

Claude SPRINGER, claudespri@gmail.com
 Université Aix-Marseille

La médiation socioculturelle : organiser des apprentissages pour favoriser des expériences humaines, plurielles et partagées

Article reçu le : 29.08.2024 / Accepté le : 27.10.2024 / Publié le : 18.12.2024

Résumé

Cette contribution porte sur la remise en question de la notion de « médiation » définie par le *CECR 2001*. Longuet et Springer (2021) avancent un certain nombre de propositions sur les notions de collaboration et de médiation dans leur ouvrage, « *Autour du Volume Complémentaire (2018)* ».

Dans un premier temps, nous verrons comment est présentée la « médiation socioculturelle » proposée pour les coordinateurs du *VC 2018*. Nous nous demanderons ensuite si la transposition didactique de la médiation socioculturelle en descripteurs s'inscrit réellement dans le nouveau paradigme. Pour finir, nous verrons quelles pistes didactiques sont déjà mises en place pour favoriser des apprentissages socioculturels qui « sortent du Cadre » strict du *CECR*. Le parcours ainsi dessiné peut servir de base à une formation didactique des enseignants, à l'université et en formation continuée.

Mots-clés : Médiation socioculturelle, apprentissage collaboratif, (trans)langager, expériences situées

Sociocultural mediation: organizing learning to promote plural and shared human experiences

Abstract

This contribution deals with the questioning of the notion of "mediation" defined by the *CEF 2001*. Longuet and Springer (2021) put forward a number of proposals on the notions of collaboration and mediation in their book, "*Autour du Volume Complémentaire (2018)*". First, we will look at how the "sociocultural mediation" proposed by the coordinators of the *CV 2018* is presented. We will then ask whether the didactic transposition of the sociocultural mediation into descriptors really fits into the new paradigm. Finally, we will look at the didactic approaches that have already been put in place to promote sociocultural learning "outside the CEF framework". The pathway thus mapped out can serve as a basis for didactic teacher training, both at university and in continuing education.

Key words : Sociocultural mediation, collaborative learning, (trans)linguaging, situated experiences

Pour citer cet article :

SPRINGER Claude (2024). La médiation socioculturelle : organiser des apprentissages pour favoriser des expériences humaines, plurielles et partagées. *Action Didactique*, [En ligne], 7(2), 95-110. URL. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

ROSEN-REINHARDT Évelyne et SILVA Haydée (dir.). (2024). Activités de médiation et co-construction du sens en (français) langue étrangère. *Action Didactique*, 7(2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

1. Remarques préliminaires

La thématique choisie pour ce numéro de la revue *Action didactique* de l'université de Bejaia, coordonné par Evelyne Rosen-Reinhardt et Haydée Silva, propose de se focaliser sur une des nouvelles notions clés du *Volume complémentaire (2018)* [désormais VC2018], celle de médiation. L'ouvrage que nous avons publié en 2021 (Longuet et Springer [L&S], *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*, téléchargeable gratuitement sur le site des Éditions des archives contemporaines <https://eac.ac/publications/9782813004055>) sert de base pour un parcours en faveur d'une perspective didactique socioculturelle (et sociosémiotique) fondée sur les notions de médiation et de collaboration.

Suite à la publication du VC2018, il nous a semblé opportun de présenter l'optique pédagogique qui est la nôtre depuis plusieurs années, à savoir la primauté des relations qui se développent dans les projets collaboratifs. Une pédagogie humaniste qui fait écho à celle des « pédagogues » comme Freinet. Les spécialistes du FLE se rappellent que Galisson regrettait la surdité de la didactique des langues et des cultures [désormais DLC] aux pédagogies actives. Debyser, de son côté, proposait une pédagogie de la « simulation globale » rejetant le manuel scolaire programmé sclérosant. La frontière entre formel et informel était déjà questionnée. C'est cette filiation qui est la nôtre lorsque nous parlons de « collaboration » ou plutôt d'« apprentissage collaboratif » (Longuet 2018 ; Springer, 2018).

Si l'approche par les tâches est directement liée à la lecture « actionnelle » du *CECR2001*, la « didactique de la relation écologique et sociosémiotique » n'a pas de lien avec le VC2018, en dehors de la référence à la théorie historico-socioculturelle vygotskienne et à celle de la complexité. Vouloir hiérarchiser des critères pour tout ce qui relève du domaine socioculturel, de la médiation socioculturelle, n'est, de notre point de vue, tout simplement pas envisageable.

Le parcours que nous proposons peut ainsi servir de base à une formation didactique des enseignants de langues (à l'université ou en formation continuée).

