plus sur le mode du forum. Les sites de rencontre offrent un cas intéressant de fréquentation qui peut être ponctuelle, éphémère, « fonctionnelle », mais où peuvent aussi bien se développer des relations durables et fortement affectivisées. Il n'est pas certain qu'on puisse encore parler de réseau dans ce cas particulier : tout comme pour des réseaux de type professionnel ou tenant à des intérêts partagés (fans de foot ou adeptes d'un hobby), c'est bien alors une communauté qui se constitue. En bref, les technologies, dans leur évolution rapide, entraînent des usages qui bousculent, recourent ou effacent les catégorisations trop strictes et complexifient d'autant le paysage.

Mais, dans chaque cas, ce sont des formes de communication langagière qui émergent, plus ou moins codifiées par les plateformes utilisées ou par les usagers eux-mêmes, des codes de conduite qui se mettent en place, du fait de régulateurs ou des membres du réseau eux-mêmes.

Nul besoin de souligner que les jeunes scolarisés sont et seront de plus en plus des usagers et des acteurs majeurs des réseaux, non seulement hors de l'école, mais aussi parallèlement et à l'intérieur de celle-ci. Ces usages ne sauraient être pensés en termes d'uniformisation des pratiques et de dissolution à terme des groupes sociaux d'appartenance. Ils sont et resteront sans doute sociologiquement différenciés.

3. Médiation, compétences, cultures

Le terme et la notion de médiation ont été mobilisés à plusieurs reprises dans les développements qui précèdent, mais n'y ont pas été vraiment définis ni situés en fonction du dispositif conceptuel qui donne son sens à la présente étude. Les explications – par approximations successives plus que par argumentation linéaire – destinées à caractériser la mobilité, l'altérité, les groupes et les réseaux à l'intérieur de l'approche retenue se présentaient comme préalables à l'abord plus direct de ce qui touche à la médiation. Il convient, à ce point, d'en venir à ce qui constitue le centre de gravité de l'appareil conceptuel proposé, appareil conceptuel dont la mobilité détermine la visée dynamique. C'est toujours de la trajectoire de l'acteur social qu'il est question et des moyens de la faciliter dans ses dimensions langagières et culturelles, par des interventions de l'ordre du cognitif ou de l'ordre du relationnel.

³⁷ Ce qui ne veut bien entendu pas dire – on l'a noté supra – que tous les acteurs "à distance" fassent le choix d'un maintien du lien, quand même ils disposent des moyens technologiques de le faire.

3.1. D'une médiation à d'autres

Dans le CECR, la notion de médiation est définie comme référant à une activité langagière consistant en une « *reformulation écrite ou orale, à destination d'un ou de plusieurs tiers, d'un texte, oral ou écrit, auquel ces tiers n'ont pas accès direct : compte rendu, résumé, traduction, etc.* ». La médiation est donc une production de texte à partir d'un texte premier à des fins de transmission (ne serait-ce que condensée) du contenu de celui-ci. Cette opération est assez distincte des autres activités et il est significatif qu'elle n'ait pas donné lieu, dans ce même CECR, à des échelles de descripteurs de niveau de maîtrise, comme ceux qui sont proposés pour la réception, la production et l'interaction³⁸. Dans la logique du CECR, cette médiation linguistique et communicationnelle met en jeu la/une langue étrangère. Il peut donc y avoir médiation à l'intérieur de la langue étrangère, à partir de la langue étrangère vers une langue autre, à partir d'une langue autre vers la langue étrangère. Selon l'optique ici choisie, la notion de médiation prend une extension beaucoup plus importante, sans pour autant voir se dissoudre l'acception que proposait le CECR.

3.1.1. La médiation comme réduction de distance

Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension³⁹ l'un par rapport à l'autre⁴⁰. Cette tension peut relever de l'inadaptation d'une des parties aux requis de l'autre, de l'incompréhension ou de l'ignorance, du conflit, d'une absence de familiarité avec des phénomènes, des contenus, des règles, des normes etc. La réduction de la distance et de la tension recouvre ainsi des processus divers bien inscrits dans différents secteurs de la sphère sociale : médiation juridique, médiation sociale, médiation conjugale ou familiale, médiation intergénérationnelle, médiation urbaine, médiation diplomatique, médiation économique, etc. Si la médiation est surtout considérée aujourd'hui dans le cadre de la résolution de conflits⁴¹, son champ ne se limite pas à cet aspect plus spectaculaire, le plus visibilisé par les médias.

En didactique des cultures, la notion de médiation (inter)culturelle a été activement travaillée, en relation notamment - mais non exclusivement - avec les phénomènes de mobilité transnationale⁴². On rappellera que Michael Byram et Geneviève Zarate ont introduit la notion de médiateur culturel et fait de ce rôle une des finalités des formations en langues.

Les « pôles », entendus ici au sens générique, peuvent référer :

- soit aux acteurs sociaux d'un côté et à des formes et types d'altérité perçue de l'autre (connaissances nouvelles, cultures différentes, valeurs « étrangères »),
- soit, de part et d'autre, à des acteurs, des groupes sociaux, des institutions en tension ou en recherche de contact (avec les différents croisements qu'autorisent ces combinaisons : acteur / acteur, acteur / groupe, acteur / institution, groupe / groupe, groupe / institution, institution / institution).

³⁸ On sait que, depuis, la production de descripteurs pour la médiation a été entreprise, tout particulièrement dans le cadre d'un projet de l'UPL dont Brian North est le coordonnateur. On pourra aussi se reporter à l'ouvrage de Maria Stathopoulou (Stathopoulou, 2015) qui ouvre notamment des pistes vers l'évaluation plurilingue.

³⁹ Ici le terme de "tension" a le sens, pas du tout négatif, d'état où « l'on tend vers », « l'on s'approche de ».

⁴⁰ Dans certains cas, la médiation peut expliciter et mieux faire reconnaître la distance, sans pour autant la réduire et qu'il est aussi des circonstances où le travail de médiation sert à accentuer en quelque sorte la distance, la rend plus irréductible (par exemple, dans le rapport à une œuvre d'art en rupture totale avec les normes de lecture habituelles). Ceci n'est pas en contradiction avec la définition générique ici posée.

⁴¹ Et s'y est constituée en discipline quasi autonome avec des propres spécialistes et professionnels.

⁴² Byram (1997); Zarate (1993); Byram et Zarate (1997); Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2003; Zarate, Lévy & Kramsch, 2008, 2011, Zarate & Lévy, 2003. Ces apports n'ont pas à être réanalysés ici par le menu, mais ils ont été déterminants pour la présente réflexion. Voir aussi Garzone & Archibald, 2014.

Dans tous les cas, l'un au moins des deux pôles est un individu ou une instance sociale (acteur, collectivité, institution) et, dans tous les cas, la médiation tierce, comme réduction de la distance entre les deux pôles, est aussi le fait d'acteurs (tel l'enseignant, dans le rapport entre apprenant et connaissance nouvelle) ou d'instances sociales (tel le conseil d'école dans un différend entre une famille et un enseignant), avec ou sans artefacts socialement produits (tels un règlement intérieur ou une notice explicative). Ce qu'on souligne, c'est, par exemple, que dans le rapport entre mobilité et altérité, la médiation ne se limite pas à la relation enseignant/apprenant mais concerne aussi d'autres niveaux et d'autres instances de la communauté éducative.

La fonction de l'enseignant tout comme celle des manuels et autres moyens pédagogiques, des exercices proposés ou encore des pairs dans les travaux de groupe, bref, le rôle de tout le dispositif de l'école est d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes (savoir-être) qu'ils doivent ou bien qu'ils désirent s'approprier. La tension vers les savoirs peut aussi bien relever de la curiosité, de l'envie d'apprendre, de la soif de connaissance. Leur appropriation passe par des approximations successives (aux différents sens du terme « approximation »), des processus de réduction de la distance entre l'apprenant et les éléments de connaissance à maîtriser, réduction d'abord imprécise puis de plus en plus effective.

3.1.2. Médiation relationnelle et médiation cognitive

Il est ainsi permis de poser que le travail fondamental de transmission / construction de connaissances et d'appropriation de ce qui est d'abord perçu comme altérité relève d'un ensemble d'opérations qu'on peut qualifier de médiation cognitive. La gestion des interactions, des relations voire des conflits et, plus généralement, ce qui touche à la réduction des distances interpersonnelles, à la facilitation des rencontres et des coopérations et à l'instauration d'un climat favorable à l'entente et au travail relèverait d'une forme de médiation qualifiable de médiation relationnelle. La médiation relationnelle peut aussi, bien entendu, trouver place dans l'espace scolaire comme propice ou nécessaire à la médiation cognitive.

Mais médiation cognitive et médiation relationnelle passent par des reformulations linguistiques et sémiotiques, une médiation langagière, travaillant les termes, les textes, les genres discursifs⁴³.

L'institution, dans la diversité de ses niveaux et de ses organes a une responsabilité majeure dans le fonctionnement de l'école, à l'intérieur de la communauté éducative locale et du système éducatif global. L'exercice de cette responsabilité suppose tout un travail de médiation en direction des groupes sociaux, des organisations d'enseignants, des parents d'élèves, des représentants de diverses communautés. Et cette médiation institutionnelle (où, par exemple, au niveau local, la figure du chef d'établissement a un rôle déterminant à jouer) passe par du cognitif (informations à faire comprendre, innovations à expliquer), du relationnel (conflits à résoudre, consensus à rechercher) et bien évidemment du langagier...

3.1.3 Médiation et groupes

Comme déjà relevé, des apports de connaissances, des transmissions de valeurs, mais aussi des rivalités, des rapports de force, et des conflits de valeurs peuvent exister :

- à l'intérieur d'un groupe d'appartenance
- entre des groupes auxquels appartient un même acteur ou groupe social
- ou entre tels ou tels des groupes d'appartenance d'un même acteur ou groupe social et un groupe de non-appartenance (groupe de référence ou non)

⁴³ Médiation cognitive et médiation relationnelle sont donc des types de médiation qui, l'une et l'autre, passent par des formes de médiation langagière et peuvent se réaliser dans différents secteurs : médiation diplomatique, médiation conjugale, médiation économique, etc.

Dans cette mesure, pour un acteur (ou un groupe) social, la médiation peut avoir à s'exercer à l'intérieur d'un groupe, entre des groupes d'appartenance ou avec des groupes hors-appartenance. En simplifiant à l'excès les cas, on pourra dire que la médiation familiale ou conjugale est généralement intragroupe, la médiation sociale intra- ou intergroupes, la médiation diplomatique inter- ou « altergroupes ». Les situations où interviennent des agents de médiation sont évidemment plus complexes que ne le pose une telle tripartition, mais dans la perspective d'une recherche de descripteurs – et en particulier de descripteurs touchant aux capacités et aux ressources langagières – ce genre de distinction a peut-être quelque vertu.

3.1.4. Diversité des acteurs et de moyens de médiation

La médiation s'effectue sous de multiples aspects et par à une diversité d'acteurs et de moyens :

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

3.1.5. Médiation et altération

La médiation opère sur « l'entre-deux », c'est plus qu'un travail de *go-between* et plus qu'une sorte de filtre, car, à coup notamment et surtout de variation et de reformulation linguistiques et d'informations ou conseils culturels, elle tend à modifier la position des deux pôles et à les rapprocher par un processus de transformation qu'on peut dire de double altération : modifications affectant l'un et l'autre bords. La deuxième partie illustrera ce qu'il en est du rôle médiateur de l'enseignant. Dans le cas, autre exemple, de la résolution d'un conflit, le médiateur a pour tâche, en large part grâce à un travail discursif de déplacement par reformulation, de réduire la distance entre les deux pôles opposés et d'aboutir à une forme de consensus par compromis.

Le terme d'altération semble ici importer en cela qu'il implique un « devenir autre » : réduire l'altérité ne va pas sans changement, sans altération de soi, sans faire que soi devienne aussi un peu autre. Pour l'élève, l'apprentissage a bien cette fonction : en apprenant, il se (trans)forme. Mais il ne peut apprendre que si l'altérité perçue de l'objet d'apprentissage se trouve – ne serait-ce que transitoirement – elle-même modifiée par le processus de médiation.

Si l'on considère l'exemple de l'intégration des étrangers immigrés dans la communauté nationale avec les acteurs et dispositifs de médiation qui contribuent à cette intégration, la finalité du processus et l'interprétation du terme même d'intégration sont souvent entachées d'ambiguïté, selon que la visée est assimilatrice (l'étranger doit s'intégrer à un corps social qui n'a pas à s'adapter à cet apport nouveau) ou transformatrice (l'intégration de l'apport nouveau par le corps social est perçue comme supposant de ce dernier une adaptation dynamique). Deux visées ou effets possibles et opposés : d'un côté, assimilation de l'étranger au corps d'accueil ; de l'autre, double altération par une intégration modifiant l'étranger et la collectivité autochtone.

Quelles qu'en soient les modalités, les agents et les objets, le processus de médiation repose sur des stratégies, individuelles ou collectives ou institutionnelles : stratégies des médiateurs professionnels,

stratégies de chacune des parties en présence, stratégies des enseignants et stratégies de celles et ceux qui apprennent, stratégies d'argumentation, d'exposition, de narration... Dans la plupart des cas, la mise en œuvre de ces stratégies suppose une verbalisation. En outre, comme il y a recours, dans le processus, à la variation des formes, à une diversité de genres discursifs, à des opérations tendant à la réduction de distance entre les pratiques et ressources langagières des uns et les pratiques et ressources langagières des autres, la médiation donne lieu à des mixtes et à des ajustements langagiers intra-, inter- et altergroupes particulièrement riches et denses et au fort potentiel d'apprentissage linguistique.

3.2. Compétences et cultures

Dans le texte de 2007 déjà mentionné (cf. supra, 1.2. note 4) un rapport d'implication partielle entre cultures et compétences avait été établi, les unes et les autres renvoyant à des savoirs, savoir-faire, savoir-être (attitudes et dispositions). Les compétences étaient posées – classiquement – comme des potentiels de capacités et des ressources mobilisables pour des familles d'actions, les cultures comme des manières de représenter et de se comporter et comme impliquant des normes, des conditions d'entrée, etc.

3.2.1. *Compétences intra- et interculturelles ?*

Dans cette perspective, on voit que ce qui a été dit des groupes les caractérise comme autant de cultures et considère les acteurs sociaux participant de plusieurs groupes comme des individus pluriculturels (cf. aussi 1.2.) ayant développé des compétences qui,

- d'une part, leur permettent d'agir et d'interagir à l'intérieur de chacun des groupes auxquels ils appartiennent
- et, d'autre part, les aident à circuler entre ces différents groupes d'appartenance
- et d'autre part encore, sont sollicitées (avec plus ou moins de succès), lors de leurs mobilités vers un autre ou d'autres groupes, nouveaux pour eux (et notamment un ou des groupes de référence).

Les compétences que développent ainsi les acteurs sociaux sont donc, si l'on veut bien admettre ces distinctions, intraculturelles dans le premier cas (à l'intérieur d'un groupe d'appartenance) et interculturelles dans le second cas (dans la circulation entre divers groupes d'appartenance)⁴⁴. Pour le troisième cas et au risque de recourir au néologisme déjà utilisé, dès lors qu'il concerne le contact avec une communauté nouvelle et d'un affrontement à une forme d'altérité, on s'autorisera à parler de compétence « alterculturelle ».

Mais une autre lecture, moins cloisonnante et plus dynamique, consiste à poser une même et seule compétence (pluri)culturelle comportant des dimensions intraculturelles, des dimensions interculturelles et des dimensions alterculturelles. Cette deuxième conception présente le double avantage de ne pas compartimenter la compétence (pluri)culturelle et d'autoriser des passages entre ses différentes dimensions, des osmose et des évolutions. Ainsi, dans la mesure où le capital intraculturel et interculturel, enrichi de dimensions alterculturelles, a permis l'entrée et l'inclusion dans un nouveau groupe, le fonctionnement intraculturel de cette nouvelle communauté d'appartenance

⁴⁴ Cette distinction doit être nuancée : à l'intérieur d'un même groupe, les dimensions interculturelles ne sont pas absentes, dès lors que chaque membre est défini comme pluriculturel à raison de la pluralité de ses communautés d'appartenance et du fait que la combinaison pluricommunautaire qu'il présente lui est propre et diffère de celles des autres membres de la communauté : différence qui est de nature à nourrir des échanges interculturels à l'intérieur d'une même communauté. On rappellera aussi que cette pluralité interne est constitutive des communautés de pratique. En résumé, autant la distinction entre intra-, inter- et éventuellement alter- peut sembler féconde s'agissant de médiation (cf. supra, 3.1.3.), autant on en voit les limites s'agissant de la compétence pluriculturelle.

vient en principe augmenter le potentiel compétenciel, la capacité interculturelle et les ressources de l'acteur social considéré pour d'éventuelles autres relations alterculturelles.

« En principe », car cette présentation cumulative (voire démultipliatrice et exponentielle) du développement pluriculturel de l'acteur social au fur et à mesure de sa pénétration dans de nouveaux groupes doit être nuancée par nombre des considérations qui ont précédé et qui rappelaient qu'il existe des groupes fermés et des groupes ouverts, des groupes dominants et des groupes stigmatisés, des appartenances choisies et des appartenances imposées. Et que les confins entre les groupes peuvent être perçus comme plus ou moins perméables voire imperméables, plus ou moins légitimes voire illégitimes. Cette perception peut conditionner l'attitude de l'acteur social et l'efficacité de ses actions. La constitution pluriculturelle de l'acteur social n'est donc pas toute de circulation fluide et de combinaison bénéfique. Les tensions, blocages, rapports de forces font aussi partie de l'expérience plurielle interne des acteurs sociaux et, sur ce terrain, bien des inégalités s'instaurent et souvent perdurent entre tels dont le pluriculturalisme va de soi et pourrait être familièrement qualifié de « sans histoires » et tels pour qui l'expérience pluriculturelle est le produit d'une histoire cahotée et douloureuse.

Il a été dit de tout groupe qu'il comportait aussi ses propres caractéristiques langagières, plus ou moins spécifiques, plus ou moins strictes et codifiées, plus ou moins poreuses ou tolérantes à d'autres usages. Ces variations langagières sont dépendantes de la culture tout en contribuant à la constitution de cette dernière. En cela, à l'inverse de ce qui a été fréquemment noté à propos du CECR et de bien d'autres instruments mis en œuvre par les politiques linguistiques éducatives et en didactique des langues, les dimensions culturelles ne sont ici ni subordonnées aux dimensions linguistiques ni laissées à l'écart ou « oubliées », mais bien plutôt placées au centre de l'analyse⁴⁵. Dans cette approche, les capacités langagières, selon leurs différentes déclinaisons, s'actualisent à l'intérieur d'un ensemble culturel donné, propre à un groupe particulier. Ainsi, il est aussi possible d'établir un certain parallélisme entre les distinctions opérées pour la compétence pluriculturelle et celles qui vaudraient pour la compétence plurilingue. Cette dernière comprendrait alors des dimensions intracommunautaires (capacités et ressources langagières mobilisées à l'intérieur d'une communauté d'appartenance donnée), des dimensions intercommunautaires (capacités et ressources langagières mobilisées dans la circulation entre différentes communautés d'appartenance) et des dimensions altercommunautaires (capacités et ressources langagières mobilisées pour l'appréhension d'une nouvelle communauté).

