Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

39 | 2009

Altérité et formation des enseignants

Postface Médiation et altérité

Daniel Coste

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2752>

DOI : 10.4000/lidil.2752

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2009

Pagination : 163-170

ISBN : 978-2-84310-139-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Daniel Coste, « Postface

Médiation et altérité », *Lidil* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2752> ; DOI : 10.4000/lidil.2752

Postface

Médiation et altérité

Daniel COSTE

« L'observateur extérieur croit volontiers que celui qui change passe d'une appartenance à une autre : debout à Calais comme il l'était à Douvres, comme s'il suffisait de prendre un second passeport. Non. Cela ne se vérifierait que si le milieu se réduisait à un point sans dimension, comme dans le cas du saut. Le corps qui traverse apprend certes un second monde, celui vers lequel il se dirige, où l'on parle une autre langue, mais il s'initie surtout à un troisième, par où il transite. »

Michel SERRES, *Le Tiers-Instruit*, p. 25.

Le charme des postfaces est que tout ce qui compte a été dit auparavant et que l'on a ainsi en quelque sorte carte blanche pour se situer un peu ailleurs. Je jouerai ici de cette carte. En outre, circonstance aggravante, je m'abstiendrai de toute référence explicite non seulement aux articles ici réunis, mais aussi à des appuis bibliographiques, bien que ceux-ci comme ceux-là aient contribué à susciter les quelques considérations trop rapides qui suivent. Reste à espérer que le produit de ces choix désinvoltes présente quelque pertinence indirecte pour le thème et fasse un peu écho aux contributions du présent recueil.

Retour sur trois pertes en ligne

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), du moins dans ses premières versions, donne de « l'autre » une conception extensive. Dans le modèle général de la communication et de

l'apprentissage qu'il propose, c'est d'abord au titre du quatrième des trois mousquetaires, le « savoir apprendre » s'ajoutant aux « savoirs », « savoir faire » et « savoir être » tout en empruntant à chacun d'eux, que « l'autre » fait son entrée. Le savoir apprendre se trouve lui-même requalifié en « savoir aborder, traiter ce qui est nouveau » : nouvelle personne, nouveau contexte, nouvelle culture, nouvelle pratique, nouveau secteur ou élément de connaissance. Et ce savoir gérer le nouveau n'est pas posé comme une quatrième entité autonome mais comme mobilisant des savoirs, des savoir-faire, des dispositions, aptitudes et attitudes que possède ou que développe l'acteur social considéré.

Cette face active de toute compétence, y compris la compétence langagière, se trouve comme résorbée ou différemment intégrée quand, dans des documents ultérieurs, tels certains de ceux relatifs au projet « Langues dans l'éducation / Langues pour l'éducation », le trio dominant se maintient alors que le rapport à l'autre s'avère nettement moins visibilisé à ce même niveau.

Sur un autre plan, on a souvent relevé, sinon la disparition, du moins le statut particulier dans le CECR de l'activité langagière de médiation qui, à la différence de celles de production, de réception et d'interaction, ne donne pas lieu à proposition d'échelles de descripteurs, selon les fameux niveaux A1, A2, B1, etc. L'activité de médiation y est définie comme une forme de traitement de texte qui consiste à rendre accessible le-dit texte à des destinataires qui n'en ont pas une prise directe ; la notion recouvre ainsi des opérations telle que la traduction d'une langue dans une autre, le résumé, le compte rendu, la transcription d'une source orale, bref des modes de reformulation en direction d'un tiers, modes de reformulation qui comportent un travail sur du texte déjà là. Cette médiation à inclusion large est aussi caractérisée comme à la fois fréquente dans les échanges interactionnels et plus généralement dans l'espace communicationnel, et déterminante dans tout apprentissage. Apprentissage dans la langue et de la langue, si on observe :

- a) que le travail de reformulation suppose une réflexivité qui fait appel à des ressources langagières autres avec prise en compte d'un autre (le destinataire, actuel ou virtuel) ;
- b) que, dans la dynamique d'enseignement / apprentissage, le médiateur ou la médiatrice procède par des formes d'approximation discursive et cognitive (tenant compte, en principe, de ce qu'il ou elle estime être la zone proximale de développement de l'apprenant) pour faciliter son approche et son appropriation du « nouveau ».

Il convient peut-être de mettre en rapport ces deux éléments du CECR dont on remarque qu'ils peinent à passer dans l'usage ou n'y sont pas vraiment repris : d'un côté la capacité à aborder et à traiter diverses formes de « l'autre nouveau » et, d'un second côté, l'activité de médiation, consistant, si l'on peut dire, à faire en sorte que de « l'autre » devienne moins autre pour un autre.