2. Quel est l'arrière-plan théorique du VC2018 ?

L'argumentaire de ce numéro cite les deux textes qui ont permis de questionner la notion de « médiation » introduite par le *CECR2001* avec l'« activité de médiation » : North et Piccardo, 2016 [désormais N&P] et Coste et Cavalli, 2015 [désormais C&C]. Outre ces deux textes, je vous renvoie

également au chapitre 2 de notre ouvrage, *Nouvelles orientations théoriques : Paradigme de la Complexité et Théorie historico-socioculturelle*, (L&S, 2021 : 67-133). N&P parlent de « rupture significative et délibérée » et proposent de prendre en compte les « écrits sur l'éducation liés ou non au langage ». En quoi consiste cette rupture de paradigme ? Ou d'abord, quel est le paradigme scientifique sur lequel s'appuie le *CECR 2001* et la DLC ?

En lisant ces deux textes nous constatons la volonté constamment affirmée de montrer que le *CECR 2001* avait tout prévu. Nous voilà rassurés, rien ne changerait. Mais alors pourquoi parler de rupture ? Avec un petit effort, nous comprenons que pour ces experts il n'est pas possible de « sortir du Cadre » (comme le proposent Maurer et Puren, 2019). La mission qu'ils doivent remplir consiste à faire évoluer certains aspects dépassés et critiqués tout en conservant les fondamentaux du CECR. C&C (2015) affirment clairement : « Prolonger les apports du CECR ne consiste donc aucunement à remettre en cause le cadrage conceptuel auquel s'adossent les propositions qu'il avance ». Il s'agit en quelque sorte de préserver la chèvre et le chou.

N&P reconnaissent que la théorisation choisie pour le CECR n'est plus la bonne. L'échange émetteur/récepteur (transposé en production/réception) implique la notion d'interaction entre deux personnes et des opérations interlinguistiques de médiation (interprétation, traduction, reformulation, etc.). Cette théorisation semblait aller de soi d'autant plus qu'elle était renforcée, disent-ils, par « l'introduction massive des technologies de l'information et de la communication ». La « médiation (inter)linguistique » est inhérente à une vision de la langue centrée sur l'idée d'outil de communication. Or, faire sens ne se déduit pas d'une maîtrise avancée d'une langue (lexique et grammaire). Le sens n'est pas porté par les mots. L'échelle des niveaux est bâtie sur cette conception : seuls les locuteurs avancés (B2 et C1/C2) disposent d'un bagage linguistique leur permettant d'échanger subtilement des idées complexes, etc.

Quelles sont les nouvelles théorisations vers lesquelles nous tourner ? Il n'est pas possible pour cet article d'entrer dans les détails (voir L&S, 2021 : 67-133). Résumons cette rupture épistémologique en 3 mots-clés : complexité, socioculturel et (trans)langager.

Complexité. Rassurons-nous, tout n'est pas nouveau. Commençons par la notion « langue ». Les linguistes structuralistes ont proposé de décomposer la « langue » en structures séparées (phonologie, syntaxe, lexicologie, etc.). Ils ont aussi décidé d'isoler la « langue » de l'aspect social. L'entrée en DLC de la « compétence plurilingue » a permis de concevoir le langage comme un tout avec la notion de « répertoire ». On ne sépare pas/plus la langue dite maternelle des langues étrangères. Le langage est pris dans sa complexité,

tous les éléments sont interreliés, interconnectés dans un répertoire de ressources langagières. Pour le dire autrement, nous avons, pour la plupart, troqué notre vision monolingue pour une vision plurilingue avec pour conséquence d'accepter et même d'encourager la présence des contacts entre les langues de la classe. De même, avec Hymes, les ethnographes et sociolinguistes, nous avons admis que le langage est avant tout une affaire sociale portée par des communautés sociales. La notion d'acteur social nous a incités à prendre en compte la pragmatique à partir de l'action sociale, des activités mises en œuvre dans une communauté, c'est-à-dire des tâches sociales complexes qui nécessitent une approche dialogique. La « parole » (ce qui ne veut pas dire la langue orale) est ainsi première. Elle consiste à s'ajuster collaborativement lors d'une action pour agir ou se mettre d'accord, mais aussi, tout simplement, pour vivre ensemble.

Morin et Humboldt vont plus loin dans leurs approches de la complexité (Humboldt n'est cité ni par N&P ni par C&C ; voir L&S : 68). Pour Humboldt, ce qui a été culturellement stabilisé dans la langue/*ergon* est sans cesse renouvelé par l'*energeia*, la créativité des communautés humaines. Morin estime qu'il est nécessaire de penser circulairement : la société fait le langage qui fait la société ; de même, l'homme fait le langage qui fait l'homme. N&P s'inscrivent dans les théories des systèmes complexes qui ne sont pas linéaires mais en réseaux. On se situe dans une écologie globale.