3.2.2. Mobilisation des compétences et modes de mobilité

Le développement, l'extension de ces deux ordres de compétences (pluriculturelle et plurilingue⁴⁶) est fonction des différentes formes de mobilité dans lesquelles l'acteur social s'engage. Mobilité fluide, mobilité heurtée, les passages peuvent demander tout un travail de médiation. Les ajustements langagiers que suppose l'accès réussi à un nouveau groupe sont plus ou moins lourds et complexes et mobilisent tant les dimensions culturelles déjà disponibles antérieurement que le potentiel que présentent les ressources langagières précédemment constituées. Selon les cas, le « déjà-là » culturel

⁴⁵ Le lien fort et tout à fait spécifique que langue et culture entretiennent fait l'objet de débats, de recherches et de polémiques depuis fort longtemps déjà, depuis l'hypothèse Humboldt-Sapir-Whorf en passant par le « néowhorfianisme » des années 1990 jusqu'aux nombreuses réflexions et recherches plus récentes (pour une revue de ces théories et de ces études cf. Risager, K. (2013) : *Linguaculture and Transnationality - The Cultural Dimensions of Language in Jackson, Jane, éd. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Reprint edition. London: Routledge).

⁴⁶ Si on compare le dispositif notionnel ainsi proposé à celui que présentait le CECR, on notera que là où le CECR évoquait, par une formulation quelque peu ambiguë, une compétence plurilingue et pluriculturelle, le présent texte distingue les deux ordres de compétence mais les articule étroitement. Par ailleurs, alors que, dans les évolutions consécutives au CECR, on avait, soit quelque peu oblitéré le volet pluriculturel au profit de la seule compétence plurilingue, soit introduit une forme de dissymétrie entre compétence plurilingue et compétence interculturelle, c'est une symétrie qui est de nouveau suggérée ici, entre pluriculturel et plurilingue d'une part et, à l'intérieur de cette catégorisation générale, entre interculturel et intergroupes.

et langagier sera perçu et/ou mis à contribution comme susceptible ou non de plus ou moins convenir à l'inclusion dans le nouveau groupe.

La distinction "perçu et/ou mis à contribution" importe dans la mesure où c'est aussi de la perception de l'utilité éventuelle des ressources disponibles que dépend leur mise en usage consciente par l'acteur social en mobilité. Cette perception de la pertinence possible des acquis antérieurs concerne d'ailleurs non seulement l'acteur lui-même, mais aussi les membres de la communauté d'accueil, et par exemple l'enseignant dans son rapport avec les apprenants. En tout état de cause, que, de part ou d'autre, cette perception existe ou non et que cette mise en usage consciente s'opère ou non, les acquis antérieurs ont évidemment une incidence sur les formes et les degrés d'appropriation des nouveaux requis.

Ici encore, dans ce développement des compétences, la dimension cumulative ou démultiplicatrice que comporte la trajectoire de construction pluriculturelle de l'acteur social et sa mobilité vers de nouveaux groupes ne saurait être tenue pour aller de soi. Il peut aussi y avoir des prises de distance, des brisures, des rejets voulus ou contraints par rapport à ce d'où on vient. Les cas ne sont pas rares d'enfants de la migration s'inscrivant en rupture avec la langue de leurs parents ni de « parvenus » sociaux dissimulant leurs origines et coupant les ponts avec leur milieu premier, ni de membres d'un groupe minoritaire qui passent dans le groupe majoritaire en effaçant leur identité première (souvent en se déplaçant dans une autre région géographique où la minorité est inconnue). La distinction entre bilinguisme additif et bilinguisme soustractif, bien que questionnée au niveau scientifique, est pourtant bien documentée, ainsi que le passage par un bilinguisme de transition. Même dans les cas où la langue première est maintenue, l'appropriation et l'utilisation actives d'une langue seconde devenue dominante et les effets en retour sur la langue première, vécus parfois comme un oubli, une dégradation, une perte progressive, deviennent source occasionnelle de culpabilité, comme d'une trahison des origines.

Ceci affecte aussi les dimensions de la compétence culturelle. Ainsi de l'impression qu'ont des immigrés de longue date de ne plus comprendre la culture d'où ils viennent, de perdre le contact, d'être désormais comme étrangers dans leur propre pays premier et d'y être perçus comme devenus autres, altérés, « altérés » par et pour leurs anciens proches. Situations et expériences vécues souvent très complexes et ambivalentes, qui ne sont pas spécifiques des contextes migratoires mais affectent aussi bien des cas d'ascension sociale, de changement de classe sociale. Les parcours scolaires eux-mêmes sont de nature à provoquer de telles ruptures intra et intercommunautaires, soit du fait de la réussite particulière de certains élèves, soit, à l'inverse, du décrochage et de l'échec de certains autres. La littérature de fiction tout comme les documentaires d'histoires individuelles n'ont pas manqué de donner des représentations de tels éloignements pouvant aller jusqu'à la cassure. Mais se trouvent aussi affirmés, complémentaires, l'importance des réseaux intercommunautaires, le maintien des liens, même distendus, avec « les amis d'autrefois », tel membre des communautés premières, la nostalgie du milieu d'origine, le retour régulier au pays de son enfance. Toutes circonstances et rétro-trajectoires qu'accompagnent souvent des variations langagières, des reprises d'« accent », de formes dialectales, d'intonations locales de la langue d'origine, comme par une réactivation de composantes anciennes mais toujours vives d'une compétence plurilingue plurielle.

Deuxième partie

École et médiation

Mobilité, altérité, groupes sociaux et réseaux

à l'épreuve de la réalité scolaire

4. Parcours scolaire et médiation

L'entrée à l'école constitue pour l'élève le début d'un parcours que l'institution prédispose pour le préparer à des mobilités, à l'intérieur, à l'extérieur et au-delà de l'école, à travers des rencontres avec des connaissances nouvelles et dans un cadre de travail collectif.

4.1. Mobilité et médiation

Ces mobilités sont facilitées et rendues fluides par l'œuvre de médiation d'acteurs divers à l'intérieur d'un cadre institutionnel.

Profitent notamment de cette aide certains élèves dont les valeurs familiales, les pratiques discursives et le capital culturel présentent des incompatibilités ou des décalages par rapport à ce que propose l'institution scolaire et qui peuvent rencontrer de nombreux obstacles au cours de ce parcours. Ce qui requiert – de la part de l'institution dans son ensemble et des enseignants en particulier – d'assumer leurs responsabilités et de mettre en œuvre moyens, dispositifs et mesures pour assurer la réussite de chacun⁴⁷. Les deux formes de médiation telles que définies dans la première partie visent à rendre possible cette réussite à l'école :

Enseignant(e) Peut orienter la discussion dans un groupe, en résumant, en approfondissant et examinant différents points de vue et en soulignant les avancées possibles. (DM – V17 – 2015)

la *médiation relationnelle* intervient sur les rapports entre individus et groupes, soit pour prévenir ou réduire d'éventuelles tensions et renforcer le lien social, soit pour établir des conditions favorables à une construction sociale des savoirs ; elle crée le climat interpersonnel et pédagogique qui favorise le développement de chaque élève et lui offre les meilleures conditions possibles pour l'apprentissage ;

la

médiation cognitive facilite l'appropriation active par les élèves des savoirs, au moyen d'activités didactiques adéquates y compris de transmission (exposé d'un élève, d'un groupe, de l'enseignant, d'un expert ; visionnement d'un reportage scientifique, etc.).

Enseignant(e) / Élève Peut présenter une information et expliquer comment l'utiliser pour essayer de résoudre des problèmes. (DM – V17 – 2015)

C'est au moyen de ces deux types de médiation que les valeurs qui fondent toute éducation ainsi que les dimensions éthiques, affectives et émotionnelles liées aux vécus se concrétisent dans l'acte pédagogique.

En classe, ces formes de médiation peuvent être le fait aussi bien de l'enseignant que des pairs quand les situations didactiques sont pensées pour leur permettre de les exercer (travaux par paires, groupe de travail, tutorat).

Enseignant(e) et élève(s) Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe. (DM – V17 – 2015)

⁴⁷ « [...] la meilleure école n'est pas celle qui permet à quelques enfants de pauvres d'accéder à l'élite ; elle est celle dans laquelle les enfants des pauvres ont des performances et des carrières scolaires proches de celles des enfants issus des milieux favorisés », F. Dubet (2009), Les dimensions des inégalités scolaires, in Montel-Dumont, O. (dir), Inégalités économiques, inégalités sociales, Cahiers français n° 351, La documentation française. Voir aussi, dans Pisa, Power and Policy (Meyer & Benavot, 2013) le chapitre « The Finland Paradox ».

Institution

Médiation relationnelle : L'institution peut donner une visibilité aux langues parlées par les élèves et leurs familles (panneaux, affiches) et peut présenter les informations pour les parents en plusieurs langues, dans un langage clair et compréhensible.

Médiation cognitive : L'institution peut expliquer à des parties prenantes les évolutions et les tendances au moyen de graphiques / diagrammes en expliquant ses développements actuels et ses futurs plans/projets et en justifiant son propre point de vue.

L'institution elle-même œuvre à la gestion efficace de l'école et de ses processus et aux rapports avec ses environnements institutionnels et communautaires, en recourant, elle aussi, à des formes de médiation cognitive et relationnelle.

Le concept de mobilité porte en soi la dynamique du déplacement, du changement, de la transformation : c'est-à-dire ce qui est le propre de tout processus éducatif réussi. Cependant

cette mobilité, qui prend des formes multiples, ne se réalise que si l'école assume son rôle de médiation facilitatrice. À l'école il incombe de déclencher les processus de mobilité – différents à chaque niveau – qu'elle doit garantir à ses élèves ; c'est à l'école de préparer ces derniers avant les expériences de mobilité, de les soutenir et de les encourager en cours de réalisation et de revenir par la réflexion critique sur les expériences vécues. À quoi il faut ajouter la conscience de la part de tous les acteurs du rôle déterminant joué transversalement par les formes de discours et les compétences langagières – à côté, bien sûr, d'autres compétences liées aux disciplines scolaires.

Tout processus de médiation se réalise, en effet, dans le discours : il implique des dimensions linguistiques et discursives (et plus largement sémiotiques) dont il s'agit d'assurer la connaissance, la pratique et la gestion efficaces. Ainsi, les deux descripteurs ci-dessus pourraient caractériser, le premier, une médiation entre l'école et les parents et, le deuxième, une médiation entre chef d'établissement et une autre instance institutionnelle (autorités académiques) ou une collectivité (association de parents d'élèves, par exemple).

4.2. Altérité et médiation

Les différents niveaux scolaires ont une même responsabilité déontologique et éthique - la réussite de tout un chacun dans les limites du possible - et sont ainsi confrontés à des défis communs qui, se situant à des stades successifs du développement de l'élève et de son parcours dans l'institution, demandent cependant des traitements et des modulations adaptés.

Quand l'attention se porte sur les compétences linguistiques, ces défis communs peuvent concerner : l'apprentissage et le développement de la lecture et de l'écriture, la sensibilisation à la littérature, l'apprentissage de langues étrangères, la littératie numérique et la construction de nouvelles connaissances et compétences dans les domaines disciplinaires. Cela sollicite autant les langues de scolarisation que les langues étrangères – toutes en tant que matières, les unes et/ou les autres en tant qu'outils pour les autres matières – et l'ensemble des disciplines scolaires. Aucun enseignement, aucun(e) enseignant(e) n'échappe à cette responsabilité, car toutes les disciplines sont confrontées, entre autres, à l'enseignement de la langue dite « académique ». Cette langue typique de l'école est caractérisée tant par des termes, des tournures et des routines rhétoriques spécifiques aux domaines de connaissance que par des langages formels propres à ces domaines et par des genres plus ou moins variables d'un domaine à un autre.

Un défi commun - et de taille - est représenté aussi par la dimension bilingue de l'enseignement quand les langues régionales, minoritaires, étrangères et de la migration - enseignées comme matière - sont également utilisées comme langues des autres matières.

Défi commun et, si possible, plus complexe encore : l'exploitation du répertoire plurilingue de certains élèves ; sa prise en compte et sa

valorisation par l'école en tant qu'atout (et non pas handicap) en vue de l'apprentissage, la possibilité pour l'élève de s'en servir comme appui en classe et d'y réfléchir.

Tous ces défis communs passent par les diverses formes de médiation et par les divers acteurs de médiation dont il a été question précédemment et, notamment, par une politique linguistique globale d'établissement qui prenne en compte de façon transversale et commune toutes les problématiques langagières.

4.3. Groupe et médiation

Transversalement, du point de vue de la formation de la personne, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté démocratique vont de pair avec ces défis. En ce sens, la formation du « citoyen critique » passera par l'habitude – et l'acquisition d'un *habitus* – au cours d'activités qui relèvent de la médiation reposant sur des compétences langagières. En font partie le débat, l'argumentation de son propre point de vue, la contre-argumentation de ceux des autres, l'analyse scrupuleuse et le tri réfléchi des documents et des informations diffusés sur tout type de média ou par tout genre de source, la résolution médiée de divergences d'opinion ou de conflits, la réflexion constante sur le discours de haine et sur le discours respectueux d'autrui.

Par ailleurs, le vivre ensemble que l'école construit aux fins de formation de la personne et en vue des meilleurs apprentissages possibles pour les élèves amènera ces derniers à relire, en termes d'appartenance et de manière critique, leur participation parallèle à d'autres collectivités et les préparera à l'entrée dans d'autres groupes sociaux.

Une des premières responsabilités de l'institution et de l'enseignant revient – dans chaque niveau – à créer un contexte inclusif et sécurisant, favorable à l'apprentissage et susceptible de compenser – dans la mesure du possible – les inégalités dues aux divers facteurs extérieurs à l'école influant sur les apprentissages. L'école a aussi la responsabilité de faire vivre aux élèves des expériences d'apprentissage diversifiées, formatives et faisant sens pour eux. Conçues selon des options didactiques différenciées et adaptées à leur niveau de développement, ces expériences leur permettent de construire – dans un rôle actif – les compétences et les savoirs linguistiques indispensables à tout apprentissage. Institution et enseignant(e)s ont intérêt à s'appuyer sur des descripteurs de ces compétences afin d'en expliciter les composantes aux élèves et de s'assurer qu'ils se les approprient.

4.4. Le parcours éducatif

Chaque niveau d'éducation a ainsi ses spécificités propres et son apport propre à fournir au parcours éducatif des élèves, y compris en ce qui concerne les apprentissages linguistiques et – de façon plus spécifique encore – pour ce qui est des expériences et des compétences relatives à la médiation.

Dans ce qui suit, la réflexion portera sur les moyens langagiers qui peuvent garantir que les actions médiatrices de l'école dans son ensemble en tant qu'institution et, surtout, celles des enseignant(e)s aboutissent de façon concrète à des compétences définies par des descripteurs.

Élève

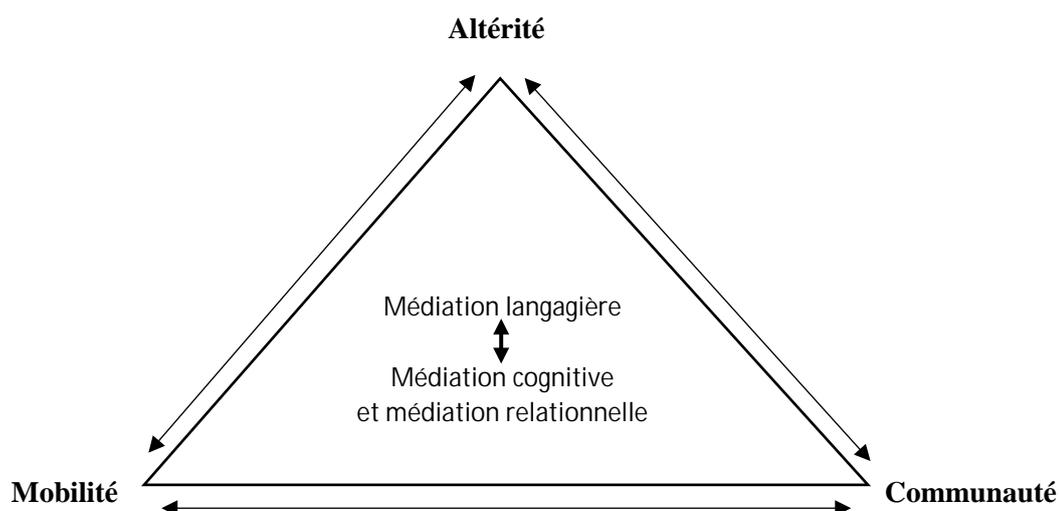
Médiation relationnelle : Peut interagir avec souplesse et efficacité dans des situations où les problèmes interculturels doivent être pris en compte et les tâches accomplies collectivement, en montrant sa capacité à faire partie du groupe tout en gardant une certaine impartialité et un certain recul. (DM – V17 – 2015)

Médiation cognitive : Peut donner son interprétation d'opinions, de pratiques, de croyances et de valeurs propres à une culture, en soulignant les ressemblances et les différences entre sa culture et celles des autres. (DM – V17 – 2015)

La réflexion en vue des apprentissages linguistiques des apprenants à l'école par niveau scolaire portera sur :

- la façon dont les processus de mobilité se caractérisent dans chacun des niveaux et la contribution que l'action médiatrice de l'école peut apporter à leur réalisation à chaque niveau,
- la prise en compte de ce qui peut être perçu comme une altérité – aussi bien en termes de contenus scolaires et de relation avec ce qui est nouveau que de rapport à l'autre que soi, avec ce que cette dernière dimension peut comporter aussi de tension interpersonnelle, de conflit, de discrimination
- les modalités que la mise en place d'un travail collectif et coopératif peut assumer dans chaque niveau pour faciliter les processus de mobilité, franchir les perceptions altéritaires en même temps que former à l'altérité.

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



À titre d'illustration, elle s'appuiera sur quelques expériences d'apprentissage – tirées du *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un curriculum d'éducation plurilingue et interculturelle* (2015) – qu'il importe de faire vivre à tous les élèves. Pour chaque expérience choisie seront indiqués un ou plusieurs descripteurs pour la médiation pour l'enseignant(e) et pour l'élève. D'autres descripteurs encore visent des aspects éducatifs particulièrement intéressants en lien avec la médiation comme ici conçue. Tous ces descripteurs proviennent de sources diverses : ils sont pour la plupart tirés du travail de l'équipe – coordonnée par Brian North auprès de l'UPL – qui a produit, entre autres, des descripteurs pour l'activité langagière de la médiation⁴⁸. D'autres descripteurs proviennent du projet du Service de l'Éducation du Conseil de l'Europe, *Compétences pour une culture de la démocratie*⁴⁹, qui est en cours de réalisation⁵⁰. Sont également évoqués des projets du CELV, notamment PLURIMOBIL et CARAP. Enfin, les descripteurs ne faisant référence à aucune de ces sources sont du cru des auteurs de ce texte. Seuls les descripteurs provenant du groupe coordonné par Brian North sont calibrés sur les 6 niveaux du CECR, mais le choix est fait de ne pas en indiquer le niveau puisqu'il est encore en cours de validation. Les autres descripteurs provenant des sources diverses requièrent des adaptations suivant les phases de développement des élèves à chaque niveau scolaire.

