

L'OUTIL MÉDIATION
EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES :
BALISAGE NOTIONNEL ET PROFILAGE CONCEPTUEL

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

www.christianpuren.com
contact@christianpuren.com

www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d
Première édition électronique décembre 2019, 122 p.
Version 02 du 21/01/2020

Christian Puren a eu une carrière d'enseignant et/ou de formateur en français et en espagnol langues étrangères dans plusieurs universités en France et dans d'autres pays. Il est professeur émérite de l'Université de Saint-Etienne, Président d'honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes) et du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité). Il est membre des Comités scientifiques de plusieurs revues françaises et étrangères. Il est régulièrement invité, en France et à l'étranger, pour des conférences, des formations ou des séminaires.

Il est l'auteur, seul ou en collaboration, de plusieurs ouvrages sur la didactique des langues-cultures, ainsi que de près de 200 articles dans le même domaine, publiés dans de nombreuses revues françaises et étrangères.

Parmi ses ouvrages personnels, on peut citer une *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), un *Essai sur l'éclectisme* (1994) et un essai de *Théorie générale de la recherche en Didactique des langues-cultures* (2015), auxquels vient s'ajouter le présent ouvrage sur la médiation en 2019.

Son curriculum détaillé, la presque totalité de ses travaux, ainsi que plusieurs cours en ligne avec corrigés de formation à la didactique des langues-cultures et de formation à la recherche dans cette discipline, sont disponibles en lecture et téléchargement libres sur son site personnel (www.christianpuren.com) aux mêmes conditions que le présent ouvrage (licence libre Creative Commons, voir en bas de page). Il y publie régulièrement de nouveaux textes : articles, reprises de conférences, billets de blog, documents de travail...



SOMMAIRE

Sigles fréquemment utilisés	3
Avertissement	4
Introduction générale	6
1. Première partie : La galaxie de la médiation	8
Introduction de la première partie	8
1.1 La galaxie de la médiation dans les sciences sociales	9
Introduction du chapitre 1.1.	9
1.1.1. La médiation sociale	9
1.1.2. La médiation scolaire	10
1.1.3. La médiation socioculturelle.....	11
1.1.4. La médiation culturelle.....	13
1.2. La galaxie de la médiation dans les sciences de l'éducation et en didactique générale des disciplines scolaires.....	14
Introduction du chapitre 1.2	14
1.2.1. La médiation éducative	15
1.2.2. La médiation pédagogique.....	16
1.2.3. La médiation cognitive	16
1.2.4. La médiation technique.....	19
1.2.5. La médiation documentaire	22
1.2.6. La médiation didactique	23
Conclusion de la première partie	25
2. Deuxième partie : Le paradigme de la médiation dans les sciences humaines	26
Introduction.....	26
2.1. Objet/ sujet.....	27
2.2. Humain/ non-humain	28
2.3. Horizontalité/ verticalité.....	30
2.4. Proximité/ distance	31
2.5. Ressemblance/ différence	31
2.6. Immédiateté/ durée	33
2.7. Réaction/ proaction	35
Conclusion de la deuxième partie	36
a. Analyse d'une description du concept de médiation culturelle	36
b. Analyse de la démarche de projet	37

3. Troisième partie. La médiation en didactique des langues-cultures	39
Introduction de la troisième partie : la lente et difficile émergence de la notion de médiation en didactique des langues	39
3.1. La didactique des langues-cultures dans la galaxie de la médiation	43
Introduction du chapitre 3.1	43
3.1.1. La médiation éducative	44
3.1.2. La médiation didactique	45
3.1.3. La médiation langagière	47
3.1.4. La médiation culturelle	54
3.1.5. La médiation documentaire	60
3.1.6. La médiation cognitive	63
3.1.7. La médiation technique	70
3.1.7.1 La question des manuels	71
3.1.7.2 La question de l'interculturel	75
3.1.8. La médiation socioculturelle	76
3.1.9. La médiation expérientielle	77
Conclusion du chapitre 3.1	78
a. Quelle hiérarchisation des différents types de médiation en didactique des langues-cultures ?	78
b. Un modèle dynamique d'analyse et de gestion des formes communes et spécifiques de médiation	79
3.2. Le paradigme de la médiation en didactique des langues-cultures	80
Introduction du chapitre 3.2	80
3.2.1. Objet/ sujet	81
3.2.2. Humain/ non-humain	83
3.2.3. Horizontalité/ verticalité	84
3.2.4. Proximité/ distance	87
3.2.5. Ressemblance/ différence	91
3.2.6. Immédiateté/ durée	96
3.2.7. Réaction/ proaction	100
Conclusion du chapitre 3.2	103
Conclusion de la troisième partie	104
Conclusion générale	106
Bibliographie	109

SIGLES FRÉQUEMMENT UTILISÉS

- AC : Approche Communicative
- C1 : Culture source
- C2 : Culture cible
- *CECR/ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*
(réf. « CoE 2001 » en bibliogr. finale)
- CoE : Conseil de l'Europe
- CPE : Conseiller Principal d'Éducation
- DLC : Didactique des Langues-Cultures
- L1 : Langue source
- L2, 3, ... : Langues cibles
- MA : Méthodologie Active
- MEN/MENRS : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
- PA : Perspective Actionnelle
- VC : *Volume complémentaire* de 2018 (réf. « CoE 2018 » en bibliogr. finale)

AVERTISSEMENT

Même si « un lecteur averti en vaut deux », pour paraphraser un dicton bien connu, mes lecteurs pourront se passer de la lecture de cet avertissement, quitte, peut-être, à y venir ensuite, pour y trouver des explications à une construction et une rédaction de cet ouvrage qui leur auront paru surprenantes.

Cet ouvrage a été rédigé d'abord à l'intention des étudiants-chercheurs en didactique des langues-cultures (« DLC »). Il s'agit non pas d'une synthèse des publications disponibles sur la médiation ni de propositions personnelles sur la mise en œuvre de la médiation dans l'enseignement-apprentissage des langues, mais, comme le suggère clairement le titre, d'**une trousse à outils notionnelle et conceptuelle**¹ à la disposition de ces étudiants pour lire ces publications, ainsi que pour concevoir et réaliser leurs propres recherches, que celles-ci portent entièrement, ou partiellement, sur la médiation.

Pour cette raison, et pour d'autres qui tiennent à la manière dont je conçois personnellement la DLC et la formation à cette discipline, ce texte présente un certain nombre de caractéristiques particulières qui, assurément, n'en font pas un modèle de structure ni d'écriture pour mémoire de master ou de thèse :

1) Ce texte ne s'appuie sur les publications disponibles concernant la médiation que pour en extraire ces outils et en illustrer le maniement. Les deux seules exceptions à ce principe sont le *CECR* de 2001 et son *Volume complémentaire* de 2018, documents qu'à l'inverse j'analyse avec ces outils ; le premier, parce qu'il attribue en principe à la médiation, dans l'une des deux configurations didactiques nouvelles qu'il annonce – celle qui se donne comme objectif la compétence plurilingue-pluriculturelle –, un statut et une place tout particuliers, équivalents à celle de l'explication de textes en méthodologie active ou à celle de l'interaction en approche communicative (cf. Puren 052) ; le second, parce que, selon ses auteurs eux-mêmes, son principal objectif a été de proposer des échelles de compétences en médiation, absentes du premier.

2) J'ai privilégié dans l'écriture de ce texte la quantité des idées à la qualité de leurs relations logiques, de sorte qu'elles sont parfois simplement juxtaposées les unes aux autres. Entre les deux formes extrêmes de traitement des idées quant à leurs liaisons, que sont le brainstorming et le traité, cet ouvrage sur la médiation est assurément bien plus proche du premier que du second.

3) Parmi ces idées, parce que le texte s'adresse débord à des étudiants-chercheurs, j'ai indiqué au passage toutes les idées de recherche qui me venaient à l'esprit, avec parfois les hypothèses de départ correspondantes.

¹ Je présente dans l'Introduction générale la distinction, essentielle, entre notion et concept.

4) Ce texte présente des retours fréquents sur les mêmes idées, qui vont parfois jusqu'à la répétition, parce qu'il aborde les mêmes points dans des perspectives différentes mais parfois très proches, celles de différentes disciplines en sciences sociales et sciences de l'éducation, ainsi que celles de la didactique générale des disciplines scolaires et de la didactique des langues-cultures. Cette approche pluridisciplinaire m'a semblé indispensable pour étudier une notion et ses concepts internes sur un terrain – l'enseignement scolaire des langues-cultures – qui est commun à toutes ces disciplines, mais aussi pour répondre à l'exigence épistémologique de croisement de perspectives différentes sur le même objet, pour en faire apparaître toute la complexité. De ce fait, ce texte peut être lu en prenant les parties, et les deux sous-parties de la première partie, dans n'importe quel ordre. J'ai mis tous les renvois internes qui m'ont semblé nécessaires pour que chacune puisse être une entrée possible dans l'ensemble du texte.

5) Ce texte a été rédigé en fonction de la conception personnelle de ce que j'appelle la « didactique complexe des langues-cultures » que je développe depuis plus de vingt ans maintenant, depuis, précisément, la rédaction de mon *Essai sur l'éclectisme* (Puren 1994e)². C'est une première explication au nombre très élevé de références, dans ce texte, à mes publications personnelles. La seconde explication est que j'ai voulu suggérer à mes lecteurs étudiants d'élargir leurs lectures aux autres aspects de cette didactique complexe, au-delà de ce qui concerne seulement la médiation. Ces publications personnelles renvoient bien entendu, comme le présent ouvrage, à des écrits d'autres auteurs.

6) Ce texte alterne, d'abord dans les disciplines autres que la DLC, puis en DLC, une présentation des mêmes idées selon une approche « horizontale » – l'approche notionnelle –, et une autre « verticale » – l'approche conceptuelle – : il s'agit ainsi d'exemplifier les deux approches opposées et complémentaires de tout premier travail de recherche en DLC, dans lequel l'étudiant-chercheur doit montrer d'une part sa capacité à élargir sa documentation, le contexte de sa thématique de recherche et la vision de son domaine de recherche, et d'autre part sa capacité à « fouiller », à « creuser », à « approfondir » les idées des auteurs qu'il cite et les siennes, pour reprendre quelques métaphores courantes. Cette opposition se retrouve par la suite dans le choix qu'il doit faire, immédiatement après sa soutenance de mémoire ou de thèse, entre une stratégie d'élargissement ou d'approfondissement de sa thématique de recherche ; et plus tard, dans la durée, dans le choix entre une carrière de spécialiste ou de généraliste en DLC. Cette opposition est en fait constitutive de toute démarche de recherche, comme nous le verrons dans la conclusion générale (p. 108).

À tous, je souhaite un bon voyage dans ce texte. Comme tout bon voyageur professionnel doit le faire, je mets à leur disposition un « livre de réclamations » virtuel : il leur suffira de m'écrire à l'adresse indiquée sur la page de garde : contact@christianpuren.com.

Au risque, justement, de provoquer d'emblée des réclamations de leur part, je les avertis dès à présent que mon texte sera régulièrement corrigé, voire modifié – très ponctuellement, j'espère, pour ne pas changer la pagination –, et les liens Internet mis à jour au fur et à mesure que me parviendront les remarques de mes relecteurs, sollicités ou spontanés, que je remercie vivement par avance. Tout en bas de la page de garde de l'ouvrage est indiquée la version du texte avec sa date de mise en ligne.

² Je développe cette didactique complexe dans de nombreux écrits postérieurs. Cf. entre autres, parce qu'elle y est traitée directement, Puren 048, 063, 2000b, 2002a, 2003b, 2013b, 2017e, 2017h.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cet ouvrage alterne, d'abord dans des disciplines autres que la didactique des langues-cultures (« DLC »), puis en DLC, une présentation des mêmes idées selon une approche « horizontale », et une autre « verticale ». La première a à voir, comme nous le verrons, avec la galaxie, le panorama et la notion ; la seconde avec le paradigme, la coupe et le concept :

Horizontalité	Verticalité
la galaxie	le paradigme
le panorama	la coupe
la notion	le concept

– *L'approche horizontale* fonctionne sur le mode du « panorama » : il s'agit en effet d'appréhender l'extension maximale de l'emploi d'un terme. La particularité d'une notion, précisément, la raison pour laquelle on l'emploie, c'est qu'elle peut facilement « s'étaler », comme on le dirait d'une peinture très liquide. Forcément – pour filer la métaphore – la couche qu'elle forme est légère, on couvre avec elle juste la surface, on travaille avec elle de manière « superficielle ». Mais il faut absolument ôter à ce qualificatif la connotation négative qui lui est systématiquement attribuée³. Une carte à l'échelle 1/1.000.000^e, celle d'une carte routière d'un pays comme la France, est « superficielle » dans le sens où elle est incomplète et peu précise, qu'elle ne représente pas de nombreuses petites routes ni de nombreux petits villages. Mais c'est justement cette superficialité qui en fait sa praticité : elle permet à l'automobiliste qui prépare un voyage de plusieurs centaines de kilomètres de choisir sa route en la visualisant toute d'un seul coup d'œil ; une carte trop précise serait une gêne pour un tel usage. Il en est de même dans un travail de recherche en DLC, de sorte que l'on peut reprocher à l'auteur d'un mémoire de master ou de thèse d'être à certains endroits « trop précis », parce qu'il se perd ou qu'il perd ses lecteurs dans des détails inutiles et encombrants.

Un automobiliste aurait encore moins usage d'une carte « verticale », donnant des informations sur le sous-sol, comme l'est une carte géologique au 1/10.000^e. C'est exactement pour la même raison qu'un chercheur en didactique des langues travaillant, par exemple, sur la typologie des exercices de lexique pour en dresser une « cartographie » à usage des enseignants de langue, n'a rien à faire de la linguistique diachronique ni des subtilités⁴ des théories connexionnistes.

– *L'approche verticale* fonctionne sur le mode de la « coupe » : il ne s'agit pas de balayer et baliser un domaine le plus large possible, mais d'en approfondir une partie limitée, en le découpant le plus finement et en le « creusant » le plus profondément possible. J'ai ailleurs à plusieurs reprises⁵ comparé la notion à une matière – par exemple de l'acier – et le concept à un outil. Je prendrai l'exemple d'outils tranchants, pour rester cohérent avec l'idée de coupe : avec de l'acier on peut fabriquer une lame de tondeuse à gazon ou les deux lames d'un sécateur. Même si c'est le même jardinier qui les utilise

³ Cf. à nouveau en conclusion générale, p. 108.

⁴ De *sub* latin, « au-dessous » : les subtilités sont des produits de creusement.

⁵ Par ex. Puren 2015a, p.16 ; 2016g, p. 8 ; 2019e p. 215, note 2.

dans le même jardin, ce ne sera pas le même acier, ni la même forme, ni le même fonctionnement, ni le même usage, ni le même résultat : bref, ce ne sera pas le même outil. Il est en de même de la notion et des concepts correspondants : l'une est la matière intellectuelle, les autres sont les outils d'analyse forgés dans cette matière.

Nous en verrons un exemple concret dans l'analyse d'une définition-description de la médiation culturelle par un spécialiste de la culture, Jean Caune (1999b, pp. 1-2), dans laquelle cet auteur mobilise explicitement ou implicitement en moins de cinq lignes sept concepts différents, dont six formant partie de trois couples antagonistes : horizontalité/verticalité, objet/ sujet et durée/ immédiateté. Les lecteurs pourront se reporter au tableau correspondant (*infra* p. 36) ... immédiatement, ou plus tard s'ils choisissent une démarche de compréhension médiée par le texte dans la durée. À ce niveau d'élaboration conceptuelle, la « médiation culturelle » n'est plus une notion, mais un méta-concept, un outil intellectuel poly-usages, multifonctions – une sorte de couteau suisse, pour continuer à filer la même métaphore – aux mains des professionnels de ce type de médiation.

L'opposition entre la notion et le paradigme est analogue à celle entre l'axe syntagmatique et l'axe dit précisément « paradigmatic » du langage : le premier permet de larges combinaisons et longues articulations d'idées, le second n'accueille que des listes de concepts.

La notion intègre : elle permet de réunir des domaines différents dans la même « galaxie » (cf. *infra* l'Introduction de la 1^e partie) que l'on peut embrasser d'un coup d'œil panoramique, comme à travers un objectif grand angle ; que l'on peut, comme l'on dit, « balayer du regard ». Ce « balayage notionnel » révèle, sous la notion générale de « notion », un grand nombre de notions spécifiques (médiation sociale, scolaire, socioculturelle, culturelle, etc.) elles-mêmes subdivisées en sous-notions spécifiques (la médiation sociale, par ex., en médiations institutionnelle, scolaire, pénale, judiciaire, familiale et conventionnelle : cf. *infra* chap. 1.1.1, pp. 9-10). Cela rend nécessaire, pour se repérer et tracer sa route dans ce vaste domaine, un « balisage notionnel » de ce terrain, qui à la fois le délimite (c'est aussi un « bornage », autre métaphore possible, mais moins dynamique) et y trace des chemins : d'où la première partie du sous-titre du présent ouvrage. Je reprends à cet effet des typologies existantes et j'en propose une pour la DLC, mais elles sont si souvent étroitement imbriquées les unes dans les autres qu'elles sont dans une certaine mesure arbitraires. Les étudiants-chercheurs ont donc toute légitimité à proposer la leur, à condition bien sûr qu'elle soit cohérente et adaptée à leur problématique – à leur destination, à leur route et à leur moyen de locomotion, pour filer la métaphore – et à leur terrain de recherche, *i.e.* à la carte du territoire qu'ils veulent parcourir.

Le concept, à l'inverse, détache : il permet de différencier en focalisant sur certains détails choisis, comme à travers un zoom. Dans le monde des idées, les concepts se regroupent verticalement, dans ce que l'on appelle en épistémologie des « paradigmes ». D'où la métaphore du « profilage », dans la seconde partie du sous-titre de cet ouvrage, renvoyant à la fois à la vue latérale, qui dessine finement les contours d'un objet (le « profil d'un visage »), au plan de coupe, qui en montre la tranche perpendiculaire (le « profil d'un bâtiment »), ou encore à la perception de l'ensemble des traits caractéristiques d'une personne (un « profil psychologique ») : le tableau regroupant les différents concepts de la définition-description de la médiation culturelle par Jean Caune, citée plus haut, présente le « profil conceptuel » de cette médiation.

Concernant le plan de l'ouvrage, qu'il est d'usage de présenter à la fin de l'introduction générale, je renvoie simplement mes lecteurs au sommaire initial : les titres et sous-titres sont « cliquables » dans la version pdf de cet ouvrage, ce qui leur permettra de circuler aisément dans l'ensemble du texte.

1. PREMIÈRE PARTIE : LA GALAXIE DE LA MÉDIATION

Introduction de la première partie

On parle souvent de « galaxie » à propos d'une notion première qui, à un moment donné de l'histoire des idées, se démultiplie en notions secondaires qui se fixent dans la « noosphère » comme autant d'étoiles. Ce terme de « noosphère » (du grec *νόσφης*, *esprit, idée*) a été créé sur le modèle de « biosphère » « atmosphère » ou encore « stratosphère » pour désigner la sphère supérieure des idées. Dans cette noosphère, Edgar Morin, dans un ouvrage de 1991 dont le sous-titre est explicite – *Les idées : leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation* – considère qu'elles vivent leur vie propre : elles sont capables d'y évoluer et de s'organiser entre elles de manière autonome selon leurs propres logiques collectives⁶. La constitution, au cours de l'histoire, des grands champs conceptuels de la discipline « didactique des langues-cultures » (« DLC »), ceux des perspectives méthodologique, didactique et didactologique (cf. Puren DLC-DR-1), donne vraiment l'impression qu'il ne s'agit pas là d'une simple métaphore, mais que, indépendamment de l'usage qu'en font les différents didacticiens, les notions et concepts s'attirent, s'opposent, se regroupent et s'organisent spontanément en systèmes cohérents sans intervention humaine consciente, comme autant d'émergences systémiques.

Dans la noosphère française de la fin du siècle dernier sont apparues ainsi une « galaxie structuraliste » – qui fut très lumineuse en France dans les années 70 avec Althusser, Barthes, Lacan et Foucault –, une « galaxie de l'autonomie », qui s'étendait dans les années 80 *De la physique au politique*⁷, mais passait aussi par la DLC⁸ –, ou encore une « galaxie constructiviste », encore très visible aujourd'hui des sciences cognitives aux sciences sociales... en passant par la linguistique, la pédagogie et la DLC.⁹ Nous allons passer en revue la galaxie de la médiation dans les deux domaines qui entretiennent des rapports étroits avec celui de la DLC, à savoir les sciences sociales (chap. 1.1) et les sciences de l'éducation (chap. 1.2), en incluant dans ces dernières la « didactique générale » telle qu'il faut à mon avis la concevoir, c'est-à-dire traitant les problématiques *effectivement* communes aux didactiques de toutes les disciplines scolaires.¹⁰

⁶ Ces logiques sont selon E. Morin les « paradigmes » : nous analyserons précisément dans la troisième partie de cet essai la logique d'organisation des concepts, par paires opposées, au sein du « paradigme de la médiation ».

⁷ Sous-titre des actes d'un Colloque de Cerisy de juin 1981 (Dumouchel & Dupuy 1983).

⁸ Les années 80 sont aussi celles des recherches et propositions les plus nombreuses sur l'autonomie en DLC, avec en particulier les travaux du CRAPEL (cf. www.atilf.fr/spip.php?rubrique217&idfirst=3752), ou encore la publication en 1988 par le Conseil de l'Europe d'un recueil d'articles intitulé *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels* (Strasbourg : 1988, 149 p.).

⁹ Je reviendrai sur le constructivisme à propos de la médiation cognitive (chap. 1.2.3, pp. 16 sqq.).

¹⁰ Je souligne : beaucoup de spécialistes des sciences de l'éducation ont une fâcheuse tendance à généraliser à toutes les disciplines scolaires, à partir de la discipline qu'ils prennent le plus

1.1 La galaxie de la médiation dans les sciences sociales

Introduction du chapitre 1.1.

J'utilise ici l'expression « sciences sociales » dans un sens très large, couvrant tout domaine de réflexion sur les relations sociales suffisamment constitué pour être pris comme domaine d'étude, sans qu'il soit forcément reconnu académiquement comme une « science ». C'est le cas de la médiation sociale dans ses différentes variantes : il n'y a pas – du moins pas encore – de « sciences de la médiation » comme il y a des « sciences de l'éducation » ou des « sciences de l'information », mais toutes les sciences sociales s'intéressent désormais à la médiation.

On peut assurément parler aussi de nos jours d'une « galaxie de la médiation » dans les multiples domaines des relations sociales. Nous allons passer en revue les principaux domaines que l'on peut y repérer, et qui sont en partie, comme on le verra, imbriqués les uns dans les autres : sociale, scolaire, socioculturelle et culturelle. Certains types de médiation abordés dans la 2^e partie, consacrée à la galaxie de la médiation dans les sciences de l'éducation, à savoir les médiations cognitive, technique et documentaire, auraient tout aussi bien pu être traités également ici, parce qu'ils se produisent aussi en société. Je les ai traités en relation avec l'éducation scolaire, parce qu'ils ont là une importance particulière pour la DLC et qu'ils y présentent de fortes spécificités.

1.1.1. La médiation sociale

La médiation sociale a été définie par la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV), lors d'un séminaire européen réunissant en 2000 43 experts de 12 pays européens, comme « un processus de création et de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose ». Selon l'association FranceMédiation, qui en fait sur son site un bref historique¹¹,

elle apparaît autour des années 1975 avec la crise pétrolière qui marque la fin des « Trente glorieuses » : restructurations industrielles, croissance continue du chômage et des difficultés des familles, [...] réformes successives liées à l'habitat [qui] ont eu pour effet de rassembler majoritairement dans les quartiers d'habitat social les populations les plus en difficulté, les premières frappées par le chômage, et notamment les populations immigrées.

La médiation sociale a donné lieu depuis à « un foisonnement et une diversité d'initiatives » en même temps qu'à un élargissement de ses secteurs d'intervention, depuis les quartiers jusqu'aux espaces publics, aux centres sociaux, aux transports, ou encore aux établissements scolaires. En même temps, cette médiation s'est étendue à d'autres domaines de la vie sociale, comme l'expliquent les auteurs du numéro hors-série de décembre 2011 des *Cahiers Pratiques* consacré à ce thème :

Elle [la médiation] recouvre aujourd'hui en France un très large panorama et s'est développée dans six branches d'activités : la médiation institutionnelle (de la République, de l'Éducation nationale, de Pôle emploi...), la médiation pénale (comme mesure alternative à la poursuite pénale), la médiation judiciaire

souvent comme modèle, celle des mathématiques, des concepts et des considérations qui ne me semblent pas valables par exemple pour la DLC. C'est le cas en particulier du concept de « transposition didactique » (Chevallard 1985), sur lequel je reviendrai d'ailleurs dans la suite du présent essai (p. 23 et p. 62). Cette « didactique générale des didactiques scolaires » ne doit pas être confondue avec la « didactique générale des langues-cultures », qui traite les problématiques communes à l'enseignement-apprentissage de toutes les langues dans tous les pays et toutes les traditions didactiques.