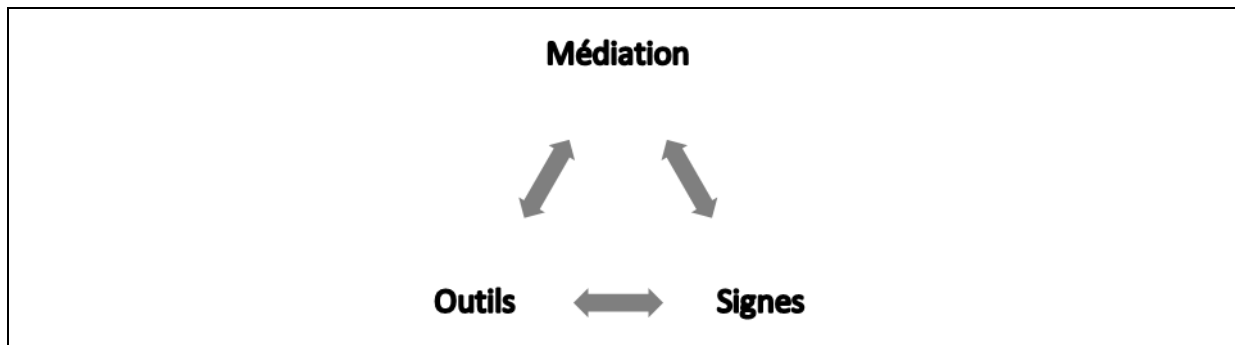
Socioculturel. L'apport de Vygotski est largement décrit par N&P qui s'appuient sur les linguistes appliqués anglo-saxons (le texte reprend en grande partie les réflexions de Piccardo, 2012). Pour Vygotski, tout part du social et revient au social (L&S : 89). À l'opposé de Piaget qui estime que l'enfant se développe progressivement pour prendre en compte le social, Vygotski affirme que l'enfant dès le départ est un être social qui fait partie d'une histoire socioculturelle. S'interroger sur le développement du langage et de la pensée de l'enfant est fondamental. Il n'y a pas de coupure entre l'enfant et le milieu social dans la mesure où il fait partie de ce milieu. Comme tout organisme vivant, l'enfant interagit et influence son milieu mais en même temps le milieu influence l'enfant. Il n'y a pas de dualité, une séparation entre l'intérieur de l'enfant et l'extérieur du milieu. La pensée s'extériorise par le langage et se concrétise dans le dialogue (le discours collaboratif). Cette extériorisation s'appuie sur une conscience interne, une conception du monde qui reflète une personnalité, une histoire. C'est ce que Vygotski appelle le discours intérieur. Il n'y a pas un sens déjà là qu'il suffirait d'extérioriser par le biais de mots du dictionnaire.

Dans la mesure où il n'y a pas de processus direct qui va de A vers B et inversement, Vygotski propose la notion de médiation imbriquée dans l'histoire socioculturelle humaine. L'homme fabrique des artefacts matériels pour faciliter son action. Ces outils matériels ont pour fonction d'augmenter nos moyens d'action. Mais la médiation est également sémiotique et concerne notre développement psychique et notre milieu culturel. Si nous construisons des outils matériels pour faciliter notre activité physique, nous disposons également d'outils sémiotiques pour améliorer notre vie sociale, pour construire des univers culturels partagés. Nos smartphones sont emblématiques de l'artefact matériel qui est également sémiotique. Ils facilitent notre mémoire, nous permettent d'entrer immédiatement en relation avec d'autres, etc. Le milieu socioculturel dans lequel nous vivons, dans lequel se meut l'enfant, est sémiotiquement riche et complexe. La communauté sociale à laquelle nous appartenons porte une histoire socioculturelle particulière que les nouvelles générations vont enrichir. Le signe ne correspond pas à un objet du monde extérieur, il fait partie d'un processus de sémiotisation culturelle. Vygotski considère pour toutes ces raisons que ce qui importe pour le développement de l'enfant (et pour toute personne) ce sont les expériences vécues émotionnellement, physiquement dans le corps à corps social. Ce sont ces expériences vécues (la *perezhivanie*) qui constituent le cœur du développement, la zone de développement (L&S : 116).

L'école est loin d'adopter cette optique. L'enseignement est largement décontextualisé et accorde une place prépondérante à la cognition individuelle abstraite selon l'optique cartésienne de séparation de l'intellect et du corps (la pensée raisonnante). Les stades de développement institutionnalisés (comme c'est le cas pour le *CECR*) enferment les enfants dans des types cognitifs figés et discriminants.

La métaphore écologique semble ainsi plus adaptée à cette nouvelle compréhension du développement humain. Le milieu humain est marqué par la diversité tout comme le milieu naturel : diversité des peuples, diversité des manières d'habiter le monde (avec ses outils matériels) et diversité des visions du monde, de parler de nos existences, de nos rêves (avec ses langages sémiotico-culturels). L'homme se développe ainsi grâce à la médiation de ces deux types d'artefacts.