⁴⁸ On se sert ici de la version 17 de ces descripteurs du mois de juillet 2015. Cette source est indiquée dans les tableaux par le sigle DM – 2015 = Descripteurs de Médiation.

⁴⁹ On se sert ici de la version de ces descripteurs soumise à une consultation en ligne le 29 juillet 2015. Cette source sera indiquée dans les tableaux par le sigle CCD – 2015 = Compétences pour une Culture de la démocratie.

⁵⁰ Comme les descripteurs de ces deux projets sont en cours de réalisation, il pourrait se faire que ceux indiqués dans ce document ne figureront plus dans la version finale ou qu'ils seront partiellement modifiés.

L'intention est de fournir quelques exemples qui illustrent des articulations – parmi les innombrables possibles – entre des expériences d'apprentissage à faire vivre aux élèves et des actions de médiation qui peuvent être le fait, selon les cas, de l'enseignant(e) et/ou des élèves.

4.5. Les étapes du parcours scolaire : niveau 0 de la CITE⁵¹ (préélémentaire)

Là où il existe comme niveau obligatoire ou optionnel, le niveau 0 de la CITE (développement éducatif de la petite enfance⁵² et enseignement préprimaire⁵³) présente, pour assurer l'avenir et le succès scolaire de tous les enfants, des potentialités reconnues dans la recherche⁵⁴.

L'enseignement dispensé à ce niveau est de type global et vise le développement d'aptitudes sociales et émotionnelles ainsi que la préparation au niveau suivant, par le recours à des activités ludiques et créatives et la mise en place de premières formes de réflexivité. Dans les contextes où il n'existe pas ou n'est pas suivi par tous les enfants, c'est au niveau suivant qu'il incombe d'assurer les mesures que pointent les réflexions développées ci-dessous.

4.5.1. *Mobilité : en route vers l'apprentissage formel dans une institution*

La mobilité externe⁵⁵

Les enfants font leur entrée dans de nouvelles collectivités – l'école et la classe – qui comportent de nouvelles normes et règles, y compris langagières et qui leur offrent la première occasion d'apprentissage formel ainsi que la rencontre d'une forme d'hétérogénéité – sociale, linguistique et culturelle, excepté dans les situations où la ségrégation de l'habitat mène à la ségrégation scolaire. Des sorties, des promenades, des visites à l'extérieur de l'école – accompagnées d'observations guidées pendant et après ces expériences – aident les enfants à relier le monde extérieur à l'école.

La mobilité interne

Les déplacements physiques d'un espace à un autre (coin de lecture, tables pour le dessin, le magasin, la cuisine, la salle de gymnastique, les chaises en cercle ou le tapis) correspondent à autant de déplacements et alternances cognitifs induits par des activités diverses développant un éventail d'habiletés. Ces dernières peuvent viser une première forme de lecture par les images, l'expression personnelle au moyen du dessin, du récit oral, de la simulation de situations quotidiennes, le jeu, la motricité, l'écoute (cf. tableau n° 1).

L'enfant prend aussi conscience des passages d'une année à l'autre, comme autant d'étapes dans une progression, ainsi que du passage au niveau suivant de la CITE, sorte de premier « grand » seuil du parcours scolaire à franchir.

La mobilité virtuelle

L'entrée dans le monde de la fiction, l'écoute de musiques du monde, l'apprentissage de mouvements de danses diverses, les travaux manuels de création plastique permettent, entre autres, aux enfants de

⁵¹ Classification Internationale Type de l'Éducation, UNESCO, <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-educationFR.aspx>

⁵² De 0 à 2 ans.

⁵³ De 3 ans à l'entrée dans l'enseignement primaire.

⁵⁴ Selon l'enquête PISA 2012, « les élèves qui ont déclaré avoir été préscolarisés pendant plus d'un an ont obtenu en mathématiques 53 points de plus – soit l'équivalent de plus d'une année d'études – que les élèves qui n'ont pas été préscolarisés. » (*Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 - Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, p. 12)

⁵⁵ Par mobilité externe on entend ici tout processus qui concerne les relations entre l'environnement extérieur et l'école alors que la mobilité interne réfère aux processus de mobilité se déroulant à l'intérieur de l'institution.

voyager par l’imagination, par les sens et par les émotions. Les verbalisations qui se tissent autour de ces activités, accompagnées par l’étayage langagier et cognitif de l’enseignant(e), sont autant de ponts entre la culture de chacun et des cultures autres.

Tableau n° 1 - Diversification des formes d’expression

Expérience	expérience de premières formes de littérature oralisée (poèmes courts, saynètes, récits) et d’autres modes d’entrée dans la littérature (manipulation et observation de différents types de livres, albums, etc.)
Enseignant(e)	Peut rendre compréhensibles les éléments essentiels des textes oraux et écrits portant sur un sujet particulier [...] en utilisant des paraphrases formulées de façon simple. (DM - V17 – 2015)
Élève	Peut indiquer de façon simple qu’il/elle ne comprend pas. (DM – V17 – 2015)

La responsabilité de l’institution revient à accompagner toutes ces formes de mobilité, avant tout, par l’accueil bienveillant des parents – notamment dans le cas d’éventuelles différences, voire divergences entre l’éducation familiale et l’éducation scolaire. La médiation institutionnelle consiste à réduire la distance que certains parents peuvent percevoir par rapport à l’institution et faciliter le début d’une coopération éducative entre école et familles par la mise en confiance de ces dernières. Ce dialogue entre les deux instances permettra aux parents, par exemple, d’assumer un rôle actif dans le maintien de la culture familiale (notamment la langue utilisée en famille). Cela demande à l’institution de savoir adapter son langage lors des rencontres avec les parents, en évitant la langue de bois ou le langage trop spécialisé. Des informations écrites en plusieurs langues participent de l’accueil ainsi que la présence d’affichages plurilingues dans l’établissement.

L’évaluation constituera, dans les autres niveaux, un processus complexe et délicat dont certaines étapes représenteront des jalons importants du parcours scolaire et des points de passage vers d’autres mobilités. Elle n’existe pas encore à ce niveau, du moins sous sa forme sommative ou certificative, ce qui permet d’éviter certains risques (pervers) d’une évaluation mal interprétée tels que la stigmatisation précoce de certains élèves. L’évaluation formative tout au long du parcours est, par contre, très importante aussi bien pour s’assurer que les objectifs sont bien atteints que pour identifier les difficultés de certains élèves de façon à leur fournir un soutien précoce. La médiation de l’enseignant entraînera petit à petit chaque enfant à évaluer ses progrès, à prendre conscience de ce qu’il a appris et à détecter ce qu’il a besoin d’apprendre, à s’inscrire donc dans une certaine dynamique de mobilité.

4.5.2. Altérité : nouvel environnement, nouvelles rencontres, nouveaux savoirs, nouvelles postures

L’enfant peut percevoir comme autant d’altérités divers éléments caractérisant le niveau 0 de la CITE: l’hétérogénéité de la classe (altérité relationnelle) ; les cultures des autres élèves et la culture de l’école (altérité culturelle) ; les nouveaux savoirs (altérité cognitive). Ou encore ce que l’école exige en termes de surveillance de la parole en langue de scolarisation (contrôle du volume et du rythme, respect des tours de parole, apprentissage de la prise de parole et du silence) (altérité langagière). Les savoirs langagiers se diversifient par l’entrée dans la littérature, le début de l’apprentissage de l’écrit et/ou de l’appropriation d’une nouvelle langue – qu’elle soit langue de scolarisation ou langue étrangère – et les premières activités de réflexion métalinguistique (cf. tableau n° 2).

Tableau n° 2 - Réflexivité

Expérience	expérience de premières formes de réflexivité sur les langues, la communication humaine et les identifications culturelles qui soient à la portée (affective et cognitive) des enfants
Enseignant(e)	Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leur pensée et à justifier ou clarifier leurs opinions. (DM – V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut utiliser des mots simples pour demander à quelqu'un d'expliquer quelque chose. (DM - V17 – 2015) - Peut expliquer et préciser des idées. (CDD –2015) - Peut expliquer pourquoi il est nécessaire de se comporter de façon appropriée et avec tact lorsqu'on interagit avec quelqu'un. (CDD –2015) - Peut expliquer comment différentes formes de langue sont utilisées dans certains contextes et situations. (CDD –2015)

Par ailleurs, les enfants sont sollicités à recourir à divers modes d'expression de façon à utiliser l'ensemble de leurs sens (cf. tableau n° 3).

Tableau n° 3 – Expériences multimodales et multisensorielles

Expérience	expérience de restitution par un mode d'expression d'un contenu perçu par le biais d'un autre sens (écouter un extrait musical et en parler, dessiner après l'écoute d'un récit, ...)
Enseignant(e)	Peut créer une ambiance positive et encourager la participation en apportant un soutien à la fois pratique et moral. (DM – V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut faire un dessin pour illustrer un court récit ou un conte écrit dans une langue très simple et très courante et lu par l'enseignant(e). - Observe le langage corporel des autres pour mieux comprendre ce qu'ils essaient de dire. (CDD – 2015)

C'est à ce niveau, quand il est présent, ou au suivant (niveau 1 de la CITE) que la pluralité et la diversité linguistiques et culturelles dont les élèves sont porteurs représentent un premier défi pour l'institution, en ce que ces répertoires de ressources peuvent ne pas paraître tous « en connivence » avec ce qui est attendu à l'école. Les premiers actes de médiation de l'institution – et notamment de chaque enseignant(e) – impliquent l'accueil de cette pluralité et diversité comme moyen pour l'enfant de poursuivre sainement son processus de construction identitaire, comme appui incontournable en vue de l'élargissement de son répertoire et comme occasion de réflexion et d'enrichissement pour l'ensemble de la classe. Au moyen d'activités didactiques appropriées, il s'agit de rendre les élèves conscients et fiers de leur capital culturel et langagier, quel qu'il soit, en même temps que conscients et respectueux de celui des autres enfants (cf. tableau n° 4). Or c'est souvent le contraire qui peut se produire : un sentiment de honte habite certains enfants par rapport à leurs origines et à leurs cultures⁵⁶ que l'école risque de renforcer si ce travail de médiation explicite fait défaut.

Tableau n° 4 - Diversité et pluralité linguistiques et culturelles

Expérience	expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistiques ainsi que de sa propre expression
Enseignant(e)	Peut amener un groupe à débiter une activité et susciter des contributions dans différentes langues en racontant une histoire/un incident dans une langue et l'expliquant ensuite dans une autre. (DM – V17 – 2015)

⁵⁶ Si la classe n'est pas le lieu de la médiation que l'on préconise ici, un enfant immigré peut ne pas vouloir afficher sa différence linguistique et culturelle, en avoir honte et nier en classe qu'il parle sa langue première chez lui. Souvent les familles Roms apprennent à leurs enfants à dissimuler en classe leurs origines de peur de la stigmatisation sociale dont ils peuvent faire l'objet.

Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut réagir à une suggestion en s'aidant de stratégies non verbales et d'expressions dans d'autres langues. (DM – V17 – 2015) - Se montre confiant(e) face à des défis et des obstacles, et capable de surmonter de telles difficultés. (CDD – 2015)
-------	---

Pour ce qui est des apprentissages linguistiques et culturels, à travers l'apprentissage d'une langue commune – la langue de scolarisation – les enfants sont guidés aux premières conceptualisations dans divers domaines d'expérience : langue de scolarisation et connaissance du monde se construisent d'un seul tenant grâce à la médiation de l'enseignant(e) (voire aussi d'autres personnels de l'école) par son étayage langagier constant. Les jeux collectifs, sollicitant la motricité et le rapport à l'autre, sont des expériences où le langage devient un outil de médiation relationnelle et cognitive au service de la socialisation et de l'apprentissage des premières règles du vivre ensemble. Les rencontres avec d'autres enfants et avec leurs expériences différentes du monde sont autant d'occasions de bâtir une première réflexion interculturelle. L'éventuelle sensibilisation à /appropriation d'une langue étrangère y apporte sa contribution.

Dans le cas d'élèves migrants, la médiation par rapport à la langue de scolarisation peut être assurée par d'autres figures professionnelles, comme les médiateurs linguistiques et culturels, en collaboration avec l'enseignant(e) de la classe. En leur absence, d'autres personnes bilingues et biculturelles peuvent être sollicitées (d'autres parents, des étudiants, des retraités, d'autres personnes volontaires). C'est à l'institution de trouver des ressources humaines dans l'environnement immédiat pour pallier les difficultés de certains élèves quand les dispositifs institutionnels sont absents.

Des rudiments de littératie numérique prennent la forme d'emplois contextualisés des nouvelles technologies (écriture par l'enseignant(e) sous dictée et envoi de messages email à des personnes réelles ou des personnages imaginaires, premières expériences d'utilisation d'un ordinateur ou d'une tablette pour certains enfants n'en possédant pas à la maison, emploi collectif pour des échanges virtuels avec d'autres classes).

Le niveau 0 de la CITE contribue à combler, en empêchant qu'ils se creusent ultérieurement, certains décalages pouvant exister entre les savoirs et compétences nécessaires à l'école et celles que confèrent le milieu familial et l'environnement premier. À titre d'exemple, les enfants sont très différemment exposés en famille à une première littératie (à travers la lecture par l'adulte de petits poèmes, comptines, récits, contes, albums, etc.). Les développements précoces de cette littératie étant jugés – par les recherches internationales sur les résultats des apprentissages – comme un facteur déterminant pour dépasser les effets négatifs liés au statut socio-économique de la famille, le niveau 0 de la CITE est le lieu idéal pour compenser l'éventuel décalage des pratiques familiales dans ce domaine⁵⁷. Le niveau 0 de la CITE peut, enfin, détecter les besoins spécifiques (et parfois spécialisés) de certains enfants et y apporter un soutien approprié.

La médiation institutionnelle peut consister, dans ce domaine, en une sensibilisation des parents à l'importance de pratiques en famille qui facilitent, à côté de l'action de l'école, cette entrée en littératie (lire des récits en langue première ou en langue de scolarisation selon les cas, discuter avec les enfants autour des thèmes des récits, leur demander d'argumenter leurs opinions, collaborer avec l'école dans

⁵⁷ Pour une définition des compétences langagières que ce niveau scolaire devrait permettre à l'enfant de construire en langue de scolarisation, cf. Verhelst, M. (ed.), Branden, K. Van den, Nulft, D. Van den et Verhallen, M. (2009) : [Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde](#), Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, sous l'égide de la Nederlandse Taalunie – www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) de scolarisation.

la complétion en langue première de récits qui vont constituer la bibliothèque plurilingue et circulante de la classe).

4.5.3. *La classe, le groupe : apprendre à vivre et à travailler avec les autres*

Ce niveau s'organise, comme tous les autres niveaux – mais selon des spécificités propres – autour de deux dimensions : l'organisation sociale du groupe et la conscience du groupe.

L'organisation sociale du groupe s'articule de façon différenciée selon les activités typiques de ce niveau : routines quotidiennes réalisées en grand groupe mais prévoyant, à tour de rôle, des tâches individuelles; classe entière autour de l'enseignant(e) pour une tâche collective d'apprentissage, pour l'écoute d'un récit lu ou pour l'expression de ressentis ; jeu collectif ou en petits groupes ; travail ou dessin individuel, en petits groupes ; chant en chœur ; séances consacrées à la motricité ; moments de repos et repas en commun.

La conscience du groupe s'active en termes d'appartenance à une classe spécifique (par exemple : les petits, les moyens, les grands) ou à un groupe de travail ou à une équipe de jeu. Ces regroupements répondent à des dynamiques différentes de socialisation (coopération à la réussite d'une tâche commune, responsabilité et autonomie individuelle, solidarité et, en même temps, compétitivité dans les jeux d'équipe).

Contrairement à des représentations de sens commun assez répandues, les *enseignant(e)s* de ce niveau scolaire ont des *responsabilités* d'autant plus grandes que ces enfants sont en bas âge, sans défenses et en pleine construction. Cela implique pour l'enseignant(e) leur accueil dans leur diversité, leur valorisation individuelle, l'offre d'occasions d'apprentissage significatives, l'accompagnement et l'encouragement à travers les diverses formes de mobilité, les attentes positives par rapport à leur réussite scolaire, la construction d'un sentiment de compétence et de confiance dans leurs capacités, la création d'un climat serein, coopératif et sécurisé permettant à chacun de s'exprimer sans crainte.

Si toutes les opportunités leur sont offertes pour la réalisation de leur parcours scolaire dans les meilleures conditions possibles, les élèves procèdent à une décentration progressive par rapport à eux-mêmes et à ce qui est connu d'eux ainsi qu'à une plus nette prise de conscience des autres. Ils peuvent s'acheminer progressivement – de façon guidée – vers ce qui est inconnu, qu'il s'agisse d'expériences, de savoirs, de compétences ou de personnes. En même temps, ils peuvent réaliser un apprentissage graduel des règles établies en commun et prendre conscience du fait que le vivre ensemble implique la définition et le respect de normes communes. Ils peuvent aussi bien effectuer avec d'autres une tâche commune qu'assumer de façon autonome une tâche individuelle ainsi qu'exprimer leur point de vue et l'étayer dans la mesure de leurs compétences cognitives et langagières. L'expression de préjugés, stéréotypes ou stigmatisations verbales ou des épisodes éventuels d'exclusion / ségrégation d'un enfant ou d'un groupe requièrent la plus grande attention et des interventions pédagogiques immédiates (cf. tableau n° 5).

Tableau n° 5 - Éducation au respect de l'altérité

Expérience	expérience des normes de l'interaction en groupe (ne pas parler tous à la fois, savoir écouter et savoir se faire entendre, etc.)
Enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Peut veiller à ce que le langage utilisé par les enfants soit respectueux des autres Face à des incidents critiques (expression d'un préjugé négatif, d'une stigmatisation verbale, d'un stéréotype, voire d'une insulte ou encore exclusion d'un enfant) : - Peut à partir d'une fiction bien choisie, faire émerger attitudes et représentations des personnages et les comparer avec des attitudes et représentations des enfants lors de ces incidents critiques.