¹¹ FranceMédiation. Réseau d'Acteurs de la Médiation Sociale (association créée en 2008, dernière consultation 24/12/2019), www.francemediation.fr/.

(décidée par un juge civil), la médiation familiale (un outil au service des familles volontaires pour restaurer les liens), la médiation conventionnelle (dans le domaine de la vie courante et mise en œuvre par le consentement mutuel des parties). (Éditions du CIV 2011, p. 10)

Dans le sens large de l'expression, on peut donc dire que tous ceux qui interviennent pour aider les individus ou les groupes dans leurs relations entre eux et avec les institutions – « travailleurs » « animateurs », « assistants » et autres « éducateurs sociaux » – font de la « médiation sociale ». Les auteurs de ce même numéro de revue en dressent la longue liste suivante :

agent de prévention et de médiation, femme-relais médiatrice, agent d'ambiance dans les transports, correspondants de nuit, agent de médiation locative, médiateur social et culturel, médiateur scolaire, médiateur école-famille, médiateur eau-énergie, médiateur de santé, steward urbain, médiateur de rue, médiateur de point d'information, coordonnateur d'équipes de médiation. (p. 8)

1.1.2. La médiation scolaire

Comme on le voit, la médiation sociale est à l'origine orientée vers la gestion de la difficulté ou de la conflictualité sociales, et elle le reste encore dans la plupart de ses domaines d'action. L'école, qui apparaît à deux reprises dans la citation ci-dessus, fait naturellement partie de ces domaines :

- L'école est en effet une société à part entière, dans laquelle intervient le « médiateur scolaire », conçu comme un médiateur social en milieu scolaire. La plaquette de présentation de FranceMédiation, sur le site de l'association¹², est intitulée « Médiateur à l'école. Prévenir les violences et développer les comportements citoyens ».
- Mais l'école est aussi dans une relation étroite avec la société extérieure, pour la gestion de laquelle a été créée la fonction particulière de « médiateur école-famille ».

Cette dernière fonction est celle que veut développer l'auteur d'un rapport officiel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur « Grande pauvreté et réussite scolaire », publié en 2015, lorsqu'il préconise « la mise en place d'une médiation régulière entre école et famille (travail sur les représentations de l'école, les démarches administratives, l'assiduité...), médiation professionnelle incarnée par une personne référente joignable et identifiable » (Delahaye 2015, p. 86).

En milieu scolaire, la médiation sociale ne correspond qu'à une partie de ce qui est nommé la « médiation scolaire : la « fiche métier » des spécialistes de la médiation scolaire, à savoir les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), comporte trois volets : la gestion de la vie scolaire (surveillance, gestion des absences, des retards...), l'animation (organisation des manifestations, supervision du fonctionnement du foyer des élèves...), et la médiation sociale, qui concerne les relations entre les différents acteurs que sont les élèves, les enseignants, l'administration de l'établissement et les parents d'élèves, et où on retrouve la même prégnance de la gestion de la difficulté ou conflictualité sociales. Même si les CPE sont les professionnels de cette médiation sociale, les enseignants, de langues comme des autres disciplines, s'y retrouvent fréquemment, en quelque sorte, « en première ligne », dans des situations où ils recourent éventuellement au CPE.

¹² www.francemediation.fr/system/files/2019-05/190510_FM_plaquette_MAE_EXE_WEB.pdf (dernière consultation 19 décembre 2019).

Dans les programmes de 2015 d'enseignement des cycles 2, 3 et 4 du Ministère français de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (MENRS 2015b), pour toutes les disciplines y compris les langues vivantes, sur les trois seules occurrences du terme « médiation », deux concernent précisément la médiation scolaire :

1) L'une de ces occurrences se trouve dans le programme d'« enseignement moral et civique » du cycle 4, dans un contexte qui renvoie explicitement à la conflictualité :

CYCLE 4 ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE [classes de 5^e, 4^e et 3^e, élèves de 12 à 15 ans]

[...]

La médiation scolaire : à partir d'une situation de tension dans une classe, travail mené par le professeur et le CPE avec le groupe d'élèves concernés, puis réflexion commune avec la classe (heure de vie de classe), puis travail écrit ou oral des élèves.

(MENESR 2015b, p. 305, je souligne)

2) Dans une deuxième occurrence, la médiation apparaît sur un mode qui peut sembler positif, celui du médiateur qui susciterait et intensifierait la collaboration entre les élèves :

*CYCLE 2 ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE [classes de CP à CE2, élèves de 6 à 9 ans]
L'engagement : agir individuellement et collectivement*

[...]

Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement :

[...]

*- Encourager les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, **la médiation par les pairs.***

(MENESR 2015b, p. 61, je souligne)

Mais dans la terminologie du MENRS, la « médiation par les pairs » renvoie à la gestion de la conflictualité entre élèves par les élèves eux-mêmes. On le voit par exemple dans ce passage qu'on peut lire sur le site Internet du Collège Vercors, à Grenoble :

À la rentrée 2014, comme lors de la dernière année scolaire, tous les élèves de 5^{ème} auront dans leur emploi du temps un créneau horaire dédié à la gestion de conflits via la médiation entre pairs.

De quoi s'agit-il ?

Cette médiation vise à apprendre aux élèves à gérer les conflits mineurs qui peuvent survenir au cours de la scolarité.¹³

La troisième occurrence apparaît pour le Cycle 3 de l'Éducation physique et sportive, mais il s'agit d'un tout autre type de médiation, la « médiation cognitive », que nous aborderons plus avant (chap. 1.2.3 pp. 16 *sqq.*, cf. p. 19)

1.1.3. La médiation socioculturelle

Deux types de médiation se situent à l'interface entre le social et le culturel, et on les trouve désignés, pour cette raison, sous l'expression de « médiation socioculturelle » :

¹³ www.ac-grenoble.fr/college/grenoble.vercors/index.php/a-propos-du-college/mediation-par-les-pairs (dernière consultation 6 août 2018). On notera que dans le texte officiel du MENESR français définissant les « Missions du conseiller principal d'éducation » (2017), le concept utilisé à cet effet est « animation », et non « médiation » : « L'animation éducative : création des conditions du dialogue dans l'action éducative, sur le plan collectif et sur le plan individuel, organisation de la concertation et de la participation des différents acteurs à la vie scolaire au sein de l'établissement ». Il est probable que ce soit là, de la part des auteurs, une volonté d'éviter de mobiliser la connotation, qui serait là ressentie comme négative, du travail du CPE comme prioritairement comme celui de gestion des conflits... Mais connotation pour connotation, je me demande si les CPE ne préféreraient pas être considérés comme assurant la fonction de « médiateurs », plutôt que celle d'« animateurs »...

– L'une, lorsque les acteurs de la médiation sociale interviennent sur des questions où la dimension culturelle est très présente, comme c'est le cas pour des personnes appartenant à des cultures d'origine liées à une immigration plus ou moins récente. FranceMédiation parle à ce propos d'« *intermédiation* culturelle », utilisant pour cela un concept peu courant en français, mais dont les enseignants de langues comprennent immédiatement la nature, à savoir une combinaison de « médiation » et d'« interculturel ». Ces concepts sont en effet tous deux pertinents dans ce type d'action, qui est défini ainsi sur le site de ce réseau¹⁴ :

Les médiateurs agissent comme passerelle pour aider les personnes à s'adapter individuellement ou collectivement à leur environnement sociétal en utilisant et en portant à la connaissance des institutions la spécificité des valeurs de leurs cultures d'origine, de leurs parcours de vie ou encore de leurs situations sociales (intégration de l'altérité).

– L'autre est celle qu'effectuent les « animateurs » appelés précisément « socioculturels », dont les différents domaines d'action sont ainsi présentés dans la « fiche métier » sur le site de l'ONISEP :¹⁵

Auprès des enfants

Les municipalités mettant souvent l'accent sur les plus jeunes (accompagnement scolaire et activités périscolaires), [l'animateur socioculturel] organise et suit des projets, entouré d'animateurs jeunesse et de quartier.

Auprès des adolescents

Dans une maison des jeunes, il rassemble les adolescents autour de séjours, de manifestations locales, de sorties culturelles ou sportives, d'ateliers vidéo ou internet... Il joue également un rôle d'éducateur en les initiant à la vie en groupe et à la prise d'autonomie.

Auprès des séniors

Dans une maison de retraite, il incite les personnes âgées à participer à des activités, selon leur goût et leur degré d'autonomie intellectuelle et physique. En foyer de travailleurs migrants, il favorise la bonne intégration des personnes nouvellement arrivées sur le territoire.

Comme la médiation scolaire, la médiation socioculturelle peut être considérée en partie comme une variante de la médiation sociale – et donc aussi de la médiation scolaire... – quand elle intervient sur des problèmes sociaux dont la dimension culturelle est importante. Dans la société-classe scolaire, lorsque les élèves sont de cultures sociales différentes et particulièrement lorsque certains sont arrivés récemment dans le pays, la gestion des problèmes créés en classe par différentes conceptions du vivre ensemble (les attitudes et comportements), de l'agir ensemble (les conceptions de l'action commune d'enseignement-apprentissage), est toujours au départ et jusqu'à un certain point à gérer par l'enseignant. Il en est de même, dans la société extérieure, des attentes et exigences des familles vis-à-vis de leurs enfants, des enseignants et de l'institution scolaire en général. Ces problématiques sont bien connues en France des professeurs français de FLE pour « primo-arrivants » en milieu scolaire.

La médiation socioculturelle ne concerne pas seulement la gestion des conflits : elle comporte aussi un volet proactif, pris en charge par ceux qu'on appelle les « animateurs socioculturels ». Ainsi l'animateur d'une Maison des jeunes « joue un rôle d'éducateur en les initiant à la vie en groupe et à la prise d'autonomie », et « en foyer de travailleurs

¹⁴ www.francemediation.fr/index-module-orke-page-view-id-280.html.

¹⁵ www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/animateur-socioculturel-animatrice-socioculturelle. L'ONISEP, Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions, est un établissement public sous tutelle du MEN français.

migrants, il favorise la bonne intégration des personnes nouvellement arrivées sur le territoire » (cf. citation ci-dessus).

1.1.4. La médiation culturelle

Les médiateurs culturels sont présentés de cette manière dans le *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959* :

*Le fait que l'accessibilité à la culture dépende de la connaissance des codes culturels rend nécessaire l'intercession de médiateurs (informateurs, accompagnateurs, pédagogues) et, en amont, de l'élaboration de procédures de médiation. Les médiateurs s'attachent à favoriser l'émergence de confrontations et de rencontres efficaces sur le plan artistique et culturel. **Le problème n'est plus seulement de sensibiliser des populations à la culture mais de soutenir les mutations du champ culturel (crise des valeurs, conflit des références, coexistence culturelle, etc.). La fonction des médiateurs revient à relier, favoriser des passages ou des liaisons, surtout lorsque des **heurts culturels** sont prévisibles et qu'il faut renforcer la cohésion du groupe et lui forger une identité.**¹⁶ (Ruby, 2001)*

Je souligne : l'évolution de la conception de la médiation culturelle (cf. « Le problème n'est plus seulement [...] mais..., etc. »¹⁷) montre à quel point la médiation, dans ce domaine aussi, se retrouve principalement liée au traitement de la difficulté ou de la conflictualité sociales. Voici une définition de la médiation culturelle donnée encore il y a quelques années :

Le terme de médiation induit ainsi l'idée d'une triangulation, dans une situation où la présence d'un tiers est requise lorsque deux parties, en dialogue, sont en conflit ou en tension (incompréhension, communication empêchée, intérêts divergents...). (Médiation culturelle 2010, p. 2)

On retrouve cette difficulté ou cette conflictualité sociales, qui dominant à l'origine dans toute la galaxie de la médiation, dans la série des images immédiatement proposées par un moteur de recherche sur Internet pour illustrer cette notion, que cette conflictualité apparaisse « en relief » (images 3 et 5), ou « en creux » lorsque la médiation est parvenue à éviter ou régler les différends (images 1, 2 et 4) :



(Recherche en ligne sur Google.fr à la date du 01/01/2016)

Cependant, des spécialistes de divers horizons ont élaboré par la suite toute une réflexion théorique complexe sur la médiation culturelle en elle-même, qui n'est pas liée directement, ou pas uniquement, à l'intervention socioculturelle, et qui n'est plus liée à la difficulté ou conflictualité sociales. C'est particulièrement le cas en muséologie : en 2016, selon Sébastien Magro, alors chargé de projets « nouveaux médias » au musée du quai Branly, la médiation culturelle « hérit[e] de plus de trente ans de réflexion en muséologie, à la fois par les professionnels des musées et dans divers champs de la recherche en sciences humaines, parmi lesquels la sociologie, l'esthétique et les sciences

¹⁶ On pourra aussi consulter sur cette question le site de l'association « Médiation culturelle » : www.mediationculturelle.net.

¹⁷ Sur l'évolution historique de la médiation culturelle depuis les années 1960 en France, on pourra lire la synthèse que fait Kerlan (2007, pp. 29-30) de l'analyse de Caune 1999a.

de l'art ». ¹⁸ Les muséologues ont ainsi élaboré une conception originale des relations conceptuelles objet-sujet (cf. *infra* chap. 2.1, p. 27) dans cette relation, où « le sujet devient en amont et en aval de la médiation l'élément central, et où la médiation est assurée par des dispositifs qui sont « des mixtes d'objets et de présence humaine » (Rouzé cité par Caune 2008, p. 10).

Une réflexion complexe, quel que soit son objet, est amenée forcément, à un moment ou à un autre, à mobiliser l'idée des contraires qui sont complémentaires. Ce n'est donc pas un hasard si dans la réflexion sur la médiation culturelle apparaît le concept d'« immédiation », utilisé par ailleurs en philosophie. On le trouve par exemple dans un article de Dominique Château (2010) intitulé « L'expérience esthétique : intuition et expertise » (dans le sous-titre, l'intuition renvoie bien sûr à l'immédiation, l'expertise à la médiation). Il y écrit :

Si on peut isoler le moment intuitif – l'expérience esthétique ne passe pas nécessairement par une communication consciente et explicite – cela ne conduit pas à l'enfermer dans une pure immédiation cognitive ou affective, sans extériorité. (§1)

On voit que D. Château définit l'immédiation culturelle comme une expérience esthétique dont est absente, pour ce qui nous intéresse ici, aussi bien la médiation cognitive (le passage par la réflexion) que la médiation langagière (le passage par l'extériorisation verbale). Nous retrouverons ce concept d'« immédiation » au chapitre 3.1.6 sur la médiation cognitive en DLC, avec comme ici l'« intuition », qui désigne un mécanisme cognitif d'accès direct et immédiat à la connaissance.

1.2. La galaxie de la médiation dans les sciences de l'éducation et en didactique générale des disciplines scolaires

Introduction du chapitre 1.2

Nous avons déjà abordé plus haut la *médiation scolaire* (chap. 1.3), parce que ce qui est désigné sous ce terme est généralement considéré comme une branche de la médiation sociale. Elle concerne les établissements scolaires et tous leurs membres – élèves, personnels enseignants et non enseignants, direction – (a) en tant que microsociété, et (b) dans leurs relations avec la société extérieure. Dans la liste des « médiateurs sociaux » proposée par l'association FranceMédiation, on trouve justement, comme nous l'avons vu plus haut, (a') le « médiateur scolaire » et (b') le « médiateur école-famille », qui travaillent dans ces deux domaines de la médiation scolaire.

Nous avons vu dans la première partie quatre grands types de médiation concernant les relations sociales. Les sciences de l'éducation ont pour leur part constitué leur propre typologie des médiations en fonction de leurs objets, qui sont les relations entre les élèves et les acteurs du système éducatif : ce sont les médiations scolaire, éducative, pédagogique, cognitive, technique, documentaire et didactique.

Les deux premières médiations, éducative et pédagogique, sont en relation étroite chez l'enseignant, puisque le pédagogue est un éducateur, et qu'il éduque aussi par sa pédagogie. Il est malgré tout nécessaire de les distinguer, parce que dans un établissement scolaire, c'est l'ensemble du système qui agit en tant qu'éducateur – les enseignants, mais aussi les autres membres de l'établissement, ainsi que l'institution en tant que telle avec son organisation scolaire et administrative, ses locaux, ses matériels, ses règlements et ses rituels.

¹⁸ « Facebook et Twitter comme outils de "médiation numérique" », billet de blog non daté, (dernière consultation 4 février 2016), <https://dasm.wordpress.com/tag/mediation-culturelle/>.

Les recherches et propositions concernant les quatre dernières médiations sont également prises en charge par les spécialistes des domaines correspondants : cognitivistes, spécialistes des technologies numériques, documentalistes et didacticiens.

1.2.1. La médiation éducative

La médiation *éducative* porte sur la relation entre les élèves et les valeurs au fondement du projet institutionnel de ce qui est appelé précisément l'« *Éducation nationale* » (je souligne), laquelle peut être considérée à ce titre comme un système global de médiation. Les professeurs de langue en milieu scolaire, comme ceux de toutes les autres disciplines, sont des éducateurs tout autant que des enseignants, même si cette idée est parfois rejetée par les associations de spécialistes de telle ou telle discipline.

Nous verrons au chapitre 3.1.4, p. 59, que la classe de L2 peut être utilisée comme un véritable « incubateur culturel », comme un lieu et un temps d'entraînement intensif et sûr parce que médié par l'enseignant à des compétences sociales et à des compétences intellectuelles générales, dites aussi « transversales ».

Le Ministère français a publié en 2015 un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, toujours en vigueur. Défini comme « une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire », il repose, comme on peut le voir dans la présentation ci-dessous, sur un ensemble de valeurs et de compétences :

- *il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;*
- *il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;*
- *il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;*
- *il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;*
- *il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;*
- *il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.*

Nous reviendrons sur cette présentation du Socle au chapitre 3.1.1, p. 44-45, à propos de la médiation éducative en DLC, en montrant comment ces différentes finalités amènent à mobiliser toutes les configurations didactiques¹⁹ disponibles en DLC.

Cette médiation éducative est l'activité fondamentale d'un projet que certains en France considèrent désormais comme le seul moyen d'éviter la déstructuration en cours des liens sociaux. Philippe Meirieu et Marc Guiraud écrivent ainsi, dans un ouvrage de 1997 au titre-choc, *L'école ou la guerre civile* :

« Médiation - expression - responsabilisation », tels pourraient être les mots d'ordre d'une école qui s'engage à refonder les valeurs de la République.

La médiation, c'est celle du « maître » : médiation entre le monde des jeunes et celui des adultes, médiation entre la culture savante et la « culture jeune », médiation entre les différentes communautés pour éviter la méfiance et l'agression, médiation entre les élèves eux-mêmes pour construire avec eux la Loi fondatrice du refus de la violence. Médiation qui sépare des êtres souvent agglutinés les uns aux autres dans des situations fusionnelles ou prisonniers de

¹⁹ Sur ce concept de « configuration didactique », cf. Puren 029.

conflits plus ou moins larvés... séparation nécessaire pour qu'ils parviennent à se parler et « fassent société»²⁰. (p. 95)

1.2.2. La médiation pédagogique

La médiation *pédagogique*, comme son nom l'indique – le « pédagogue », c'est l'enseignant –, porte sur *la relation entre l'enseignant et les apprenants*, tels qu'ils sont impliqués en tant que sujets dans toutes leurs activités communes. La « psychopédagogie », qui a précédé historiquement les « sciences de l'éducation » comme discipline de référence de la formation pédagogique, comprenait tout autant la psychologie du développement et la psychologie de l'apprentissage, qu'une psychologie de la relation enseignant-élèves.

Nous reviendrons sur la dimension psychologique dans la médiation pédagogique à propos des couples conceptuels proximité/ distance (chap. 2.4, p. 31) et ressemblance/ différence (chap. 2.5, pp. 31 *sqq.*).

Les « méthodes actives » et les nombreux mouvements pédagogiques du début du XX^e siècle qui s'en réclamaient (avec Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Maria Montessori...) avaient déjà, en application de l'idée fondamentale que l'élève doit être acteur de son propre apprentissage, déplacé l'enseignant de sa fonction principale traditionnelle de transmetteur des connaissances, à celle de médiateur entre l'élève et ces connaissances. Avec Célestin Freinet, et son « école coopérative », puis avec Fernand Oury à partir des années 1960, et sa « pédagogie institutionnelle », entre autres, les élèves entre eux deviennent comme l'enseignant des médiateurs pédagogiques, mais ils ne sont plus les seuls : la classe est organisée sur la base d'institutions formelles, tels que la coopérative et le conseil dans la pédagogie Freinet, qui fonctionnent explicitement comme autant de « systèmes » ou d'« instances » de médiation. Gerald Schlemminger écrit ainsi dans sa présentation de « la pédagogie Freinet en classe de langue vivante » (titre de son long article de 2001) :

Le conseil est donc un lieu de régulation et de médiation ; les propositions deviennent règles de vie et font la loi à tous. Il permet une reconnaissance de possibilités différentes de chacun et une définition (évolutive) des rôles et des statuts. C'est l'institution conseil qui oriente la classe non plus à partir de rapports à deux, mais au travers de relations médiatisées par une instance tierce. (p. 11).

Les institutions, ainsi que les nombreux « outils de gestion de la classe », ont bien sûr été conçus à l'origine par des personnes et sont mis en place par le pédagogue, mais ils fonctionnent ensuite comme médiateurs selon leur logique propre : une de leurs fonctions est en effet précisément, comme on le voit dans la citation ci-dessus, de permettre au pédagogue de s'effacer. Nous reviendrons sur cette idée à propos de la « médiation technique » (chap. 1.2.4, pp. 19 *sqq.*) et des oppositions conceptuelles et humain/ non-humain (chap. 2.2, pp. 28 *sqq.*) et horizontalité/ verticalité (chap. 2.3, pp. 30 *sqq.*).

1.2.3. La médiation cognitive

Pour L.S. Vygotsky, le langage, par les concepts qu'il fournit, assure une fonction essentielle de médiation cognitive entre les hommes et le monde sensible :

Un mot, par sa signification, médiatise le processus du reflet direct, sensitif du monde. Une personne ne voit pas seulement une chose rectangulaire, blanche et couverte de lignes, mais aussi l'ensemble, l'image totale ; la personne voit une feuille de papier, le papier. Cela est possible parce que la personne a une expérience de l'objet préalable qu'elle a acquise dans une activité pratique

²⁰ Je reviendrai sur la dernière phrase de cette citation, au chap. 3.2.3 (p. 88) à propos de l'opposition conceptuelle horizontalité/ verticalité en DLC.

matérielle et aussi parce que son expérience de l'objet a été formée philologiquement au moyen de la signification correspondante à « papier ». Si quelqu'un ne maîtrise pas la signification du mot « papier » et qu'il ne sait pas ce qu'est un papier, il est, en fait, seulement en train de regarder quelque chose de blanc, de rectangulaire, etc. (1933, pp. 266-267)

Outre cette idée de médiation cognitive par le langage – que l'on peut définir, ici, comme une combinaison entre la médiation cognitive et la médiation langagière –, la pédagogie générale a emprunté à Vygotsky son concept de « zone proximale de développement », concept qu'il définit lui-même ainsi :

La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui. (Idem, p. 184)

Cette zone proximale de développement est donc, dans ce modèle, le lieu privilégié où s'exerce la médiation pédagogique (cf. « la direction d'adultes [...] la coopération avec des camarades ») au service de la médiation cognitive.

À la fin du XIX^e siècle, les « méthodes actives » s'opposaient à la démarche purement transmissive de la pédagogie traditionnelle, mais l'activité d'apprentissage de l'élève restait conçue en relation étroite avec l'activité d'enseignement du professeur :

L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit. (Compayré 1880, p. 383)

Par rapport à cette version première des méthodes actives, le « constructivisme » peut être considéré comme étant sa version forte, le savoir y étant considéré comme construit par l'élève lui-même, et le professeur n'intervenant plus comme « enseignant » (dans le sens de l'adjectif verbal), mais comme médiateur entre le savoir et « l'apprenant » (dans le même sens de l'adjectif verbal). Dans le modèle proposé par Vygotsky, appelé pour cette raison « socio-constructiviste », ce n'est pas seulement le maître, mais les autres élèves qui sont considérés comme des médiateurs au sein de la zone proximale de développement : il s'agit d'une « médiation sociale », mais cette expression, comme on le voit, a ici un autre sens que celui qu'elle a dans la galaxie de la médiation dans les sciences sociales (cf. *supra* chap. 1.1.1, pp. 9 *sqq.*).