Figure 1 : Médiation instrumentale et médiation symbolique (adapté de L&S, 2021 : 105)



(Trans)Langager/mise en langages/langagement (linguaging). Il n'y a pas d'idées prêtes à l'emploi et de mots prêts à exprimer ces idées. Nous avons besoin du « langagement », qui est sémiotique et pas uniquement linguistique, pour nous comprendre nous-mêmes, nous faire comprendre et vivre ensemble. N&P attribuent la notion de « langager » (linguaging) à Vygotski à la suite des linguistes appliqués anglophones. Pour Swain & al. (2015), le linguaging est une activité à part entière, « un processus de création de sens et de construction de connaissances et d'expériences grâce au langage » (L&S : 93). Le « dialogue collaboratif » est la partie visible du langager. Le « discours privé » constitue la partie invisible mais tout aussi essentielle. Langager est indispensable pour nous coordonner socialement avec d'autres en situation. Le discours intérieur est une activité réflexive pour soi, pour conceptualiser, activité libérée de la linéarité de la langue et de ses contraintes. Vygotski parle de pensée pure qui renvoie à la conscience, à la personnalité, aux vécus émotionnels, à la vision personnelle du monde. Dans le discours intérieur le sens n'est pas défini par la signification d'un mot stabilisé. Cette conception peut être rapprochée de celle de Culioli avec l'épilinguistique. Dans le discours collaboratif ce foisonnement de significations va se cristalliser dans tel lexème, dans telle langue, ce qui fait que « vous avez parfois de ces sens ! » pour reprendre l'expression de Culioli (2005 : 11). En collaboration, les partenaires « bricole[nt] langagièrément pour formuler une pensée » et pour partager des émotions (L&S : 95).

Il est indispensable de comprendre que le langager n'est pas sollicité lors des transactions routinières relevant de la communication. Ces activités quotidiennes de communication (ou « bavardage quotidien et conventionnel » selon Vygotski) suivent les scripts sociaux prêts à l'emploi (les tâches communicatives simples que la DLC met en œuvre). La communication routinière quotidienne n'a pas pour fonction de médier la pensée, de construire des concepts, de partager des émotions. Autre point fondamental, langager ne consiste pas à rendre un message compréhensible, ni à passer d'une langue à l'autre, selon l'idée de médiation interlinguistique.

C'est un processus de coordination et d'ajustement nécessaire au développement de toute personne. Langager n'est pas une simple mise en mots (aspect sémantique) mais l'émergence de concepts « sémiotiquement cobricolés dans un contexte précis et à un moment donné » pour faire advenir un/des mondes sémiotiquement (culturellement) partagés (L&S : 95). Tout le répertoire linguistique et culturel est sollicité.

Nous avons présenté dans notre livre cette nouvelle optique du langager (L&S : 96) en nous appuyant sur Maturana et Varela (1994). Pour ces biologistes neurophénoménologues, le langager est une activité biologique qui caractérise l'espèce humaine. Elle permet de générer des mondes vécus dans le corps à corps social, comme l'affirmait Vygotski avec la notion de *perezhivanie* (vivre émotionnellement des expériences avec d'autres). Pour Swain & al. (2015), le souvenir des émotions passées et celles qui sont en train d'être vécues accompagnent chacun. C'est l'idée d'*energeia* de Humboldt (L&S : 117). Aden (2017) estime que le verbe translangager exprime « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains ». Trocmé-Fabre (1987), dans « J'apprends donc je suis », montrait l'importance des vécus en collaboration, des émotions situées, des expériences partagées. D'autres recherches se sont inscrites dans ce paradigme de l'enaction et du translangager qui relie la perception corporelle au développement cognitif, au langage et à la pensée.

Ce « processus de médiation socioculturelle » peut être schématisé de la façon suivante :

Figure 2 : Processus de médiation socioculturelle (L&S, 2021 : 123)



3. Médiation linguistico-cognitive et médiation relationnelle : Quels sont les descripteurs retenus par le VC2018 ? Sommes-nous dans une rupture socioculturelle ?

Les coordinateurs du projet se trouvent face à la nécessité de transposer didactiquement ces théorisations afin qu'elles soient adaptées à l'enseignement scolaire. Cette tâche de transposition oblige, on le comprend, à simplifier en ne retenant que ce qui semble essentiel et opérationnalisable. N&P s'appuient pour cela sur les propositions de C&C qui situent la médiation au niveau macro de la société et de l'institution scolaire en particulier. Il s'agit pour eux de prendre en considération les interventions de médiation orientées vers les personnes défavorisées, celles qui sont le plus fragiles. Pour réduire les tensions sociales et redonner à ces publics, dont les migrants, un pouvoir d'agir, la société met en place des médiations sociales. Les enseignants, comme d'autres acteurs sociaux, jouent ce rôle de médiation.

Le modèle proposé par C&C met en jeu trois notions (communauté, mobilité, altérité) en relations dynamiques. Chaque individu fait partie d'une communauté et cherche non seulement à s'y intégrer mais aussi à s'engager dans des projets. Dans cette mobilité, les personnes marginalisées, en difficulté, rencontrent des obstacles qu'il est nécessaire d'aplanir pour un vivre ensemble sociétal. Les interventions sociales de médiation sont nécessaires pour réduire les conflits, les tensions, la distance entre l'individu et la société. Le cœur du modèle renvoie au processus d'insertion/inclusion renforcé par la clarification d'un projet de vie personnel (projection) et d'une capacité à se décentrer, à changer de focale (focalisation). Le terme insertion n'est pas anodin. Il rappelle les politiques d'insertion destinées aux publics en difficulté pour leur permettre de trouver leur place, de s'insérer dans la société. Cela rejoint la question de l'intégration/assimilation qui consiste à réduire au maximum l'écart entre le nouvel arrivant, linguistiquement et culturellement, et la société d'accueil. Notons que ce modèle est centré sur l'individu qu'il s'agit d'insérer par des interventions de médiation externes et non pas sur la dynamique socioculturelle collaborative vygotkienne. Ces réflexions ne concernent donc pas uniquement l'enseignement des langues.