	- Peut guider une réflexion collective afin de faire prendre conscience aux enfants des représentations et des attitudes qui s'expriment lors de ces incidents critiques.
Élève	- Est attentif/ive à ce que disent d'autres personnes. (CCD – 2015) e - Peut promouvoir et défendre des idées. (CCD –2015) - Peut exprimer ses émotions, ses (res)sentiments et ses opinions en respectant les autres et en utilisant un langage mesuré - Peut corriger sa façon de s'exprimer s'il lui arrive de s'emporter

La médiation institutionnelle s'exerce dans la création d'une communauté éducative élargie et coopérative. Cela passe, par exemple, par l'invitation des parents à participer activement à la vie de l'école, ne serait-ce que par la médiation de représentants, mais également par des relations et des collaborations suivies avec d'autres instances de l'environnement.

4.6. Le niveau 1 de la CITE (école élémentaire)

Si le niveau 0 de la CITE peut mettre des bases solides à la carrière scolaire de tout élève et combler certaines inégalités socio-culturelles et bien que tous les niveaux aient leur contribution spécifique à donner à son parcours formatif, c'est au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire⁵⁸) que sont posés les plus grands défis éducatifs. Dans cette réflexion à l'intérieur de la triade conceptuelle établie initialement (mobilité, groupe, altérité), il n'est pas faux d'attribuer à ce niveau scolaire le plus fort potentiel de mobilité, surtout dans le cas d'élèves qui se situent en décalage par rapport à ce qui est exigé à l'école : les inégalités de départ peuvent, en effet, y être mieux compensées ou, à l'opposé, profondément creusées suivant la façon dont le devoir de médiation de l'école et de l'enseignant(e) est (ou n'est pas) rempli. Car si l'insuccès scolaire peut ne se manifester qu'au niveau 2 de la CITE, ses racines plongent plus loin.

4.6.1. *Mobilité : vers les acquis fondamentaux et la découverte des matières scolaires*

Pour l'élève entrant au niveau 1 de la CITE, *la mobilité externe* s'envisage tout d'abord comme l'entrée dans une nouvelle collectivité : un nouveau niveau, souvent un nouvel établissement, qui comportent un changement de normes et d'exigences, y compris langagières. Cette mobilité est souvent vécue sur le mode du progrès, de l'avancement et attendue avec impatience par l'élève, car elle marque un passage ressenti comme important et qui est effectivement crucial pour la suite des études. Fréquemment, elle se double d'un changement de copains et de la rencontre donc avec d'autres formes d'hétérogénéité que celles que l'élève a pu croiser au niveau 0 de la CITE. La mobilité externe prend également la forme de sorties dans l'environnement proche – pour des enquêtes de proximité, pour des études du milieu, pour des promenades scolaires – et de visites de lieux autres en lien avec des savoirs nouveaux (musées, théâtres, bibliothèques, échanges de classes). La toute dernière mobilité – marquée parfois par le rite de passage que constitue un examen, une épreuve, un test – est représentée par l'entrée dans le niveau 2 de la CITE.

La mobilité interne consiste à passer non seulement d'une année scolaire à une autre comme pour le niveau 0 de la CITE (et, quand ils existent, d'un cycle à un autre), mais aussi d'un domaine disciplinaire à un autre (lecture vs écriture, géographie vs histoire vs sciences naturelles), parfois d'un(e) enseignant(e) à un(e) autre (de langue de scolarisation vs de langue étrangère), d'un lieu à un autre (classe, salle de gymnastique, piscine, terrain de sport ...).

L'évaluation, dont la fonction première est de contrôler les acquis, prend de plus en plus d'importance au fil des années. Elle est, dans son principe, au service de la mobilité des élèves puisqu'elle permet de mettre rapidement en œuvre les remédiations nécessaires pour que certains élèves n'accumulent pas les retards. À côté de l'évaluation formative pratiquée au jour le jour par l'enseignant(e) pour orienter son action, prennent place des évaluations plus formelles des résultats (au niveau de l'établissement, au niveau régional, national, voire international).

⁵⁸ Élèves entre 5/7 ans et 10/13 ans.

La mise en place d'une culture de l'évaluation revient à l'institution dans son ensemble par rapport à divers acteurs. La médiation assurée par l'institution, notamment celle du chef d'établissement s'accomplit par l'information correcte des parents, en langage non technique, quant à la fonction première de l'évaluation. Il s'agit d'en relativiser et dédramatiser l'importance et d'en souligner l'aspect complémentaire et second par rapport à l'apprentissage. Souvent, en effet, c'est au niveau de la CITE 1, qu'une centration sur les aspects évaluatifs (notes, voire classements...), induite par certaines traditions éducatives, affecte les représentations de divers partenaires de la communauté éducative et détourne l'attention du processus d'apprentissage comme tel⁵⁹. Quand la législation scolaire lui en donne la faculté, le chef d'établissement a aussi une responsabilité dans la promotion d'une culture évaluative commune des enseignant(e)s. Enfin, la médiation de ces derniers se déroule au quotidien dans leur rapport éducatif avec les élèves. Expliciter les critères d'évaluation, en varier les modalités et les formes, faire réfléchir sur ces dernières, initier les élèves aux pratiques d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation (cf. tableau n° 6) sont autant de façons de former les élèves tout en les préparant à l'évaluation sommative, institutionnelle et certificative et à certaines conditions de leurs futures mobilités.

Tableau n° 6 – Autoévaluation et évaluation par les pairs

Expérience	sensibilisation à l'auto-évaluation, à l'évaluation des pairs et par les pairs ; développement d'une pratique du portfolio personnel (écrit classique, numérique, multimédia)
Enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Peut prédisposer de façon systémique des situations d'auto-évaluation et d'évaluation des et par les pairs, où, par le débat argumenté, des critères sont établis collectivement - Peut (faire) construire et utiliser des outils adaptés aux différentes situations (portfolio personnel, liste de critères, grille d'évaluation)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut identifier tout(e) seul(e) des lacunes dans ses connaissances. (CCD – 2015) - Apporte constamment un feedback équilibré pour améliorer la collaboration au sein du groupe et le fonctionnement de ce dernier. (CCD – 2015)

Il ne faut point négliger, enfin, le grand rôle que l'évaluation joue dans les processus de mobilité, conditionnés qu'ils sont par les représentations que les élèves ont de leur propre capacité à la mobilité, de leur potentiel de mobilité et des objectifs qu'ils peuvent se fixer. Les représentations et intentions premières de la famille quant aux "chances" de leurs enfants de s'en sortir et, plus généralement, quant à ce qu'on peut attendre de l'école, pèsent de tout leur poids sur les représentations de ces jeunes élèves. Il est très difficile pour certains d'entre eux de franchir ce premier horizon d'attente, quand les ambitions familiales sont limitées. Ce qui est plus particulièrement vrai pour les milieux populaires⁶⁰. Et c'est déjà au niveau 1 de la CITE que ce processus d'adaptation aux attentes des adultes s'enclenche. A la base de cette mise en mouvement et ce vers quoi on bouge, se retrouvent aussi bien les différences sociales (et culturelles) des élèves entre eux que la capacité d'*empowerment* dont l'école dispose, de mise en pouvoir des élèves, y compris par les modalités d'évaluation qu'elle adopte.

4.6.2. *Altérité : les savoirs fondamentaux et les nouveaux domaines disciplinaires*

Dans le passage au niveau 1 de la CITE, les perceptions de l'altérité dont l'élève fait l'expérience peuvent concerner les nouvelles relations (avec les camarades, avec le/s enseignant(e)s, avec le personnel de l'école) liées au changement de lieu institutionnel et à une nouvelle culture éducative à réapprendre, comportant de nouvelles règles sur lesquelles il importe de réfléchir et d'adapter son

⁵⁹ Par ailleurs, en amont, l'institution doit rendre compte des résultats de son action à d'autres instances (plus ou moins centrales) pour lesquelles les données de l'évaluation sont importantes en vue du pilotage du système éducatif.

⁶⁰ Par milieux populaires sont ici désignés les contextes familiaux qu'historiens et sociologues s'accordent à désigner comme caractérisés par des relations de domination et par une altérité culturelle. Sans les mesures nécessaires pour pallier les inégalités pouvant dériver de ces caractéristiques, les carrières scolaires des enfants issus de ces milieux risquent de s'en ressentir.

comportement. Le rapport proxémique à l'enseignant se fait plus distant, les lieux sont diversement différenciés selon les activités scolaires, l'organisation institutionnelle et les rôles de son personnel (chef d'établissement, enseignant(e), médiateur culturel, psychologue, infirmier(e), secrétaires ...) ont une visibilité autre.

L'approche de domaines disciplinaires – plus définis qu'auparavant bien qu'encore appréhendés de façon large – constitue une autre altérité perçue, cette fois, par rapport aux savoirs et aux compétences à développer. La langue de scolarisation – qu'elle soit utilisée par les enseignants, par chaque élève ou par / avec ses pairs (cf. tableau n° 7) – joue un rôle médiateur.

En effet, pour ce qui est de la dimension langagière de tous les apprentissages, le niveau 1 de la CITE représente un échelon déterminant – au sens plein de ce terme.

La langue de scolarisation constitue un vaste chantier d'apprentissages fondamentaux qui prévoient les aboutissements suivants :

- l'enrichissement du langage oral par l'acquisition d'une plus grande précision et étendue du lexique et une complexification progressive de la syntaxe
- le développement de la prise de parole et de la construction d'un discours d'une certaine consistance et cohérence
- l'apprentissage « technique » du langage écrit et de la lecture (alphabétisme)
- la progression dans le monde de la fiction – dont l'accession s'est réalisée en CITE 0 – par la diversification des genres lus (albums, récits, contes, nouvelles, livrets, livres pour la jeunesse)
- l'acquisition graduelle de la posture de lecteur (*habitus*) par la lecture – d'abord guidée et puis de plus en plus autonome – de divers genres de textes
- la poursuite d'une formation à la fonction poétique de la langue commencée de façon implicite au niveau 0 de la CITE, à travers jeux de mots, rimes, comptines, virelangues
- la rédaction de textes écrits de plus en plus longs et articulés et le passage progressif de l'écriture de textes expressifs à matrice narrative et expérientielle à des textes descriptifs à orientation plus objectivante
- la découverte d'un certain nombre de genres de textes qui constituent les grands champs disciplinaires typiques de ce niveau scolaire, dont les mathématiques et le calcul (livre scolaire)
- une première mise en place de capacités d'information, par la lecture de journaux quotidiens, l'écoute et le visionnement d'émissions radio ou télévisées spécialement conçu(e)s pour les enfants.

Aucun de ces apprentissages langagiers, décisifs pour la suite, ne va de soi. À des degrés divers, les compétences et connaissances à acquérir sont en décalage sensible avec l'expérience antérieure des élèves et elles sont loin de se réduire aux pratiques formelles du lire-écrire-compter, si centrale soit cette trilogie.

Tableau n° 7 – Apprentissage de la lecture et de l'écriture / littératie

Expérience	première réflexion sur les genres discursifs scolaires (manuels, exposés, formes de l'interaction en groupe...) et extrascolaires (médiats,...), y compris sur les nouvelles formes liées aux technologies
Enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Peut utiliser la paraphrase pour expliquer sous une forme concrète et simplifiée le contenu d'un texte oral ou écrit portant sur un sujet familier. (DM – V17 – 2015) - Peut préciser les sens d'un texte source en paraphasant, en expliquant et en modifiant le style et le registre afin de rendre le sens accessible au public cible. (DM – V17 – 2015)
Élève	Peut rapporter les points importants d'actualités simples traitant d'événements, de sport, d'accidents, etc., vues à la télévision ou entendues à la radio, à condition que les sujets soient familiers et énoncés lentement et clairement. (DM – V17 – 2015)

La langue de scolarisation peut être une langue seconde et parfois, par ses formes et ses variétés scolaires, une langue moins familière pour certains élèves – notamment ceux qui proviennent de milieux minoritaires⁶¹ ou populaires⁶². Comme le retard accumulé à ce niveau scolaire est très difficilement récupérable par la suite, l'école est en devoir de mettre en œuvre les mesures et, si nécessaire, les dispositifs permettant à chaque élève, suivant ses besoins spécifiques, de bien acquérir cette langue. Pour ce qui est des élèves migrants, par exemple, il peut s'agir de moments d'acquisition spécifiques qui leur sont réservés, mais en évitant le risque que cette mesure devienne discriminatoire et cloisonnante par sa fréquence et son prolongement. Le soutien d'un médiateur linguistique pourrait leur fournir en classe un accompagnement adéquat (reformulations, va-et-vient systématiques d'une langue à l'autre, rédaction d'écrits plurilingues et multimodaux dans les langues connues et/ou en cours d'apprentissage, *translanguaging* et *multiliteracies*).

Quand ces dispositifs ne sont pas prévus, il est toujours possible de recourir à la médiation d'élèves migrants plus âgés et expérimentés ou encore à des médiateurs « informels » et « occasionnels », tels que les parents ou des membres des communautés d'origine. De la sorte, les autres ressources du répertoire des enfants – notamment leur *langue première* – contribuent également, comme outil de médiation, au processus d'apprentissage et à la construction active des savoirs, à condition d'être mobilisées et exploitées par l'entremise des professionnels de l'enseignement. Elles ne perdent pas pour autant leur rôle identitaire. Et elles sont très utiles, avec la langue de scolarisation, quand incombe à certains élèves migrants le rôle de médiateur entre l'école et leur famille.

Les situations didactiques mises en œuvre permettent que l'exploitation des répertoires initiaux des élèves constitue une source d'enrichissement pour l'ensemble de la classe. En aucun cas, la langue première parlée par ces élèves ne saurait devenir occasion pour les exclure de certains apprentissages, notamment celui des langues étrangères : l'école a la responsabilité des représentations qui circulent dans son enceinte et parmi ses acteurs à propos du bi- / plurilinguisme, du répertoire plurilingue, du fonctionnement de la personne bilingue et des bi-plurilingues émergents que sont tous les élèves.

Dans l'appropriation de la langue de scolarisation, l'*habitus* de lecteur précocement acquis est fortement lié au plaisir de lire et au sens que la lecture acquiert pour celui qui lit. Le niveau technique (le comment) serait, pour une grande partie des élèves, insuffisant à les motiver si la question du sens (le pourquoi) de la pratique sociale de la lecture était éludée.

De plus en plus fréquemment, ce niveau scolaire prévoit l'étude d'une première langue étrangère, qui, abordée en lien avec les autres apprentissages et couplée à la fréquentation quotidienne de la diversité de la classe, enrichit les occasions de rapport à l'altérité et participe d'une éducation interculturelle.

La plupart des élèves sont déjà initiés aux nouvelles technologies et font un usage intense de certaines d'entre elles, dès le niveau 1 de la CITE et c'est là aussi qu'un travail de médiation peut être entrepris pour reconnaître ces pratiques "spontanées", individuelles ou de groupes, tout en respectant ce qu'elles peuvent avoir de confidentiel, voire de codé. La littératie numérique implique ainsi un gros travail de médiation relationnelle pour faire en sorte que certaines de ces pratiques extérieures (emploi des SMS, participation à des réseaux sociaux, jeux en ligne) soient validées et valorisées en devenant aussi objets d'étude. Elles donnent lieu, en parallèle, à une médiation cognitive par un travail langagier autre que de correction et encore moins de stigmatisation, mais plutôt de réflexion sur les aspects de créativité, de ludicité, sur la valeur esthétique, sur les genres utilisés. Ce travail de médiation peut contribuer aussi à combler le fossé numérique qui risque de se creuser à l'intérieur même de la population scolaire.

De façon instrumentale et pour autant qu'elle en ait les moyens, l'école, par la place faite dès ce niveau aux ressources numériques, favorise des formes de mobilité virtuelle et d'emploi de réseaux en vue du partage des savoirs, souvent dans le cadre de projets interdisciplinaires ; ce qui requiert aussi une

⁶¹ Par milieux minoritaires, on désigne ici les milieux où d'autres langues (ou variétés de langues) que la langue de scolarisation sont parlées.

⁶² Cf. note 60 *supra*. Et partie 1, note 24.

reconnaissance et prise en compte préalable des pratiques extrascolaires des élèves avec tout ce que cela comporte éventuellement de retour critique.

La réflexivité commence à jouer un rôle plus décisif en lien direct avec la construction active des connaissances et compétences aussi bien langagières que disciplinaires. Elle vise globalement une prise de conscience progressive – destinée à donner un sens aux apprentissages techniques et aux normes discursives – de phénomènes tels que :

- les différences entre l’oral et l’écrit et de leurs fonctions respectives
- la distinction et les liens de complémentarité entre « langage naturel » et « langage artificiel » (calcul) et entre « langage naturel » et les autres moyens sémiotiques de représentation (cartes géographiques, photos, graphiques, schémas)
- les premières variations sociolinguistiques liées aux situations de communication, en lien aussi avec les compétences déjà acquises en langue première et/ou avec l’entrée dans la langue étrangère, sans négliger les enjeux de pouvoir entre les langues (les grandes langues internationales, la place de l’anglais) et entre les langues et leurs variétés (langues nationales, officielles, régionales, minoritaires, de la migration) (cf. tableau n° 8)
- l’altérité telle que véhiculée par la diversité linguistique et culturelle de la classe et par l’accès, médié par l’enseignant, à une culture étrangère.

Tableau n° 8 – Réflexion métalangagière et métaculturelle

Expérience	expérience de la variation dans la langue de scolarisation (variation historique, géographique, sociale, écrit / oral, ...) ; conscience de la relativité historique des normes orthographiques autant que de leurs fonctions grammaticales, communicationnelles et sociales
Enseignant(e)	Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et discuter certains aspects de croyances, valeurs et pratiques culturelles, en s’inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc. (DM – V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut mener une réflexion critique sur les différentes façons de parler utilisées au sein d’autres groupes sociaux ou cultures. (CCD – 2015) - Est capable d’expliquer de quelle manière les relations sociales peuvent être inscrites dans les formes linguistiques employées dans les conversations (salutations, types de discours, utilisation d’explétifs, etc.). (CCD – 2015)

La complexification des défis accompagne et stimule le développement cognitif et émotionnel de l’enfant.

En bref, si le parcours éducatif au niveau 1 de la CITE se fait dense, l’accompagnement et l’action médiatrice de l’enseignant deviennent déterminants en vue du succès de tout élève. Face aux processus complexes et délicats tels que l’acquisition de la langue de scolarisation et, à travers cette dernière, de nouvelles connaissances, l’appropriation d’une nouvelle langue, l’entrée dépaysante dans une nouvelle culture, l’enseignant(e) a la responsabilité d’accueillir et d’exploiter les expériences, connaissances et compétences acquises préalablement par les élèves dans divers domaines (leur langue première, les compétences technologiques, l’expérience des « nouvelles littératies », etc.). S’interroger sur ses pratiques bilingues, faire partie d’un réseau social, construire des connaissances en histoire contemporaine en écoutant les récits d’une personne âgée ou en lisant des albums ou encore recueillir des savoirs géographiques au gré des déplacements familiaux : tout ce vécu préalable façonne les représentations des élèves. La (re)connaissance, la valorisation et la mise en commun de ces patrimoines individuels par la verbalisation rentrent parmi les tâches de médiation de l’enseignant qui, sur cette première base expérientielle, peut alors mettre les élèves en mesure de construire activement et collectivement des connaissances de type scientifique. Y compris, voire surtout, quand ces connaissances sont contre-intuitives et en rupture radicale avec l’expérience ordinaire et les conceptions préalables des élèves.