Le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), un des grands mouvements pédagogiques français avec l'ICEM-Pédagogie Freinet, fait reposer ses propositions sur une version en quelque sorte encore plus « durcie » des méthodes actives ; comme on le voit dans l'appellation de la « démarche d'**auto**-socio-construction des savoirs » qu'il promeut (je souligne), l'activité de l'apprenant est conçue comme devant être non seulement personnelle, mais autonome :

Aux interactions entre chacun et la situation vient vite s'intercaler un va et vient entre chacun et les autres qui va entraîner l'obligation de se décentrer, par rapport à soi-même. C'est le moment de faire face aux différences et même divergences, contradictions rencontrées dans une situation pourtant la même pour les uns et les autres. Mise à l'épreuve, par la médiation de la situation donnée, qui contribue à passer d'une subjectivité, aux risques d'enfermement ou d'illusion, à des plans successifs d'objectivation. Le langage y joue un rôle décisif : être amené à décrire, expliquer ce qui est fait et pourquoi, à clarifier sa propre pensée, argumenter, mais aussi écouter, entrer dans la pensée de l'autre, dans ses référents culturels aussi, et donc en retour visiter autrement sa propre

pensée, autant de mises en dialectique qui instituent une mise à distance indispensable vers une conceptualisation. (Bassis 2014)

De ce fait, c'est la fonction d'animation collective qui est privilégiée chez l'enseignant, aux dépens de son rôle principal traditionnel de transmetteur des savoirs à chacun des élèves :

Bien sûr c'est cette interaction entre chacun et les autres qui justifie la terminologie de « démarche d'auto-socio-construction du savoir » où le mode d'animation de l'enseignant, délicat, n'est pas moindre, dans l'alternance du travail entre petits groupes²¹ et confrontations collectives suivant des paliers d'approfondissement successifs. (Bassis, 2014)

Mais dans la première citation de Bassis, on voit aussi, comme le suggère d'ailleurs l'étymologie du mot grec αὐτόνομος, « qui s'est fixé *soi-même* (αὐτὸ-) ses règles (νομος) », que l'autonomie est le résultat non d'un repli sur sa propre subjectivité, mais d'un processus d'objectivation basé, comme dans la pédagogie Freinet, (1) sur « la médiation de la situation donnée », ainsi que, comme chez Vygotsky dont on sent ici la forte influence, à la fois

- (2) sur la médiation des autres : cf. le « va et vient entre chacun et les autres » qui vient « s'intercaler » « entre chacun et la situation »,
- et (3) sur le langage, qui lui aussi « joue un rôle décisif » en tant que médiateur cognitif.

Cette forte référence à Vygotsky attribue dans les conceptions du GFEN une importance primordiale à la médiation sociale fournie par les interactions verbales entre élèves au sein du dispositif didactique conçu par l'enseignant (la « situation donnée »), alors qu'elle est attribuée dans la pédagogie Freinet – plus proche en cela de Piaget que de Vygotsky – aux actions que les élèves doivent nécessairement réaliser avec des outils et au sein d'« institutions », d'« instances » ou de « systèmes » (tels que celui du projet) qui viennent tous s'intercaler entre les élèves et médiatisent les relations entre eux, et entre eux et l'enseignant. La conception de l'apprentissage apparaît globalement plus empirique, déterministe et concrète au sein du mouvement Freinet ; plus théorique, volontariste et abstraite au GFEN²². Ce qui le confirme, c'est l'importance accordée par ce dernier mouvement aux activités intellectuelles de type « métacognition » en général et, dans l'apprentissage des langues en particulier, aux activités métalinguistiques, de même que les critiques exprimées par ses membres face à une conception de la pédagogie de projet qui à elle seule, par les seules vertus de ses dispositifs, produirait des effets d'apprentissage.²³

²¹ *Sic* : je pense que l'auteure voulait plutôt dire « en petits groupes ».

²² Tous ces qualificatifs n'ont dans mon esprit aucune connotation positive ou négative en eux-mêmes : en pédagogie et en didactique, comme dans tout domaine complexe, ces deux conceptions de l'apprentissage sont à la fois opposées et complémentaires – on le voit bien, par exemple, dans la procédure standard d'exercisation en DLC (cf. Puren 2016c), qui articule une phase de conceptualisation avec une phase d'application puis une phase d'entraînement. Mais elles expliquent l'attachement qui peut paraître trop exclusif du mouvement Freinet aux techniques de son fondateur, et le privilège, qui peut paraître lui aussi trop exclusif, qu'accorde le GFEN à la théorie auto-socio-constructiviste.

²³ Cf. l'article Médioni 2016, dans lequel l'auteure va jusqu'à dénoncer le « terrorisme » du projet (p. 19) et ses « aspects mystificateurs » (p. 26), rappelant tout au long de son texte les exigences d'un véritable apprentissage face aux limites et dérives possibles de ce qui n'est selon elle qu'un « outil particulier » (*ibid.*). La pédagogie de projet a certes ses limites et ses dérives, que ses promoteurs eux-mêmes ont repérées depuis longtemps : dans leur ouvrage de 1993 intitulé *Pour une pédagogie de projet*, Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet consacrent ainsi tout un chapitre aux différentes « dérives » attestées de cette technique : dérives « productiviste », « techniciste » et « spontanéiste » (pp. 11-13). Mais c'est peut-être là, de la part de Maria-Alice Médioni, jouer la fameuse « stratégie de la contre-courbe » – on exagère dans le sens contraire de l'exagération que l'on veut combattre –, en minorant, du coup, le fait qu'il puisse exister des

Nous avons vu plus haut (au chapitre 1.1.2, pp. 10-11), que dans les programmes de 2015 d'enseignement des cycles 2, 3 et 4 du système scolaire français, deux occurrences de « médiation » correspondaient au sens habituellement attribué à la notion de « médiation scolaire », c'est-à-dire la gestion de la difficulté ou conflictualité scolaires. Une troisième occurrence correspond en revanche à la « médiation cognitive » que permet le langage quand il est utilisé comme outil de conceptualisation :

CYCLE 3 ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE [classes de CM1, CM2 et 6^e, élèves de 9 à 12 ans]

Au cours du cycle 3, les élèves mobilisent ses ressources [celles du projet pédagogique] pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants. Ils identifient les effets immédiats de leurs actions, en insistant sur la nécessaire médiation du langage oral et écrit. (MENESR 2015b, p. 156)

Ce n'est pas un hasard si la médiation cognitive apparaît dans les programmes officiels français de cette discipline, qui est depuis longtemps l'une des plus en pointe, en France, sur la réflexion pédagogique et son intégration dans la formation des enseignants et leurs pratiques d'enseignement. La référence à ce type de médiation permet sans doute aussi à cette discipline de contrebalancer, dans une perspective de revendication de sa fonction formative, le poids de la médiation technique, que certains de ses spécialistes appellent la « médiation matérielle » – celle imposée par les règles des différents sports, par les stratégies et techniques établies d'entraînement et de jeu, par les équipements et matériels sportifs, ainsi que, pour reprendre une expression philosophique, par « le corps humain dans sa matérialité », avec ses capacités, ses contraintes et ses limites physiques.

Mais à partir du moment où est posé comme objectif général de l'enseignement scolaire l'« apprendre à apprendre », il me semble que la médiation cognitive doit s'appliquer à toutes les activités d'apprentissage. L'un des cinq domaines du Socle commun de connaissances et de compétences, le second dans l'ordre de présentation, concerne l'« apprentissage explicite en situation » des « méthodes et outils pour apprendre » :

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire. (MENESR 2015a)

Ces activités d'apprentissage sont généralement appelées « métacognitives », ce qualificatif, qui désigne *stricto sensu* la réflexion sur la réflexion elle-même, étant alors élargi à la réflexion sur l'apprentissage et les activités d'apprentissage.

1.2.4. La médiation technique

Je prends ici le terme de « technique » dans le sens très général où il désigne tout ce qui est produit de l'activité humaine, de ce que l'on appelait en grec la *τέχνη*, en latin l'*ars*, c'est-à-dire ce qui n'existe pas naturellement dans la nature, qui est « artificiel » – les arts, l'artisanat, les artefacts, les artifices... – et qui une fois produit va médier entre les hommes, comme l'illustre l'image ci-dessous, ou entre les hommes, les connaissances et les compétences, ou encore entre les hommes et l'action.

outils privilégiés, et que tous les outils modélisent fortement non seulement les attitudes, les comportements et les pratiques, mais les conceptions mêmes du travail, y compris ses finalités et objectifs. La pédagogie de projet est certes un outil, mais un outil n'est pas simplement un moyen : c'est un médiateur de plein exercice. Je reviens longuement sur cette idée au chapitre suivant 1.2.4 consacré à la médiation technique (pp. 19 sqq.).



Dans ce sens très général, la médiation technologique et la médiation documentaire font donc partie de la médiation technique ; j'aborderai cependant la médiation documentaire à part, au chapitre suivant 1.2.5, en raison des développements particuliers auxquels elle donne lieu dans l'éducation – avec des centres de documentation dans les établissements scolaires et un personnel dédié (les « documentalistes » –, ainsi qu'au chapitre 3.1.5 en raison de son importance particulière en DLC, les documents fournissant les données qui vont se retrouver à la fois au début (la documentation), au milieu (l'exploitation) et à la fin (le réemploi personnel) du processus d'appropriation des contenus langagiers et culturels.

Parmi les formes de médiation technique, on sait l'importance actuelle de la « médiation technologique », en particulier celle assurée par les technologies numériques²⁴, auxquelles les enseignants et didacticiens de langues-cultures se sont naturellement intéressés, en particulier depuis l'émergence de l'approche communicative, parce qu'elles sont à la base des « technologies de l'information et de la communication » (TIC) :



Dans l'analyse de la médiation technique, par conséquent, l'opposition conceptuelle proximité-distance est particulièrement sollicitée (cf. *infra* chap. 2.4, p. 31), mais également l'opposition humain-non-humain (cf. *infra* chap. 2.2, pp. 28 *sqq.*) : Jean-Louis Le Moigne attribue à Henri Quastler, dans un article de 1956, la primauté d'une reconstruction systémique de la théorie de l'information dans laquelle « deux systèmes ne communiquent jamais directement, ils communiquent par la nécessaire *médiation* d'un tiers, le canal, *inclus* dans leur communication. L'intervention du canal dans la communication n'est jamais neutre » (Le Moigne 1994, p. 233).

Il existe donc une médiation effectuée par la technique elle-même, dans laquelle émergent en outre actuellement comme actants de plein droit, associés aux humains et non-humains, des hybrides, des mixtes entre intelligence humaine et intelligence artificielle, entre médiation humaine et médiation numérique, comme c'est le cas lorsque des sites Internet font apparaître des publicités ciblées en fonction des visites ou des achats précédents, ou lorsque des programmes d'apprentissage proposent des parcours différenciés en fonction des réussites et des erreurs antérieures.

Depuis les années 70, les TIC, dans les sciences de l'éducation et en didactique des langues-cultures, ont donné lieu à une littérature très abondante, où l'on peut repérer toute la gamme possible de positionnements différents concernant l'importance respective accordée par les auteurs, dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage,

²⁴ À tel point que certains parlent de « médiation numérique » et de métiers de « médiateur numérique » (voir ces expressions sur le Web).

à la médiation humaine et à la médiation technologique, cette dernière étant appelée parfois « médiatisation » pour la distinguer de la précédente.²⁵

Mais la médiation technique ne se réduit pas à cette médiation technologique. Entrent également de plein droit dans la catégorie des médiateurs techniques toutes les « techniques de classe », depuis les plus traditionnelles (par ex. l'apprentissage par cœur et la récitation en classe des règles de grammaire) jusqu'aux plus modernes (par ex. la conceptualisation par les élèves de leurs propres erreurs), depuis les plus concrètes (par ex. l'explication d'un mot inconnu par la vue de l'objet qui lui correspond) jusqu'aux plus abstraites (par ex. la définition de ce mot), depuis les plus mécaniques (par ex. un exercice structural) jusqu'aux plus créatives (par ex. un réemploi dans un poème personnel). Une fois prise par l'enseignant la décision de lancer une séquence recourant à une technique déterminée, en effet, c'est cette dernière qui assure seule l'action didactique, sans plus d'intervention de l'enseignant²⁶.

Pour reprendre l'exemple de la pédagogie Freinet, son fondateur lui-même considérait qu'elle ne reposait pas sur une « méthode », mais sur un ensemble de « techniques » liées à l'utilisation d'« outils » tels que la correspondance interscolaire, le journal de classe, les enquêtes, le texte libre, l'exposé, le débat, la bibliothèque de classe, l'imprimerie, les fichiers autorécorrectifs, les plans de travail. De sorte qu'on peut soutenir que dans cette pédagogie, telle du moins que l'avait conçue Freinet à l'origine, c'est la médiation technique qui est première. Dans un article de 2013, Baptiste Jacomino fait remarquer que Freinet était influencé par la psychologie dominante de son époque, le béhaviorisme. C'est l'une des explications possibles de cette importance accordée à la médiation technique : on considère alors que les dispositifs techniques génèrent par eux-mêmes des stimuli qui provoquent des réactions chez les élèves.²⁷

Parmi ces techniques Freinet, une place particulière doit être faite au projet, étant donné, comme le rappelle Schlemminger dans un article portant sur l'enseignement-apprentissage des langues, qu'« en pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail » (2003, p. 3). Or le projet est un mode d'action complexe avec ses propres phases et activités cognitives²⁸, ses propres règles et ses propres exigences : Schlemminger parle à ce propos d'une « conception de la classe [qui] met en jeu des outils particuliers » et qui exige « un scénario pédagogique précis, une organisation sociale complexe du groupe-classe et une rigueur dans le travail »²⁹. De sorte que le projet pédagogique fonctionne là comme une sorte de macro-médiateur technique entre le sujet – en l'occurrence l'élève – et l'objet, à savoir la production qu'il a entrepris de réaliser.

²⁵ Cf. par ex. le titre de l'article de Claire Bélisle, « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui » dans un numéro de revue intitulé « Médiation, médiatisation et apprentissage » (BÉLISLE 2003).

²⁶ Cf. PUREN 1994d, chap. 3.2.2, « La programmation par "objets méthodologiques" » pp. 8-10, et chap. 3.2.4, « L'encapsulation de l'intentionnalité didactique », pp. 11-12.

²⁷ Freinet était communiste, de sorte qu'une autre explication vraisemblable se trouve dans le « matérialisme historique », où les techniques et technologies sont considérées comme modélisant fortement les rapports sociaux à travers les modes de production. On peut aussi expliquer l'importance accordée aux institutions dans cette pédagogie par le rôle important assigné aux organisations – partis, syndicats et associations – dans l'organisation communiste de la société. Ces remarques n'invalident absolument pas en elles-mêmes la pédagogie Freinet, ces idées étant reprises jusqu'à nos jours dans une « philosophie marxienne » qui garde à mon avis toute sa légitimité dans le débat des idées contemporaines.

²⁸ Cf. mon article intitulé « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet » (Puren 2017a).

²⁹ On parle en management d'entreprise, où le projet est aussi le mode de base de fonctionnement des grandes entreprises, de « démarche de projet » ou de « conduite de projet ».

On retrouve cette idée de contraintes techniques liées à la nature du projet dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* de 2015, la « Coopération et réalisation de projets » en étant l'un des quatre « Objectifs de connaissances et de compétences » nécessaire à sa maîtrise :

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.³⁰ (MENESR 2015a)

Depuis quelques années, les enseignants de toutes disciplines ont d'ailleurs à faire travailler les élèves de collège et de lycée en projets interdisciplinaires (cf. Puren 2017c) : la « perspective actionnelle » actuelle, dont le projet pédagogique est la forme la plus aboutie en enseignement scolaire en tant que modèle d'action sociale, n'est donc pas apparue seulement en didactique des langues-cultures.

1.2.5. La médiation documentaire

La médiation documentaire peut être comprise dans trois perspectives différentes :

- 1) Il peut s'agir de la médiation qu'effectuent les documents eux-mêmes entre les élèves, d'une part, et d'autre part les contenus et les activités d'apprentissage de ces contenus : c'est la perspective privilégiée naturellement par les didacticiens des disciplines.
- 2) Il peut s'agir de la médiation effectuée par les dispositifs techniques de documentation. Il s'agit alors d'une combinaison entre la médiation documentaire et la médiation technique.
- 3) Il peut s'agir enfin de la médiation effectuée par les acteurs au sein d'un dispositif de documentation : l'enseignant, le documentaliste et/ou les élèves entre eux.

Nous reviendrons sur la médiation documentaire au chapitre 3.1.5 (pp. 60 *sqq.*) consacré à cette médiation en DLC, où l'on retrouve ces trois perspectives.

Les documentalistes, qui depuis des années se mobilisent en France pour une reconnaissance disciplinaire de leur spécialité, mettent en avant tous ces types de médiation, en pointant souvent, naturellement, l'avantage que procure l'absence éventuelle de l'enseignant dans le dispositif de médiation. Deux spécialistes de la documentation écrivent ainsi que l'une des trois propositions de reconfiguration de la documentation à l'école en tant que nouvelle discipline visant des apprentissages spécifiques est celle d'un lieu concurrent des salles de classe, dans lequel

³⁰ L'ordre des deux paragraphes de cette citation est très significatif : le premier énumérant les moyens au service de la gestion de projet citée dans le second, alors que l'ordre inverse serait plus logique. Mais dans l'enseignement scolaire, le projet est d'abord, comme le rappelle entre autres Philippe Perrenoud (1998) un prétexte pour entraîner à des valeurs et à des compétences, même si cette logique de formation est en tension avec la logique de production : « La démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre. » Dans leur ouvrage classique sur la pédagogie de projet déjà cité plus haut, Bordallo & Ginestet (1993) citent parmi les trois dérives bien connues de cette pédagogie la « dérive productiviste » (« Le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés ») et la « dérive techniciste » (« La planification par l'enseignant est excessive. [...] L'élève est l'exécutant d'un projet entièrement conçu par l'enseignant. ») ; on devine aisément que la seconde peut être une conséquence de la première.

[...] quatre niveaux de médiation viennent s'interposer pour rompre la relation de face à face enseignant-apprenant : la médiation du document, la médiation du documentaliste, la médiation par les pairs³¹, la médiation organisationnelle de l'espace-dispositif. (Chante & De Lavergne 2008, p. 12)³²

La médiation documentaire fonctionnait déjà avec les manuels, mais Internet et le Web lui ont donné un statut nouveau et une importance toute particulière parce que, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation, les élèves sont en mesure d'accéder eux-mêmes directement et à tout moment, en classe et en-dehors de la classe, à toute la documentation disponible, à ce qui est appelé parfois « les sources de la connaissance ». On retrouve tout naturellement ces outils numériques dans le domaine 2 du Socle de 2015, « les méthodes et outils pour apprendre », dans des lignes où les auteurs se contentent d'énoncer les différents objectifs à atteindre, sans entrer dans les moyens, en l'occurrence dans les différentes formes et acteurs de la médiation documentaire :

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève [...] sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Les spécialistes français des sciences de l'éducation recourent très souvent à la notion de « transposition didactique » proposée par un des leurs, Yves Chevallard, dans un ouvrage de 1985 où il la définit comme le passage « du savoir savant au savoir enseigné » (sous-titre de cet ouvrage), la dernière phase en étant assurée par l'opération de « didactisation » réalisée par l'enseignant³³. Or l'accès direct des élèves à tous les documents en ligne rend possible, comme l'explique Muriel Frish dans un article de 2007, une « contre-transposition didactique », dans le sens où il est désormais possible à l'inverse de partir de la documentation première des élèves – les savoirs qu'ils ont recueillis eux-mêmes au départ – pour leur faire produire une documentation seconde plus scientifique, ce qui implique, à l'inverse là aussi de la démarche de transposition didactique, de partir des savoir-faire documentaires installés des élèves – leurs propres usages sociaux des outils documentaires – pour les faire évoluer vers des techniques documentaires professionnelles.

1.2.6. La médiation didactique

La « médiation didactique » est prise ici dans son sens générique, celui de la médiation telle qu'elle peut être conçue dans les didactiques de toutes les disciplines scolaires, dans une « didactique générale » que les spécialistes des sciences de l'éducation revendiquent comme faisant partie de leur domaine. Quelle que soit la position que l'on

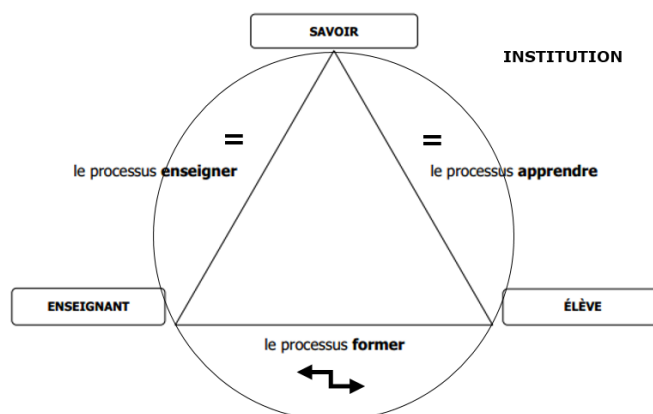
³¹ Notons que l'expression de « médiation par les pairs » n'est pas reliée ici à la gestion de la difficulté-conflictualité, comme elle l'est lorsqu'il s'agit de la médiation scolaire.

³² Nous avons vu plus haut la même idée exprimée à propos des « techniques Freinet ».

³³ Il existe d'autres phases préalables de transposition didactique, en particulier celles opérées par les programmes officiels et les manuels. La transposition didactique est l'une des nombreuses conceptions existantes – mais assurément pas la plus pertinente – de la relation théorie-pratique en DLC : cf. Puren 2015a, chap. 4.5 pp. 28-30 et schéma général p. 48.

prenne en tant que didacticien de telle ou telle discipline vis-à-vis de cette revendication, il faut bien reconnaître que la médiation didactique est forcément très imbriquée dans les cinq autres types de médiation que nous venons de passer en revue : les enseignants de toutes les disciplines scolaires, en effet, sont aussi des éducateurs qui constamment travaillent dans le cadre d'une relation pédagogique, font appel à la réflexion des élèves (et même à leur métaréflexion), mettent en œuvre des techniques de classe, recourent à des technologies et s'appuient sur de la documentation.

Le modèle global le plus connu dans les sciences de l'éducation est assurément le « triangle pédagogique » de Jean Houssaye, qu'il propose dans sa thèse soutenue en 1982 et publiée partiellement pour la première fois en 1988 (Houssaye 1988) :



Au sein du système ainsi représenté³⁴, aucun des trois processus, selon l'auteur, ne doit être négligé :

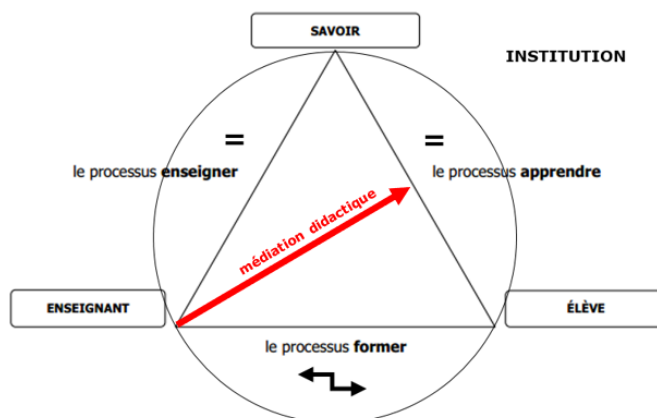
- Le privilège accordé au processus « enseigner » génèrerait une pédagogie trop transmissive, comme celle de la pédagogie dite « traditionnelle ».
- Le privilège accordé au processus « apprendre » génèrerait une pédagogie trop laxiste, celle du « laisser apprendre » : ce serait le risque d'une pédagogie qui serait exclusivement constructiviste, qui laisserait l'élève trop seul pour construire son savoir.
- Le privilège accordé au processus « former », c'est-à-dire à la relation professeur-élèves, génèrerait une pédagogie qui négligerait tout autant la transmission des savoirs par l'enseignant que leur acquisition par les élèves.

Si l'on admet que ce qui fonde les didactiques des disciplines et détermine leur perspective privilégiée est la relation entre les élèves et les savoirs spécifiques de ces disciplines³⁵ telle qu'elle est « étayée » (*i.e.* aidée et guidée) par l'enseignant, on peut alors considérer que c'est cette médiation qui constitue l'objet-même de la didactique,

³⁴ Le schéma ci-dessus est repris et complété à partir de l'édition de 2014, p. 15. La synthèse qui suit est faite à partir de la même réédition, pp. 11-19. Le terme « savoir » qui apparaît en haut du triangle pédagogique de Houssaye est à prendre désormais, en DLC, dans un sens large incluant les savoirs dans le sens restreint de « contenus de connaissance », les savoir-faire (les capacités), les savoir-agir (les compétences), ainsi que les « savoir-y-faire », (*i.e.* les attitudes et comportements). Voir Puren 2016g à propos de cette typologie, qui exclut les « savoir-être », lesquels relèveraient de toutes manières, dans le modèle de Houssaye, du processus éducatif « former ».

³⁵ Alors que celui de la pédagogie, c'est la relation enseignants-élèves : cf. Puren 2018h, article intitulé « Les notions de "didactique" et de "pédagogie" du point de vue de la didactique des langues-cultures : approche historique et enjeux actuels ».

et que l'amélioration de son efficacité est son objectif. Le schéma de Houssaye devrait alors être complété *au minimum* de la manière suivante³⁶ :



Mais en réalité, comme nous le verrons au chapitre 3.1.2 en reprenant l'analyse de la médiation didactique du point de vue spécifique de la DLC, il faut imaginer cette médiation de manière plus complexe, comme s'exerçant à des endroits différents sur le continuum entre la médiation la plus forte, celle la plus proche du pôle « Savoir », et la médiation la plus faible, celle la plus proche du pôle « Élève ».