C&C distinguent deux types de médiation : une médiation cognitive qui permet de réduire, par exemple, les obstacles à l'appropriation de contenus et une médiation relationnelle permettant d'aplanir, par exemple, une distance culturelle en adoptant les codes de la société d'accueil. Le rôle clé est celui de « médiateur » faisant fonction d'intermédiaire entre deux pôles.

Dans la **médiation cognitive**, l'apprenant-acteur social doit « faciliter, pour les autres, l'accès à la connaissance et aux notions, particulièrement

lorsqu'ils ne peuvent y avoir accès par eux-mêmes ». Il « offre un soutien permettant à une ou plusieurs personnes de bâtir elles-mêmes un nouveau concept, plutôt que de suivre passivement l'exemple ». Il agit « soit comme membre d'un groupe, prenant provisoirement le rôle de facilitateur, soit être désigné comme l'expert (par ex. animateur/formateur/responsable) qui prend la tête du groupe pour aider les participants à comprendre les concepts ».

La **médiation relationnelle** définit également un rôle de « médiateur » qui « tente d'influencer de façon positive certains aspects de la relation dynamique entre l'ensemble des participants, y compris la relation avec lui-même ou elle-même ». Il s'agit pour lui de « créer, maintenir et optimiser les relations personnelles ». Le médiateur doit être bienveillant et disposer d'une « intelligence émotionnelle bien développée ».

Remarquons dès à présent que ces deux médiations instituent une dualité contraire à une approche socioculturelle (cognitif-interne et relationnel-externe). Nous voyons également que ce point de vue valorise le rôle d'intermédiaire entre deux cultures, deux langues. L'apprenant-acteur social dispose de qualités d'empathie et d'une volonté d'entente cordiale idéalisées. Cette vision optimiste du vivre ensemble dans un « espace pluriculturel » passe sous silence le fait que les inégalités sociales sont instituées par l'existence de dispositifs élitistes dont les langues font partie. Le poids de l'insertion repose de ce fait sur la bonne volonté des individus marginalisés à adopter les attitudes et les modes de fonctionnement de la société d'accueil. Pourtant beaucoup de jeunes racialisés, qui ont réussi leur parcours scolaire et paraissent bien intégrés, ne parviennent pas à s'insérer professionnellement dans la société.

Pour une analyse détaillée des descripteurs de la médiation voir notre chapitre 3 : *Les nouveaux descripteurs de la médiation et de la collaboration* (L&S : 135-203). Voici un résumé de nos conclusions.

1. La **catégorie médier les concepts** est la plus innovante et proche de la vision socioculturelle du langager. On s'écarte de l'optique transmission d'informations pour adopter celle du langager servant à « penser et à communiquer cette pensée dans un processus co-constructif dynamique ». Collaboration et médiation sont au cœur de cette catégorie : « faciliter l'interaction collaborative » (médiation relationnelle) mais aussi « collaborer pour construire du sens » (médiation cognitive). Cette entrée socioculturelle nécessite de toute évidence une approche pédagogique centrée sur le projet en collaboration (qui n'est pas celle de l'approche par tâche). Il s'agit de faire vivre des expériences collaboratives riches et complexes et non pas d'entraîner à reproduire des tâches communicatives de routine. Cet aspect

invite à mettre en place une pédagogie humaniste de rupture.

2. La catégorie **médier un texte** est explicitement une reprise de plusieurs descripteurs du *CECR 2001* et de l'idée de transmission d'informations : transmettre des informations spécifiques, expliquer des données, traiter un texte, traduire un texte, prendre des notes et réagir à l'égard de textes créatifs. Le « texte » est considéré comme un objet clos qui peut subir différents traitements linguistiques (médiation interlinguistique). Cette catégorie préserve l'essentiel de l'optique linguistique du *CECR*, de la *DLC* et de l'institution scolaire. Il est de ce fait possible de ne retenir que cette catégorie de traitement linguistique au détriment de la première. La pédagogie traditionnelle mais aussi les examens et certifications sont ainsi préservés.