Mais il y a aussi lieu d'étendre cette mise en rapport au constat souvent relevé que les dimensions culturelles ont peu de place dans le CECR et encore moins dans les usages dominants qui en sont attestés. À preuve, le fait qu'une des notions les plus neuves introduites dans la préparation du CECR, celle de « compétence plurilingue et pluriculturelle » (et non pas, alors, « interculturelle ») rencontre certes un certain succès dans la réflexion didactique et les politiques linguistiques, mais y perd son deuxième adjectif et se réduit longtemps à une « compétence plurilingue ».

Trois types donc de « pertes » ou du moins de mise en sourdine qui valent qu'on les réunisse pour examen. Une telle réunion repose au demeurant sur l'hypothèse que ces amuïssements distincts résultent d'une difficulté conceptuelle commune : la réticence à penser l'altérité comme multiforme et à l'intégrer comme telle dans un modèle éducatif cohérent.

Figures de l'altérité

Dans ce qui précède, c'est une pluralité des « autres » ou des figures de l'autre qui a été pointée, non par extension abusive mais parce qu'il semble nécessaire, si on entend mieux intégrer, par exemple, les dimensions culturelles à un projet pensé aussi, voire d'abord, sous l'espèce des langues et de l'éducation, de ne pas cloisonner les différents ordres de mise en contact de l'acteur social avec des expériences qui – pour reprendre et détourner tant soit peu le couple piagétien – vont demander de lui accommodation ou assimilation. Cela revient en effet à placer au centre de la réflexion la capacité de l'individu, et notamment de l'apprenant, à entrer en relation avec des formes de ce qui est pour lui autre et nouveau : connaissance à acquérir, culture étrangère à découvrir, personnes et communautés avec qui partager et agir, environnements avec lesquels se familiariser, œuvres à apprécier.

Cette ouverture extrême de l'angle et du point de vue pourra certainement paraître excessive. Quoi de commun entre une initiation à la mécanique quantique, un séjour d'études dans un pays « exotique »,

un stage dans une entreprise inconnue, l'écoute difficile d'un opéra contemporain ? Bien peu en apparence, si ce n'est justement l'acteur social confronté à ces différentes expériences. Et c'est cela qui importe. Faut-il ici prendre le risque de considérer ces différents cas comme autant de figures de l'altérité ? Ce serait revenir à un usage bien ancien du terme, mais qui n'a rien d'indifférent pour le présent propos. À l'article *Altérité* le Robert, *Dictionnaire historique de la langue française*, indique :

« [...] est un emprunt philosophique (1270) au bas latin *alteritas* (mil. iv^e siècle) dérivé de *alter* (→ autre, autrui ; altruisme). Le sens d'emprunt correspond à la notion philosophique de « différence par changement », à la fois « diversité » et « altération ». Le mot semble disparaître de l'usage et réapparaître en français classique (1697, Bossuet) au sens moderne de « caractère de ce qui est autre ». Il est devenu usuel en philosophie à partir du début du xix^e siècle, se spécialisant à propos des rapports humains, d'après les emplois didactiques de *autre*. » (p. 54)

Ce parcours lexical et notionnel nous intéresse par les attestations du xiii^e siècle et les paraphrases « différence par changement », à la fois « diversité » et « altération ». Il ne s'agit certes pas d'en revenir à des conceptualisations médiévales, mais de noter, d'une part, le rapport actif établi entre *altérité* et un changement introduisant, sur fond de diversité, une différence, une *altération*, d'autre part la spécialisation relativement récente du terme à propos des relations humaines. Faisons donc comme si cette autorité lexicographique et philologique autorisait l'usage extensif, rétrograde et non limité à l'humain de la notion d'altérité et retenons aussi, sans lui donner aucune valeur négative, le terme *altération*, déverbal recouvrant à la fois une action, « (faire) devenir autre », et son résultat, « être (devenu) autre ».

Interaction et (alter)action

On attribue généralement au CECR l'introduction d'une perspective actionnelle en didactique des langues, sans pour autant que cette perspective ait donné lieu à caractérisation vraiment construite. Le postulat est que l'usage et l'apprentissage des langues sont à inscrire au crédit d'acteurs sociaux et que les activités langagières sont à resituer dans le cadre plus large de leurs actions en société. Avec cette optique, toute interaction langagière relève de visées et de processus d'interaction plus larges. Interaction sociale, mais aussi, par exemple, interaction avec

un objet d'apprentissage, interaction avec des instruments, interaction avec un environnement, un dispositif. Jouant parfois sur une distinction entre *interaction* et *interactivité*, nombre de théorisations contemporaines proposent un double dépassement de conceptions de l'interaction qui ont eu cours en didactique. Il vaut de s'attarder sur ce constat.