Conclusion de la première partie

Ce que fait apparaître le balayage de la notion de médiation dans les sciences sociales et les sciences de l'éducation, c'est l'ampleur de sa diffusion et l'intensité de son usage, et par le fait que les différents types de médiation peuvent tous se combiner les uns avec les autres de manières différentes.

Le risque inhérent à ces trois phénomènes conjoints, c'est, pour reprendre la métaphore de la notion-acier et du concept-lame (cf. *supra* pp. 6-7), que dans cette notion « attrape tout » ne soient forgées, au sein des disciplines qui veulent ainsi simplement se donner l'apparence de la modernité, que des concepts « tranche-tout » qui de ce fait ne coupent pas plus, et pas mieux, que ne le faisaient les concepts qui s'y trouvaient déjà disponibles. C'est un risque qui n'est pas négligeable quand ces concepts sont maniés par des étudiants-chercheurs. C'est pourquoi il me semble indispensable, si on veut utiliser cette notion en didactique des langues-cultures de manière non seulement efficace, mais créative, génératrice de nouvelles idées de recherche, de conceptualiser la notion elle-même, d'en assurer, comme l'annonce le titre de cet ouvrage, le « profilage conceptuel », c'est-à-dire d'en dégager les différents concepts internes dont l'ensemble en constitue le paradigme.

³⁶ Je souligne : la prise en compte de la médiation technique, par exemple, amènerait à la placer au centre du schéma, au carrefour de toutes les autres médiations.

2. DEUXIÈME PARTIE : LE PARADIGME DE LA MÉDIATION DANS LES SCIENCES HUMAINES

Introduction

Dans son ouvrage de 1991 cité en introduction de la première partie (p. 8), Edgar Morin présente ainsi les « systèmes » en fonction desquels les idées s'organisent dans leur « habitat », la « noosphère » :

[...] les systèmes d'idées sont à considérer comme des organisations cohérentes, d'où la nécessité de prendre en compte le problème de la logique qui les unit ; car au noyau profond, il y a quelques principes qui commandent l'usage et la nature de la logique. C'est ce que j'appelle le « paradigme », c'est-à-dire le mode de structuration et d'organisation de la connaissance. (Morin 1991, p. 213)

Marie-José Gremmo, enseignante-chercheuse connue en DLC en particulier pour ses travaux sur les TICE et l'autonomie en formation d'adultes, a publié en 2007 un article intitulé « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : **de la galaxie au paradigme** ». Je souligne : dire qu'une notion a évolué « de la galaxie au paradigme », c'est dire qu'elle est passée d'une diffusion « horizontale », dans différents domaines de la société (la culture, l'administration, l'économie, les transports, le droit, l'éducation...) à un statut à la fois « central » et « vertical » – celui d'un « axe », pour utiliser une autre métaphore – dans le domaine des idées : elle y fonctionne alors comme un « attracteur conceptuel ». ³⁷ C'est assurément le cas de la notion de « médiation », qui s'est montrée assez puissante pour, par exemple, générer simultanément des expressions aussi abstraites que « médiation sémantique », « médiation sémiotique » et « médiation symbolique » ³⁸.

La preuve de l'importance qu'a prise actuellement le paradigme de la médiation dans la noosphère, c'est que le terme de « médiation » a attiré à lui des couples de concepts à la fois opposés et complémentaires. Telle qu'elle est utilisée maintenant par les différents spécialistes des relations sociales – et en particulier chez les spécialistes de la médiation culturelle dans le domaine des arts, qui ont le plus développé l'étayage théorique de leur domaine –, la médiation est devenue une sorte de « méta-concept » qui me semble pouvoir être analysé au moyen d'une série de six couples de concepts antagonistes. ³⁹

³⁷ C'est de la même manière que fonctionne en grammaire ce que l'on appelle un « paradigme verbal » (par ex. *suis, es, est, sommes, êtes, sont*), qui réunit en cohérence des éléments de langue – qui peuvent être, comme dans cet exemple, formellement très différents – sur l'axe « vertical » du langage, qu'on appelle précisément l'« axe paradigmatique ».

³⁸ Sur ces trois expressions, je renvoie mes lecteurs à leur moteur de recherche en ligne préféré, l'important n'étant pas ici le sens que les spécialistes donnent à ces expressions, mais leur diffusion.

³⁹ Le champ conceptuel de la médiation est ainsi organisé de manière comparable à celui de la méthodologie en DLC, dans lequel, au niveau micro, on trouve une série de neuf couples de

J'illustrerai le fonctionnement de ces concepts antagonistes dans les deux grands domaines abordés jusqu'à présent, celui des sciences sociales et celui des sciences de l'éducation. Ce cadre conceptuel, qui m'est personnel⁴⁰, sera ensuite systématiquement repris pour être appliqué à la DLC dans le chapitre 3.2, « La didactique des langues-cultures et le paradigme de la médiation ».

2.1. Objet/ sujet

Jean Caune présente ainsi l'évolution historique de la conception de l'action culturelle en France, dans les années 90 :

*Faut-il rappeler la perspective énoncée par Malraux, poursuivie par les politiques culturelles locales qui se sont mises en place à la fin des années 70 et les années 80 dans l'ombre tutélaire de l'État : la médiation était le fait de l'œuvre. L'art devait opérer par sa magie propre. Pourtant, la rencontre entre l'œuvre et les publics n'allait pas de soi : le rendez-vous a bien souvent été manqué ou différé. Et il ne s'agissait pas seulement de déficit d'information, de politique de tarifs ou de résistances socioculturelles, au sens psychosociologique immédiat. Le désir, l'attention, la motivation n'étaient pas présents parce qu'en la matière, désir, attention et motivation sont affaires de relations interpersonnelles. Et c'est alors une médiation à forte teneur de relation subjective qu'il s'agissait de mettre en place. Dès lors, des personnels spécialisés, des acteurs nouveaux, sont intervenus pour aménager la rencontre, et les dispositifs qu'ils conçoivent sont des mixtes d'objets et de présence humaine : « **le sujet devient alors en amont et en aval de la médiation l'élément central** » (Rouzé). (2010, p. 8, je souligne).*

Mais le sujet ne doit jamais effacer l'objet, qui a sa propre réalité, et c'est précisément entre les deux qu'intervient la médiation. Ainsi dans tout contact avec une œuvre d'art s'impose à la fois la réalité de l'objet – sa matérialité, son genre, son époque, son inscription dans l'ensemble de la production de l'artiste et des interprétations qui en ont été faites, etc. – et la subjectivité de celui qui entre en contact avec elle. On retrouve cette tension, entre autres très nombreux exemples possibles, dans ce passage de la *Charte déontologique de la médiation culturelle*, où à l'objet et au sujet vient s'ajouter l'environnement dans lequel se réalise le contact :

Pensée à l'origine pour faciliter la diffusion, notamment d'œuvres ou de savoirs savants produits ou diffusés par des spécialistes, la médiation invente progressivement un dialogue, une circulation entre ces trois pôles en prenant en considération :

- la nature et la portée de ce qui est donné à découvrir, à connaître, à comprendre, à entendre, à toucher, à voir, à éprouver, à sentir, etc.*
- le ressenti, le vécu, l'expérience, les représentations, les systèmes de références culturelles, l'imaginaire et la culture des personnes,*
- les actions pour lesquelles la structure culturelle est mandatée, légitimée et réglementée. (Médiation culturelle 2010, p. 2)*

Comme l'écrit Jean Caune dans un autre texte : « [...] saisie comme processus qui refuse la séparation objet/ sujet, la médiation de la culture ne vaut que dans le jeu entre la rationalité de l'objet et la sensibilité du sujet⁴¹. (1999b, p. 11)

concepts opposés et complémentaires (les méthodes transmissive/ réceptive, directe/ indirecte, déductive/ inductive, synthétique/ analytique, etc. : cf. Puren 008).

⁴⁰ Il m'est personnel dans la mesure où il regroupe tous les couples conceptuels que j'ai vu apparaître parfois explicitement, mais plus souvent implicitement, au cours de ma recherche documentaire.

⁴¹ On pourrait faire remarquer à J. Caune que, pour qu'il y ait la possibilité d'un « jeu entre la rationalité de l'objet et la sensibilité du sujet », il faut qu'il y ait union mais aussi séparation entre

Ce « jeu » est interprété comme une « tension » par Élisabeth Caillet dans le passage ci-dessous, où l'on voit bien le parallélisme que l'on peut établir entre les opérations de médiation et de traduction :

Le médiateur agit en tension entre l'œuvre qu'il défend et les récepteurs auxquels il s'adresse. Pour ce faire il élabore une œuvre particulière, un acte de discours, une mise en scène, une mise en situation qui décale son récepteur de son horizon d'attente habituel pour construire son propre sens de l'œuvre. Plus encore, il est contraint de trouver ce qui sera susceptible d'aider chacun de ses récepteurs. Il ne pourra pas trouver de solution unique, il n'y aura pas d'adhésion mais une réélaboration de son propre discours, de la situation qu'il aura offerte par chacun de ses récepteurs. C'est cette liberté d'interprétation qui caractérise la médiation et la rend radicalement différente du discours scientifique. (1994, p. 69)

2.2. Humain/ non-humain

La notion de « non-humain » est utilisée en particulier par le sociologue des sciences Bruno Latour (1987, 1991 1994), pour qui toute action sociale est une médiation entre ce qui l'a permise et ce qu'elle permet d'advenir, médiation réalisée par une association hybride d'humains et de non-humains en réseau. Dans un article de 1994 disponible en ligne, il propose l'exemple concret suivant :

Simple berger, il suffit que je délègue à une barrière en bois la tâche de contenir mes moutons, pour que je puisse dormir avec mon chien. Qui agit pendant que je dors ? Moi, les charpentiers et la barrière. Me suis-je exprimé dans cette barrière comme si j'avais actualisé hors de moi une compétence que je possédais en puissance ? Pas le moins du monde. La barrière ne me ressemble aucunement. Elle n'est pas l'extension de mes bras ou de mon chien. Elle me dépasse tout à fait. [...] Il s'agit bien d'un actant à part entière qui s'ajoute dorénavant au monde social des moutons bien qu'il ait des caractéristiques totalement différentes des corps. À chaque fois qu'une interaction dure dans le temps et s'allonge dans l'espace, c'est qu'on l'a partagée avec des non-humains⁴². (pp. 53-54)

On peut dès lors considérer l'ensemble de l'institution éducative comme un système global de médiation dans lequel interviennent tous les acteurs humains (les élèves, les enseignants, les documentalistes, les conseillers d'éducation, les administratifs, les techniciens...), mais aussi les « actants », ou agents, non-humains : manuels et autres matériels pédagogiques, programmes et instructions officiels, traditions didactiques et méthodologies constituées, technologies anciennes et nouvelles, emplois du temps, organisation spatiale de l'école et des salles de classe, classement des livres dans la bibliothèque, lignes tracées sur le sol de la salle de sport, sonnerie, etc., bref toutes les composantes des dispositifs institutionnels, administratifs, pédagogiques et didactiques qui constituent ce système et qui, même conçues à l'origine par des humains, fonctionnent ensuite de manière autonome, tendant de ce fait à imposer leur propre logique.

Ce couple conceptuel humain/ non-humain est particulièrement pertinent pour l'analyse des formes de médiation permises par les technologies nouvelles, dans laquelle émergent comme agents de plein droit, associés aux humains et non-humains, des

objet et sujet (à la fois « proximité » et « distance », pour utiliser le couple de concepts opposés que nous verrons au point 2.4., p. 31), dans un va-et-vient récursif qui constitue précisément ce « jeu » dont il parle. On retrouve le jeu entre objet et sujet, distance et proximité dans deux des opérations cognitives prises en compte dans les évaluations PIRLS et PISA sur la compréhension de l'écrit, à savoir l'appréciation (du côté du sujet) et l'évaluation (du côté de l'objet).

⁴² On notera la forte relation pointée dans cette dernière phrase entre les concepts de durée et de non-humain.

mixtes entre intelligence humaine et intelligence artificielle, entre médiation humaine et médiation numérique ; c'est le cas, par exemple, lorsque des sites Internet font apparaître des publicités ciblées en fonction des visites ou des achats précédents du même client ou d'autres clients auxquels le même profil a été assigné sur la base de ses visites précédentes ; ou encore lorsque des programmes d'apprentissage proposent des parcours différenciés en fonction des réussites et des erreurs antérieures. On remarquera comment, dans l'introduction de son ouvrage intitulé de manière significative *À quoi rêvent les algorithmes ?* (2015), Dominique Cardon, comme Bruno Latour cité *supra*, considère la technologie comme un agent à part entière, qui non seulement agit comme les humains, mais sur eux :

[...] un algorithme est une série d'instructions permettant d'obtenir un résultat. À très grande vitesse, il opère un ensemble de calculs à partir de gigantesques masses de données (les « big data »). Il hiérarchise l'information, devine ce qui nous intéresse, sélectionne les biens que nous préférons et s'efforce de nous suppléer dans de nombreuses tâches. Nous fabriquons ces calculateurs, mais en retour ils nous construisent. (Cardon 2015, p. 7)

Les pédagogues et didacticiens mettent naturellement en avant la primauté de l'élément humain, et la position exprimée par Jean-Paul Delahaye dans un récent rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale est assurément la plus partagée parmi eux :

Le numérique ne sert à rien en lui-même, s'il n'est pas intégré à une stratégie pédagogique ou éducative, s'il n'est pas accompagné de médiation humaine, si son usage n'est pas sous-tendu par des objectifs clairs et précis. [...] Les outils numériques ne sont pas une solution en eux-mêmes, ils n'ont pas d'efficacité intrinsèque et directe sur les apprentissages, mais ils peuvent faciliter et démultiplier les effets de certaines pratiques pédagogiques ou éducatives (travail collaboratif, démarche de projet, interdisciplinarité, individualisation, évaluation positive...). (Delahaye 2015, p. 113)

Mais le message implicite, dans ces lignes, me semble être une mise en garde contre les effets négatifs d'une médiation purement technique... qui serait donc possible. Mike Cooray, dans le compte rendu d'une recherche auprès de 400 « natifs numériques » de 19 à 24 ans, affirme la nécessité de lutter constamment contre la prise de contrôle que la technologie est capable d'effectuer :

En tant qu'individus de l'ère digitale, nous négocions constamment avec la technologie afin qu'elle prenne ou donne le contrôle. Cet effet de pendule reflète la bataille constante entre l'humain et la technologie. (Cooray 2019)

Il n'apparaît donc pas pertinent de distinguer, comme le fait Monique Linard dans son ouvrage de 1996 intitulé *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, entre une « médiatisation », qui correspondrait à une simple « mise en forme des supports de représentation pour l'accès à l'information ») et une « médiation » qui agirait sur le processus d'apprentissage⁴³. L'idée que la technologie provoque en elle-même des effets de médiation n'est certes que l'un des cinq postulats possibles concernant la relation entre innovation technologique et innovation didactique – celui du « déterminisme technologique » (cf. Puren 2009e) –, mais ce postulat ne peut jamais être complètement écarté, parce qu'il correspond certainement à une part constante et incompressible de la réalité.

⁴³ Paris : L'Harmattan, 1996 [1^e éd. 1990]. Cité par Elke Nissen dans sa thèse en sciences de l'éducation, *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale* (Nissen 2003).

2.3. Horizontalité/ verticalité

Le développement de la médiation dans le champ social s'explique par la légitimité maintenant accordée aux revendications des individus, en opposition avec les pures logiques institutionnelles ou hiérarchiques qui tendent à être considérées désormais *a priori* comme des dysfonctionnements, des injustices ou des dérives.

Les auteurs de la *Charte déontologique de la médiation culturelle*, citée ci-dessus, rappellent que la médiation

est « ce qui est entre ». En ce sens, elle reste fidèle à l'étymologie du mot MEDIATION : de mediare « être au milieu », de medius « [qui est] au milieu ». Le suffixe -tion ajoute une dimension dynamique à la racine med-, d'où la définition très large de la médiation comme « ce qui relie ». (Médiation culturelle 2010, p. 3)

Le fait que le médiateur soit « au milieu » des personnes, qu'il intervienne « entre » elles, implique qu'il les considère sur un plan d'égalité légitimité, dans une relation non pas « verticale », hiérarchique, mais « horizontale » : on retrouve cette idée représentée dans toutes les images reproduites plus haut à la fin du chapitre 1 (p. 13).

Cette tension entre horizontalité et verticalité est aussi liée à la précédente, celle entre objet et sujet : si par exemple dans les musées les guides se veulent désormais des « médiateurs culturels », c'est qu'ils considèrent qu'il n'y a pas une seule « vérité » de l'œuvre qu'ils pourraient imposer au public en tant que spécialistes, mais qu'ils doivent en quelque sorte prêter leur voix à l'œuvre pour qu'un « dialogue » s'établisse entre elle et les visiteurs.

Mais en société, à partir du moment où des personnes vivent et travaillent ensemble, une certaine verticalité s'impose également. Les conflits possibles doivent en effet être évités au maximum, avant même qu'ils n'apparaissent et avant que la médiation n'intervienne pour les désamorcer ou les résoudre, et cela implique de faire appel à des valeurs, des principes, des lois ou règlements qui s'imposent à tous et dont certaines composantes ne sont pas négociables. Cela est particulièrement vrai dans cette véritable microsociété qu'est l'école, en raison de son projet éducatif, même si, comme l'explique Alain Kerlan en toute fin d'un article, il y a actuellement une « crise de l'éducation », qui provient d'une « difficile combinaison de la verticalité et de l'horizontalité » :

L'école d'aujourd'hui est comme écartelée entre sa verticalité constitutive et cette horizontalité qu'il lui faut désormais non seulement accepter, mais promouvoir et reprendre en elle-même au fondement de son projet. Le choc de la verticalité des grammaires « citoyennes » et de l'horizontalité des relations et des valeurs interpersonnelles peut être perçu dans la plupart des questions qui déclinent la question éducative contemporaine : dans la question de l'autorité et de la relation enfant-adulte, dans celle de la culture scolaire et de son sens, comme dans la question de la normativité, par exemple. De ce point de vue, l'école a quelque chose à apprendre et à prendre du côté de la médiation. Plus précisément encore, cette difficile combinaison de la verticalité et de l'horizontalité est au cœur de la crise de l'éducation, est cette crise même. L'école d'aujourd'hui est à la croisée de ces chemins. Une école, une socialisation non durkheimienne, échappant au schéma de l'intériorisation par les individus des normes et des grammaires de surplomb, est-ce possible ? Et à quel prix ? Assurément, c'est une question à laquelle il est désormais impossible de se dérober, et c'est une tâche à laquelle la pensée éducative doit lucidement se consacrer. (Kerlan 2007, p. 34)

On pourra noter que si la pédagogie Freinet organise l'effacement partiel du pédagogue (cf. *supra* p. 16), elle ne donne pas pour autant dans la non-directivité, une forte verticalité y étant assurée par les institutions et les techniques.

2.4. Proximité/ distance

Lorsqu'ils interviennent dans un conflit entre deux personnes, les médiateurs doivent maintenir vis-à-vis d'elles à la fois une certaine proximité – pour comprendre chacune d'elles – et une certaine distance – pour se maintenir entre les deux. On retrouve la même opposition dans les relations entre le patient et le psychothérapeute. Salomon Nasielski, par exemple, a publié en 2012 un article en analyse transactionnelle intitulé « Gestion de la relation thérapeutique : entre alliance et distance ».

On retrouve aussi cette opposition dans le domaine de l'éducation. C'est le cas chez Carl Rogers, l'un des auteurs de référence de certains didacticiens de FLE au BELC dans les années 1970, qui pensait que l'une des compétences de base de l'enseignant et du formateur était de savoir gérer les phénomènes de « dynamique de groupe ». Dans un article de 2008, René Daval présente les « fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers », en montrant les similitudes de sa conception de l'éducation avec celle de John Dewey, tous deux la mettant au service de la démocratie. Or J. Dewey est l'un des fondateurs de la pédagogie de projet, modèle de référence de l'action en perspective actionnelle. Des recherches sur les postures des enseignants de langue dans l'accompagnement des projets des élèves auraient certainement à se référer, du point de vue tant descriptif que normatif, à ces deux théoriciens.

Les médias se sont imposés depuis longtemps comme des médiateurs privilégiés entre les individus et l'information, mais les technologies numériques et l'Internet ont assuré à ces médias une augmentation exponentielle de leur diffusion, leur donnant une « présence » aussi constante qu'universelle. Les moyens individuels de communication tels que les smartphones, tablettes et autres « phablettes » font que dans les habitations et dans les espaces publics et professionnels, la présence des autres ne dépend plus de leur distance, mais aussi qu'à l'inverse nous puissions être très distants vis-à-vis des personnes présentes.

Une séance de travail peut réunir, au moyen d'une visioconférence, des collaborateurs en présentiel et d'autres à distance : on parle d'enseignement ou de formation « hybride » lorsque sont articulés ces deux modes dans des séquences différentes⁴⁴.

Le qualificatif d'« hybride » est utilisé également pour désigner des dispositifs mêlant hommes et objets, comme ceux qui assurent la médiation dans les musées (cf. *supra* chap. 1.1.4, pp. 13-14) : il s'agit là d'une autre opposition conceptuelle au sein de la notion de médiation, entre humain et non-humain, que nous avons abordée *supra* au chap. 2.2, pp. 28 *sqq.*

2.5. Ressemblance/ différence

Ce couple est encore très présent dans les discours de la médiation, mais, comme nous allons le voir, il est actuellement remis en question dans les sciences sociales.

Face aux tensions existantes entre communautés, à l'échelle des pays, ou entre cultures, à l'échelle internationale, les grands organismes internationaux tels que l'UNESCO, l'ONU, l'OCDE, le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne mettent en avant, depuis plusieurs décennies, le « dialogue interculturel » et le « respect des différences ». On peut lire par exemple, dans le Livre blanc sur le dialogue interculturel publié par le Conseil de l'Europe en mai 2008 :

Le dialogue interculturel est une caractéristique essentielle des sociétés inclusives dans lesquelles aucun individu n'est marginalisé, ni exclu. Il est un puissant instrument de médiation et de réconciliation : par un engagement

⁴⁴ Nous allons retrouver au chapitre suivant 2.4 le même concept d'« hybridité » à propos d'un autre couple de concepts, humain/ non-humain.

essentiel et constructif au-delà des clivages culturels, il répond aux préoccupations relatives à la fragmentation sociale et à l'insécurité, tout en favorisant l'intégration et la cohésion sociale. (CoE 2008, p. 17)

Ces formules sont devenues incantatoires, et surtout elles ne résistent pas à l'analyse des faits.

– Dans l'article cité au chapitre ci-dessus, S. Nasielski étudie « les aspects techniques de la relation thérapeute-patient à travers deux de ses constituants : les manifestations de proximité ou de distance et de similitude ou de différence. » Les deux couples conceptuels sont en effet étroitement liés, dans la relation thérapeutique comme dans les relations sociales, éducatives et pédagogiques :

– Dans son ouvrage de 2005 intitulé « Critique de l'interculturel », le philosophe historien des sociétés Jacques Demorgon note, à partir d'une étude de l'évolution des grandes formes historiques d'organisation sociale, que les sociétés ne peuvent durer dans le temps que lorsqu'elles prennent en compte simultanément les enjeux opposés, et pourtant complémentaires, du transculturel, de l'interculturel et du multiculturel :

Multiculturel, interculturel, transculturel ne sont que les pôles opposés mais complémentaires d'une régulation ternaire des échanges humains.

[...] Dans l'idéologie différentialiste du multiculturel, on dit que chacun peut demeurer ce qu'il est, sans dire à quel niveau de pouvoir.

Dans l'idéologie d'un interculturel ou d'un transculturel qui se présentent comme généreux, on dit que nous pouvons devenir ensemble, sans dire quelles équilibres nous devons réaliser pour y parvenir.

[...] Les trois notions sont moins à considérer comme des solutions opposées de nos difficultés que comme des moments diversement orientés dans nos difficiles adaptations. (p. 166)

– On ne peut respecter chez l'Autre ses différences culturelles que si on a d'abord reconnu en lui son semblable en humanité : l'interculturel ne peut fonctionner sans son prérequis, le transculturel ; la médiation entre deux personnes de cultures différentes fonctionne en référence tout autant à la notion de différence qu'à celle de ressemblance.

– Dans les relations éducatives et pédagogiques, l'enseignant reconnaît à chaque élève le statut d'une personne comme lui, digne de respect, mais il le fait en même temps à partir de son statut différent d'adulte et de formateur : l'analyse complexe de ces relations mobilise à la fois les couples conceptuels à la fois opposés et complémentaires « horizontalité/ verticalité », « proximité/ distance » et « ressemblance/ différence ». La formule, devenue elle aussi incantatoire en pédagogie, de « centration sur l'apprenant », a fait un temps oublier que celui qui est « centré sur l'apprenant » ne peut être que... *l'enseignant* en tant que tel (cf. Puren 1995a).