3. La catégorie **médier la communication** fait écho à la communication interculturelle et à l'entrée plurilingue. Le rôle d'intermédiaire-médiateur entre deux langues et deux cultures figure en bonne place. La médiation interculturelle est complémentaire de la médiation interlinguistique : faciliter la mise en place d'un espace pluriculturel, agir en tant qu'intermédiaire, faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords. Nous restons dans une optique inter-culturelle avec l'idée de distance entre deux cultures qu'il s'agit de réduire. Le rôle de médiateur-intermédiaire est surplombant, neutre d'une certaine façon. Il ne s'agit pas d'un processus altéritaire dans lequel la rencontre de l'autre permet une transformation de soi et de l'autre. Le médiateur doit se montrer capable de résumer des points de vue culturels différents, d'expliquer différences et ressemblances culturelles, de réagir avec tact pour aplanir les conflits. Cette catégorie peut également figurer dans la pédagogie dominante sans nécessiter de changements.

4. Les **stratégies de médiation** permettent d'expliquer un nouveau concept et de simplifier un texte. Ce sont des techniques et non pas un processus médiationnel : relier à un savoir antérieur, adapter son langage, décomposer des informations compliquées, amplifier ou élaguer un texte. Il s'agit de techniques scolaires fournissant un étayage pédagogique (médiation pédagogique). Ces descripteurs, une fois de plus, correspondent aux attendus de l'école, c'est-à-dire à ce qui peut aider l'individu à réussir scolairement. Les stratégies sociales, pourtant fondamentales pour la médiation socioculturelle, sont absentes (Springer, 2014).

5. Terminons par **l'échelle de niveaux de la médiation**. C&C soulignent qu'ils sont en désaccord avec l'idée d'un étalonnage en niveaux des « dimensions plurilingues ou pluriculturelles de la communication ou des actions de médiation ». Le *VC 2018* est contraint de maintenir l'échelle des niveaux de

performance. Plusieurs constats s'imposent. Le rôle de médiateur-intermédiaire ainsi que les tâches complexes ne sont possibles qu'aux niveaux C1 et C2, hors de portée de l'enseignement scolaire, alors que les niveaux A1 et A2 sont réduits aux tâches (très) simples avec des mots simples. La médiation n'est pas envisageable à ces niveaux. Cette différence abyssale est en contradiction avec une vision socioculturelle de l'apprentissage social. Un enfant de 9 ans est capable de participer activement à une tâche sociale complexe. Le niveau B1 est consacré à la transmission d'informations simples. C'est à partir du niveau B2 qu'on aborde le travail collaboratif et l'échange d'idées. L'échelle du CECR réduit l'enseignement scolaire à la réalisation de tâches communicatives routinières peu propices au développement d'un processus socioculturel médiationnel.

Pour conclure, les descripteurs du *VC2018* n'imposent pas la rupture épistémologique annoncée par N&P. L'enseignement actuel (c'est le cas aussi des situations dites informelles) peut poursuivre son chemin tranquillement. Seule la catégorie « médier les concepts » nécessite d'engager un changement pédagogique qui oblige à « sortir du CECR », de son échelle de niveaux et de ses certifications. L&S proposent plusieurs exemples de déclinaisons pédagogiques permettant aux apprenants dès les premiers niveaux de s'engager dans des expériences partagées complexes.

4. Une pédagogie humaniste pour la classe de langue : comment organiser des expériences socioculturelles et sociosémiotiques partagées ?

Nous venons de voir que le *VC2018* tient difficilement parole. Nous avons compris qu'il n'est pas possible de maintenir le « Cadre » sans réduire la portée de l'orientation socioculturelle pourtant souhaitée. Nous avons vu que les nouvelles échelles de descripteurs pour la « médiation » ne constituent pas la rupture envisagée et souhaitée. Cette évolution en demi-teinte arrange le milieu institutionnel scolaire ainsi que les organismes de certification. Les méthodologies fonctionnalistes (FOS/FOU par exemple) n'ont pas réellement besoin de se remettre en question. C'est sans doute un soulagement pour beaucoup. N&P ainsi que C&C maintiennent le rôle central de l'enseignant médiateur expert (la médiation pédagogique) qui contrôle/dirige les tâches proposées. Pour les formations numériques le tuteur voit son rôle de médiation renforcé. L'objectif de l'enseignement des langues défini par le *CECR2001* et le *VC2018* consiste toujours à former des apprenants avancés capables de jouer le rôle de médiateur/intermédiaire linguistique et culturel alors que les niveaux premiers (de A1 à B1) doivent se contenter de maîtriser les routines de la communication. N'était-ce pas la condition sine qua non pour préserver le *CECR 2001* ?

Si l'on désire favoriser pédagogiquement les médiations socioculturelles à

l'école, si l'on souhaite développer une démarche relationnelle plurielle pour valoriser la plurilittératie des jeunes apprenants (en particulier celles des migrants), il va falloir inévitablement « sortir du Cadre ». Les aspects collaboratifs et sociosémiotiques sont à peine abordés. Ils sont pourtant fondamentaux pour nous (voir notre chapitre 4 : *Des apprentissages à réinventer*, L&S : 205-282). La société a évolué (c'est curieux qu'il soit nécessaire de dire cette évidence !). Les jeunes ont acquis hors de l'école des compétences numériques et sociosémiotiques. Ils ont également découvert des pratiques culturelles numériques et des univers sémiotiques issus des jeux et des réseaux sociaux.