Enfin, en s’interrogeant sur le sens à donner aux connaissances et aux pratiques qu’elle véhicule, l’école se dispose à trouver des solutions à la distance – perçue et d’autres fois soufferte par certains élèves –

entre les connaissances et les pratiques de leur milieu de provenance et celles de l'école. Le hiatus entre culture de l'école et culture d'origine se transforme en dilemme pour certains élèves : ils peuvent se sentir sommés de faire un choix entre les deux : désolidarisation de la culture familiale ou refus de la culture scolaire.

Dès lors, la médiation qui se joue sur cette question du sens, sur ces perceptions altéritaires et ces tensions entre cultures ressenties comme opposées, est-elle une responsabilité, parmi les plus cruciales, de l'institution et des enseignants. Elle est d'autant plus complexe qu'elle porte sur des éléments subtils de ces perceptions altéritaires pouvant faire écran à l'apprentissage et dont l'école peut ne pas toujours avoir connaissance, voire conscience. Quand cette médiation se réalise dans les meilleures conditions, l'école devient le lieu du changement, de la puissance transformatrice et de la mise en pouvoir (*empowerment*) de tous les élèves ; elle remplit alors pleinement sa finalité d'impulseur de leurs mobilités.

4.6.3. La classe, le groupe : apprendre à être autonome, apprendre avec les autres

L'organisation sociale du groupe change considérablement entre le niveau 0 et le niveau 1 de la CITE : le jeu y tient une place moindre et le travail – individuel ou en petit groupe – requiert une plus grande autonomie de la part de chaque élève et des groupes à géométrie variable qu'ils sont appelés à former. C'est déjà à ce niveau que la classe et le groupe – en lien avec la construction active des connaissances

Attitudes à développer

Respect et tolérance

Regard positif et considération pour quelqu'un ou quelque chose basés sur le jugement de leur valeur et importance intrinsèques

Esprit civique

Un sentiment d'appartenance ou d'identification avec une communauté, un groupe social

Responsabilité

Adoption d'une approche réflexive et raisonnée par rapport à ses actions et conséquences possibles de celles-ci

Sentiment d'efficacité personnelle

Confiance dans ses capacités pour comprendre différentes questions, formuler des jugements et choisir des méthodes pertinentes pour effectuer des tâches.

(CCD – 2015)

et des compétences – se veulent en même temps moyens de formation en vue de l'apprentissage de la vie en collectivité et moyens d'apprentissage par cette vie en collectivité. Ce double apprentissage est, par ailleurs, en lien avec des finalités telles que

Élève

faire un compte rendu oral à la classe d'une expérience scientifique réalisée en groupe

Peut décrire oralement à la classe, après un temps de préparation, l'expérience scientifique qu'il a réalisée - en petit groupe et en laboratoire - en restant fidèle au compte rendu écrit avec ses camarades et en se servant d'un support illustratif élaboré collectivement.

le vivre ensemble, la culture démocratique et la relation interculturelle ainsi qu'avec les valeurs qui y sont rattachées. Non exclusivement orienté vers l'apprentissage actuel, il vise également la mise en œuvre future d'attitudes et dispositions favorables

à l'altérité sous toutes ses formes ainsi qu'à l'esprit de coopération et à l'apprendre à apprendre avec les autres. Souvent le projet offre un cadre unificateur à des démarches coopératives et interdisciplinaires et rapproche les tâches scolaires des tâches collaboratives qui peuvent se rencontrer dans les études ultérieures et dans la vie professionnelle.

La conscience du groupe se manifeste par le sentiment d'appartenance à un certain groupe de travail, à une certaine classe, à un certain cycle et à une certaine école ou établissement scolaire : c'est par les situations de collaboration ou de compétition que cette conscience peut mieux se révéler et prendre, dans le meilleur des cas, la forme de la fierté de l'appartenance et de la solidarité avec le groupe. Sans oublier que les conflits interpersonnels et intergroupes sont toujours possibles puisqu'ils font partie intégrante de la vie collective et des relations aux autres. L'enseignant(e) peut devoir intervenir dans le

cas de règlements de conflits, d'exclusion ou de stigmatisation de (groupes) d'élèves, voire dans des épisodes de véritable harcèlement. Ces derniers demandent une vigilance particulière, d'autant qu'ils ont tendance à avoir lieu loin du contrôle des adultes et dans des lieux définis, à l'intérieur ou à proximité des locaux scolaires.

Cette médiation relationnelle passe par la verbalisation après des épisodes de violence verbale ou physique (récit, compte rendu écrit ou oral). Cette médiation langagière, n'étant pas toujours possible « à chaud », peut aussi bien prendre le détour d'un film, de lectures de faits divers ou encore d'œuvres de fiction. Ce qui permet aux élèves – face aux effets délétères du harcèlement sur la personne qui le subit – aussi bien de

« se mettre dans la peau » de quelqu'un qui est harcelé que de s'interroger sur les mécanismes psychologiques à l'œuvre chez celui / ceux qui harcèle(nt). Cela passe par la mise en mots de sentiments, d'opinions, de réflexions, de vécus et vise à comprendre et à mettre à distance certains comportements.

La médiation institutionnelle se charge de créer des relations de confiance avec les familles les plus susceptibles de ne pas venir à l'école et de mettre en œuvre une coopération au service du succès scolaire de ces élèves (contacts suivis même au niveau individuel, plan d'action commun entre famille et école pour les élèves en difficulté, occasions festives pour des contacts moins formels, ...).

4.7. Le niveau 2 de la CITE (premier cycle du secondaire)

Le niveau 2 de la CITE⁶³ (premier cycle de l'enseignement secondaire⁶⁴) est ici pensé comme commun et hétérogène quant aux élèves accueillis (mixité sociale), loin donc de structures élitistes, ségrégatives ou de filières à effet de discrimination ou d'orientation hiérarchisée précoce.

4.7.1. Mobilité : vers des savoirs disciplinaires et langagiers plus spécialisés

Comme lors de l'entrée au niveau précédent, les élèves ont accès à un nouvel environnement institutionnel avec le changement des enseignant(e)s, dont le nombre et la spécialisation s'accroissent, le renouvellement des réseaux de camarades et, surtout, l'évolution des normes et du niveau d'exigence. Ce qui implique des capacités d'accueil et de médiation de la part de la nouvelle institution et de ses enseignant(e)s et d'adaptation et d'intégration dans la nouvelle communauté éducative de la part des apprenants.

Du point de vue psychologique, ce niveau scolaire représente le moment du passage de l'enfance à l'adolescence, où la maturation cognitive et affective de l'élève va de pair avec une recherche plus affirmée de sa propre identité. Quête identitaire qui passe souvent par la distanciation – voire l'éloignement – par rapport aux adultes de référence et la recherche d'une forte identification avec le groupe des pairs. Souvent critique et complexe à gérer pour les adultes, qu'ils soient parents ou enseignant(e)s, cette phase du développement cognitif et émotionnel requiert de leur part des capacités d'attention, d'écoute et d'accompagnement avisées mais « non intrusives ». La médiation des enseignant(e)s a ainsi à s'exercer face à de véritables tensions et dissensions interpersonnelles, intergroupes, voire intergénérationnelles : autant d'occasions à saisir en vue de la maturation des compétences relationnelles et de résolution des conflits.

À côté de cette mobilité ontologique et développementale, en lien avec l'enseignement des *langues étrangères*, d'autres formes de mobilité sont à expérimenter : des mobilités virtuelles par des échanges de classe par vidéoconférence ; les mouvements vers des ailleurs par le dépaysement et la déstabilisation que les comparaisons avec d'autres cultures (de la classe et/ou en lien avec les langues

⁶³ Dont l'orientation peut être, selon les pays, double : générale ou professionnelle.

⁶⁴ Élèves entre 10/13 ans et 14/16 ans.

étrangères étudiées) provoquent ; le retour réflexif sur les pratiques culturelles dans lesquelles les élèves sont immergés après analyse d'autres façons de vivre des jeunes ailleurs (enquêtes d'opinion, données statistiques).

Un cas particulier de la mobilité impulsée par la langue étrangère, qui peut ne pas avoir été expérimenté auparavant, est celui de l'échange de classe à l'étranger (cf. tableau n° 9).

Tableau n° 9 – Diversification des modes d'apprentissage des langues

Expérience	expérience de séjours linguistiques et culturels (préparation, suivi, journaux de bord individuel, journal de bord collectif, recueil empirique de données culturelles) et/ou d'échanges internationaux virtuels
Enseignant(e)	<p>Avant le séjour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut guider les élèves par l'utilisation du PEL afin qu'ils apprennent à auto-évaluer leurs compétences linguistiques et culturelles et à se fixer des objectifs réalistes quant à leur développement linguistique et culturel au cours du futur échange. - Peut présenter aux élèves différentes modalités multimédiales pour enregistrer des informations et des observations en vue du séjour (prise de notes sur carnet ou sur smartphone, prise de photos, enregistrements audio ou vidéo à l'aide d'un smartphone ou d'autres instruments disponibles). <p>Pendant le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut prédisposer des situations de communication des élèves avec leurs partenaires et favoriser toutes les occasions informelles de communication dans la vie ordinaire. <p>Après le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peut guider les élèves à évaluer les acquisitions linguistiques et culturelles réalisées au cours du séjour.
Élève	<p>Tiré du projet PluriMobil du CELV (cf. site du CELV : http://plurimobil.ecml.at/ et Egli <i>et alii</i>, 2011)</p> <p>Avant le séjour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer ses compétences linguistiques et se fixer des objectifs pour le futur quant à son développement linguistique. - Être conscient de sa perception et des stéréotypes y inclus des autres et de l'altérité. <p>Pendant le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses compétences linguistiques dans des situations de tous les jours et dans des activités spécifiques. - Noter ses observations et ses expériences. - Observer, interpréter et respecter des valeurs, des comportements et des manières de penser provenant de cultures différentes. <p>Après le séjour</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer les progrès dans le développement linguistique, en communication interculturelle, le développement personnel et les compétences métacognitives

Une mobilité requise – culturelle celle-ci – est la capacité de passer d'une discipline scolaire à une autre. Si, comme on le propose ici, les disciplines sont considérées comme autant de communautés de pratique dans lesquelles il est demandé à l'élève de « s'ajouter » de nouvelles identités (de mathématicien, de géographe, d'historien ...), le passage d'une communauté de pratique à une autre requiert de l'école et de ses acteurs professionnels de jouer leur rôle de médiation de façon subtile et complexe. Entrent en jeu ici l'interdisciplinarité, la coopération entre enseignant(e)s sur les compétences – y compris discursives – transversales à toutes les disciplines et sur les stratégies – notamment celles de transfert – à développer de concert.

L'évaluation, suivant les modalités indiquées pour le niveau 1 de la CITE, permet vite de repérer les difficultés qui peuvent bloquer la mobilité de certains (groupes d')élèves et d'y remédier en apportant un soutien adéquat. Que ce soit un enseignement plus individualisé permettant à certains groupes d'élèves de rattraper leur retard ou le tutorat en classe entre élèves aux capacités hétérogènes ou bien des moments de recomposition des classes de façon à former des groupes temporaires de niveau pour un soutien spécifique ou encore le recours à des formes de bénévolat (retraités, étudiants

universitaires). Tout dispositif institutionnel formel ou informel importe dans le cas de difficultés des élèves si la finalité de l'école est bien de donner un complément de formation et de faciliter les processus d'apprentissage de tous sans créer des inégalités. Ce type de dispositif est particulièrement important dans le cas de troubles de l'apprentissage.

En l'absence de ces mesures, peuvent jouer les stratégies d'aide complémentaire para- ou extra-scolaire à l'initiative et à la charge des parents, avec le recours à la (re)médiation payante : les cours particuliers, par exemple, constituent un marché du soutien, de plus en plus organisé, qui pallie les insuffisances du système scolaire, mais en creusant les inégalités. Il revient à la médiation institutionnelle de travailler en coopération étroite avec les familles pour résoudre les situations de difficulté – cognitive ou relationnelle (qui vont souvent ensemble) – que les élèves peuvent rencontrer. Cette solidarité entre école et parents peut constituer un facteur décisif de succès contre l'échec scolaire.

Enfin, l'école se trouve à devoir préparer l'élève à une autre mobilité, bien plus concrète, dont les effets seront déterminants – à plus ou moins longue échéance – sur sa vie personnelle et sur ses mobilités ultérieures. À l'issue de ce niveau, les élèves ont à choisir (mais le choix ne leur est pas toujours vraiment laissé) les voies pour leur futur, qu'il s'agisse de la poursuite de leurs études secondaires générales (avec les décisions à prendre par rapport aux branches) ou du choix d'une orientation technique ou professionnelle. Processus de longue haleine commencé plus tôt, par les niveaux précédents, en faisant émerger chez les élèves la conscience de leurs points forts, de leurs talents, de leurs aspirations en même temps qu'un sentiment de compétence, d'estime de soi et de sécurité personnelle.

Cependant, si aux niveaux précédents cette prise de conscience se fait dans et par le travail quotidien à l'école, au niveau 2 de la CITE, l'orientation commence à prendre la forme d'un projet ayant recours à des dispositifs adaptés et à des prises d'initiatives qui en assurent l'efficacité. Il peut s'agir de rencontres de chefs d'établissement et d'étudiants du second cycle de l'école secondaire ; d'interviews de travailleurs exerçant emplois et métiers divers, d'employés, d'entrepreneurs, d'artistes, d'artisans, de commerçants ou encore de visites d'écoles. Les enseignant(e)s peuvent, par leurs activités didactiques, aider chaque élève à ébaucher un projet de vie – à très court terme – qui leur ouvre divers débouchés à plus long terme sans les enfermer dans des impasses.

Cela demande une collaboration étroite et empathique entre l'élève, les enseignants, les parents et entre l'institution et les familles. Par sa médiation institutionnelle, l'école offre ainsi aux élèves (et à leurs familles) les informations nécessaires, le guidage indispensable et des occasions concrètes pour qu'ils puissent prendre des décisions en pleine connaissance de cause et selon leurs intérêts, appétences et potentiels. Car souvent ce ne sont pas les capacités et les résultats des élèves qui guident leur choix, mais le statut socio-économique de leurs parents : les horizons d'attente de ces derniers par rapport à leurs enfants se diversifient. C'est là que la médiation institutionnelle peut œuvrer dans le sens d'une plus grande égalité des chances et de l'équité.

4.7.2. *Altérité : des savoirs et des langages pluriels*

Au niveau 2 de la CITE, l'élève entre dans la diversité et la complexité de disciplines scolaires qui, se spécialisant davantage, exigent une plus grande rigueur dans l'utilisation des méthodes et une plus grande objectivité dans la définition des concepts. Une des altérités majeures perçues par certains élèves relève des exigences expressives formelles dans la langue de scolarisation. La langue comme matière vise l'apprentissage en réception et en production d'écrits de plus en plus complexes, la sensibilisation à la littérature et une réflexion métalinguistique plus outillée. Ce qui implique des activités langagières diverses dont la médiation linguistique telle que prévue par le CECR (cf. tableau n° 10).

Tableau n° 10 – Expérience de médiation

Expérience	expérience d'activités de médiation linguistique (écrire un compte rendu d'un débat oral, résumer dans une langue un article lu dans une autre langue, faire un exposé à partir de quelques notes écrites, traduire une conversation à l'intention d'un tiers qui ne connaît pas la langue dans laquelle elle se déroule, etc.) ; changement de modalités sémiotiques (du texte au schéma,...)
Enseignant(e)	Peut représenter visuellement des informations (avec des schémas conceptuels comme des cartes mentales, des tableaux, des organigrammes, etc.), pour rendre plus compréhensibles les notions clés et les rapports entre elles (par ex. problème-solution, comparer-opposer). (DM – V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut élaborer un paragraphe en langage clair en explicitant par écrit les données d'un graphique sur un phénomène donné. - Peut transformer les données contenues dans un texte en un graphique. - Peut formuler en langue de scolarisation les informations principales d'un texte lu dans la première ou deuxième langue étrangère ou l'inverse.

Les autres matières proposent aux élèves des genres de textes de plus en plus abstraits et ardu à comprendre (dans le discours de l'enseignant ou des manuels) ou à produire (oral formel ou écrits scolaires). Ces genres de textes – variables d'une discipline à l'autre – présentent des formulations linguistiques et des stratégies discursives qui, en partie tout au moins, dépendent des contenus disciplinaires et de la façon dont chaque discipline construit les savoirs. La langue de scolarisation, utilisée par l'enseignant dans les disciplines, assume diverses fonctions de médiation entre compétences linguistiques et compétences disciplinaires à acquérir. Elle peut avoir *une fonction régulatrice* dans les activités qui requièrent une action concrète (un exercice de gymnastique ou l'exécution d'un dessin), *une fonction auxiliaire* par rapport à d'autres moyens sémiotiques (les opérations en mathématiques, les représentations cartographiques, le dessin d'une figure géométrique) ou encore *une fonction plus constitutive* dans l'élaboration et la complexification progressive des notions et des concepts (telles les notions de « reproduction » en sciences ou de « conflit » en histoire).

Par ailleurs l'acquisition des méthodes et l'usage des instruments et techniques propres à chaque discipline passent par la langue comme outil de médiation et par l'action médiatrice de l'enseignant(e) et des pairs.

À ce niveau éducatif, une première exposition et réflexion autour des caractéristiques discursives de la langue de chaque discipline devient indispensable. Ce travail d'appropriation de la langue « académique » – qui se réalise grâce à la médiation des enseignant(e)s des disciplines – permet aussi de redonner une certaine égalité face aux savoirs scolaires à des élèves auxquels le milieu familial a offert d'autres ressources que celles qui préparent à ces apprentissages spécialisés.

Une deuxième langue étrangère enrichit et complexifie le répertoire linguistique des élèves et, en les transportant dans un autre ailleurs culturel, nourrit, en l'élargissant, leur compétence interculturelle à côté de la première langue étrangère. Cette dernière pourrait déjà être utilisée dans la construction des savoirs dans d'autres disciplines.

C'est, enfin, à ce niveau scolaire que, face à la richesse du

<p>Élève</p> <p><i>Médiation relationnelle</i> B2 Peut prendre conscience des différentes conventions de communication et de leur impact sur les processus discursifs, adapter sa façon de parler et négocier les règles qui s'y rapportent pour permettre une communication interculturelle efficace. (DM – V17 – 2015)</p> <p><i>Médiation cognitive</i> : Peut reconnaître, en comparant son manuel d'histoire avec un manuel d'histoire en langue étrangère, qu'un même événement historique peut recevoir des interprétations différentes, sinon opposées, et il s'interroge - avec l'aide de son enseignant et de ses pairs - sur les raisons historiques et culturelles de ces différences.</p>
--

répertoire linguistique de la classe (langues première, langue de scolarisation, comme matière et comme langue des autres matières, première et deuxième langues étrangères), la réflexion métalangagière et métaculturelle peut prendre plus d'envergure et s'approfondir (cf. tableau n°11).