Une association du Quartier Barbès, quartier très multiculturel de Paris, a choisi comme (joli) nom « **Rassemblement** » (je souligne), qui fait penser immédiatement à la « reliance » d'Edgar Morin, sur le thème : « Nous rassembler à travers nos ressemblances ». Comme beaucoup d'associations de ce type, elle s'appuie sur la thématique, partout dominante actuellement, du « vivre ensemble » avec nos différences et nos ressemblances. Mais cette thématique ne fait désormais plus l'unanimité. Un sociologue français, Vincent Geisser, a dénoncé ainsi dans un numéro de revue pourtant consacré à ce thème :

[Le vivre ensemble] est une posture intellectuelle, politique et sociétale qui prône la tolérance, l'antiracisme et l'anti-discrimination. Mais la formule est devenue un fourre-tout. [...] Le discours du vivre-ensemble sert de plus en plus notre incapacité à agir ensemble. [...]. À titre personnel, la notion d'« en commun » me paraît plus pertinente, [c'est-à-dire] la défense de valeurs communes et le «

faire-ensemble ». À savoir, bâtir des actions et des projets communs sur les questions d'exclusion et d'égalité. (2018, p. 26)

Vincent Geisser n'est pas le seul à mettre en avant désormais la notion de « commun », non pas dans le sens passif de « semblable » – comme lorsqu'on dit que deux personnes ont des traits « communs » –, mais dans le sens actif de « partagés » – comme lorsque l'on dit à propos de personnes d'un même groupe qu'elles ont un objectif commun, qu'elles utilisent une ressource commune ou qu'elles réalisent un travail commun.

Le sinologue français François Jullien déclare, dans une interview à propos de son ouvrage de 2016 au titre très explicite, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, qu'il ne faut pas « se content[er], comme on le fait aujourd'hui, d'invoquer la tolérance. La tolérance relève souvent de la résignation et du compromis : on supporte l'autre. Or ce n'est pas ainsi que l'on produira un commun actif, intensif, qui puisse conférer de l'élan à nos sociétés ».

Il propose de remplacer la notion de « différence » culturelle par celle, dynamique, d'« écart » culturel :

[...] identité va de pair avec « différence ». Or, la différence sert seulement à ranger ; et l'on prétend identifier ainsi les caractéristiques de chaque culture. [...] il n'y a pas de différences culturelles, il y a ce que j'appelle des écarts. [...] Dans la différence, une fois la distinction faite, chacun des termes s'en retourne de son côté. L'écart permet, en revanche, aux deux termes de rester en regard. Et cette tension est féconde. Chacun y reste dépendant l'un de l'autre pour se connaître et ne peut se replier sur ce qui serait son identité. [...] Parce que [l'écart] ouvre une distance, fait apparaître de l'entre, où se produit du commun. Du commun qui n'est pas le semblable – cette distinction est essentielle. [...] La consistance d'une société tient à la fois à sa capacité d'écarts et de commun partagé : d'écarts au travers desquels du commun peut se promouvoir et se partager. (cité dans Puren 2016/12/20/)

Et il propose également d'abandonner la notion d'« identité » au profit de la notion, elle aussi dynamique, de « ressources culturelles » :

Les ressources ne sont pas une notion idéologique : elles ne se « prêchent » pas, contrairement aux valeurs. Défendre des « valeurs françaises » s'inscrit dans un rapport de force[s], alors que les ressources sont à la disposition de chacun. [...] « Comment éviter que le commun se fissure ? » [...] Il faut pour cela activer nos ressources culturelles, c'est en ce sens que j'entends « défendre ». Il faut se demander quelles sont les ressources que l'on peut exploiter aujourd'hui, à partir desquelles du commun peut se produire. (idem)

Des recherches en DLC sur l'interculturel ne peuvent plus ignorer ces évolutions dans les idées contemporaines, liées à la prise de conscience des nouveaux enjeux qui apparaissent dans les sociétés multiculturelles⁴⁵. Nous y reviendrons au chapitre 3.2.5, lorsque je reprendrai l'opposition ressemblance/ différence du point de vue de la DLC.

2.6. Immédiateté/ durée

La critique à l'encontre des médias modernes, qui tendraient tous à privilégier l'immédiateté au détriment de la durée indispensable à la prise de distance, à la mise en perspective et à la réflexion date de leur apparition, mais elle s'est renforcée avec la diffusion de la télévision. Il y a près de 30 ans, Jean Houssaye écrivait déjà :

⁴⁵ Je renvoie, pour une bibliographie complémentaire sur les questions, aux textes référencés dans mon billet de blog cité (Puren 2016/12/20).

La télévision crée chez les jeunes (et les autres) le goût de la discontinuité, de la mobilité, de l'immédiateté ; dès lors, elles paraissent bien loin les valeurs d'autrefois comme l'intériorité, le dépassement, la tension. (Le triangle pédagogique, éd. Berne : Peter Lang, 1992, p. 33)

Alors qu'ils devraient, comme le voudraient le professionnalisme et l'éthique du journalisme, servir d'intermédiaires entre les citoyens et la masse quotidienne d'information brutes, sérielles et ponctuelles, les « médias » ne travailleraient plus que dans l'« immédiat ». Cette critique se poursuit de nos jours avec le média universel qu'est devenu l'Internet :

« Internet rend-il bête ? ». Telle était la question posée par Nicholas Carr dans un livre paru en 2011. La thèse présentée était que notre cerveau s'adapte aux « nouvelles » technologies et que nous sommes en train de perdre notre capacité à nous concentrer. La preuve en résiderait dans la généralisation du zapping, devenu le mode de fonctionnement privilégié des jeunes. En effet, pour les neurosciences, notre capacité de « lecture profonde » (deep reading) qui consiste à pouvoir inférer, déduire, à analyser ce que nous lisons risque de se fragiliser avec l'envahissement des technologies qui favorisent plutôt l'immédiateté et le passage d'une information à l'autre. (Thibert 2012, p. 21)

La « culture de l'immédiateté », selon certains critiques, serait devenue l'une des caractéristiques principales de la « postmodernité ». On notera, dans la citation ci-dessous d'Alain Kerlan, la forte relation qu'il établit entre immédiateté et proximité :

De même, la temporalité s'efface au profit de l'immédiateté : la prééminence du présent et de l'immédiat sur le passé historique se trouve encore accentuée par l'accélération du temps et la contraction de l'espace. Le rapprochement des espaces et des temps permis par les moyens de communication et de reproduction fait entrer le différent dans l'ère du simultané et de la coexistence. L'histoire s'apparente au kaléidoscope : la logique postmoderne fait de l'immédiateté un horizon définitif. (Kerlan 2007, p. 27)

Comme la médiation technologique que les médias opèrent entre l'information et le public, la médiation humaine peut être amenée elle aussi à se situer dans l'instant, celui des tensions et conflictualités émergentes. Mais d'une part elle impose toujours, contre les réactions immédiates, le temps de la parole et de l'écoute, puis celui de la concertation, et parfois en outre, comme dans la médiation juridique, le délai avant la décision. D'autre part la médiation sociale a pris en compte, au-delà des conflits occasionnels, l'existence de situations permanentes où les conflits sont latents, comme celles dans lesquelles aux difficultés sociales et économiques se mêlent les discriminations. Les travailleurs sociaux, professionnels de la médiation, se plaignent d'ailleurs de manière récurrente du traitement « médiatique » (dans le sens négatif d'« immédiat », c'est-à-dire sans la distance critique que permet la contextualisation et la mise en perspective historique) d'évènements survenant dans des quartiers dits « sensibles ».

Il en est de même des pédagogues, pour qui l'une des missions de l'école est d'installer chez les élèves un rapport distancié à l'action et au savoir, en activant toutes les formes de médiation que nous avons passées en revue au chapitre 1.2. À propos du public scolaire visé dans son rapport officiel, Jean Delahaye écrit ainsi :

Pour les enfants issus des groupes sociaux les plus éloignés de la culture scolaire, le langage est dans un rapport d'immédiateté à l'action, qui constitue souvent d'ailleurs à mimer l'action quand on parle. Ce rapport au langage est très éloigné des formes de mise à distance qui caractérisent le rapport scriptural caractéristique de la culture scolaire, où l'on décrit le monde et où l'on agit sur lui à travers des textes. (Delahaye 2015, p. 192)

2.7. Réaction/ proaction

Dans un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe en 2013, Jean-Pierre Liégeois propose un court historique de la conception de la médiation sociale. Il note en particulier la tendance actuelle à mettre l'accent sur le rôle proactif du médiateur :

Alors que le médiateur a été considéré historiquement comme devant régler des conflits et des incompréhensions, [...] il est souhaitable d'aller – et les référentiels d'aujourd'hui y contribuent – vers un rôle plus positif et proactif, pas seulement réactif. La richesse potentielle du rôle de médiateur fait que la gestion des conflits ne doit devenir qu'un aspect tout relatif de son emploi. Les référentiels montrent qu'il s'agit là seulement d'une facette parmi d'autres, telles que la mise en relation de partenaires faisant partie du champ social, les actions de concertation, la facilitation de projet, la sensibilisation, ou encore l'intermédiation culturelle. (p. 74)

Lorsque la médiation sociale se fait dans l'instant, elle est réaction aux tensions et conflits émergents. Mais elle est aussi proaction, par rapport à ces mêmes tensions et conflits, lorsqu'elle se propose de les prévenir, ainsi que par rapport à son projet global de changement des rapports sociaux. Ces trois éléments apparaissent ensemble dans le passage suivant de la « Définition du Travail Social » adopté à Montréal en juillet 2000 par la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux (FITS/IFSW) :

*Le travail social, dans ses formes les plus diverses, est confronté aux transactions multiples et complexes entre les personnes et leur environnement. Sa mission est d'aider les personnes à développer leur potentiel, enrichir leur vie et **prévenir les dysfonctionnements**. Le travail social professionnel a pour but principal la résolution de problèmes et le changement. Dans ce cadre, les travailleurs sociaux sont des agents facilitateurs du changement, tant dans la société que dans la vie des personnes, familles et communautés qu'ils servent⁴⁶. (je souligne)*

On retrouve la tension entre réaction et proaction chez Jean Caune lorsqu'il affirme « la nécessité de distinguer la double fonction de la médiation : d'une part établir les liens entre les hommes, dans le temps présent et à travers les générations ; d'autre part, introduire la visée d'un sens qui dépasse la relation immédiate pour se projeter vers l'avenir » (Caune 1999a, p. 12). La réaction a naturellement à voir avec l'immédiateté, la proaction avec la durée : l'un des intérêts éducatifs du projet pédagogique, dans toutes les disciplines enseignées est d'installer les élèves dans un temps long. Il amène les élèves à quitter le vécu collectif immédiat, qui est parfois celui des réactions négatives des uns envers les autres, pour se projeter ensemble dans une action à réaliser en commun. C'est là, comme le montre l'expérience des établissements pour élèves jusque-là en rupture avec l'institution scolaire, l'une des clefs de la « remobilisation »⁴⁷ de ces élèves, mais sans doute aussi de la gestion quotidienne de la discipline dans les classes « ordinaires ».

C'est l'idée de projet, qui implique une attitude dite « proactive », qui pour certains différencie l'animation culturelle de la médiation culturelle :

Ainsi, l'animation culturelle se transforme en médiation culturelle du moment où les pouvoirs publics prennent en charge ses idéaux dans le cadre de programmes d'actions volontaristes en direction de certains publics (prisonniers, malades,

⁴⁶ www.travail-social.com/Definition-du-Travail-Social (dernière consultation 07/02/2016).

⁴⁷ Certains pédagogues opposent de manière intéressante la « motivation », qui est un concept statique (tel ou tel élève serait « plus ou moins motivé ») par le concept dynamique qui apparaît lorsqu'on se situe en perspective actionnelle, celui de « mobilisation » (les élèves se mobilisent plus ou moins en fonction de leur intérêt pour telle ou telle tâche). C'est ce qui correspond à ce que Jacques Tardif appelle dans son ouvrage de 1992 la « motivation scolaire » (titre de son chapitre 2) : « Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. (p. 91)

*handicapés), zones en difficulté (banlieues, zones rurales), groupes sociaux particuliers, et en reconnaissant et en encourageant la création de nouveaux lieux d'activité et en privilégiant de nouveaux contenus artistiques ou de nouvelles méthodes.*⁴⁸

Pour les auteurs de la *Charte déontologique médiation culturelle*,

La médiation culturelle est consubstantielle à tout projet culturel. La posture de médiation est ainsi présente au fondement même des projets : politiques culturelles, projet scientifique et culturel des établissements, conception d'une exposition ou d'un événement. En ce sens, elle est prise en compte à tous les niveaux d'un établissement, au cœur de toutes les fonctions et dès l'origine des projets. (Médiation culturelle 2010, p. 6)

Conclusion de la deuxième partie

Pour montrer, je l'espère, la pertinence et la productivité de ces outils de profilage conceptuel de la notion de « médiation », je vais maintenant utiliser ces outils pour réaliser l'analyse de deux objets : (1) la médiation culturelle dans le domaine des arts, parce qu'elle a donné lieu à des élaborations conceptuelles très avancées ; (2) la pédagogie de projet, parce qu'en tant que modèle d'action sociale, elle a pris une importance toute particulière en DLC depuis l'émergence de la perspective actionnelle.

a. Analyse d'une description du concept de médiation culturelle

Les textes les plus élaborés que j'aie pu consulter sur la médiation sont ceux qui traitent de la médiation culturelle – sans doute parce qu'elle est ancienne et qu'elle a mobilisé depuis plusieurs décennies de nombreux spécialistes et praticiens de disciplines différentes. Cette élaboration s'est faite, comme il est logique dans tout processus d'élaboration théorique complexe, à la fois par un élargissement du cadre conceptuel et par son approfondissement : c'est ainsi dans ce domaine de la médiation culturelle que j'ai pu constater le recours simultané à un plus grand nombre de ces couples conceptuels à la fois opposés (ou « antagonistes ») et complémentaires, tels que ceux que nous venons de passer en revue, et d'appliquer à l'analyse de cette forme particulière d'action qu'est le projet.

Je prendrai comme exemple un très court extrait de Caune 1999b (pp. 1-2), en y soulignant les termes correspondant à ceux des couples conceptuels du paradigme de la médiation⁴⁹ :

<i>Le concept de médiation</i>	
<i>doit se concevoir dans la mise en rapport entre un axe horizontal,</i>	horizontalité
<i>celui des relations interpersonnelles,</i>	sujet
<i>et un axe vertical, celui d'un sens transcendantal</i>	verticalité
<i>qui oriente les rapports longs.</i>	durée
<i>C'est dire que la médiation comme projet social</i>	proaction
<i>ne peut se contenter de forger des liens éphémères,</i>	immédiateté
<i>elle doit aussi participer à la production d'un sens</i>	objet
<i>qui engage la collectivité.</i>	proaction

⁴⁸ <https://evemarieblog.wordpress.com/2012/10/19/le-theatre-comme-lieu-dintervention-sociale-et-personnelle/> (dernière consultation 07/02/2016).

⁴⁹ La mise du texte en tableau est mienne, avec les retours à la ligne dans la colonne de gauche, et bien sûr l'attribution des concepts dans la colonne de droite. Les lecteurs pourront, s'ils le souhaitent, effectuer avec les mêmes outils une analyse conceptuelle de la citation de Ph. Meirieu et M. Guiraud au chapitre 1.2.1 (*supra* p. 15), et de celle de G. Schlemminger au chapitre 1.2.2 (*supra* p. 16).

Je souligne aussi « concept » au tout début du passage : ce n'est bien sûr pas un hasard si à ce niveau d'élaboration théorique, la médiation n'est plus considérée comme une « notion », mais comme un « concept » : ce que l'auteur veut « forger » là, dans ce « métal » qu'est la notion de médiation sociale, c'est un outil qu'un travailleur social puisse utiliser efficacement dans sa réflexion et sa pratique professionnelles. Et on ne s'étonnera pas qu'à partir du moment où il s'agit de la médiation en tant qu'action sociale, on voie apparaître l'opération cognitive de proaction, constitutive de la démarche de projet (cf. Puren 2017a).

b. Analyse de la démarche de projet

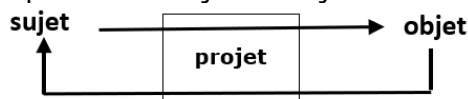
Parce qu'il va forcément impliquer des acteurs différents et se réaliser dans un environnement humain particulier, tout projet doit forcément intégrer l'activité de médiation en interne et en externe, dans laquelle vont se retrouver à l'analyse tous les couples conceptuels du paradigme de la médiation.

Je me contenterai de donner ci-dessous un ou deux exemples pour chacun d'eux⁵⁰ :

- Sujet/ objet

Nous avons vu précédemment l'importance de la médiation effectuée par les objets techniques dans la pédagogie Freinet (cf. *supra* chap. 1.2.4, p. 21). Mais les projets s'y conduisent principalement de manière collective, dans différents types de groupe (groupe projet en grand groupe, sous-groupes en fonction des types d'activités) où vont se réaliser différentes formes de médiation entre élèves.

L'une des trois dérives connues du projet citées par Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet dans leur ouvrage sur la pédagogie de projet est la « dérive spontanéiste » (1994, pp. 11-12), dans laquelle le sujet privilégie sa motivation personnelle, son plaisir et son désir, aux dépens des contraintes et exigences du projet. Certes, le projet est celui du sujet, et c'est cela qui demande son engagement personnel et légitime sa présence dans l'objet qu'il vise et qu'il produira, mais l'idée de projet repose en pédagogie sur la valeur formative d'un processus récursif permanent de modification de l'objet par le sujet, et d'adaptation du sujet à l'objet ainsi modifié par lui-même⁵¹ :



Jean-Louis Le Moigne a proposé le concept de « projectivité », qui permet selon lui de sortir de « l'alternative stérilisante du choix binaire entre l'objectivité et la subjectivité » (2005, p. 427).

- Horizontalité/ verticalité

Au moment de la conception du projet est privilégiée l'autonomie individuelle et collective des élèves ; mais une fois l'objectif fixé et les décisions de réalisation prises, l'autre grand principe de la pédagogie de projet, à savoir la responsabilité individuelle et collective, fait que le projet impose à tous ses contraintes et ses exigences. Cette verticalité peut aussi se retrouver dans la directivité de l'enseignant. I. Bordallo et J.-P. Ginestet citent comme seconde dérive possible du projet la « dérive techniciste » : « La planification par l'enseignant est excessive. [...] L'élève est l'exécutant d'un projet entièrement conçu par l'enseignant » (1994, p. 11).

⁵⁰ Pour plus de développements, je renvoie à Puren 2017a, article intitulé « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet ».

⁵¹ On retrouve là les deux mouvements opposés et complémentaires de la théorie piagétienne, l'assimilation et l'accommodation, comme dans les concepts d'instrumentalisation et d'instrumentation de P. Rabardel dans sa théorie de la médiation instrumentale (cf. *infra* p. 72-73).

– *Proximité/ distance*

Le sujet doit s'engager personnellement dans son projet (on parle de « mobilisation », concept plus adapté à la pédagogie de projet que celui de « motivation »), mais sa conduite demande qu'il s'observe et s'évalue constamment (processus dit de « métacognition »).

– *Humain/ non-humain*

Une fois conçu le projet, fixés ses objectifs, définies les productions finales, programmées et réparties ses tâches, il s'impose aux acteurs et impose sa propre démarche, au point que ceux-ci doivent prévoir de se mettre périodiquement en mesure de « reprendre la main ». I. Bordallo et J.-P. Ginestet citent ainsi comme troisième dérive possible du projet la « dérive productiviste » : « le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés » (1994, p. 10).

– *Immédiateté/ durée*

La démarche de projet, avec sa conception initiale, sa programmation, ses évaluations-rétroactions à la fin de chaque tâche en fonction de l'ensemble du projet, ses réunions de concertation, installe les élèves dans un temps long dont ils doivent tenir compte dans la gestion en temps réel, comme par exemple celle de leurs réactions immédiates.

– *Réaction/proaction*

Entre les deux extrêmes que sont les réactions individuelles et la proaction collective, la fonction médiatrice de la métacognition est de permettre les rétroactions et évaluations partielles qui vont assurer la régulation d'ensemble du projet (cf. dans Puren 2017a la modélisation de la démarche de projet, p. 2).

Il serait possible d'analyser également la démarche de projet, exemples à l'appui, au moyen de chacun des types de médiation. Cette analyse montrerait que tous sont susceptibles d'être mobilisés : la pédagogie de projet fonctionne, du point de vue des types de médiation, comme un véritable « intégrateur médiationnel ».

3. TROISIÈME PARTIE. LA MÉDIATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Introduction de la troisième partie : la lente et difficile émergence de la notion de médiation en didactique des langues

Il y a déjà près de 30 ans que Jean Caune, spécialiste de la médiation culturelle dans les arts, constatait que « la notion de médiation [est] aujourd'hui banalisée au point de qualifier tout processus de mise en relation », (1991a, p. 12), et près de 10 ans qu'il affirmait que « plus de vingt ans après l'émergence de la thématique de la médiation dans les textes institutionnels ou savants, il est temps de réinterroger la notion et les discours qui la diffusent (Caune 2010, p. 1), posant à son propos la question : « paradigme nouveau ou métaphore usée ? » (p. 2).

Le premier numéro de revue de DLC sur la médiation ne paraît qu'en 2012 : c'est le n° 167 d'*Études de linguistique appliquée* (Aden & Weissmann dir. 2012), qui n'annonce sur son titre que la seule « médiation linguistique ». Dans son avant-propos, le lexicologue Jean Pruvost annonce qu'il s'agit là d'un « thème novateur et plein d'avenir (p. 262), sans expliquer pourquoi il ne s'impose que maintenant en DLC, alors même qu'il affirme par ailleurs que « l'art d'enseigner [...] passe forcément par la notion d'intermédiaire ».

Je poserai ici simplement quelques balises, et quelques hypothèses, sur l'émergence de la médiation en DLC, qui seraient à reprendre de manière plus large et plus approfondie. Ce qui s'en dégage clairement, cependant, c'est que la notion de médiation ne dispose pas d'une longue tradition dans cette discipline, que ce soit dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en France, ou en FLE.

En 1976, le *Dictionnaire de didactique des langues*, dirigé par Robert Galisson et Daniel Coste, consacre près d'une page entière (pp. 334-335) à la médiation avec deux définitions différentes, mais dont aucune n'a vraiment d'impact concret en DLC. La première est en effet purement philosophique : « Instrument ou démarche permettant l'appréhension indirecte ou à terme d'un objet concret ou spéculatif, qu'on ne peut pas saisir directement ou immédiatement » (p. 334). La seconde, purement cognitive, est rattachée à des « théories médiationnistes » qui tentent de compléter le schéma béhavioriste en intercalant entre le stimulus et la réponse des processus cognitifs intermédiaires non observables et pourtant nécessaires pour comprendre l'apparition, chez l'apprenant, de phénomènes tels que les représentations symboliques et les généralisations sémantiques⁵² ; les deux n'ont donné lieu à aucune tentative de mise en œuvre dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Aussi bien dans la définition philosophique qu'ont retenue les auteurs du *Dictionnaire de didactique des langues* que dans la théorie béhavioriste dont ils sont déjà conscients

⁵² Cette remise en cause du postulat de la « boîte noire » ouvre bien sûr la voie aux cognitivistes.

des lacunes, c'est l'objet qui prime sur le sujet : l'« objet concret ou spéculatif » dans la première, l'objet « langue » dans la seconde. La raison en est dans doute qu'à l'époque les deux références scientifiques des didacticiens de langue sont encore le structuralisme et le béhaviorisme, qui sont deux théories antimentalistes.

Dans les années 1980-1990 – mais une recherche exhaustive devrait le confirmer – la notion de médiation n'est pas convoquée dans deux domaines où ils s'imposent maintenant tout autant que dans le domaine de l'enseignement, à savoir l'observation de classes et la formation des enseignants⁵³. Il n'y par exemple qu'une seule occurrence dans l'ensemble du numéro de la revue *Études de Linguistique Appliquée* consacré en 1999 au thème « Observation de classes et didactique des langues » (n° 144, avril-juin), dans l'article de Stirman-Langlois et Waendendries : « Le futur enseignant a une expérience de parcours évolutif et donc une conscience forte de l'éducabilité. Il mesure également l'importance des outils cognitifs et des médiations dans l'enseignement/apprentissage. » Et cette occurrence ne donne lieu à aucun développement particulier. Dans les ouvrages *Se former en didactique des langues* (Puren, Costanzo et Bertocchini 1994) et *La formation en questions* (Galisson et Puren 1999), la notion n'apparaît à aucun moment. Je n'ai pas plus ressenti personnellement le besoin de mobiliser la notion de médiation dans le *Livret de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue* (Puren 2001|_0), alors qu'il s'agit d'un domaine où, par nature (cf. l'expression « pédagogie différenciée »), la médiation didactique, celle de l'enseignant, est décisive.

Près de 30 ans après la publication du *Dictionnaire de didactique des langues* en 1976, dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Jean-Pierre Cuq et publié en 2003, la notion n'est toujours pas conçue dans toute sa complexité. On lit en effet à l'entrée « Médiation » (p. 163) : « Le terme de médiation désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs). » À l'inverse des auteurs du *Dictionnaire de didactique des langues*, l'auteur de cette définition ne mobilise que les seuls sujets et la seule médiation sociale, en évacuant les objets et la médiation technique, celle assurée par l'« instrument » et la « démarche » dans la définition philosophique. La phrase « La médiation peut être renforcée par le biais des machines et des interfaces spécialisées, les machines à communiquer et plus généralement les médias » est de ce point de vue significative : il s'agit bien, dans l'idée de l'auteur, d'une médiation humaine dans laquelle l'instrument ne serait qu'un moyen au service du sujet utilisateur.