La question que l'on devrait se poser est la suivante : Comment prendre en compte les compétences et les univers des jeunes « natifs du numérique » ? Ne faut-il pas passer d'un enseignement comme médiation pédagogique (relation descendante expert/novice) à des apprentissages collaboratifs situés (relations en réseaux des communautés de pratique) ? N'est-il pas temps de sortir du cadre strict monolingue compétitif pour accueillir les répertoires plurisémiotiques des nouvelles générations ? La finalité de la DLC doit-elle se limiter à l'apprentissage efficace d'une langue, n'est-elle pas la discipline par excellence capable de porter le mieux vivre ensemble en classe, de valoriser les projets vécus collaborativement et émotionnellement, d'établir des liens entre les univers sémiotiques qui nourrissent aujourd'hui la réalité numérique des jeunes générations ?

Aden (2013) propose depuis longtemps une approche de l'apprentissage par le biais des expressions artistiques, le théâtre en particulier. Sa critique des approches fonctionnelles/utilitaires s'applique à celle du *CECR 2001* et du *VC 2018* : « Les pédagogies fondées sur une approche mécaniste et/ou fonctionnelle de la communication évitent difficilement un certain nombre de pièges, notamment le cloisonnement des connaissances et des compétences, la prédominance du verbal (lexique, syntaxe, prosodie...) dans le passage d'une langue à l'autre, la quasi-absence de la prise en compte de l'expérience sensible et des phénomènes émotionnels qui sous-tendent l'échange langagier et la disqualification des mécanismes d'empathie. » Pour elle, « l'expression théâtrale réconcilie toutes les formes de langage en remontant à la source de nos expériences sensorielles que cette forme artistique nous permet de revivre au travers de langues différentes dans une conception varelienne de la communication. » Aden et Eschenauer (2020) « mettent en avant deux aspects fondamentaux des interactions plurilingues : la place des mécanismes d'empathie et le rôle de l'expérience esthétique (Dewey 1934; Couchot 2012; Schaeffer 2015) » qui permet « d'ancrer les savoirs abstraits dans une connaissance sensible et incorporée du monde ». Nous retrouvons dans leur approche la notion de langager/translangager.

Cette pédagogie de la « translangageance » (Aden et Eschenauer, 2020) met en œuvre les mécanismes d'empathie (kinesthésique, émotionnel et cognitif) pour développer toutes les formes de langage (corporel, esthétique, culturel, linguistique).

En ce qui nous concerne (L&S, 2021 : 220-279), nous proposons des exemples de mise en œuvre pédagogique qui vont dans le même sens. La pédagogie socioculturelle, écologique et sociosémiotique est particulièrement adaptée à la réalité de nos classes de langues caractérisées par une grande diversité linguistique et culturelle. Elle intéresse également les classes accueillant les enfants issus des migrations. Elle permet aux apprenants de s'impliquer émotionnellement dans des projets vécus en collaboration. La médiation socioculturelle est au cœur des dynamiques qui se mettent en place dans ces espaces d'apprentissage collaboratifs. Seule une pédagogie de l'empathie et des relations socioculturelles est porteuse d'un changement pédagogique humaniste (voir le schéma supra « Le langager comme médiation »). Il s'agit de se placer dans une écologie des apprentissages dont les apprenants sont réellement les premiers concernés. Les rôles attribués à l'enseignant ne peuvent ainsi plus être ceux du médiateur-expert qui sait par avance ce qui va se passer, ce qui va être appris, ce qui va être « maîtrisé ». Il ne s'agit pas de « savoirs linguistiques », de « médiations interlinguistiques », mais de mise en synergie de relations porteuses d'une richesse sémiotique. L'enseignant ne peut tout simplement pas savoir comment les dynamiques vont pouvoir cristalliser les apprentissages. Nous sortons bel et bien du « Cadre ».

L'approche que nous avons choisie pour une didactique de la relation (L&S, 2021) part du principe que nous partageons « une nouvelle scène sociale dématérialisée » faite d'artefacts numériques et symboliques. Les jeunes en ont fait leur propre milieu dans lequel ils grandissent. On peut par conséquent difficilement séparer le « réel » et le « virtuel », l'apprentissage en présentiel et l'apprentissage virtuel. Les nouvelles générations l'ont bien compris, les jeunes s'approprient différents artefacts pour créer ensemble des univers sémiotiques culturels. Il s'agit de permettre aux apprenants en classe de langues de coconstruire des environnements d'apprentissage, des écosystèmes riches, plurilingues et plurisémiotiques. Pour y parvenir il est nécessaire de coconcevoir des projets collaboratifs qui sont porteurs de médiations et d'ajustements socioculturels (Longuet, 2018 ; Springer, 2018). L'adaptation transmédiatique d'œuvres littéraires mais aussi l'écriture transmédiatique des visions sur le monde d'aujourd'hui permettent aux apprenants de se relier à leurs cultures et à celles des autres pour faire émerger une culture partagée (L&S, 242- 280).