Tableau n°11 – Réflexion métalangagière et métaculturelle

Expérience	travaux de type <i>educazione linguistica</i> (approche intégrée entre les disciplines linguistiques, langue de scolarisation et autres langues, en vue, entre autres, d'une réflexion métalinguistique, méta-communicationnelle) et du développement de compétences transversales
Enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude : a une vision décloisonnée et ouverte des langues et des cultures et de leurs enseignements – apprentissages. - Peut saisir toute occasion de comparaison entre les langues parlées par les élèves, enseignées à l'école et d'autres encore en utilisant également des matériels didactiques imprimés ou en ligne. - Peut prendre appui sur les autres enseignements linguistiques pour développer plus rapidement les compétences dans la langue enseignée et des compétences transversales dont celle de transfert.
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues ou les cultures, à partir de l'observation, de l'analyse, de l'identification ou du repérage de certains de leurs éléments. (CARAP S 3.1.1.) - Peut reconnaître les différentes conventions de communication appliquées dans au moins un autre groupe social ou une autre culture. (CCD – 2015)

Pour ce qui est de la littératie numérique, l'usage des technologies n'est généralement pas perçu comme une altérité par les élèves de cet âge. Ils recourent même aux ressources de l'internet pour certains de leurs travaux scolaires. Des réseaux informels ou "clandestins" de soutien et de travail collaboratif sont mis en place par certains groupes d'adolescents pour résoudre des problèmes, préparer des exposés ou des contrôles, souvent par le recours au plagiat. Le travail de l'école ne peut pas ignorer cette autre école parallèle, ces ressources *patchwork* auxquelles même les adultes font appel : ce sont des éléments parmi d'autres, désormais incontournables, de la construction cognitive, bien que ce type de pratiques puisse être inégalement distribué sociologiquement. L'école peut établir une médiation entre des pôles d'information et de connaissances qui ne sont pas nécessairement contradictoires ou l'un « mauvais » et l'autre « bon », mais qui exigent un travail sur "l'écart", "l'entre", les espaces interstitiels et qui demandent aussi toute une activité cognitive et langagière d'intégration et de mise en cohérence d'apports plus ou moins mosaïques.

L'école peut aussi introduire – paradoxalement – une altérité, une distance féconde face à ces pratiques des jeunes par le développement de leur esprit critique. L'analyse de certains messages véhiculés par les nouvelles technologies et la comparaison systématique avec d'autres sources d'information (presse écrite, articles scientifiques, essais critiques ou encore écrits littéraires) favoriseront chez l'élève l'acquisition d'un *habitus* critique qui devrait lui permettre de déjouer les fausses informations, les tentatives de manipulation, la propagande et le prosélytisme. Les pratiques scolaires de littératie numérique fournissent aussi aux élèves qui en seraient privés dans leur quotidien des exemples diversifiés et critiques d'emplois possibles de ces apports.

C'est à ce niveau de la CITE que, dans le travail systématique de création de l'*habitus* de lecteur, doit trouver place, à côté de la lecture d'œuvres littéraires, le développement des capacités d'information critique à propos de l'actualité, notamment par comparaison des sources. Capacités sur lesquelles un travail transversal est d'ailleurs possible puisqu'elles sont utiles également dans d'autres disciplines, comme l'histoire ou la littérature.

Si certains élèves ne sont pas accompagnés et soutenus, dans un climat sécure et coopératif, lors de leur entrée dans la complexité et la variété des nouveaux savoirs disciplinaires, les risques – déjà mis en

évidence pour le niveau 1 de la CITE – d’une perception altérée et hostile du monde scolaire et de sa culture peuvent s’aggraver et se manifester sous la forme de l’indiscipline ou du rejet. C’est là souvent une mesure d’autodéfense en réaction à la perception de sa propre inadéquation. Une attention particulière doit être consacrée à ces élèves et des mesures appropriées de soutien mises en place. La première est un enseignement faisant sens, dispensé dans un climat valorisant, où l’évaluation a d’abord un rôle formateur. Un jeune qui se sent isolé dans ses difficultés, humilié par ses échecs à répétition, dévalorisé dans son identité d’élève, risque de perdre totalement pied. La révolte contre cette école qui l’exclut est souvent la seule issue pour une identité fragilisée.

4.7.3. Vers la communauté de pratique : assumer, avec les autres, des identités spécialisées

L’organisation sociale du groupe au niveau 2 de la CITE implique une plus grande autonomie des élèves en tant qu’individus et des groupes de travail qu’ils forment. Les tâches de ces groupes deviennent plus complexes et exigeantes : elles peuvent prendre les allures de véritables projets donnant lieu à la réalisation de produits tangibles, de travaux de recherche en équipe aboutissant à la solution collective de problèmes, de séances de construction autonome de concepts par le groupe, où le co-apprentissage et le tutorat entre élèves participent de formes de médiation relationnelle et cognitive qui ne relèvent plus uniquement de l’enseignant(e). Ce qui implique que ce(tte) dernier(e), outre sa fonction quant à l’instruction et à l’apport de contenus et de méthodes, réoriente globalement les rôles qu’il/elle peut jouer (appui, étayage, conseil, expertise). Il lui revient ainsi d’investir son action de médiation dans la prédisposition d’activités où la distribution des rôles, la préparation d’outils, la clarté des consignes, y compris langagières, quant aux objectifs et aux produits, permettent aux groupes de réaliser une tâche bien conçue pour atteindre les compétences visées (cf. tableau n° 12).

Cela signifie qu’à ce niveau scolaire, toute discipline puisse être pensée comme une communauté de pratique en ce sens que :

- tout apprentissage se réalise dans un contexte donné qui présente des opportunités et des contraintes qui le conditionnent (cognition située),
- les connaissances et les compétences s’acquièrent à l’aide de ressources / aides qui peuvent être humaines (enseignant(e)s, camarades, groupe de travail, experts) ou techniques comme les dictionnaires, les cartes ou les données accessibles sur la toile (cognition distribuée)
- toute connaissance se construit de façon plus complexe et articulée à travers le partage (cognition partagée).

Tableau n° 12 – Projets activités et réalisations collectives

Expérience	projets du type journal de classe, livre de poèmes, réalisation multimédia, impliquant travail en groupe, distribution des rôles et responsabilités, négociation et prise de décision
Enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Peut assumer différents rôles en fonction des besoins des participants et des nécessités de l’activité (personne ressource, médiateur, superviseur, etc.) et apporter une aide individuelle adéquate. (DM – V 17 – 2015) - Peut organiser une séance de travail variée et équilibrée, en plénière, en groupe ou individuelle, en assurant en douceur des transitions entre les étapes. (DM – V 17 – 2015) - Peut, en fonction des réactions des gens, adapter la formulation de ses questions et/ou interagir dans un groupe. (DM – V 17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut apporter sa contribution à une prise de décision et une résolution de problème collective en exprimant et en partageant ses idées, en donnant des explications détaillées et en faisant des suggestions pour les actions à venir. (DM – V 17 – 2015) - Lorsqu’il/elle fait partie d’un groupe de travail, il/elle contribue à la réalisation des objectifs de ce groupe en aidant les autres dans leur tâche, si nécessaire. (CCD – 2015)

Dans toute communauté de pratique à l’école, la médiation relationnelle touche, sur le versant formatif, à tout ce qui concerne le « faire communauté », créer un sens d’appartenance et la

motivation à « être avec » et à « faire partie de », avec ce que cela suppose de prise de conscience par la réflexivité.

Le *versant formatif de la médiation relationnelle* demande aussi des enseignants qu'ils puissent :

- faire prendre conscience aux élèves que le respect et l'accueil de l'autre dans l'agir commun passent tout d'abord par le langage dont on use pour communiquer avec lui
- sensibiliser les élèves à l'importance de cet agir commun – le but n'étant pas le succès solitaire de quelques-uns, mais la réussite de tous – et au rôle que le langage joue dans la création de la solidarité dans la communauté et dans la coopération entre ses membres
- développer la responsabilité de l'élève et sa loyauté envers les autres comme membre du groupe auquel il appartient et non pas seulement comme individu ; être attentif aux manifestations linguistiques de cette solidarité
- favoriser un sain esprit collectif de compétition où l'apport individuel contribue au succès du groupe au cours d'événements compétitifs (championnat sportifs interscolaires, concours littéraires ou artistiques ou musicaux) ; et cela notamment par une réflexion sur la façon de manifester langagièrement l'esprit d'équipe sans offenser ou humilier les adversaires
- prendre comme occasion de débat et de délibération – en vue de définir des règles communes du vivre ensemble – les actes de violence, qu'elle soit verbale ou physique, les conflits interpersonnels (ou intergénérationnels), y travaillant autant au niveau des valeurs qu'à celui de leur expression verbale
- être vigilant et agir promptement contre le harcèlement (cf. niveau 1 de la CITE) touchant au genre, à l'aspect physique, aux appartenances (familiale, sociale, culturelle, ethnique) ou encore à l'orientation sexuelle présumée ; la médiation revient ici à transformer ces épisodes en occasions de formation par la mise en mots et l'échange sur les attitudes, les conduites, les opinions, les vécus et les valeurs
- faire émerger les préjugés qui affectent les perceptions des autres communautés quand on ignore leurs situations et leurs modes de vie, leur histoire ; ce qui implique explicitation, mise en perspective et mise en forme discursive ; analyser critiquement les discours publics (langage ordinaire, discours politiques dans les médias) en repérant les formes langagières de la stigmatisation, du racisme, de l'intolérance et, à l'inverse, celles de l'accueil et de l'empathie
- créer des situations d'apprentissage du « faire communauté » par :
 - la participation active à la vie de la classe et de l'établissement scolaire
 - la possibilité pour les élèves d'élire un délégué de classe, comme représentant participant aux instances décisionnelles de l'établissement
 - l'encouragement et l'appui à une prise de parole libre et argumentée dans des débats délibératifs.

Sur le versant cognitif, la médiation relationnelle porte plutôt sur la constitution de la classe et de la discipline en tant que communauté de pratique dont le but ne se limite pas au relationnel, mais touche à son efficacité cognitive dans les processus de construction des connaissances.

Il s'agit alors pour l'enseignant, par exemple, de :

- structurer la classe ainsi que les activités et les expériences qui caractérisent chaque discipline de façon à faciliter le travail de co-construction des savoirs par les élèves en démultipliant le temps de parole par des formats communicationnels divers utilisés en alternance (travail individuel, tandems, petit groupe, grand groupe,)
- fournir aux élèves des moyens langagiers pour participer aux activités de la classe : savoir écouter le point de vue de l'autre, savoir proposer des solutions alternatives et savoir les argumenter, savoir faire le choix entre deux positions proposées par d'autres en fournissant des arguments pertinents, utiliser la langue spécialisée de la discipline

- développer le sens d'appartenance aux multiples communautés de pratique de l'école et la capacité des élèves à passer de l'une à l'autre et à entrer dans de nouvelles, y compris en sachant adapter son langage à ce que requièrent ces dernières.

4.8. Le niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire)

Si le niveau 2 de la CITE constitue – dans la plupart des cas – une éducation de base, encore commune à l'ensemble des apprenants et, généralement, obligatoire, par le passage au niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire⁶⁵), l'élève entre dans le domaine d'une plus grande spécialisation disciplinaire et souvent, désormais, en-dehors de la scolarité obligatoire.

La finalité globale de ce niveau scolaire est de terminer l'enseignement secondaire et, ce qui intéresse de près le présent propos, de préparer les élèves soit à la poursuite d'études supérieures soit à l'accès à un emploi.

Ce niveau scolaire se distingue du précédent par des programmes davantage différenciés qui proposent une gamme beaucoup plus large de filières et d'options et, dans celles-ci, un enseignement plus varié, spécialisé et approfondi dans des matières et des domaines spécifiques.

4.8.1. *Mobilité : à l'orée de la vie adulte*

Le niveau 3 de la CITE peut emprunter les voies :

- d'enseignements généraux spécialisés dans des branches spécifiques (à orientation scientifique, littéraire, linguistique, en sciences sociales...) qui préparent les élèves à des études supérieures ;
- de l'enseignement technique ou professionnel – court ou long – dont la finalité est de former les élèves à des spécialisations destinées à les faire entrer – de façon plus ou moins rapide et directe – dans le monde du travail.

Rentrent dans ce niveau scolaire, également les *programmes de seconde chance* qui permettent aux élèves ayant décroché dans les autres types d'enseignement de poursuivre leurs études : il s'agit de dispositifs qui relancent des processus de mobilité qui s'étaient momentanément bloqués pour certains élèves.

Les *enseignements généraux* laissent aux élèves une plus large possibilité de changement d'orientation (donc de mobilité) que ce soit dans l'immédiat ou en perspective. Ils peuvent facilement devenir des enseignements élitistes, bien qu'à leur intérieur existent suivant les filières des hiérarchies, qui peuvent changer au cours du temps, au gré des évolutions des mentalités et en lien avec le marché de l'emploi.

La préparation à la mobilité peut aussi prendre la forme de stages linguistiques à l'étranger d'une durée plus ou moins longue.

Les *enseignements professionnels* ont, par rapport aux enseignements généraux, un double défi à relever :

- poursuivre la formation de base des élèves en vue de leur vie d'adultes et de citoyens responsables et critiques ;
- leur fournir, en même temps, la formation spécialisée utile en vue d'un emploi ou métier particulier.

La médiation des enseignant(e)s joue, ici plus qu'ailleurs, un rôle tout à fait central – surtout pour ce qui est de l'enseignement professionnel court. Cette médiation sera d'autant plus efficace qu'elle saura assumer pour ces élèves, provenant, dans certains pays, essentiellement des milieux populaires et de l'immigration, les mêmes défis en termes d'exigence (pour leur enseignement) et d'attentes positives (par rapport aux résultats) que dans les plus prestigieuses filières générales. Il s'agit d'ouvrir aux jeunes les portes du monde du travail tout en leur laissant la possibilité de passer à des formations plus générales et aux études supérieures. Ces dispositifs décloisonnants favorisent des trajectoires de

⁶⁵ Élèves entre 14/16 ans et 17/18 ans.

mobilité pour les élèves de l'enseignement professionnel et contribuent à ce que ce type d'enseignement ne soit plus un choix par défaut et n'aboutisse pas à une voie de garage.

L'alternance entre école et lieu professionnel, entre classe et atelier, représente une expérience significative de mobilité puisqu'elle expose les élèves à des types différents de formateurs dans des situations où les formes d'activités et les conventions langagières sont autres que celles de l'école. La médiation entre les deux espaces peut être établie par des figures médiatrices : l'enseignant(e) responsable du stage (préparation avant et retour sur expérience après le stage), le maître de stage et les autres travailleurs, sur le lieu de travail. Cette médiation est également à assurer par les élèves eux-mêmes au moyen de comptes rendus, rapports de stage.

Pour les deux types d'enseignement, un projet d'orientation – plus poussé qu'au niveau 2 – au service du projet de vie de chacun est sans doute la médiation la plus efficace que l'institution et les enseignant(e)s peuvent offrir. Soutenir l'effort de l'élève pour qu'il puisse être à même de réaliser ses propres choix de vie (au niveau personnel et professionnel) prend la double forme d'une médiation relationnelle et cognitive avec des implications fortes aussi pour la médiation assurée par l'institution. Le recours à des dispositifs permettant cette orientation est souhaitable. Activités ayant pour finalité de présenter des témoignages d'expériences de mobilité vécues par d'autres, rencontres avec des entrepreneurs, des artisans, etc., reportages sur les métiers du futur ; informations quantifiées sur les évolutions du marché du travail : toutes les occasions devraient être saisies pour que les jeunes aient matière à réfléchir leurs choix futurs. En classe le retour critique sur l'expérience par les échanges avec les enseignants(e)s et par la comparaison des perceptions entre pairs permettra à chaque élève de dégager les éléments qui lui paraissent pertinents dans son propre cas.

La contrepartie langagière et culturelle de ces initiatives en termes de compétences n'est pas dissemblable de celle concernant, par exemple, les échanges scolaires (cf. niveau 2 de la CITE). Il s'agit en effet, en termes d'attitudes, d'ouverture, de curiosité et d'empathie envers autrui et, en termes langagiers, de capacités d'écoute, d'interaction, de questionnement pertinent, de réception d'informations et de prise de risque.

Avant la sortie de ce niveau scolaire (et parfois également lors de passages internes d'un cycle à un autre), les élèves sont généralement soumis à des examens qui leur confèrent des diplômes et/ou des certifications valables comme carte d'entrée pour les études supérieures ou dans l'emploi. Étant donné l'importance de ces sanctions finales pour l'avenir, *l'évaluation* peut prendre une place prépondérante et pervertir en quelque sorte les finalités de l'apprentissage : les élèves risquent de vouloir « apprendre » à passer l'examen final et les enseignant(e)s souvent d'infléchir leur enseignement vers la passation de cet examen. Il est alors facile d'assister à un enseignement–apprentissage s'apparentant au « bachotage » : un plaquage de notions et concepts superficiellement mémorisés, un recours à des matériels de synthèse qui simplifient outre mesure la complexité conceptuelle et discursive des disciplines et l'adoption de stratégies uniquement orientées vers la réussite (momentanée) d'une épreuve d'examen.

La médiation des enseignant(e)s doit permettre d'éviter ces risques en offrant des occasions d'entraînement à l'examen final intégrées dans le processus d'enseignement–apprentissage et y contribuant : la simulation des épreuves peut être une occasion d'analyse des tâches, des textes et discours proposés en réception et en production, des stratégies cognitives à mettre en œuvre dans une logique qui doit être celle de chacune des disciplines.

4.8.2. *Altérité : des savoirs à incorporer en vue de l'avenir*

Le niveau 3 de la CITE se différencie par rapport au niveau 2 en ce qu'il poursuit l'action commencée par ce dernier autour de la différenciation disciplinaire par une spécialisation de plus en plus poussée et un approfondissement plus rigoureux, scientifique et systématique aussi bien des contenus disciplinaires que des méthodologies, techniques et outils des disciplines impliquées. En ce sens, tout ce qui a été préalablement préconisé pour le niveau 2 de la CITE vaut, pour tous les domaines disciplinaires, également pour le niveau 3 : ce qui change – et considérablement – c'est le niveau de

complexité des tâches scolaires et des tâches discursives orales et écrites (en réception comme en production) qu'elles impliquent et le niveau d'exigence quant au degré de compétence à atteindre.

La langue de scolarisation se spécialise aussi, s'éloignant de plus en plus du langage des échanges quotidiens : son emploi se fait aussi de plus en plus fréquent dans des usages de type « méta » (métalinguistique, métadiscursif, métacommunicatif) (cf. tableau n° 13).