Si nous reprenons la définition de la médiation proposée dans cette entrée du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, « une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs) », il faut y distinguer entre la *définition* proprement dite, toujours très abstraite, à savoir ici l'action réalisée entre deux éléments par un troisième, et la *description*, qui est contextuelle, à savoir, ici, le fait que tous ces éléments soient des personnes, et des personnes spécialisées, ce qui renvoie, de fait, aux seuls professionnels de la médiation sociale.⁵⁴

⁵³ Je reviendrai sur ce dernier domaine en toute fin de conclusion générale, pp. 107-108.

⁵⁴ Cf. Puren 2013a, chap. 1.2 « Définition et description des concepts », pp. 4-6. Un autre exemple, que je présente dans cet article, est la « définition » de la tâche par David Nunan, l'un des auteurs de référence du *Task Based Learning* anglo-saxon : « Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. » (*Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989, p. 19). La définition se limite en fait à « a piece of classroom work », le reste étant la description d'une tâche communicative.

La notion de « médiation » aurait dû s'imposer fortement en didactique des langues-cultures avec en 2001 la publication du *CECR* où elle a d'emblée un statut en principe essentiel, puisqu'elle est à la compétence plurilingue-pluriculturelle et à la perspective actionnelle ce que l'interaction langagière et culturelle est à l'approche communicative, c'est-à-dire l'activité de référence tant d'usage que d'apprentissage.

Les développements de cette notion restent pourtant très limités dans le *CECR*, puisqu'ils se limitent à la médiation interlangues, elle-même limitée à la traduction et à l'interprétariat, activités souvent citées dans ce document, mais dépourvues d'échelles de compétence.

Quant à la médiation culturelle ou du moins la médiation interculturelle, qu'on aurait pu attendre traitées à égal avec la médiation langagière, elles ne sont même pas citées. On y trouve, sauf erreur de ma part, un seul exemple implicite de médiation culturelle : « interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture » (p. 133).

Ces lacunes concernant l'usage ont souvent été pointées dans les analyses critiques du *CECR*. Celle qui l'a moins été, ce sont celles concernant l'apprentissage. Sauf, là encore, erreur de ma part, on ne trouve qu'un seul exemple, à savoir l'une des tâches citées pour illustrer le « modèle d'ensemble ainsi esquissé [...] de type résolument actionnel » : « De même un élève qui doit traduire un texte de langue étrangère (tâche) peut rechercher s'il existe déjà une traduction » (p. 19, souligné dans le texte). Et on voit que cet exemple reste dans les limites de la traduction et de l'interprétariat que se sont imposées les auteurs.

Les dates de parution des quelques ouvrages ou numéros de revue suivants, cités en bibliographie du présent ouvrage, montrent que la période concernée par les publications de FLE sur le thème de la médiation en DLC, auxquelles viennent ajouter quelques colloques et autres journées d'étude ainsi que de quelques articles isolés, est tardive par rapport à la publication du *CECR* en 2001. Il faut attendre plus de 10 ans, si l'on excepte les deux publications impulsées par Geneviève Zarate la même année 2003, qui n'ont alors, apparemment guère suscité d'échos en dehors du cercle des spécialistes de l'interculturel :

- 2003. LEVY Danièle, ZARATE Geneviève, LEONCINI-BARTOLI Antonella. *La médiation et la didactique des langues et des cultures*.
- 2003. ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline, LUISSIER Denise, PENZ Hermine (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*.
- 2012. ADEN Joëlle, WEISSMANN Dirk (dir.), *La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes*.
- 2015. COSTE Daniel, CAVALLI Marisa, *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*.
- 2018. *Volume complémentaire* du *CECR* de 2001 [avec de nouveaux descripteurs concernant la médiation].
- 2018. LORILLEUX Joanna & HUVER Emmanuelle (dir.), *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ?*

Le premier numéro de revue de DLC consacré à la médiation (cf. ci-dessus ADEN Joëlle, WEISSMANN Dirk (dir.) ne paraît donc qu'en 2012 : c'est le numéro 167 d'*Études de linguistique appliquée*, consacré, comme on le lit dans le titre, à la seule « médiation linguistique » comprise comme celle qui est mise en œuvre dans la traduction et l'interprétariat.

Dans leur présentation du numéro, les coordonnateurs du numéro notent d'emblée que « la notion de médiation linguistique est convoquée dans un très grand nombre de

champs, tant dans la recherche, que dans la diplomatie ou dans la société civile (p. 265), et que malgré tout « force est de constater que la médiation peine à se définir comme un concept didactique ». Ils prennent comme exemple le *CECR*, qui affirme que « les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (citation du *CECR* p. 18). Mais ils constatent que paradoxalement, « alors qu'elle apparaît comme l'un des quatre piliers du cadre au même titre que la réception, la production et l'interaction, elle y est réduite à sa dimension de traduction et d'interprétariat » (p. 265).

C'est bien de constater – surtout lorsque le constat est exact... –, mais un travail de recherche se doit aussi d'expliquer le constat, parce que les propositions d'amélioration devront forcément tenir compte des facteurs explicatifs.

Les facteurs suivants ont sans doute concouru au maintien d'une conception limitée de la médiation, et, plus généralement, à « la lente et difficile émergence de la notion en didactique des langues » (titre de la présente introduction) :

- D'une part la prégnance de la médiation sociale dans les idées de l'époque, et, dans la société, de ses multiples déclinaisons en métiers différents (cf. *supra* chap. 1.1.1, pp. 9-10), y compris en milieu scolaire (cf. chap. 1.1.2 « Médiation scolaire » *supra*, p. 10).
- D'autre part du point de vue didactique, la prégnance :
 - du paradigme direct (cf. *infra* chap. 3.1.3 « La médiation langagière », p. 48 et p. 52) ;
 - des « gènes » de l'approche communicative-interculturelle – l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel – appliqués à une situation de communication en face-à-face (cf. *infra* chap. 3.2.6 « Immédiateté/durée », pp. 96-98) ;
 - et de la « centration sur l'apprenant », expression qui isole l'apprenant d'une manière totalement irréaliste au sein de son propre processus d'apprentissage (cf. Puren 1995a pour une critique systématique de ce concept).

Notons d'ailleurs qu'historiquement, à l'origine de l'interculturel en FLE dans les années 1960, se trouve la médiation scolaire, concrètement dans les réflexions et propositions concernant l'accueil des enfants migrants dans le système scolaire français.

Quant à l'introduction on ne peut plus limitée des activités de médiation interlangues dans les manuels de FLE (traduction et interprétariat), elle s'explique sans doute d'abord par l'approche universaliste retenue parce que commercialement la plus rentable pour les éditeurs produisant des manuels pour exportation dans le monde entier.

Dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France, malgré l'adossement officiel des programmes sur le *CECR*, la médiation reste ostracisée dans les manuels, et censurée dans les formations. Elle est ainsi présentée en 2005 dans les programmes d'anglais au collège sous l'appellation de « transformation de la langue » :

Activités de transformation de la langue

- Indépendamment des aptitudes à construire dans les quatre domaines traditionnels de la compétence linguistique, l'élève doit aussi être en mesure de :*
- prendre des notes en écoutant ou en lisant un message de lecture simple et de dimension modeste ;
 - reconstituer un message oral ou écrit à partir de notes prises ;

- *transposer en français un message bref, oral ou écrit, exprimé dans la langue étrangère, ou les informations essentielles contenues dans un texte plus long.*

Enseigner au collège - Anglais LV1-LV2, Programmes et Accompagnement.
(CRDP, rééd. 2005)

Il est peu probable – mais là encore, une recherche sur les manuels et sur le terrain serait nécessaire – que ces trois types d'activités de médiation soient courantes, surtout la troisième, qui fait appel à la médiation interlangues. La raison principale – c'est dans ce cas plus qu'une hypothèse de ma part, elle a été confirmée par des conversations avec des inspecteurs et formateurs – est (1) la crainte, de leur part de voir les enseignants aussitôt abuser de la L1 en classe, et (2) le souci de rentabiliser au maximum le peu d'heures de classes en L2. Ils ne sont pas sensibles aux arguments que j'ai formulés dans un « Plaidoyer pour la réforme du collège » l'année de cette réforme en 2015 :

Comme les programmes antérieurs depuis 2005, les projets actuels de programmes ne retiennent pas du CECRL les deux activités langagières de la médiation écrite et orale, alors qu'elles sont considérées comme essentielles par les auteurs eux-mêmes du CECRL, qu'elles sont l'une des activités qui sont constamment mises en œuvre dans les environnements bilingues, et qu'elles sont de ce fait particulièrement adaptées aux classes bilangues, aux activités de type DNL et aux EPI⁵⁵, où la LV [langue vivante] sera forcément utilisée en parallèle avec le français (sans parler des projets interlangues, cités dans le projet de programme pour le cycle 4). (Puren-2015-05-17)

Mes lecteurs me pardonneront cette longue introduction, dont les contenus auraient mérité sans doute de faire un chapitre de cet ouvrage. Je le termine en annonçant le plan de cette troisième partie.

Dans un premier chapitre (3.1), je reprendrai, parmi les différents types de médiation que nous avons abordés dans la première partie à propos la « galaxie de la médiation » dans les sciences sociales (chap. 1.1) et dans les sciences de l'éducation (chap. 1.2), tous ceux qui me paraissent mériter des analyses spécifiques complémentaires du point de vue de la DLC : parmi les dix types déjà abordés, cela m'amènera à ne pas reprendre seulement les deux premiers, à savoir la médiation sociale et la médiation scolaire⁵⁶, et en ajouter en fin de liste, la médiation expérientielle (chap. 3.1.9), qui n'est pas pour autant la moins importante dans cette discipline, où elle est sans doute utilisée plus systématiquement que dans d'autres disciplines.

Dans un second chapitre (3.2), j'analyserai la médiation en DLC au moyen de chacun des antagonismes conceptuels du paradigme de la médiation que j'ai présentés précédemment dans la deuxième partie.

3.1. La didactique des langues-cultures dans la galaxie de la médiation

Introduction du chapitre 3.1

Tous les types de médiation abordés dans les deux premières parties de cet ouvrage concernent *a priori* également l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures :

- *La médiation dans les sciences sociales* : la classe de langue est une société à part entière avec ses lois, ses normes, ses codes et ses modes de fonctionnement propres, qui fait partie de cette autre société plus large qu'est l'établissement

⁵⁵ Sur les DNL « Disciplines Non Linguistiques », cf. *supra* p. XX ; sur les EPI « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires », cf. Puren 2017c.

⁵⁶ Je n'ai pas trouvé en effet pour elles de spécificités propres à la DCL, si ce n'est la « médiation sociale par le langage » que j'aborde ponctuellement au chap. 3.1.3, pp. 52-53

scolaire, lui-même inséré dans son environnement social local et global (familles, quartier, ville, région, pays).

– *La médiation dans les sciences de l'éducation* : avec toutes les autres disciplines scolaires, la DLC poursuit les finalités de ce qui est appelé précisément le « système éducatif », l'enseignant s'efforçant de former les élèves à certaines valeurs en les amenant à les mettre en œuvre dans leur attitude, comportement et travail personnel, ainsi que dans les relations entre les élèves et lui, et entre les élèves entre eux.

Tous ces types de médiation sont d'autant plus pertinents actuellement en didactique des langues-cultures que sa dernière orientation, la perspective actionnelle, propose comme finalité dans l'enseignement scolaire la formation d'un acteur social⁵⁷ et pose pour sa mise en œuvre le principe de l'homologie entre la microsociété classe et la société extérieure⁵⁸.

3.1.1. La médiation éducative

Nous avons vu au chapitre 1.2.1 (la médiation éducative dans les sciences de l'éducation, p. 15) que certaines finalités, reposant sur un ensemble de valeurs et de compétences, sont présentées en 2015 par le M.E.N. français dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures* (MENESR 2015a) comme « une référence centrale pour le travail de tous les enseignants et acteurs du système éducatif ». Si l'on reprend la liste de ces finalités et qu'on les met en regard avec les différentes configurations didactiques actuellement disponibles en DLC, on constate immédiatement l'existence de fortes correspondances binaires. Je renvoie mes lecteurs aux tableaux présentant schématiquement ces différentes configurations ainsi qu'aux commentaires et à la bibliographie qui les accompagnent (Puren 029, 052), et je me contenterai dans le tableau ci-dessous d'indiquer pour chacune configuration didactique la méthodologie constituée correspondante :

Le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ...	La configuration correspondante en DLC est celle de ...
– « ...ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde. »	la méthodologie active
– « ...favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure. »	l'approche communicative-interculturelle
– « ... fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté. »	les méthodologies plurilingues (et pluriculturelles)
– « ... donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. »	la perspective actionnelle (et la pédagogie de projet)

⁵⁷ C'est la conséquence naturelle du principe posé par les auteurs du *CECR* – qui ne l'avaient pas bien perçu à l'époque – à savoir de considérer l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux : s'ils ne le sont pas encore (c'est le cas des élèves), il s'agit de les former pour qu'ils le deviennent ; s'ils le sont déjà (c'est le cas des adultes), il s'agit de s'appuyer sur leurs connaissances, expériences et compétences acquises d'acteur social.

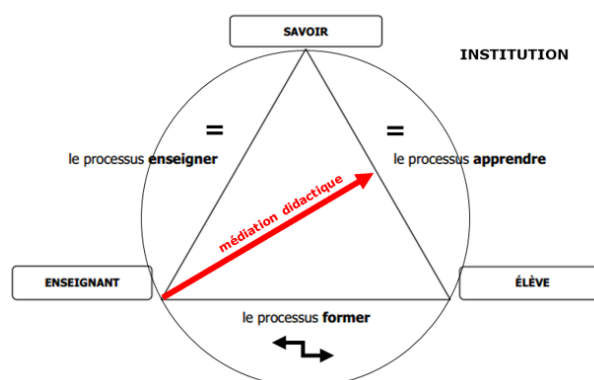
⁵⁸ Sur ce principe d'homologie, constant dans toute l'histoire des méthodologies, cf. Puren 2002b (p. 7 concernant la perspective actionnelle).

Avec l'adaptation aux différents objectifs institutionnels (1), l'adaptation aux besoins, profils et stratégies des apprenants (2), la diversification des approches, nécessaire à la mise en œuvre tant d'une pédagogie active qu'à la différenciation pédagogique (3), ces correspondances particulières entre les différentes configurations didactiques disponibles et les différentes finalités assignées à l'enseignement scolaire, dont l'enseignement des langues-cultures, constituent un nouvel argument – le 4^e, donc – en faveur de cette « approche pluriméthodologique » que Bruno Maurer et moi-même, dans notre ouvrage en collaboration intitulé *CECR : par ici la sortie !* (2019), considérons comme un moyen de sortir des impasses auxquelles conduisent en DLC le *CECR* de 2001 et son *Volume complémentaire* de 2018 (désormais « VC », réf. CoE 2018 en bibliogr. finale).

3.1.2. La médiation didactique

La DLC, en tant que discipline « didactique », est naturellement centrée sur la médiation didactique, l'abandon de cette priorité ne pouvant qu'y provoquer des effets pervers. Dans son ouvrage de 2011⁵⁹, Bruno Maurer dénonce à juste titre dans les dernières publications de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, la substitution à la didactique des langues-cultures, d'une « éducation plurilingue et interculturelle » qui amène fatalement une « minoration des compétences linguistiques dans l'apprentissage des langues » (p. 26) et un désengagement de la recherche, déjà notable dans les laboratoires universitaires, vis-à-vis des questions de méthodologie d'enseignement-apprentissage de la langue.

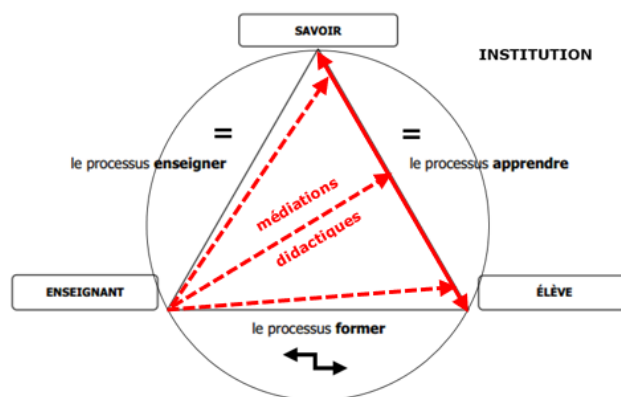
Nous avons vu au chapitre 1.2.6 comment la médiation didactique en général peut se représenter au sein d'une modélisation pédagogique d'ensemble :



Je ne sais pas ce qu'il en est dans les didactiques des autres disciplines, mais en ce qui concerne la didactique des langues-cultures, en tout cas, dont l'objet – le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture – est hautement complexe, il est nécessaire de considérer le fonctionnement de la médiation didactique comme un système lui-même complexe.

Il faut déjà considérer, par exemple, que la médiation didactique va devoir se positionner différemment sur le continuum entre les deux bornes extrêmes que sont l'élève, d'une part, et les savoirs/compétences qu'il doit acquérir, d'autre part :

⁵⁹ Pour un compte rendu disponible en ligne de cet ouvrage, cf. PUREN 2012a.



– La médiation didactique la plus forte consiste à faire apprendre avec un étayage robuste et préconçu à partir des savoirs (cf. la flèche en pointillés du haut dans le schéma ci-dessous) : la logique dominante est celle du processus « enseigner ».

– La médiation didactique la plus faible consiste à simplement proposer aux élèves des dispositifs de formation autonome à l'apprentissage (cf. la flèche en pointillés du bas) : la logique dominante est alors celle de la formation – en l'occurrence de la formation à l'apprentissage.

Les concepts de « centration sur l'apprenant » et d'« autonomisation de l'élève » ont donné lieu dans les années 1980-1990, particulièrement en DLC, à un usage idéologique, ces orientations étant présentées dans une logique d'exigence constante et maximale⁶⁰ ; elles sont maintenant à considérer dans cette logique de continuum. Une routine classique, en cohérence avec les méthodes actives, consiste d'ailleurs chez l'enseignant à essayer d'abord que ce soient les élèves qui apprennent – par exemple, il va chercher dans un premier temps à ce qu'ils conceptualisent eux-mêmes une nouvelle règle de grammaire, ou qu'ils induisent eux-mêmes la signification d'un mot nouveau – ; si cela se révèle impossible, il augmentera le degré de médiation en donnant des indices ; et s'il le faut il donnera finalement lui-même la réponse. Il existe, en pédagogie, le concept de « remédiation », qui vient du mot « remède », connotant ainsi l'erreur ou l'incapacité des élèves avec l'idée de maladie.⁶¹ Il serait sans doute préférable de lui substituer celui de « re-médiation », dans le sens d'une nouvelle médiation, placée sur le continuum savoir-élève à un endroit différent de celui qui n'a pas donné auparavant les résultats attendus.

Sur ce continuum de la médiation didactique, certaines traditions didactiques privilégient *a priori* plus une zone de positionnement qu'une autre, comme le montrent en Europe les deux manières d'aborder et de traiter la question des différences des élèves au cours du processus d'apprentissage : celle de la « pédagogie différenciée » ou « gestion de l'hétérogénéité » en français, et celles de l'*Open Learning* en anglais et de l'*offen lernen* en allemand (cf. Puren 2001k).

⁶⁰ Cf. Puren 1995a pour la centration sur l'apprenant, 2014d pour l'autonomisation.

⁶¹ Cette métaphore malheureuse a été longuement analysée par Philippe Meirieu dans un article intitulé « Richesses et limites du modèle médical en éducation » (Meirieu 2009). Dans mon Histoire de méthodologies, je cite un passage de la préface d'un cours audio-visuel SGAV pour l'espagnol, *Vida y diálogos de España I* (A. J. Rojo Sastre, P. Rivenc et A. Ferrer, Didier, 1968), où les auteurs suggèrent aux enseignants utilisateurs, pour refuser les traductions en langue maternelle ou les explications grammaticales, de leur dire que "*el responsable en el tratamiento es el médico y nunca el enfermo*" (« le responsable du traitement, c'est le médecin, et jamais le malade », p. 16, ma traduction). Une telle conception hiérarchique et autoritariste n'est même plus valable actuellement en médecine, domaine qui a intégré lui aussi la notion de médiation, en l'occurrence celle qu'assure le médecin entre le malade et sa maladie.

Mais entre les bornes « savoir-élève », que l'on peut remplacer, conceptuellement, par les bornes « enseignement-apprentissage » ou « hétéronomie-autonomie », le continuum n'est en réalité que l'un des sept modes de mise en relation logique qu'un enseignant est amené à mettre en œuvre à un moment ou à un autre : je renvoie mes lecteurs à la modélisation proposée dans Puren 022, document 1, qui présente les sept modes disponibles, qui sont le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation et l'encadrement. Une des fonctions de la médiation didactique en DLC consiste à gérer chacune de ces logiques, et leur ensemble.

L'enseignant est amené également à privilégier à un moment ou à un autre tel ou tel type de médiation, ou des articulations et combinaisons variées de plusieurs d'entre elles : une autre fonction de la médiation didactique en DLC consiste à gérer chacune de ces médiations – y compris la médiation éducative, qui n'a pas vocation à s'imposer au détriment des autres –, et leur ensemble.

Ces deux fonctions fondamentales de la médiation didactique en DLC conçue comme un système complexe ne peuvent être opérationnalisées qu'au sein d'une discipline prenant elle-même en charge la complexité, que j'appelle, depuis maintenant plus de vingt ans, la « didactique complexe des langues-cultures⁶².

Une modification historique des objectifs sociaux de référence, exigée par une nouvelle situation sociale de référence, est actée dans le CECR de 2001 : il s'agit désormais de former les élèves à être capables en permanence de vivre et de travailler/faire société avec les autres en langues-cultures différentes dans une Europe multilingue et multiculturelle. De ce fait, les médiations langagière et culturelle que nous allons aborder dans les deux chapitres suivants (3.1.3 et 3.1.4) ne sont plus seulement des outils au service de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, comme précédemment ; elles sont devenues des objectifs à part entière en tant que modes privilégiés de mise en œuvre, dans la société-classe comme dans la société extérieure, non seulement des compétences plurilingue et pluriculturelle présentées par les auteurs du CECR, mais aussi des compétences co-langagière et co-culturelle qu'ils n'avaient pas eu encore à l'époque les moyens de dégager et d'élaborer, mais qui se révèlent tout aussi indispensables pour le nouvel enjeu de l'agir social⁶³ : il s'agit de la capacité à adopter ou se créer pour et par l'action collective, respectivement un langage commun et une culture partagée.

3.1.3. La médiation langagière

La médiation langagière en tant que *moyen d'enseignement* – dans le sens d'une **médiation didactique par le langage**, donc – est massive dans toutes les disciplines scolaires, où en tant qu'instrument au service de tous les types de médiation, elle se combine constamment avec chacun d'eux sous le contrôle de la médiation didactique.⁶⁴

L'une des spécificités de la médiation langagière en DLC est la présence – et donc la nécessité de prévoir les modes de gestion – d'au moins deux langues, la L1 et la L2, chacune pouvant servir de médiatrice entre l'élève et l'autre langue : on peut parler, dans ce cas, de « médiation interlangue », ou « interlangagière » pour rappeler qu'il

⁶² Cf. Puren 2003b, document qui est un manifeste en faveur de cette conception de la DLC.

⁶³ Les auteurs du *Volume complémentaire* de 2018, eux, en avaient les moyens, mais ils ont fait le choix d'ignorer toutes les publications, depuis 2001, pointant les lacunes du cadre conceptuel du CECR eu égard à ce nouvel enjeu que pourtant celui-ci annonçait (cf. Maurer & Puren 2019, Introduction générale).

⁶⁴ J'ai abordé précédemment la combinaison entre la médiation langagière et la médiation cognitive (au chap. 1.2.3, p. 16 *sqq.*) dans les sciences de l'éducation. J'y reviendrai au chapitre 3.1.6, p. 63 *sqq.*, consacré à la médiation cognitive en DLC, le langage n'y étant pas seulement un moyen au service d'un objectif, comme dans les autres disciplines scolaires, mais un objectif d'enseignement-apprentissage en tant que tel.

s'agit d'une variante de la médiation langagière. Dans les textes officiels français depuis la méthodologie directe des années 1900, le travail sur une L2 a toujours été considéré comme étant aussi un moyen de mieux connaître et maîtriser la L1. La présence de plus de deux langues est même le cas le plus fréquent : dans le cursus scolaire français, une seconde langue – une L3, donc – est enseignée à la plupart des élèves dès la classe de 5^e (élèves de 12-13 ans) ; une troisième langue – une L4, donc – est choisie par certains d'entre eux à partir de la classe de seconde (élèves de 15-16 ans) – ; à quoi il faut bien sûr ajouter tous les élèves ayant une langue maternelle différente de la L1, ou étant en contact plus ou moins intensif dans leur environnement familial ou social avec une autre langue.