En didactique, la notion d'interaction a d'abord été située à l'intérieur de modèles de la communication langagière qui étaient encore marqués par la théorie de l'information et le postulat de la symétrie et de l'équivalence entre un émetteur et un récepteur partageant les mêmes codes et inversant les rôles à parité, les bruits troublant l'échange ne pouvant être que parasites. Ce n'est que peu à peu, notamment sous l'effet d'une conceptualisation et d'une observation de conversations exolingues et de travaux sociolinguistiques, que l'interaction verbale a été pensée comme quasi constitutivement exolingue, ou du moins asymétrique. Dans une approche plus globalement actionnelle, on en viendrait donc à poser qu'il y a dans toute interaction une forme de rapport à l'altérité et à proposer de renommer (alter)action les formes d'action dans les contextes de rapport à l'« autre » nouveau qui nous retiennent plus particulièrement ici. Alteraction comme toujours problématique et incertaine quant à ses effets, mais qu'on peut estimer source potentielle de « différence par changement », autrement dit d'altération.

Entendue comme on l'a fait plus haut, la notion d'altération va au-delà de celles qui accompagnent généralement les conceptions de l'interaction. En effet, il ne s'agit pas seulement, si on s'en tient pour le coup à l'interaction conversationnelle lue selon une conception de la dissymétrie, de négociation et de co-construction du contexte et du sens entre interlocuteurs aux compétences langagières et/ou culturelles distinctes, mais aussi d'une certaine modification, si minime soit-elle, qui en résulte pour les acteurs sociaux considérés ; altération due à l'alteraction et susceptible d'affecter les deux (ou plus) partenaires à l'échange. On verra là aussi un prolongement et une extension des hypothèses acquisitionnistes articulées à l'analyse des interactions linguistico-discursives entre expert et novice, entre natif et alloglotte, entre enseignant et apprenant ; ce qui invite à revenir sur des notions comme celle d'étayage en tant que mouvement de médiation. Mais d'abord, c'est un retour sur la troisième des « pertes » placées au départ du présent texte que l'on voudrait opérer, afin de l'intégrer à la démarche engagée.

Interculturel et (alter)culturel

De même que la notion d'interaction langagière avait longtemps été cantonnée, en didactique des langues, à la description d'échanges symétriques et présumés transparents, de même la notion d'interculturalité, qu'elle soit pensée en termes de « dialogue des cultures » ou de « choc des cultures », en termes d'ouverture et d'harmonie ou, à l'inverse, de différenciation cloisonnée et de tension, a très souvent reposé sur une représentation binaire du contact entre entités stabilisées et globalisées (le « nous » et le « eux »). Mais là encore, les conceptions ont évolué, en particulier grâce à la réflexion sur le concept de compétence interculturelle et sur la promotion de la fonction des acteurs médiateurs dotés de cette compétence.

Parallèlement et y compris dans le domaine des politiques éducatives, c'est la notion même de culture qui, de par sa complexification, ne peut qu'affecter ce qui intéresse la didactique des langues et des cultures. Relevons trois axes de cette complexification.

- Les sociétés contemporaines se présentent et sont désormais représentées (à quelques pensées rétrogrades près) comme multiculturelles, du fait de la reconnaissance des circulations et installations migratoires, des minorités nationales et des spécificités régionales. La pluralité – non plus l'unité ni la binarité – est de règle.
- Les acteurs sociaux sont définis comme partie prenante à des degrés divers de plusieurs (sous-)cultures, comme constitutivement pluriculturels et comme susceptibles de circuler tout à tour entre ces cultures, conçues alors comme des communautés et/ou réseaux de pratiques répondant à des normes d'accès, de fonctionnement, de régulation et d'évolution qui leur sont propres. Autonomie du reste relative dans la mesure où des changements multiples (sociaux, économiques, démographiques, techniques, etc.) en provoquent de fréquents ajustements.
- L'apprentissage de diverses matières et spécialités participe de cette pluriculturalité, dès lors que l'acquisition, par exemple, de savoirs et de savoir faire en physique ou en géographie constitue aussi, tant soit peu, un accès à des communautés de pratiques et à certains modes de représentation et de conception du réel, à une culture de la discipline.