Tableau n° 13 – Réflexion métalangagière et métaculturelle

Expérience	prise de conscience, grâce également aux apports des autres disciplines (histoire, géographie, philosophie, droit ...), du poids différent des langues et des rapports de force qui s'établissent entre elles dans la société et, plus globalement, aux niveaux politique, économique, culturel etc., ainsi que des facteurs qui les déterminent
Enseignant(e)	Peut créer des situations didactiques où les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs représentations et stéréotypes par rapport aux langues parlées et étudiées et sur leur importance dans différents domaines (économique, sociétal, familial, amical, scolaire...).
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut mener une réflexion critique sur l'influence des relations de pouvoir dans la communication. (CCD – 2015) - Peut expliquer la manière dont le non-respect des règles de grammaire peut affecter la communication. (CCD – 2015) - Peut expliquer pourquoi les personnes qui ont d'autres références culturelles peuvent appliquer des conventions de communication verbale et non verbale différentes, qui, de leur point de vue, font sens. (CCD – 2015)

La langue de scolarisation en tant que matière suit également cette voie de spécialisation malgré des pondérations variables suivant le type d'enseignement et/ou les filières suivies (études sociales, scientifiques, techniques, professionnelles, artistiques, ...). L'enseignement de la littérature, par exemple, requiert de l'élève non plus simplement de comprendre le contenu narratif de l'œuvre littéraire et de développer un plaisir de lire au premier degré, mais d'explicitier un jugement critique de la forme littéraire ou une mise en relation de son contenu avec l'époque de son écriture ou avec d'autres formes d'art, de façon à développer un plaisir de lire au second degré (cf. tableau n° 14).

Tableau n° 14 – Médiation, interprétation, évaluation

Expériences	<ul style="list-style-type: none"> - expérience d'activités d'interprétation (commenter un texte, littéraire ou non, en rapport à sa portée historique, morale, sociale ; dégager le sens d'un résultat obtenu dans un domaine scientifique ; commenter des données graphiques, des tableaux de données, des variations de courbes économiques, etc.) ; - expérience d'activités d'évaluation (porter une appréciation esthétique argumentée sur un texte littéraire, analyser de manière critique une émission de télévision, un article de presse, la qualité d'un débat politique, une œuvre d'art) et d'auto- ou hétéro-évaluation (à propos de tâches et de travaux scolaires, individuels ou collectifs) ; discussion à propos de différents moyens de représentation sémiotique d'un même phénomène.
Enseignant(e)	Peut susciter de l'intérêt pour un thème en posant des questions qui permettent différentes réponses et prennent en compte les contributions. (DM - V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut donner un avis motivé sur une œuvre littéraire, tenir compte des traits thématiques, structuraux et linguistiques et faire référence aux opinions et aux arguments d'autres personnes. (DM – V17 – 2015) - Peut décrire divers exemples d'expression culturelle (ouvrages littéraires, morceaux de musique/chansons, pièces de théâtre, films, etc.) produits dans un autre pays. (CCD – 2015) - Peut mener une réflexion critique sur la nécessité d'avoir accès à des sources alternatives d'information sur l'histoire étant donné que, souvent, les sources classiques n'intègrent pas le point de vue des minorités culturelles, ni des femmes. (CCD – 2015) - Peut mener une réflexion critique sur les processus utilisés par les médias pour sélectionner, interpréter et mettre en forme l'information avant de la soumettre au public. (CCD – 2015)

La médiation de l'enseignant(e) de disciplines et, de plus en plus souvent, des pairs peut se réaliser sous des formes multiples :

- médiation entre le langage, un geste et un objet : comment réaliser un exercice physique, tenir un outil, étaler des couleurs sur une toile ;
- médiation entre le langage et une suite d'opérations techniques : (dé)montage d'un appareil, expérience dans le laboratoire de chimie, médication d'une blessure, utilisation d'un logiciel, etc.

Pour les deux types d'enseignement et pour toute discipline à ce niveau scolaire, une mise à distance des concepts quotidiens est aussi nécessaire pour pleinement assumer les concepts scientifiques, pour contre-intuitifs qu'ils puissent être. Enfin, une prise de distance réflexive permet de prendre en compte d'autres dimensions de ces disciplines : leur insertion dans une histoire disciplinaire qui évolue – et est encore appelée à évoluer dans le temps (*historicité*), leur mode particulier de construction des savoirs et son évolution (*épistémologie*) et les situations d'utilisation concrète de ces savoirs dans les domaines de la vie quotidienne (*pratiques sociales de référence*). Toute activité disciplinaire (apprentissage ou réflexion) dans n'importe quelle discipline, quel qu'en soit le genre, requiert, entre autres, des compétences discursives en réception et en production de plus en plus affinées et la maîtrise de genres spécifiques de textes, plus proches en complexité, densité et abstraction des textes de type scientifique. Les disciplines scolaires comportent ainsi des défis linguistiques comparables, mais spécifiques à chacune en relation avec leurs objets d'étude. Si la langue n'est pas enseignée, c'est la discipline qui en pâtit.

La médiation qu'assure l'enseignant peut prendre les formes les plus diverses : au point de vue langagier, il peut s'agir d'un étayage aussi bien conceptuel que discursif, par l'usage des reformulations, procédant d'un langage encore intermédiaire pour progressivement, à travers des formulations de plus en plus précises et abstraites, atteindre l'énonciation la plus proche possible des critères de scientificité. Le tout accompagné d'une réflexivité métalinguistique sur les composantes linguistiques et sur leur articulation dans les discours disciplinaires.

Pour résumer, la médiation cognitive de la part de l'enseignant se fait plus exigeante et sophistiquée. Elle porte sur des informations de plus en plus denses, sur des savoirs de plus en plus abstraits et structurés, sur une langue et des langages de plus en plus précis et concis, sur des genres de textes où la formulation linguistique se fait plus condensée (cf. tableau n° 15).

Tableau n° 15 – Diversification des modes d'apprentissage

Expérience	pratique de genres textuels et de formats communicationnels en relation avec des activités techniques et avec la préparation à des métiers et à des professions impliquant des supports langagiers particuliers (plans, simulations numériques, devis, contrats, etc.) ; analyse des attentes culturellement marquées dans les échanges commerciaux (statut des contrats, etc.).
Enseignant(e)	Peut aider à la compréhension d'un problème complexe en soulignant et en classant les points importants, en les présentant sous forme d'un schéma s'articulant logiquement et en renforçant le message en répétant les aspects clés de différentes façons. (DM – V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Peut transmettre par écrit les points importants contenus dans un article d'une revue académique ou professionnelle. (DM – V17 – 2015) - Peut rassembler des informations de façon efficace en ayant recours à une diversité de techniques et de sources. (CCD – 2015) - Utilise efficacement les outils et technologies de l'information appropriés pour trouver de nouvelles informations. (CCD – 2015) - Choisit des méthodes et stratégies appropriées pour atteindre ses objectifs d'apprentissage. (CCD – 2015)

En général, au niveau de la CITE 3, l'enseignement des deux langues étrangères étudiées au niveau précédent peut se poursuivre et des enseignements d'autres langues étrangères ou de langues classiques (latin, grec), peuvent être proposés à titre optionnel.

Les apprentissages de disciplines spécialisées peuvent également s'y réaliser, dans certains cas, dans une langue étrangère (selon des méthodologies de type EMILE), ce qui est de nature à enrichir culturellement la construction des savoirs disciplinaires.

Dans l'enseignement professionnel, les langues étrangères sont assez souvent négligées et les possibilités de choix réduites, bien qu'elles aient un rôle important à jouer, notamment en vue des mobilités éventuellement nécessaires à la recherche d'emploi et dans la perspective d'un marché de plus en plus globalisé. Les stages en entreprise à l'étranger, qui relèvent d'une médiation dont l'institution a la responsabilité, peuvent en constituer des activités propédeutiques.

La gestion avisée du répertoire plurilingue et pluriculturel de l'élève devient centrale à ce niveau. Les disciplines enrichissent ce répertoire par leurs apports en genres discursifs nouveaux et en cultures nouvelles, ce qui contribue aussi à une construction identitaire plus riche et diversifiée.

Outre tout ce qui a été proposé pour le niveau 2, la littératie numérique s'enrichit éventuellement – selon les types d'enseignement et les filières – d'applications pratiques et de réflexions en relation aux études ou emplois à venir : c'est sa fonction instrumentale – à côté des fonctions heuristique, informationnelle, communicationnelle, de réseautage et autres – qui est explorée, sans oublier, dans le prolongement des niveaux précédents, le développement de l'esprit critique et d'un emploi avisé des technologies. Elle peut contribuer également à l'enrichissement et à l'élargissement des communautés de pratique par son accent mis sur la connectivité.

L'école se doit de prendre en compte que les technologies actuelles ont profondément changé pour ces élèves la façon de construire leurs connaissances. La médiation que l'école peut apporter – comme cela a déjà été mis en évidence pour le niveau 2 de la CITE – consiste à créer des ponts entre ces nouvelles modalités d'apprentissage et celles qu'elle est en devoir de transmettre ainsi qu'une intégration harmonieuse entre des modalités cognitives qui, distinctes selon les supports utilisés (manuels, livres, articles, sites, pages d'écran et ressources multiples en ligne) ont tout à gagner à devenir complémentaires.

La différenciation d'accès aux enseignements généraux de la part de jeunes issus de milieux modestes et de la migration a déjà été soulignée pour le niveau 2 de la CITE. Cependant l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire n'est pas à l'abri d'autres problèmes. Les situations d'échec, de décrochage, de perte de confiance dans l'école, de rejet radical de certains de ses apports par divers groupes d'élèves affectent encore trop souvent ce niveau scolaire.

Ces échecs coûteux pour les élèves, les familles, ainsi que pour la société, tiennent certes aussi ou d'abord à bien des facteurs hors de la compétence des systèmes éducatifs. L'institution scolaire n'en est pas pour autant toujours dédouanée : inefficacité ou défaillance de son devoir d'instruction, carence de soutien et d'aide aux élèves en grande difficulté, mauvais usage des ressources financières allouées à l'éducation. Ces responsabilités institutionnelles dont les retombées sociales peuvent s'avérer lourdes relèvent aussi de l'éthique de l'action éducative.

4.8.3. Communautés de pratique et communautés discursives : se préparer collectivement à la vie en société

L'âge des élèves du niveau 3 de la CITE – des "presque jeunes adultes" – induit des comportements assez typiques d'une situation d'entre deux : effets générationnels, avec une hésitation – voire une alternance – entre révolte et adhésion au monde des adultes ; engagements militants chez certains, avec la générosité et l'impatience de devenir de vrais acteurs ou, au contraire, sentiment que tout effort ne débouche sur rien et que les jeux déjà faits ; désintérêt total du politique ou, au contraire, revendication, mobilisation rapide, en contact avec des groupes d'étudiants ou avec des organisations adultes.

Les groupes de pairs ont encore une grande importance et peuvent se configurer de différentes façons : copains de longue date, équipe sportive, cercle d'étude... Parfois noyau de privilégiés ou, ailleurs, petite bande en rupture et en marge des normes scolaires dominantes). Suivant les cas, les personnalités et les moments, le groupe peut donner lieu à un suivisme docile, à une participation active et engagée, à des prises de distance critiques, à des brouilles et des conflits ainsi qu'à des exclusions, des stigmatisations, jusqu'à de vrais cas de harcèlement. Ces groupements peuvent correspondre ou partiellement se recouper avec des réseaux extrascolaires connectés. Ce qui peut contribuer à élargir considérablement le groupe initial et donner un écho plus large à l'impact de certaines conduites.

Appartenir à un « groupe », être accepté(e) et estimé(e) par ses membres, occuper une place dans ce collectif... est d'une grande importance aux yeux des adolescents ainsi que savoir se mettre en relation avec l'autre sexe : ce qui interroge constamment l'image de soi renvoyée aux autres. Préoccupations souvent liées à des représentations, des stéréotypes, des clichés et autres que les jeunes n'arrivent pas toujours à déconstruire sans l'aide des adultes. Apprentissages pourtant fondateurs des fonctionnements, rites et usages en vigueur dans d'autres communautés et groupes divers auxquels ils/elles seront amené(e)s à participer dans leur vie.

Les problématiques des appartenances diverses et de la construction identitaire de chacun peuvent trouver dans les œuvres littéraires – en langue de scolarisation et en langues étrangères – un excellent outil de médiation avec l'action des enseignant(e)s : par la fiction, les trajectoires de vie, les itinéraires de formation, les parcours initiatiques et le travail identitaire des personnages peuvent offrir un moyen détourné mais pertinent à chaque élève pour réfléchir sur son propre projet de vie et sur la personne qu'il/elle veut devenir. Au désir d'indépendance, vécu souvent avec un sentiment d'impatience, peut faire contrepoids, à la sortie effective du système, l'incertitude ressentie d'un passage d'un "vivre ensemble" scolaire relatif, mais sécurisant à un "vivre séparément" sociétal, plus inquiétant, même quand chacun espère trouver sa place.

En fin d'études secondaires, la maturation cognitive et développementale des apprenants, la complexité des contenus disciplinaires et/ou les composantes pré-professionnelles des formations permettent de rapprocher le travail en coopération et les apports individuels de chacun au genre de fonctionnement qui caractérise les communautés de pratique. Avec les implications mises en évidence au niveau 2 de la CITE, les trois éléments constitutifs des communautés de pratique y sont, en effet, présents : les *domaines partagés* que représentent les disciplines scolaires ou les initiations professionnelles ; la *communauté* que constitue la classe avec ses talents divers, avec une coexistence d'experts (enseignant(e), mais aussi élèves plus expérimentés, experts extérieurs) et de novices ; les *pratiques*, chaque discipline étant en soi un ensemble de pratiques disciplinaires qui, pour certaines, renvoient à des pratiques sociales de référence.

Ces communautés de pratique sont, en même temps, des *communautés discursives* où l'élève est appelé à assumer des positions discursives propres à chacune des disciplines. La médiation de l'enseignant revient à faciliter la création de ces communautés discursives par des situations didactiques de nature à favoriser ce positionnement et permettre à chacun de se construire en tant qu'acteur social et acteur épistémique. C'est-à-dire de s'approprier chaque culture disciplinaire dans ses contenus, méthodes et outils à travers ses discours propres.

Bien moins que dans une visée de transmission applicationniste, la médiation de l'enseignant(e) consiste à permettre à l'autonomie de l'apprenant de se renforcer et à l'esprit de coopération de se construire à l'intérieur d'expériences d'apprentissage qui favorisent de réelles activités coopératives, en relation directe, chaque fois que possible, avec des pratiques sociales de référence et faisant sens pour tous les élèves (cf. tableau n° 16).

Tableau n° 16 – Projets, activités et réalisations collectives

Expérience	expérience de débats préparés et construits ou improvisés sur des questions d'actualité, suivis d'un retour évaluatif sur le déroulement, les arguments avancés, le niveau d'information nécessaire, etc. ; expérience de et réflexion sur les modalités culturelles de discussion et d'argumentation
Enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> - Peut mener de façon efficace une discussion sur un sujet sensible ou délicat, en identifiant les nuances et les sous-entendus. (DM – V17 – 2015) - Peut s'occuper avec tact d'un participant perturbateur, en formulant les remarques avec diplomatie en fonction de la situation et des sensibilités culturelles. (DM – V17 – 2015)
Élève	<ul style="list-style-type: none"> - Face à une même situation, il/elle remarque les différences dans la réaction des gens ayant d'autres références culturelles. (CCD – 2015) - Lorsqu'il/elle est fermement convaincu(e) de quelque chose, il/elle peut en parler calmement, sans s'emporter. (CCD – 2015) - Peut résumer les points d'accord et de désaccord lors de conversations tenues avec d'autres personnes. (CCD – 2015) - Peut encourager les différentes parties à un conflit à écouter attentivement leurs opposants et à leur exposer leurs problèmes et préoccupations. (CCD – 2015)

Comme toute communauté, les communautés de pratique ne sont pas à envisager comme exemptes de tensions et de conflits, que ce soit au niveau relationnel ou cognitif : il s'agit donc aussi de lieux où la médiation sous toutes ses formes a à s'exercer de la part de tous ses membres. Notamment, les élèves peuvent – dans les cas d'incidents critiques, de conflits interpersonnels et/ou intergroupes – assumer eux-mêmes des fonctions de médiation, avec ou sans l'appui d'adultes (enseignant(e)s, psychologues). Enfin, loin d'un optimisme excessif, il faut reconnaître que souvent le climat – dans nombre de contextes scolaires peu enclins à l'innovation – n'est pas à voir la classe comme une communauté de pratique de plein exercice et qu'une tendance persiste à une conception académique, magistrale, descendante et cloisonnée de la transmission des connaissances disciplinaires en fin d'études secondaires, indépendamment même de la pression des examens et à bonne distance de tout esprit de communautés de pratique.

Conclusion

L'objet des pages qui précèdent était de resituer le CECR dans un ensemble conceptuel plus large qui prenne en compte la dynamique dans laquelle les acteurs sociaux inscrivent aujourd'hui leurs parcours respectifs. On a voulu que ce cadre conceptuel vaille pour des individus et des groupes diversifiés. Ce qui s'inscrit dans la logique de la plupart des travaux récents que l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a menés. La focalisation majeure a toutefois porté essentiellement sur le parcours scolaire de l'élève comme acteur social, avec prise en compte particulière des jeunes dits de milieux défavorisés ou de milieux populaires.

Conception d'ensemble

Les trois pôles autour desquels s'ordonne l'ensemble : mobilité, altérité, groupe, ont été articulés entre eux pour rendre compte de l'agir, du communiquer et de l'apprendre, considérés, ainsi que c'était déjà le cas pour le CECR, comme indissociables et relevant d'un même modèle interprétatif. C'est la mobilité – véritable pôle dynamisant de la triade – qui vaut à l'acteur de rencontrer des altérités perçues et d'étendre ses appartenances et ses participations à de multiples communautés ; des réseaux viennent renforcer ses appartenances ou faciliter ses parcours.

Nul besoin de remettre en question le modèle que propose le CECR, pour autant qu'on lui restitue sa cohérence initiale. Communication, action et apprentissage sont le fait d'un acteur social mettant stratégiquement en œuvre des capacités et compétences aptes à mobiliser des savoirs et des savoir-faire, à activer des attitudes et des dispositions afin d'accomplir des tâches qui requièrent, entre autres, des activités langagières (production, réception, interaction et, un peu à part, médiation). Une compétence plurilingue et pluriculturelle gère ces ressources et ces activités et est présentée comme composite, hétérogène et évolutive, en fonction de la biographie langagière de l'acteur social et des rencontres culturelles que lui a values cette trajectoire.