Il vaut mieux, il me semble, réserver l'emploi de l'expression « médiation linguistique » pour le recours à la grammaire explicite. Cette médiation faisant appel à la réflexion des élèves (après la constitution du corpus, la phase suivante en classe est de « conceptualisation », avant celles d'entraînement et de réemploi : cf. Puren 2016c), cette médiation linguistique peut être considérée comme une variante de la médiation cognitive. La seconde variante de la médiation langagière, avec la médiation interlangagière, est la médiation intralangagière, comme celle qu'assurent les reformulations, résumés, synthèses et autres comptes rendus – activités citées dans le CECR, comme nous le verrons plus avant, mais aussi, à partir du moment où elles sont en L2, les explications grammaticales en L2, les consignes ou encore la documentation : toutes les techniques de mise en œuvre de la « méthode directe » (*i.e.* d'usage de la L2 pour l'enseignement-apprentissage de la L2, cf. Puren 008) peuvent être considérées comme des cas de médiation intralangagière.

Les modes de gestion de la médiation langagière – inter- et intralangagière – ont fortement évolué au cours de l'histoire des méthodologies, entre les deux extrêmes que sont le recours constant dans la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction » aux deux types de traduction d'entraînement grammatical, le « thème » (L1 → L2) et la « version » (L2 → L1), et son interdiction absolue dans les débuts de la méthodologie directe (dans les années 1900) ainsi que dans la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970. Pendant la période de l'approche communicative dominante (années 70-90), la question du recours aux langues maternelles des apprenants est complètement passée sous silence par les didacticiens français de FLE, mais la résistance du paradigme direct et les manuels universalistes de FLE (conçus pour des apprenants de langues maternelles différentes) ont tendu à y maintenir une approche monolingue. Et cela, paradoxalement, malgré la conversion de ces didacticiens à la théorie de l'interlangue, qui accorde pourtant un rôle central à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ; et contrairement aux propositions de H.G. Widdowson, pourtant un de leurs auteurs de référence, qui considérait comme une évidence que l'enseignement de la compétence de communication devait s'appuyer sur la compétence de communication déjà disponible chez les apprenants en langue maternelle.

Voici par exemple ce qu'il écrit dans son ouvrage de 1978, *Teaching language as communication*, qui est l'un des grands classiques de l'approche communicative :

La traduction [proposée] ici est donc une opération portant sur l'emploi de la langue et non simplement sur l'usage : ainsi elle vise à faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de la langue qu'il étudie par référence explicite au fonctionnement de sa propre langue du point de vue communicatif. (trad. fr. Une approche communicative de l'enseignement des langues, 1981, p. 180).

Ce passage et d'autres dans le chapitre 6.4.1 « L'appel au raisonnement : le recours à la traduction », présenté par Widdowson comme le premier des « Principes d'approche » (titre du chap. 6.4), ont été systématiquement oubliés – ignorés ? censurés ? – par les didacticiens français promouvant l'approche communicative, qui ont objectivement

appuyé en cette affaire les intérêts financiers des éditeurs français de FLE, plus intéressés, comme on peut le comprendre, à produire des manuels universalistes à diffusion internationale immédiate. Il faut attendre 2001 pour voir publier, dans une collection très diffusée en FLE, une étude intitulé *La langue maternelle en classe de langue étrangère*.⁶⁵

Par contre, pendant la première période éclectique (dans la méthodologie active des années 1920-1960), et depuis la seconde (à partir des années 1980 jusqu'à présent), les seules questions considérées comme pertinentes sont celles du repérage des différentes fonctions que la L1 et les autres langues disponibles, peuvent assurer en classe de L2, ainsi que celle des contextes et conditions de leur utilisation : je renvoie pour plus de détails au document Puren 033, qui propose un tableau général des 12 fonctions actuellement attestées.

De ces 12 fonctions les trois dernières sont particulièrement adaptées à la mise en œuvre de la perspective actionnelle :

- fonction n° 10 : recours à la L1 pour la compréhension des consignes de travail, forcément plus longues et complexes, ou encore pour les échanges entre élèves lors de la phase de conception de leur projet, et la rédaction, au moins première, du document correspondant de programmation ;
- fonction n° 11 : recherche et exploitation, dans la phase de documentation, de documents en L1 ;
- fonction n° 12 : traduction en L1 des productions finales en L2 lorsque l'action sociale peut être transposée par les élèves dans leur propre société.

Une recherche intéressante aura pour objectif de repérer les mises en œuvre de ces nouvelles fonctions liées à la perspective actionnelle chez les enseignants. Je fais déjà l'hypothèse que les « scénarios actionnels » proposés dans les manuels proposant des mini-projets en fin d'unité didactique sont souvent traduits en L1 (par l'enseignant, ou par les élèves à sa demande). Une fonction supplémentaire apparaît aussi sans doute, qui serait à intégrer dans les objectifs de cette recherche, concernant la place de la L1 dans les « documents intermédiaires » produits par les élèves au cours de leur travail : prises de notes, synthèses de documents, brouillons, guides écrits pour les interventions orales en classe, etc. Tous ces documents opèrent une forme de médiation (cf. *supra* chap. 1.2.5, « La médiation documentaire », pp. 22 *sqq.*) : ils peuvent d'ailleurs être exploités en classe au même titre que les « documents authentiques » du dossier de documentation.

Du point de vue méthodologique, remettre en avant la médiation didactique interlangagière ne peut que réactiver l'intérêt pour des méthodologies orientées vers le développement du multilinguisme apparues déjà dans les années 80-90, telles que l'éveil aux langues, EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère, dispositif anciennement appelé DNL, Disciplines Non Linguistiques), la « didactique intégrée » et l'intercompréhension entre langues voisines. Dans notre ouvrage commun (Maurer & Puren 2019), Bruno Maurer s'est chargé en particulier de développer ce qu'il a appelé de manière générique une « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI), dans laquelle vont pouvoir fonctionner comme des médiateurs entre les apprenants et la nouvelle langue non seulement les langues qu'ils connaissent déjà à des degrés divers de compétence, mais les différents outils, méthodologies et stratégies d'apprentissage qu'ils ont acquis au cours d'apprentissages langagiers antérieurs : ce qui est ainsi mis en œuvre de manière originale dans cette MPI, c'est donc un combinaison forte entre la médiation (inter-)langagière et la médiation cognitive.

⁶⁵ Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE international, collection « Didactique des langues étrangères », 2001, 128 p.

Les modes de médiation langagière fournissent un bon exemple du fonctionnement complexe des différentes médiations, qui interagissent en permanence les unes avec les autres. Une plus grande importance accordée à la médiation cognitive dès les débuts de l'apprentissage, par exemple, comme c'est le cas dans la MPI, amène à donner une plus grande place à la médiation langagière en langue maternelle ou en L1 : c'est le cas dans l'enseignement scolaire français pour la conceptualisation grammaticale, toujours faite en français tant que l'on estime que les élèves ne pourraient pas la faire correctement en L2, et, comme nous venons de la voir, dans la MPI ; et c'est la même position qu'adoptent naturellement les enseignants qui font travailler les élèves en groupes dès les débuts de l'apprentissage en leur demandant de s'organiser entre eux, de se concerter pendant l'activité, et de l'évaluer de manière autonome. C'est le cas même encore bien plus tard dans la pédagogie de projet, qui exige des opérations de conception, métacognition, évaluation et rétroaction (cf. Puren 2017a) qui peuvent parfois se révéler trop difficiles à mener collectivement en L2.

Dans le *CECR* de 2001, en cohérence avec le nouvel objectif de préparation des apprenants à la vie dans une société multilingue, les auteurs mettent en avant la compétence plurilingue, à côté de la compétence communicative qui avait été prise en charge historiquement par la méthodologie monolingue, à savoir l'approche communicative. La médiation langagière bénéficie de ce fait dans ce document d'un statut *a priori* important : elle y est présentée comme une nouvelle activité langagière de référence, celle des citoyens vivant dans leur société multilingue, qui vient s'ajouter à l'interaction langagière, activité de référence des voyageurs rencontrant des étrangers.

Au chapitre 4.4.4 sont abordées les « activités de médiation et stratégies ». Les deux premiers sous-chapitres énumèrent ainsi des exemples de médiation orale et de médiation écrite :

4.4.4.1 Médiation orale

Parmi les activités de médiation orale on trouve, par exemple :

- *interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)*
- *interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.)*
- *interprétation non formelle*
 - *pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc.*
 - *de visiteurs étrangers dans son propre pays*
 - *de locuteurs natifs, à l'étranger*
 - *dans des situations de négociation et des situations mondaines*
 - *de pancartes, de menus, d'affichettes, etc.*

4.4.4.2 Médiation écrite

Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple :

- *traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)*
- *traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)*
- *résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2*
- *reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.). (CECR, p. 71)*

Mais les auteurs restent entièrement dépendants, pour leur réflexion, du paradigme communicatif :

- Toutes ces activités sont introduites par une unique description générale de la médiation en situation de communication orale en présentiel, alors qu'elle ne convient à aucun des exemples de médiation écrite donnés à la suite :

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. (p. 71)

– L'unique description générale dans le sous-paragraphe suivant est tout aussi surprenante, parce qu'elle ne correspond ni aux situations de médiation écrite énumérées au-dessus, ni même à celles de médiation orale, parce qu'il ne s'agit plus dans cette description d'un interlocuteur interprétant les paroles de l'un pour les communiquer à l'autre, mais interprétant sa propre pensée par ses propres paroles :

4.4.4.3 Les stratégies de médiation

Elles reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent.

Ce qui est décrit là, comme « stratégies de médiation », c'est en fait l'une des composantes de la compétence de communication dans l'un de ses modèles les plus connus, celui présenté en 1980 par Michael Canale et Merrill Swain dans leur article « Theoretical Bases of Communicative Approaches of Second Language Teaching and Testing » (*Applied Linguistics* n° 1, pp. 1-47). Cette composante, parfois appelée aussi « compétence compensatoire », est celle qui permet de suppléer aux lacunes de la compétence de communication et de corriger les ratés de la communication.

Les auteurs du *Volume complémentaire (VC)* de 2018, qui ne cessent de célébrer l'excellence de ce texte, doivent reconnaître cette prégnance du paradigme de la communication dans le *CECR*, même si, comme ils le font systématiquement quand ils émettent toute prudente critique ou réserve, ils cherchent à en atténuer la portée ou pire, comme ici, à transformer la critique du *CECR* en critique de ses lecteurs, qui l'auraient mal compris :

*Dans le CECR, la médiation sociale semble être limitée, **du moins à première vue**, à l'idée d'aider à communiquer deux ou plusieurs personnes qui sont incapables de communiquer toutes seules parce qu'elles ne se comprennent pas. (VC, p. 14, je souligne)*

Les stratégies de médiation sont certes développées en interne dans le *VC* (et non pas par simple référence à une composante de la compétence de communication, comme dans le *CECR*)⁶⁶, mais ses auteurs ne parviennent pas eux-mêmes à se dégager entièrement du paradigme de la communication, comme Bruno Maurer et moi l'avons abondamment illustré dans notre ouvrage de 2019, en particulier dans l'analyse de la principale des 24 grilles de médiation proposées dans ce document, celle de « Médiation générale » (pp. 189-192). On me pardonnera de reproduire ici une longue partie de cette analyse :

On retrouve dans cette grille deux des gènes de l'approche communicative, que nous avons déjà mobilisés pour l'analyse de la grille « Établir un espace culturel », à savoir l'inchoatif et l'individuel, qui sont ici étroitement combinés l'un à l'autre.⁶⁷

– L'inchoatif : la fonction de médiateur est conçue comme si elle s'effectuait dans un espace totalement vierge, comme si elle ne se réalisait pas par rapport à des personnes qui ne sont pas simplement des interlocuteurs, qui se trouvent dans des milieux institués, qui ont les uns et les autres leur culture d'action avec leurs propres conceptions de la médiation – ses valeurs, ses codes, ses rituels, ses

⁶⁶ Cf. le tableau de la page 107 du *Volume complémentaire* : « Stratégies pour expliquer un nouveau concept : relier à un savoir préalable, décomposer une information compliquée, adapter son langage. Stratégies pour simplifier un texte : amplifier un texte dense, élaguer un texte ».

⁶⁷[Note interne à cette citation, n° 59 dans le texte :] En raison de la suspension du temps dans cette grille, les deux autres gènes, le ponctuel et le perfectif, ne sont pas ici mobilisables pour l'analyse. [Note interne au présent ouvrage : cf. l'analyse « génétique » comparée de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, Puren 2014a.]

modes opératoires, etc. – en fonction des préférences personnelles et des règles collectives d'organisation du travail commun et de prises de décision.

– L'individuel : comme nous venons de le dire, la dimension institutionnelle de l'espace de médiation est absente de cette grille, tout comme celle de médiation collective, les autres intervenants n'étant pas considérés eux non plus comme des médiateurs, mais comme de simples interlocuteurs. [...]

– On retrouve aussi dans cette grille le paradigme direct de l'approche communicative : elle n'intègre pas les dimensions du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ce qui est paradoxal au vu des nombreuses références, dans le CECR, à la « compétence plurilingue et pluriculturelle », et, dans le VC, au projet d'« Éducation plurilingue et interculturelle » du Conseil de l'Europe. Chacune de ces deux dimensions n'est traitée que dans une grille séparée et très partiellement, respectivement « Traduire un texte à l'écrit » et « Établir un espace pluriculturel ». (p. 189)

Dans le CECR de 2001 apparaît aussi la médiation langagière en tant qu'objectif social ; il s'agit donc là d'un objectif de formation **à la médiation sociale par le langage**, présentée en ces termes :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (CECR, p. 18)

Il est instructif de comparer cette présentation avec celle qui en est faite dans le VC de 2018 :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (p. 106)

La notion (non explicitée) de médiation langagière y est élargie, comme on le voit, pour y intégrer les deux nouveaux enjeux sociaux apparus dans le CECR, que ses auteurs n'avaient pas encore pris en compte, à savoir les attitudes et comportements nécessaires au vivre ensemble (cf. « créer [...] les conditions... », « encourager... ») et les actions du faire ensemble (cf. « acteur social », « collaborer »). Mais les auteurs du *Volume complémentaire* ne parviennent toujours pas à se dégager du paradigme de la communication, comme le montrent les expressions qui en relèvent directement (cf. « transmettre du sens », « communiquer », « faire passer **les** informations nouvelles »⁶⁸), et comme le confirme par ailleurs l'analyse des descripteurs de

⁶⁸ Je souligne l'article défini, qui suggère, comme l'ensemble de la phrase, que les auteurs ne peuvent envisager de médiation sans enjeu communicatif, sans que la communication ne soit pas seulement un moyen, mais un objectif. Or il peut y avoir médiation langagière sans communication – du moins communication entre interlocuteurs –, comme, pour reprendre un exemple que j'ai déjà eu l'occasion ailleurs de citer, lorsqu'un étudiant réécrit « au propre » ses notes de cours, où lorsqu'un auteur jette ses premières idées sur le papier, puis les relit et les relie, rédige quelques phrases, puis les réécrit et les réorganise. Le « langage intérieur », concept clé du modèle de Vygotsky, est un autre exemple de médiation langagière sans communication.

compétence qu'ils proposent pour cette nouvelle activité langagière.⁶⁹ L'approche communicative, comme les méthodologies audiovisuelle et directe qui l'ont précédée, repose en effet sur ce que l'on peut appeler un « paradigme de l'immédiation » dont je reparlerai au chapitre suivant 3.1.4 (pp. 54 *sqq.*) à propos de la médiation culturelle, et sur laquelle je reviendrai à nouveau au chapitre 3.2.6 (pp. 96 *sqq.*), à propos de l'opposition conceptuelle immédiate/durée dans la médiation en DLC (nous avons déjà analysé plus haut cette opposition conceptuelle dans les sciences humaines, au chapitre 2.6, pp. 33-34).

Comme le VC, à l'instar du CECR, n'intègre pas réellement la problématique de l'enseignement-apprentissage – malgré la reprise trompeuse du sous-titre de celui-ci, *Apprendre – Enseigner – Évaluer –*, ses échelles de compétence de médiation n'intègrent pas la médiation langagière assurée par les consignes et questions de l'enseignant ou du manuel, ni celle assurée par les élèves entre eux lors d'activités collaboratives : ce sont des médiations que l'on peut appeler « didactiques co-langagières » puisqu'il s'agit de la langue partagée pour et par le travail commun d'enseignement-apprentissage.

Les auteurs du CECR ont très justement compris le statut de la compétence plurilingue par rapport à celui de la compétence pluriculturelle, différent de celui de la compétence communicative par rapport à la compétence interculturelle dans l'approche communicative. Alors que dans celle-ci, la culture était d'abord au service de la communication, dans les méthodologies plurilingues, la langue peut être considérée comme faisant partie de la culture :

*Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire **une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes**, elle-même interagissant avec d'autres composantes.* (CECR p. 12, je souligne)

Mais il en est de même de la compétence co-langagière, qu'il faut impérativement introduire, qui est la capacité à adopter et/ou se créer par et pour l'action commune un langage partagé : on peut donc considérer cette compétence co-langagière comme une composante de la compétence co-culturelle, laquelle est la capacité à adopter et/ou à se créer pour l'action commune une culture partagée. Les sociologues et linguistes ont montré depuis longtemps la place qu'occupe dans la culture d'entreprise le langage partagé : il ne s'agit pas seulement du langage technique des métiers, mais par exemple des connotations et implicites portés par des termes et expressions renvoyant à une histoire commune, et donc à une culture commune. En classe de langue, au sein du manuel – lequel est en soi, en tant qu'outil partagé, un instrument de médiation entre l'enseignant et ses élèves –, les questions et consignes de l'appareillage didactique ont donc une importance particulière : elles communiquent aux élèves non seulement ce que les auteurs leur demandent de faire, mais la manière de le faire et la manière dont elles leur demandent de le faire ; elles sont porteuses, à ce titre, d'éléments explicites et implicites, conscients et inconscients, de la co-culture d'enseignement-apprentissage.

Le co-langage d'enseignement-apprentissage, qui est donc un instrument de médiation langagière collective, mériterait de faire l'objet d'un apprentissage progressif tout au long de la scolarité, depuis la simple compréhension des consignes de l'enseignant ou du manuel jusqu'à la rédaction en autonomie collective de la planification d'un projet long, en passant par l'élaboration, par les élèves eux-mêmes, seuls ou en groupes, de

⁶⁹ Pour une étude détaillée du traitement de la médiation dans le CECR de 2001 et dans les descripteurs du *Volume complémentaire* de 2018, je renvoie à l'ensemble du chapitre 3.7, « La médiation », de l'ouvrage Maurer B. & Puren C. 2019.

leurs propres consignes de travail sur un document puis sur tout un dossier documentaire.⁷⁰

3.1.4. La médiation culturelle

La médiation culturelle est par nature, avec la médiation langagière, la médiation la plus importante pour la « didactique des langues-cultures ». Comme la spécificité de la DLC, en termes de médiation langagière, était la présence d'au moins deux langues, L1 et L2, sa spécificité en termes de médiation culturelle, c'est bien sûr la présence – et donc la nécessité de prévoir les modes de gestion conjointe – d'au moins deux cultures « d'usage », ou « sociale », celle des usagers de la L1 et celle des usagers de la L2⁷¹, mais aussi de deux sortes de « cultures didactiques », ou « scolaires »⁷², celle de l'enseignant, et celle des apprenants, cette dernière étant d'une très grande diversité étant donné la variété des profils, habitudes, expériences et stratégies individuelles d'apprentissage. Lorsque l'enseignant est natif de la langue-culture qu'il enseigne, il y a sans doute en classe des phénomènes inévitables de contact entre sa culture sociale d'apprentissage – la manière dont dans son pays il a été formé à certaines manières d'apprendre – et la culture sociale d'apprentissage de ses élèves.

Une autre spécificité de la DLC, ce sont les relations qui forcément s'établissent, et doivent être pensées comme telles, entre la médiation langagière et la médiation culturelle.

L'expression de « médiation culturelle » n'apparaît jamais dans le *CECR* de 2001, alors que dans l'« Europe multilingue et multiculturelle » à laquelle il s'agit selon les auteurs de préparer désormais les apprenants, elle est aussi nécessaire à la mise en œuvre de la compétence pluriculturelle que ne l'est la médiation langagière pour la mise en œuvre de la compétence plurilingue. Son absence est d'autant plus remarquable dans ce document que ses auteurs considèrent la compétence plurilingue comme une composante de la compétence pluriculturelle :

*Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire **une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes.** (p. 12, je souligne)*

Il est évident que la médiation langagière peut être parfois un instrument au service de la médiation culturelle, comme lorsque l'on va expliquer dans la rue à un Français de langue maternelle française pourquoi un passant de langue maternelle arabe n'a pas voulu lui manquer de respect lorsqu'il l'a tutoyé en lui demandant son chemin. Il peut en être de même en classe, lorsque l'approche de la culture se fait par la médiation de

⁷⁰ C'est ce qui est proposé dans le « Référentiel d'apprentissage par objectifs de compétence en compréhension de l'écrit », partie « Objectif de l'action » que j'ai contribué à élaborer pour le compte du M.E.N algérien en 2018-2019 : dans une action à dimension sociale, en effet, l'enjeu ultime en termes de compréhension est bien pour les acteurs de « comprendre » (en particulier d'analyser, d'interpréter et d'évaluer) ce qu'ils ont eux-mêmes produit.

⁷¹ Je n'entre pas ici dans la question hautement complexe de la définition et description de la culture des « usagers » de telle ou telle langue, *i.e.* l'utilisant plus ou moins constamment et intensivement pour s'informer, communiquer, vivre, travailler et faire société ensemble dans leur société d'origine.

⁷² Dans « cultures didactiques », le qualificatif est pris ici non dans son sens originel (celui de l'enseignement), mais celui, moderne, de l'enseignement-apprentissage ; dans « cultures scolaires », le qualificatif se réfère bien sûr à l'apprentissage en milieu éducatif, mais il vaut en grande partie pour tout apprentissage formel, étant donné le poids des expériences scolaires dans les cultures de l'apprentissage « tout au long de la vie », suivant la formule consacrée.

la langue⁷³, comme lorsque l'enseignant va expliquer les connotations ou implicites attachés à tel ou tel mot, ou ses règles socioculturelles d'emploi en situation de communication : pour faire comprendre la différence entre le concept de « nation » en France et celui de « *nación* » en Espagne, c'est ainsi tout une partie de l'histoire des deux pays et certaines singularités de leur philosophie politique qu'il faut mobiliser.

Mais l'inverse est tout aussi vrai, et la position constamment affirmée par les communicativistes a d'ailleurs été que les connaissances et compétences culturelles étaient indispensables à une communication réussie. On peut lire par exemple sur le site francparler-oif.org, au début du premier chapitre, sur la compétence communicative, dans un dossier consacré à l'interculturel⁷⁴ :

La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

Suivant la priorité accordée à la langue ou à la culture, on considèrera donc que la médiation culturelle est au service de la médiation langagière, ou que c'est la médiation langagière qui est au service de la médiation culturelle. Ces positions opposées ont par le passé provoqué les deux excès inverses, qui consistent respectivement à sacrifier la culture à la langue – comme lorsque la méthodologie audiovisuelle a été utilisée pour les débuts de l'apprentissage scolaire de l'anglais, dans les années 1960-70 –, ou la langue à la culture – comme dans la méthodologie promue par l'inspection générale d'espagnol en France, dans les mêmes années, et jusqu'à la fin des années 1990⁷⁵. La crainte exprimée par Bruno Maurer dans son ouvrage de 2011, que l'objectif actuel d'« éducation interculturelle » promu par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe n'amène à négliger les contraintes et exigences d'un enseignement effectif et efficace des langues en tant que systèmes formels, est donc historiquement fondée.

Des descriptions et propositions concernant la médiation culturelle dans le cadre d'une didactique complexe des langues-cultures devraient, à mon avis, croiser la médiation avec les différentes composantes de la compétence culturelle que je présente dans l'article Puren 2011j, intitulé « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». Il y a là en effet tout un domaine ouvert de recherche(s) : on peut raisonnablement faire l'hypothèse première que médier entre les apprenants et les valeurs communes à partager (composante transculturelle), ou entre eux et les connaissances (composante métaculturelle), ou les représentations

⁷³ Cf. Puren 019, document qui présente les « principales approches disponibles en didactique de la culture ».

⁷⁴ www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel_former.htm (dernière consultation 10/11/2019)

⁷⁵ Des manuels d'espagnol de cette période pouvaient par exemple proposer à des débutants complets pour les premières heures d'apprentissage des textes littéraires de 6-7 lignes accompagnés d'une douzaine de notes de traduction de mots de l'espagnol au français : le choix de textes littéraires s'explique par la priorité donnée à l'approche culturelle (et même à une approche « cultivée » de la culture), les notes de traduction assurant la médiation langagière (en l'occurrence, « interlangagière ») rendue indispensable du fait de la difficulté lexicale. Sur les deux positionnements donnant la priorité à la langue ou à la culture, qui correspondent aux stratégies des deux langues sur le marché scolaire, cf. Puren 1999e, chap. 2 et 3, pp. 1-5.