Il n'est pas nécessaire d'attendre le niveau B1-B2 pour s'engager dans cette approche. L'expérience filmique qui débouche sur le récit intitulé *Le Voyage de Lilly*, menée avec des enfants en classe de CE1 dans une école de Paris (Longuet, 2024) montre que cette classe plurielle, aux langues et aux cultures diversifiées (peul, arabe, portugais, italien, japonais, chinois, allemand, suédois, russe, hébreu, occitan, wolof, etc.), est tout à fait capable de se constituer en communauté d'apprentissage métissée et de réaliser différentes tâches nécessaires aux apprentissages et à la construction du récit autour de la question écologique (exposés sur les pays où les enfants ont vécu ; lectures d'albums de jeunesse, manifestations interculturelles de la classe et du quartier, etc.). Longuet (2024) décrit clairement l'intérêt de cette approche à l'école : « Les frontières linguistiques et culturelles se sont éclipsées au profit d'une conscience de la diversité et d'un destin commun. En établissant des relations croisées, ils ont découvert leur pluralité. Ils ont formé une communauté d'apprentissage métissée au destin commun ».

Les médiations socioculturelles font partie de toutes les expériences partagées. Il ne viendrait pas à l'esprit de vouloir évaluer leur « maîtrise ». Les enfants apprennent de cette façon à mettre en langues et en langages leur compréhension partagée du monde qui est le leur. « Les élèves créent les personnages, les façonnent, leur donnent des formes, choisissent des couleurs, des attributs, discutent et se coordonnent pour parvenir à un résultat » (Longuet, 2024). Le rôle de l'enseignant n'est pas de diriger, d'imposer une progression, de vérifier la conformité des apprentissages. Il fait partie de la communauté qu'il accompagne.

En guise de synthèse ... une didactique humaniste à inventer en classe de langues

Nous avons analysé les nouvelles propositions du VC2018. Il apparaît clairement que l'objectif des concepteurs n'est pas de « sortir du Cadre » mais de l'augmenter et d'apporter quelques correctifs. La didactique institutionnelle peut dormir sur ses deux oreilles. Cependant, le fait de montrer que le CECR 2001 est fondé sur des bases théoriques désormais dépassées ouvre une brèche que nous avons tenté d'exploiter. L'équipe d'Aden poursuit son cheminement pour montrer l'intérêt des projets artistiques, en particulier les arts dramatiques. De notre côté nous développons une approche permettant de prendre en compte la nouvelle donne transmédiatique qui s'exprime dans les environnements écologiques et sociosémiotiques. Dans un cas comme dans l'autre, nous sommes dans une nouvelle vision de la langue qui renvoie à la notion de translangage. Translangageance et reliance sont en fait intimement reliées. Un nouveau chantier didactique peut de cette façon explorer le potentiel d'une autre approche des apprentissages en classe de langues.

Références bibliographiques

- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192, 101-110. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://rdlc.revues.org/1085>.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://rdlc.revues.org/1085>.
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. In: Schädlich, B. (eds) *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS. J.B. Metzler, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_8
- Coste D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef#:~:text=Les%20actions%20de%20m%C3%A9diation%2C%20C3%A0,s'int%C3%A9grer%20et%20participer%20aux>
- Coste, D. & Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>
- Culioli, A. & Normand, C. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Ophrys.
- Longuet, F. (2018). Créativité, dialogisme et multimodalité : trois qualités d'un environnement de conception numérique collaboratif. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <https://doi.org/10.4000/ripes.1450>
- Longuet, F. & Springer, C. (2021). *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Éditions des archives contemporaines. <https://eac.ac/publications/9782813004055>
- Longuet, F. (2024). Didactique des langues-cultures : opter pour le paradigme de la complexité ou comment coconstruire des écosystèmes d'apprentissage sociosémiotiques. Kaouthar Ben Abdallah et Dana Di Pardo Léon-Henri (dir.). *De l'appropriation langagière en contextes plurilingues et pluriculturels*. Peter Lang. 31-48.
- Maturana, H. & Varela, F. (1994). *L'Arbre de la connaissance*. Addison Wesley.
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des archives

- contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>
- North, B. & Piccardo, E. (2016). *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe. <http://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Études de linguistique appliquée*, n°167 : 285-297. DOI: 10.3917/ela.167.0285
- Springer, C. (2014). Vive la ressemblance! On Social Strategies for Collaborative Learning and Webcollaboration. *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 29 : 24-35. < hal-01300866>
- Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* <https://doi.org/10.4000/ripes.1336>
- Swain, M. & al. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Multilingual Matters.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *Je pense donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Éditions d'Organisation.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.

AUTEUR

Claude SPRINGER est professeur émérite de l'Université Aix-Marseille. Ses intérêts de recherche concernent en particulier les approches collaboratives, l'évaluation, l'enseignement bilingue et tout ce qui touche au numérique. Il a participé à la formation des magistrant.es et dirigé plusieurs thèses algériennes dans le cadre de l'Edaf (École doctorale Algérie France).