Ce qui ici donne lieu à reprise et extension, c'est le « savoir aborder le nouveau, l'autre » et c'est la notion de médiation. Ce qui constitue un apport (mais qui élargit de manière sensible le périmètre du modèle), c'est l'affirmation de l'acteur social comme membre de groupes, de collectivités (les communautés) et c'est le rôle moteur que prend la notion de mobilité.

Les notions qui ont ainsi été sollicitées et pour partie redéfinies ou étendues dans leurs acceptions sont de celles qui se trouvent inéluctablement prises dans des constructions idéologiques de divers ordres. Le cadrage conceptuel qu'on a retenu pour la présente analyse ne saurait être présenté comme « objectivement » neutre. Il pose un acteur social qui, en dernière instance, est placé au cœur de la démarche. Un acteur responsable, doté de ressources notamment langagières et culturelles et disposant d'une marge plus ou moins grande d'initiative, mais qui n'apprend et ne progresse que par sa participation à des collectifs, ses interactions avec les autres membres de ces communautés de pratique, sa capacité à découvrir de nouvelles cultures. Dans l'ensemble de ces processus, s'ils sont réussis, une extension, une complexification et une diversification des moyens, entre autres, langagiers interviennent d'autant plus qu'elles conditionnent pour une bonne part ladite réussite. Et les trajectoires des acteurs, dans leurs continuités et leurs ruptures, donnent lieu à des retours sur expérience, à une réflexivité, qui, ni exercice gratuit ni facteur déterminant, non seulement affecte en manière indirecte les représentations et les conduites de chaque individu, mais contribue, par les interactions entre les acteurs, à l'évolution sociale.

Un tel modèle général ne prétend ni à l'originalité ni à une élaboration théorique rigoureusement argumentée. La conception de l'acteur et du social qu'il suppose est compatible avec celles auxquelles s'adossent les principes et les valeurs que le Conseil de l'Europe promeut et où l'individuel, le collectif et l'institutionnel ont leur part.

Compétences

Quels que soient les environnements et les parcours des individus concernés, un certain nombre de constats s'imposent :

- Les compétences en langue de scolarisation (langue aussi du pays d'accueil pour les migrants) sont évidemment à développer dans tous les cas : elles sont indispensables à la réussite scolaire et à une insertion effective et durable dans la société considérée.
- Mais les contextes d'action sont toujours multilingues à des degrés divers et tant le répertoire des acteurs sociaux que les pratiques langagières auxquelles ils participent ou sont exposés comportent des dimensions où la diversité linguistique tient une bonne part et requiert des compétences qui ne se résument pas à la maîtrise formelle d'une langue particulière.
- Penser le parcours de l'acteur en termes de mobilité, d'altérité, de communauté conduit à envisager sous des angles différents et complémentaires les compétences qu'il doit développer. Elles sont liées à la dynamique d'histoires diverses de socialisation individuelle, de formation dans des cadres collectifs, d'adaptation et d'inclusion dans des espaces sociaux et culturels nouveaux.
- La visée est donc distincte de celle qui a permis de définir, pour le CECR, des échelles de niveaux de compétences. Ces dernières répondent aussi à la prise en compte possible d'une trajectoire d'apprentissage, mais elles le font du seul point de vue des capacités communicationnelles, selon des catégorisations homogènes dans leur continuité et avec une gradation linéaire (qui autorise aussi la détermination de profils). A bien des égards, la perspective multidimensionnelle esquissée ici se trouve plus en convergence avec les dimensions moins visibilisées dans les usages du CECR et avec certains de ceux auxquels s'est prêté le *Portfolio européen des langues*.

Médiation

Autant il a été souvent constaté que la définition donnée de la médiation dans le CECR était tout à la fois quelque peu restrictive et peu mobilisée par la suite, autant la lecture qui est faite de cette notion dans le présent texte pourra sembler par trop étendue, voire laxiste ou abusive. Caractériser de manière très générale la médiation comme le processus de réduction de la distance entre deux pôles en tension, considérer la scolarisation comme un macrodispositif de médiation constitue certes un élargissement notable par rapport au processus de reformulation linguistique décrit par le CECR. De même, poser que médiation cognitive et médiation relationnelle sont étroitement complémentaires et ne dépendent pas simplement de l'initiative des individus mais aussi de la responsabilité des institutions, tant pour ce qui touche à l'éducation que pour l'inclusion et la cohésion sociales, revient à considérer la médiation comme d'importance transversale majeure, à différents niveaux du fonctionnement des sociétés.

Étant entendu que la médiation ne se réduit pas à ce qu'elle peut être souvent : la recherche d'un compromis et d'un consensus sur des points d'accord, chacun ayant lâché du lest par rapport à sa position de départ. Ce qui vaut pour des formes de médiation sociale, de médiation diplomatique, de médiation commerciale n'a pas portée générale. Ainsi, le travail de médiation qui accompagne la construction des connaissances en contexte scolaire n'a évidemment pas pour objectif que l'apprenant acquière des savoirs « à mi-chemin » entre ses représentations spontanées initiales et la connaissance visée. Ainsi encore, la médiation peut fort bien ne pas aboutir et ne pas contribuer à réduire la distance entre les pôles en tension, mais plutôt avoir pour effet de clarifier, de mieux expliciter et, au bout du compte, de renforcer les divergences et de les faire mieux comprendre de part et d'autre. Elle n'aura pas été inutile pour autant. Ou encore, dans le rapport à l'altérité perçue d'une œuvre artistique ou d'une pratique culturelle autre, l'intervention médiatrice peut tendre non à « apprivoiser » et à dissiper cette altérité mais au contraire à en intensifier le caractère radical, irréductible, constitutif.

Mais reste que, dans tous les cas, la médiation prend la forme d'une activité par et sur le langage et la diversité linguistique. Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources - tant humaines que techniques - présentes dans l'environnement. La médiation fait feu de tout bois et c'est bien ce qui intéresse l'apprentissage des langues et le développement des compétences discursives plurielles. A la base de tous les objets et de tous les processus de médiation, si variés soient-ils, on retrouve un travail de reprise, d'ajustement, d'approximation, de « variation autour d'un thème » qui mobilise et met à l'épreuve des ressources langagières et contribue aussi à en élaborer de nouvelles dans l'interaction.

Cette activité langagière de médiation, dans la transversalité de ses usages et dans ce qu'elle a à voir avec la mobilité, l'altérité, les groupes, trouve sa pleine place dans l'exercice démocratique du vivre et agir ensemble en société. La participation au politique suppose, dans les démocraties contemporaines, une capacité à la médiation verbale. Et, pour des sociétés aussi complexes que celles d'aujourd'hui (à raison notamment de leur constitution multiculturelle, de l'impact des technologies de l'information et de la communication et de l'émergence de nouvelles littératies), la diversité linguistique et culturelle ne relève plus d'une juxtaposition de cloisonnements. Elle s'actualise et se complexifie dans des circulations, des contacts et des brassages qui rendent d'autant plus nécessaires des modes multiples de médiation ayant recours à la variation langagière pour que l'expression démocratique y soit possible et y trouve son compte.

Valeurs

Promouvoir des valeurs et défendre des principes comme celles et ceux dont se recommande le Conseil de l'Europe (droits de l'homme, état de droit, démocratie et citoyenneté, respect pour la dignité de l'autre) ne relève pas d'un irénisme idéaliste. L'Europe, aujourd'hui encore, n'a que trop fourni le monde en exemples d'intolérance à l'encontre de ce et ceux qui diffèrent, n'a que trop fermé la porte à celui venu d'ailleurs, n'a que trop vu se dresser les uns contre les autres des groupes communautaires pour croire que l'altérité, la mobilité, les communautés iraient en quelque sorte de soi dans le meilleur des continents possibles.

Que ce soit à propos des droits des enfants, des violences faites aux femmes, de la lutte contre la corruption, de la situation des populations Roms, etc., non seulement des recommandations, des chartes, des textes normatifs ont été élaborés, mais des activités, des instruments concrets, des exemples de bonnes pratiques ont été proposés aux États membres. À cet égard, l'Unité des politiques linguistiques a été particulièrement productive dans son domaine de compétence et de responsabilité. Il est significatif qu'elle fasse partie du Service de l'Éducation, au sein de la Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation.

Le CECR portait pour sous-titre : *Apprendre, enseigner, évaluer* et concernait prioritairement les langues étrangères. Depuis lors, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (avec pour surtitre : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*) et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* ont, entre autres contributions liées au projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », ancré la réflexion sur les politiques linguistiques et sur l'apprentissage et l'usage des langues à l'intérieur d'un projet éducatif d'ensemble. Ce projet éducatif est susceptible de donner lieu à des actualisations diverses et plus ou moins ambitieuses suivant les contextes, mais, dans tous les cas, ce sont les mêmes principes et valeurs qui inspirent les choix et les démarches.

C'est évidemment dans cette perspective d'ensemble que le présent document s'inscrit. Il ne reprend pas les acquis dus aux précédents travaux, mais l'ensemble de ce qu'il propose, à partir de certaines des pistes que le CECR avait ouvertes (notamment quant au rapport à l'autre et à l'activité de médiation)

renvoie au projet d'une éducation de qualité pour tous, d'un objectif d'inclusion et de cohésion sociales, d'une visée de participation responsable et de citoyenneté démocratique.

C'est en cela aussi qu'une attention particulière est portée aux conditions langagières de la réussite scolaire et aux obstacles que sont susceptibles de rencontrer les enfants et jeunes dont les répertoires linguistiques se trouvent en décalage avec les modes d'expression qui prévalent et sont attendus à l'école et que l'entrée dans les différentes disciplines complexifient progressivement. L'éducation de qualité pour tous passe aussi par des mesures qui en assurent l'équité.

Faire société

Tout au long, il a été question de la dynamique des acteurs individuels, de leur appartenance à des groupes, de leur mobilité entre ces communautés, des dimensions intra-, inter- et alterculturelles de leur expérience pluriculturelle. Pluralité d'acteurs pluriels en interaction, pluralité de communautés en contact ou non, en intersection ou pas, en combinaisons complexes et en tensions fréquentes... Comment alors établir et maintenir le lien social, garantir l'inclusion et la cohésion, en bref : faire société ?

On a rappelé dans le cours du texte la distinction établie entre communauté et société par Tönnies ; rappelé aussi que cette distinction a été reprise, discutée, contestée par de nombreux auteurs, sociologues, philosophes ou autres. Il n'est bien sûr pas question ici d'entrer dans ce genre de débat au-delà de la distinction sommaire établie ici, qui n'oppose pas radicalement les deux notions, mais donne à la société une dimension plus contractuelle, conventionnelle et institutionnelle, à la communauté une centration plus nette sur un intérêt ou un objet commun. La communauté est posée comme communauté de pratique, la société comme société de principe.

Faire société, dans des démocraties d'individus égaux en droit, c'est, quelles que soient les valeurs propres aux communautés d'appartenance de chacun, reconnaître que, dans une collectivité multicommunautaire d'égaux, la chose publique et le vivre ensemble supposent, notamment et à tout le moins, le partage et le respect de quelques règles communes. Cela concerne les citoyens, mais aussi ceux qui ne le sont pas encore ou aspirent à le devenir. Cela intéresse l'éducation des jeunes et la manière d'accueillir l'étranger. Cela passe par l'exercice de l'autorité déléguée par le vote aux pouvoirs publics, mais c'est aussi et d'abord le fait de chaque acteur social responsable.

Avant de désigner le savoir vivre ensemble, la notion de *civitas* dénotait une « communauté organisée ». Savoir vivre ensemble dans la cité, entretenir la civilité, a à voir, aujourd'hui comme hier, avec l'altérité, la mobilité, les groupes sociaux. Mais la complexité actuelle tient aussi au fait que, dans l'Europe contemporaine, l'engagement civil relève d'ensembles sociaux enchâssés, où chaque citoyen peut faire entendre sa voix en élisant des représentants, comme par exemple : la commune, la région, le pays, l'Union... Dans son champ de compétence, chaque niveau institutionnel doit gérer des tensions et des conflits touchant en effet à l'altérité, à la mobilité, aux communautés. L'application de textes normatifs n'y suffit pas. Un travail de médiation est donc le plus souvent requis, intra- et inter-niveaux, non sans recours à la pluralité linguistique. Et, pour l'acteur social individuel, le civisme et l'exercice de la citoyenneté répondent parfois à des motivations et à des loyautés différentes selon le degré de proximité des espaces où il les met en œuvre et selon les circulations qu'il opère entre ces espaces. Même entre soi et soi, faire société ne va pas toujours de soi ! D'où l'importance que la nécessaire médiation, non seulement se réfère à des valeurs, mais s'y conforme effectivement. Cela passe aussi par l'éducation.

Eléments de bibliographie

NB : toutes les références de publications relevant de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe sont consultables sur les pages de l'UPL, et téléchargeables gratuitement, à l'adresse www.coe.int/lang/fr

- Aden, J. (dir.) (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Le Manuscrit Université, Collection Langues.
- Baudelot, C., & Estabiet, R. (2009). *L'élitisme républicain : L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Beacco, J.-C., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2015). *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 (1ère version 2010).
- Beacco, J.-C., Coste, D., De Ven, P.-H. Van et Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires - Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Coste, D., Linneweber-Lammerskitte, H., Pieper, I., van de Ven, P.-H., Vollmer, H. (2015). *La place des langues de scolarisation dans les programmes scolaires*, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre - 3e éd.* Paris : Dunod.
- Boudon, R. (2011). *L'inégalité des chances*. Paris : Fayard/Pluriel. Édition originale : 1973.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit,
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdin, A. (2004). «L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée», dans *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, sous la dir. de S. Allemand, F. Ascher, J. Lévy. Paris : Belin, p. 91-98.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge : Harvard University Press
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). *Langues et identités*, Etude préliminaire du Projet *Langues de l'éducation - Langues pour l'éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines – AUF, 253-260.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson R., del Carmen Méndez G. M. et al. (2009). *L'autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-autobiography/fr
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Byram, M. & Parmenter, L. (eds) (2012). *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters

- Byram, M. & Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In: Byram, M., G. Zarate & G. Neuner (eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Canagarajah, S. (éd.). (2013). *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms* (1 edition). New York: Routledge.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- 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.
- 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*.
- Coste, D. (2009). Médiation et altérité, Postface, *LIDIL 39*, « Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives. », 163-170.
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., et van de Ven, P.-H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Strasbourg, Conseil de l'Europe. Republié en 1998 in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial*, Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe, 8-67. En 2009 : Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2006). Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy, in Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. E. (2006). *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters, 51-68.
- Dubet, F. (2006). Article « Institution », in Mesure, S. & Savidan, P., *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2009). Les dimensions des inégalités scolaires, in Montel-Dumont, O. (dir.), *Inégalités économiques, inégalités sociales, Cahiers français n° 351*, La documentation française. Voir aussi, dans *Pisa, Power and Policy* (Meyer & Benavot, 2013) le chapitre « The Finland Paradox ».
- Dubet F. (2010). *Les places et les chances*. Paris : Le Seuil.
- Dubet F. (2014). *La préférence pour l'inégalité*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, É. Et Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Le Seuil.
- Egli Cuenat, E. et alii (2011). *Mobilité pour une éducation plurilingue et interculturelle – Outils pour les enseignants de langues et les formateurs d'enseignants*, version provisoire. Graz : Centre Européen des Langues Vivantes
- Eribon, D. (2013). *La société comme verdict*. Paris : Fayard.
- Ernaux, A. (2013). *Retour à Yvetot*. Paris : Editions du Mauconduit.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London : Routledge (1st ed. 1989).
- Fairclough, N. (éd.) (1992). *Critical Language Awareness*. Harlow: Longman.
- Ferréol, G. & Jucquois, G. (dir.) (2005). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, coll. « Dictionnaire ».
- Fleming, M. (2009) : *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Fol, S. (2009). *La mobilité des pauvres*. Paris : Belin.

- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck, Bruxelles ; Editions universitaires, Paris.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques Présentation et choix de textes*. De Boeck Université, INRP : Bruxelles Paris.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New York: Blackwell/Wiley.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Garzone, G. & Archibald, J. (eds) (2014). Définir la médiation linguistique et culturelle : Un approche multidisciplinaire, Defining Linguistic and Cultural Mediation: A Multidisciplinary Approach. *Lingue Culture Médiations Languages Cultures Mediation*, vol 1, n° 1-2. <http://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/issue/view/53/showToc>
- Gohard-Radenkovic, A. (2007). Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité ?, *Igitur, Lingue / Culture / Identità, Rivista Annuale di Lingue, Letterature et Culture Moderne*, Anno VIII, Roma, Nuova Arnica Editrice, 41-56.
- Goï, C., Razafimandimbimananana, E., Huver, E. (2014). Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 2014, pp. 2 - 8. hal-01077597
- Goldthorpe, J. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press. [ISBN 0-19-827286-3](https://doi.org/10.1017/CBO9780511528633)
- Groux, D. & Porcher, L. (2003). *L'Altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (eds) (2012). *The Routledge Handbook of Multilingualism* (1st edition). Cambridge ; New York: Routledge.
- Meyer, H. D. & Benavot, A. (eds) (2013). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford Studies in Comparative Education. Symposium Books.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Aile 12*. <http://aile.revues.org/947>.
- Murphy-Lejeune, E. (2004). *L'Etudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier-Crédif, coll. Essais.
- Park, R.-E. (1952). *Human Communities: The City and Human Ecology*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Porcher, L. (1979). *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe–Conseil de la Coopération culturelle.
- Prensky, M. (2012). *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*. New York, NY: Palgrave Macmillan Trade.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J: Routledge.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (eds.). (2005). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. Routledge.
- Schwartz, O. (2011). Peut-on parler des classes populaires?. *La vie des idées*, 13 septembre 2011. <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Editions le Pommier.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Van Avermaet, P. (2006). *Élèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Verhelst, M. (ed.), Branden, K. Van den, Nulft, D. Van den et Verhallen, M. (2009). *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, sous l'égide de la Nederlandse Taalunie (téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe)

- Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its implications, in *Ethnic and Racial Studies* Volume 30, Issue 6, Special Issue: 'New Directions in the Anthropology of Migration and Multiculturalism', 1024-1054.
- Yanaprasart, P. (dir.) (2009). *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (2008). « Contrepoint » dans Zarate, Lévy et Kramersch (eds), 58-62.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *La médiation culturelle en didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Centre européen des langues vivantes / Conseil de l'Europe, Graz (Autriche).
- Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (éd.) (2004). La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Sèvres : *Les Cahiers du CIEP*.
- Zarate, G. & Lévy, D. (dir.) (2003). co-coordination du numéro de la revue *Le Français dans le Monde. Recherche et applications* intitulé *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, Clé international / FIPF, janvier 2003.
- Zarate, G., Lévy, D. & Kramersch, C. (dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives contemporaines. Traduit en anglais sous le titre *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (Editions des archives contemporaines, 2011). En cours d'édition en chinois.
- Zarate, G. & Liddicoat, A. (2009). La circulation internationale des idées en didactique des langues, juillet 2009, *Recherches et Applications, Le français dans le monde*.