Une telle expansion (un tel éclatement ?) de la notion de culture en vient donc à recouvrir les figures étendues de l'altérité évoquées

plus haut. Au risque de la diluer et de lui faire perdre toute véritable pertinence ? Outre le fait que les usages ordinaires attestent de cette multiplicité des acceptions et des références, l'enjeu est évidemment de penser l'individu comme acteur social dans des ensembles sociaux complexes et de le penser non seulement comme doté de compétences diverses (capacités à faire et manières d'agir), mais aussi comme engagé dans des cultures plurielles (façons d'être et de se représenter le monde). Risquer un adjectif (éventuellement substantivable) comme *alterculturel*, à côté du *multi*, du *pluri* et de l'*inter*, relève certes du jeu verbal, mais tend peut-être, en une sorte de télescopage comme celui des mots-valises, à lier altérité et culture, comme tout à l'heure altérité et action. Pour autant toutefois que l'altérité ne soit pas posée comme (seulement) ailleurs, mais aussi comme accommodée ou assimilée, en bref appropriée selon un processus et des effets d'altération.

Médiation, altérité, formation

On a souvent et ici même relevé la diversité des domaines où la notion de médiation trouve à s'actualiser : médiation sociale, politique, économique, juridique, médiation familiale ou conjugale, médiation culturelle, médiation cognitive, médiation langagière, etc. Dans tous les cas, il s'agit pour un agent ou un dispositif tiers de réduire les distances, les tensions, les incompréhensions, les risques de conflit entre deux ou plus de deux instances (au sens le plus large de ce dernier terme) : entre individus, entre groupes, entre pays ou entités institutionnelles diverses ; mais aussi entre un individu et un objet d'apprentissage, une œuvre ou une technique, entre une population et des informations. Médiateurs et médias ont pour rôle d'établir et de maintenir le contact, et de faciliter un rapprochement, une conciliation entre des « autres ».

Cela passe par plus qu'une simple transmission, qu'un établissement d'une ligne de communication entre deux pôles. L'intermédiaire (négociateur, enseignant, journaliste, traducteur) est aussi un entre-metteur ; son entremise est aussi, inévitablement, une « mise entre ». L'étagage, le détour, l'illustration, l'argumentation qu'il propose sont autant d'altérations d'un des pôles destinées à entraîner des altérations de l'autre pôle. De part et d'autre, la médiation est un travail dans et sur l'altérité pour produire du changement. Mouvement de va et vient prenant en compte les zones proximales (effectives ou supposées) de développement, si on veut bien retenir cette désignation en en proposant, là encore, un usage étendu.

Dans les cas qui intéressent le domaine ici en jeu et dans bien d'autres, cette intercession médiatrice relève d'abord du langage. Les médiations sociale, culturelle, d'enseignement/apprentissage et de formation reposent largement sur des reformulations successives, de l'altération linguistique par paraphrase, explicitation, levée des ambiguïtés, interprétation, évaluation. En cela, l'activité de médiation déborde la définition qu'en propose le CECR, ne relève pas seulement d'une restitution sous une autre forme, d'une traduction ou d'un résumé exacts, d'un compte rendu répétitif. Cette approche langagière n'en est pas pour autant invalidée. D'autres facteurs sont certes à l'œuvre et prégnants, mais la médiation s'exerce en premier lieu par une verbalisation reformulante dont les variations font sens, introduisent de la « différence par changement », accommodent ainsi les figures de l'altérité.

L'enseignant de langue s'inscrit bien évidemment dans les rôles de médiateur langagier et de médiateur culturel, le second se réalisant largement par l'exercice du premier. Mais, si on prend en considération ce qu'esquissent les pages qui précèdent (et bien en deçà du présent texte), les enseignants d'autres disciplines, chacun à sa manière, partagent les mêmes responsabilités. Comme c'est souvent le cas, la relation à l'autre, catégorisé officiellement d'étranger, ne fait que mettre en évidence des fonctionnements ou des défauts de fonctionnement qui valent tout autant pour des formes d'altérité non qualifiées comme telles.

La formation, celle des enseignants comme celle des apprenants, a aussi pour enjeu ce travail d'altération par la médiation. Et dans un cas comme dans l'autre, la visée demeure qu'au bout du compte chacun devienne, sinon son propre médiateur, du moins celui qui sait à quelles médiations recourir dans son rapport à des altérités nouvelles.

Tout le propos des lignes qui précèdent revenait à suggérer, dans la perspective d'une conceptualisation didactique à portée transversale, que les trois « pertes » des usages du CECR ont en quelque sorte partie liée. Altérité, culture et médiation, dans leurs extensions notionnelles proposées ici sans prétention à l'originalité, sont à penser d'un seul tenant, s'agissant d'apprentissage ou de formation, et pas seulement pour ce qui est des langues étrangères où elles ont droit de cité. Au-delà des jeux verbaux et des fantaisies néologiques, le défi éducatif consiste à faire de la médiation cette nécessaire figure tierce du passage.