(composante interculturelle), ou les attitudes et comportements (composante pluriculturelle), ou encore les conceptions (composante co-culturelle), relève de types différents de médiation avec des modes spécifiques de mise en œuvre (en grande partie, sans doute, les modes intégrés dans les méthodologies historiques correspondantes) que seule la médiation didactique, à nouveau, est en mesure actuellement de gérer convenablement. On peut supposer qu'*a priori* les *valeurs* sollicitent plus la médiation éducative, les *connaissances* la médiation documentaire, les *représentations* la médiation cognitive, les *attitudes et comportements* la médiation socioculturelle.

Quant aux *conceptions*, qui sont au cœur des cultures d'action sociale, et donc de la nouvelle perspective actionnelle en DLC, elles sont susceptibles de mobiliser tous les types de médiation parce qu'elles impliquent le recours à toutes les composantes de la compétence culturelle. J'ai déjà eu l'occasion de proposer l'expérience mentale suivante, qui me semble valider empiriquement cette idée :

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,

<i>il est indispensable...</i>	composante de la compétence culturelle
de se créer une co-culture d'action commune,	co-culturelle

mais aussi...

de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	pluriculturelle
---	-----------------

et il est très utile...

d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
et de partager des valeurs générales ⁷⁶ au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

(Puren 2011j, p. 8)

Le pendant culturel de l'interaction langagière de l'approche communicative, à savoir l'interaction culturelle de l'approche interculturelle, a été très développé en DLC au cours des décennies 1980-1990, par des spécialistes qui ont eu tendance parfois à perdre de vue les exigences et les contraintes de l'enseignement-apprentissage de la langue, ainsi que celle des situations scolaires, comme on le voit en constatant le peu d'impact de leurs propositions dans les manuels, qui se contentent massivement d'une approche métaculturelle. Une des caractéristiques constante de leurs propositions est la mise en avant de la fonction « réparatrice » de la médiation : on peut faire l'hypothèse que cela vient d'une conjonction entre l'origine de la notion de médiation dans les sciences sociales, qui est celle de la gestion de la difficulté ou conflictualité sociales (cf. *supra* chap. 1.1.1., pp. 9-10), et la fonction historiquement première de l'approche interculturelle en DLC, qui s'est configurée au départ au service de l'approche communicative, qui est de prévoir ou résoudre les problèmes de communication entre personnes de cultures différentes. Voici par exemple ce qu'écrivent dans l'avant-propos

⁷⁶ Telles que les valeurs humanistes et démocratiques, qui sont certainement une aide à l'efficacité de l'action commune... si elles sont effectivement partagées et mises en œuvre par tous. [Note interne au présent ouvrage.]

les responsables de la coordination de l'ouvrage collectif *Médiation culturelle et didactique des langues* (ZARATE Geneviève et al. [coord.], 2004) :

Présente dans le Cadre européen commun de référence, la notion de médiation y est abordée dans un contexte de traduction et d'interprétariat. Ce faisant, elle se trouve limitée à une activité de reformulation derrière laquelle s'effacent les enjeux de la communication interculturelle qui occultent les dysfonctionnements d'une communication entre partenaires se référant à des systèmes de valeurs différents. (p. 14)

Le paradoxe de cette critique est qu'elle se fait, comme on le voit, à partir d'une perspective communicativiste... qui est justement celle que l'on peut reprocher à ce document, parce qu'il se limite de ce fait à la compétence langagière communicative aux dépens des compétences plurilingue et co-langagière (cf. Puren 029 et 052). Les réflexions et propositions concernant la médiation culturelle en DLC, en tout état de cause, devraient se faire en tenant compte des différentes composantes de la compétence culturelle, et non pas se limiter à la seule composante associée à l'approche communicative, à savoir la composante interculturelle.

Dans le VC de 2018, la « médiation » – sans autre précision – n'est que déclinée superficiellement sur des objets différents – les textes, les concepts, la communication -, sans que les auteurs n'entrent dans la définition, la description, et moins encore l'évaluation, ni de la médiation langagière ni de la médiation culturelle, expressions qui n'apparaissent d'ailleurs pas plus dans le VC que dans le CECR. La médiation culturelle y est particulièrement ignorée, la grille de « médiation générale » (VC p. 108) ne faisant aucune référence à la notion même de culture⁷⁷. Des grilles sont proposées séparément pour la médiation, d'une part, pour « l'utilisation de répertoires plurilingues et pluriculturels », d'autre part, alors que ces répertoires ne peuvent être que des instruments au service, respectivement, de la médiation langagière et de la médiation culturelle.

La grille « Exploiter un répertoire pluriculturel » du VC est en réalité une grille de médiation culturelle, mais on peut y constater, comme partout dans ce document, la prégnance du paradigme de la communication : la compétence culturelle – en fait, comme dans l'approche communicative, il s'agit de la seule composante interculturelle de la compétence culturelle – y est mise au service de la compétence communicative, pour en prévoir ou en corriger les ratés. Ainsi, les deux descripteurs de compétence maximale dans cette grille sont en C1 « Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio-pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer » ; et en C2 « Peut, en fonction du contexte, amorcer et contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels. » (p. 167) J'ai écrit, dans l'ouvrage collectif Maurer et Puren 2019 :

Contrairement à la méthodologie antérieure dite « active » [...], où le contact avec la culture étrangère était constamment médié par des documents authentiques, y compris des textes d'historiens, de géographes et de sociologues, l'approche communicative prépare les élèves, dans les débuts de l'apprentissage, à des situations de rencontre directe avec les étrangers au cours desquelles le contact entre la culture des uns et des autres s'établit de même directement, d'individu à individu. (p. 182)

⁷⁷ Mis à part une référence aux « implications socioculturelles » au tout dernier niveau de compétence, C2. C'est la notion de « milieux différents » (n'est nulle part définie) qui vient à trois reprises, dans les descripteurs du VC, remplacer les « différences culturelles » de l'approche interculturelle : on y trouve en effet une occurrence de « milieu social » (p. 26) et une autre de « milieu de travail » (p. 200).

Comme on le voit, les auteurs du VC reproduisent ce modèle communicatif dans cette grille d'évaluation jusqu'aux niveaux supérieurs de compétence. Et la raison en est que la notion de « pluriculturel » n'implique pas chez les auteurs du VC une véritable distinction par rapport à la notion d'« interculturel » telle qu'elle a été développée au départ au sein de l'approche communicative⁷⁸. En cela, il n'y pas d'évolution chez eux par rapport aux idées des auteurs du CECR : j'ai montré dans l'analyse détaillée de ce dernier document (Puren 2011j, chap. 3, pp. 11-20) qu'en définitive la compétence pluriculturelle y est conçue comme le résultat d'expériences interculturelles sur une pluralité de cultures, de sorte qu'il n'y a pas réellement de rupture conceptuelle entre les deux termes.

Je reviens un instant sur l'une des autres composantes de la compétence culturelle, la composante métaculturelle, parce qu'elle est la composante principalement travaillée dans l'enseignement scolaire. C'est la capacité, sur des documents authentiques, en particulier littéraires, de mobiliser pour sa compréhension des connaissances culturelles déjà acquises, et d'extraire par sa compréhension de nouvelles connaissances culturelles.

Nous avons vu plus haut au chapitre 1.1.4 (pp. 13-14) que les spécialistes de la médiation culturelle dans le domaine artistique ont beaucoup réfléchi sur la question du contact entre le sujet et l'objet : nous y reviendrons longuement au chapitre 3.2.1 (pp. 81 *sqq.*), lorsque nous appliquerons le modèle objet-sujet à la réflexion sur la médiation en DLC, toute l'évolution de cette discipline pouvant s'interpréter, depuis un siècle, comme un déplacement global d'une centration sur l'objet (la langue-culture) à une centration sur le sujet (l'apprenant) (cf. Puren 1998f pour les différents domaines de la DLC, Puren 019 pour le domaine de la culture).

Mais nous avons vu à ce même chapitre 1.1.4 que la médiation culturelle dans le domaine artistique ne s'intéresse plus seulement, désormais, à la culture artistique en tant que telle, mais aussi à ses relations avec les cultures sociales et aux « mutations du champ culturel : crise des valeurs, conflit des références, coexistence culturelle » (cf. citation p. 13), débordant en cela sur le domaine de la médiation socioculturelle. Les enseignants de langue-culture sont eux aussi amenés à gérer des réactions des élèves face aux textes littéraires qui peuvent être très différentes selon leurs cultures sociales. Et il ne s'agit pas seulement d'une plus ou moins grande familiarisation précoce avec la littérature dans le milieu familial : l'expression spontanée de l'émotion personnelle par exemple (qu'elle soit artistique ou autre) que le professeur de langue-culture va naturellement solliciter pour motiver la participation orale⁷⁹, est valorisée dans certains milieux sociaux, et ne l'est pas dans d'autres. Je reviendrai sur cette activité, et sur les autres qui composent ensemble la macro-tâche scolaire de compréhension des documents authentiques en méthodologie active (c'est ladite « explication de textes à la française »), au chapitre suivant 3.1.5 (pp. 60 *sqq.*) consacré à la « médiation documentaire ».

Je conclurai ce chapitre sur la médiation culturelle par la composante co-culturelle, comme j'ai conclu précédemment le chapitre 3.1.3. sur la médiation langagière par la composante co-langagière (pp. 53-54). Ces deux composantes – nous avons vu que la

⁷⁸ L'approche interculturelle a hérité alors des « gènes » de l'approche communicative – l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel (cf. Puren 2013h, 2014a), qui les avait elle-même hérités des caractéristiques du voyage touristique, pris comme situation sociale de référence dans les *Niveaux Seuils* du Conseil de l'Europe, documents qui ont largement contribué à diffuser en Europe l'approche communicative à partir de la seconde moitié des années 1970 (le *Threshold level* anglais est publié en 1975, *Un niveau seuil* français en 1976 : cf. en bibliographie la référence CoE (CONSEIL DE L'EUROPE) 1975-1976.

⁷⁹ C'est l'activité dite de « réaction » dans le modèle classique de l'exploitation didactique des documents authentiques (cf. Puren 041).

seconde peut même être considérée comme comprise dans la première – sont en effet à travailler pour préparer les élèves à l'agir social dans la société extérieure, mais cela se fait directement, parce qu'il y a homologie entre la société classe et la société extérieure en termes d'enjeux et d'environnement actionnels, par l'agir social des élèves en classe entre eux et avec leur enseignant pour conduire et mener à bien leur projet commun d'enseignement-apprentissage. La classe est en effet, comme cette Europe – et ce monde – multiculturels à laquelle il s'agit désormais de former les élèves en tant qu'acteurs sociaux, une (micro-)société tout autant multiculturelle que multilingue, où les acteurs doivent adopter ou se créer une culture d'enseignement-apprentissage partagée, ou gérer d'un commun accord leurs différences culturelles dans ce domaine, que les auteurs du *CECR* appellent « éducationnel ». Il se réalise dans les classes des « médiations didactiques co-culturelles », par exemple lorsque l'enseignant ne se contente pas d'expliquer aux élèves le sens d'une consigne (ce qui est une médiation didactique co-langagière), mais la justifie en expliquant pourquoi il considère que cette activité leur sera utile, ce qui l'amène à expliciter ses *conceptions* didactiques.

Étant donné les caractéristiques du processus d'apprentissage, aussi complexe que l'action sociale et « génétiquement » semblable – il s'inscrit lui aussi en enseignement scolaire dans une continuité, dans la durée, le répétitif et le collectif⁸⁰ –, une hypothèse vraisemblable pour un programme de recherche est que les autres composantes de la compétence culturelle sont elles aussi mobilisées dans la relation entre culture d'enseignement et culture(s) d'apprentissage. Il est fréquent, par exemple, qu'en début d'année scolaire, les élèves commençant le travail avec un nouveau professeur lui fassent remarquer que l'année précédente, ils ne faisaient pas ça, ou pas comme ça : il s'agit là d'un phénomène de contact entre deux cultures, qui relève par conséquent d'une approche interculturelle. La compétence interculturelle d'un enseignant dans son agir professionnel, c'est sa capacité à repérer chez ses élèves les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage différentes des siennes, à les considérer avec une distance suffisante vis-à-vis des siennes, et à les traiter de telle manière que tous passent de représentations différentes à des conceptions communes.⁸¹

Plus généralement, en exploitant l'homologie entre la micro-société classe et la société extérieure, on peut considérer et faire fonctionner la classe de langue comme un « incubateur co-culturel », *i.e.* de culture d'action sociale, c'est-à-dire, comme déjà indiqué plus haute, un lieu et un temps où les élèves, de manière intensive et sécurisée parce que médié par l'enseignant, ont l'opportunité de s'entraîner à des compétences qui leur seront nécessaires plus tard tant dans leur vie professionnelle que citoyenne : s'adapter à d'autres manières de travailler⁸², travailler en groupes, affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, apprendre de ses erreurs et des erreurs des autres, produire en exploitant au maximum des moyens limités, concevoir et conduire des projets collectifs, s'auto-évaluer individuellement et collectivement, etc. Le professeur de langue-culture peut alors revendiquer pleinement un rôle d'éducateur dans l'enseignement scolaire, et de formateur dans l'enseignement professionnel⁸³.

⁸⁰ Ce sont les gènes opposés à ceux de l'agir visé par l'approche communicative, et que j'ai énumérés au chapitre précédent : l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel (cf. Puren 2014a).

⁸¹ Cela ne suppose pas de les respecter toutes, comme dans la vie en société, le travail en entreprise et l'action citoyenne, où toutes les différences culturelles ne sont pas non plus acceptables, mais d'en tenir compte au départ pour mettre en œuvre les conditions négociées d'une évolution progressive.

⁸² D'où l'objectif possible d'« apprendre à apprendre » comme l'étranger en classe de langue-culture étrangère.

⁸³ Sur ce tout dernier point, cf. le texte d'une conférence donnée il y a plus de 20 ans devant des professeurs de langues dans les « Grandes écoles » (les Écoles de commerce, les Écoles d'ingénieurs, etc.), intitulée de manière explicite « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres » (Puren 1998g).

3.1.5. La médiation documentaire

Nous avons vu, à propos de la médiation documentaire dans les sciences de l'éducation, que les didacticiens, centrés sur les savoirs et compétences disciplinaires, privilégient naturellement la médiation qu'effectuent les documents eux-mêmes entre les élèves, d'une part, et d'autre part les contenus et les activités d'apprentissage de ces contenus. En DLC, les documents, authentiques ou fabriqués, assurent en effet à la fois la présentation des nouveaux contenus linguistiques et culturels, leur explication par le contexte ou la situation, le support des productions orales et écrites des apprenants (lorsqu'ils commentent les documents), enfin les modèles de réemploi langagier. C'est pourquoi les documents sont presque toujours l'élément « pivot » des dispositifs mis en place par les manuels et les enseignants⁸⁴.

Historiquement, c'est la méthodologie active (MA) qui a donné la place la plus importante à la médiation documentaire, en mettant en œuvre, parmi les cinq logiques documentaires disponibles en DLC⁸⁵, la « **logique document** » : l'unité didactique se construit alors autour d'un document unique⁸⁶, et ce sont les potentialités didactiques de ce document qui déterminent elles-mêmes les contenus et les activités de la séquence didactique⁸⁷, et l'enseignant est supposé s'effacer au maximum derrière le document pour le laisser assumer toutes les médiations qu'on lui prête. Une didacticienne d'espagnol – langue où la tradition didactique a le plus et le plus longtemps privilégié la MA, écrit ainsi dans sa thèse :

*Nous insistons sur la nécessité d'éviter, la plupart du temps, le questionnement, afin que la valeur spécifique du texte littéraire puisse jouer pleinement son rôle de médiation dans la relation éducative, entre le professeur et les élèves, entre les élèves, mais aussi entre la langue et les apprenants*⁸⁸. (Riportella 2002, pp. 324-325)

⁸⁴ L'approche communicative privilégiant l'expression orale des élèves, les documents y sont souvent appelés « documents-supports ». Sur les concepts reliés d'environnement, dispositif et support en DLC, cf. Puren 030.

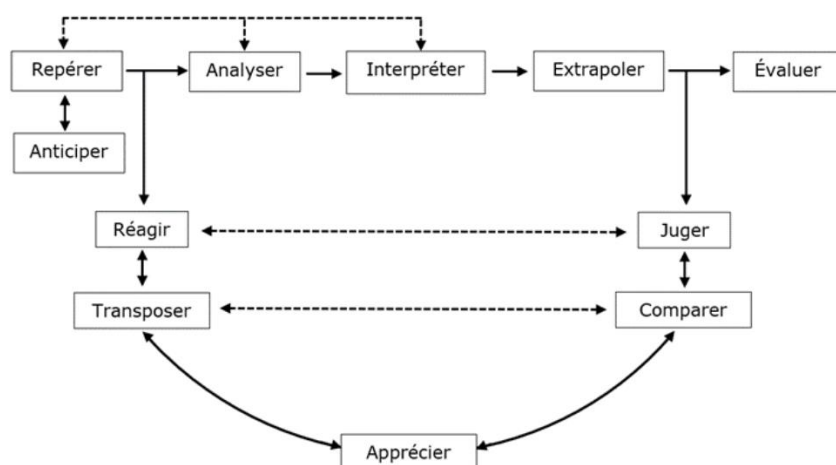
⁸⁵ Ce sont, dans leur ordre historique d'apparition, les logiques littéraire (enseignement de la littérature à l'université), document (méthodologie active), support (approche communicative), documentation et sociale (perspective actionnelle) : cf. Puren 066.

⁸⁶ La construction de l'unité didactique s'est faite, dans l'ordre historique d'apparition des modèles correspondants, autour d'un point de grammaire (méthodologie traditionnelle), d'un centre d'intérêt lexical (méthodologie directe), d'un document (méthodologie active), d'une situation de communication (approche communicative), d'une action (perspective actionnelle) : cf. Puren 2004c.

⁸⁷ D'où l'importance stratégique du *choix* du document, sur lequel à l'époque l'inspection de langues vivantes insiste constamment auprès des enseignants français.

⁸⁸ Le ton très normatif de ce passage portant sur un point de méthodologie, inattendu dans un travail de recherche universitaire en didactique, s'explique par la place centrale accordée à cette « logique document » dans la MA d'espagnol. La même auteure publie quelques années plus tard dans *Les Langues modernes* un article portant sur l'enseignement scolaire des langues étrangères en général (le titre en est : « Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues ». Elle y écrit : « Les activités répertoriées par le Cadre européen commun de référence pour les langues que nous avons reproduites dans cet article pourraient permettre de renouveler les approches du texte littéraire en classe et démontrer que ce support n'est pas incompatible, bien au contraire, avec les compétences communicatives qui sont attendues dans l'enseignement/apprentissage des langues ». (Riportella 2005, p. 29). Mais la question ne se pose ainsi que dans la perspective de la tradition didactique de l'espagnol. Du point de vue de la didactique des langues en général, la seule question pertinente est inverse, à savoir : « Le travail sur les seules compétences communicatives est-il compatible avec les instructions officielles pour les langues ? » Et là, la réponse est clairement négative, non seulement dans le *CECR* de 2001, mais dans son *VC* de 2018, malgré la tentative des auteurs de ce dernier document pour donner une place plus importante au texte littéraire. Cette tentative ne peut réussir précisément parce qu'ils restent enfermés dans le seul paradigme communicatif. Cf. l'analyse critique de la grille « Réactions à la littérature » dans Maurer & Puren 2019, chap. 3.4.3, pp. 137-142).

Au chapitre précédent (chap. 3.1.4, pp. 54 *sqq.*), j'ai fait allusion au modèle classique de l'exploitation didactique des documents littéraires dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères, et précisément à son activité de « réaction ». Cette activité fait partie d'un modèle complexe d'opérations intellectuelles sur les textes, dont l'élaboration commence avec la méthodologie directe et qui a été amélioré tout au long du demi-siècle de méthodologie active. J'ai proposé de représenter ce modèle, qui met en œuvre la « logique document », par le schéma ci-dessous, en y intégrant les exigences des évaluations PIRLS et PISA, dont les experts, sans s'y référer et peut-être sans le savoir, ont réactivé globalement les mêmes activités : elles font en effet structurellement partie du travail en compréhension des textes conjuguant de la complexité formelle, référentielle, énonciative et interprétative, comme c'est généralement le cas des textes littéraires⁸⁹ :



Dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle, la médiation documentaire se réalise spécifiquement suivant deux logiques différentes⁹⁰ :

1) On y passe de la logique document à la **logique documentation**, l'unité didactique (dans les manuels) ou la séquence de classe (préparée par l'enseignant) proposant un dossier documentaire, en principe complété par les élèves eux-mêmes, dans lequel les apprenants vont repérer, évaluer, sélectionner et reformuler les éléments langagiers et culturels nécessaires pour leur propre production dans le cadre de l'action qu'ils ont à réaliser. Dans la **logique document** de l'approche communicative, le document imposait les contenus et les activités ; dans la **logique support** de l'approche communicative, le document était principalement un prétexte aux interactions orales des apprenants en classe, censées les former à la compétence communicative ; en perspective actionnelle, la documentation exige la mise en œuvre de la compétence informationnelle, ou de « gestion de l'information »⁹¹.

⁸⁹ Schéma extrait de Puren 041. On se reportera à ce document pour la définition et description de ces différentes opérations, et de leurs relations dynamiques, et au document 2012j, pp. 7-18, pour des exemples précis de consignes et questions correspondantes extraites de manuels de langue. Dans les épreuves d'évaluation PIRLS est ajoutée l'activité « apprécier », dans celles de PISA, « évaluer ». Leur absence dans le traitement classique des textes littéraires en classe de langue explique en partie les résultats peu satisfaisants des élèves français aux épreuves de compréhension de l'écrit en langue maternelle de ces deux évaluations standardisées internationales.

⁹⁰ Je renvoie à nouveau, pour plus de développements, à Puren 066, ainsi qu'aux autres travaux auxquels ce document renvoie.

⁹¹ Sur la différence entre compétence communicative et compétence informationnelle, cf. Puren 2009c.

C'est dans ce cadre que peut fonctionner aussi bien la transposition didactique que la contre-transposition didactique (cf. *supra* chap. 1.2.5, p. 23) au moins en partie à la charge des apprenants eux-mêmes, la documentation trouvée sur le Web et réunie par eux devant être adaptée à leur démarche d'apprentissage (transposition didactique), mais pouvant donner lieu de leur part à une évaluation, sélection et réorganisation visant à produire finalement un dossier documentaire plus rigoureux et plus fiable (contre-transposition didactique). Cette contre-transposition didactique peut s'effectuer tout autant sur la grammaire que sur le lexique : à partir d'un certain niveau, par exemple, on peut imaginer également sur le Web le recueil par les apprenants de contextes d'usage de telle ou telle structure grammaticale, et sur ce corpus une conceptualisation qui les amène à complexifier – voire à critiquer – la présentation de cette structure dans le précis grammaticale de leur manuel.

On voit que transposition et contre-transposition didactiques peuvent se révéler opposées – un document intéressant du point de vue didactique peut ne pas l'être du point de vue documentaire, ou inversement –, les deux médiations correspondantes entrant alors en contradiction.

2) Une nouvelle logique vient s'ajouter à la logique littéraire en ce qui concerne le traitement des textes littéraires, et c'est la **logique sociale**, les apprenants n'agissant plus comme *lecteurs* (comme dans le commentaire de textes de la méthodologie active), ni comme *auteurs* (comme dans les ateliers littéraires), ni comme *acteurs* (comme lorsqu'ils interprètent une scène de théâtre, ou un poème lu en public), mais comme **agents**, comme lesdits « agents littéraires » chargés de la promotion des œuvres des auteurs pour lesquels ils travaillent (cf. Puren 066, p. 4).

Des recherches seraient nécessaires sur la médiation documentaire en DLC, ces différentes logiques ayant forcément une forte incidence sur les formes différentes que doit prendre cette médiation en classe, ainsi que sur les relations entre cette médiation documentaire et les autres médiations qui peuvent se combiner avec elle. Des recherches ont déjà été menées, par exemple, sur les lectures à l'écran ou la lecture hypertextuelle, dans lesquelles la médiation technique joue forcément un rôle important. Dans un dossier documentaire visant à présenter un aspect de la culture d'un pays, la médiation culturelle viendra se combiner fortement à la médiation documentaire ; dans un dossier visant à faire induire par les apprenants les caractéristiques d'un genre textuel, ce sera la médiation cognitive. Dans un dossier ou sur un document avec comme objectif premier l'entraînement des apprenants à la pratique de la langue, ce sera la médiation langagière avec une priorité donnée aux reformulations, réactions, transpositions, traductions et autres adaptations.

La forme la plus aboutie d'action en perspective actionnelle, qui est une perspective de l'agir social, est le **projet**, lequel est actuellement, dans tous les domaines – personnel public, éducationnel et professionnel, pour reprendre la typologie du *CECR* – le modèle contemporain d'action sociale complexe. Or un projet, comme je l'ai montré dans un exemple de projet portant sur la poésie (cf. Puren 053), peut amener à mobiliser, en même temps que toutes les « matrices méthodologiques », toutes les logiques documentaires, (cf. Puren 066, p. 5). Un projet d'une certaine ampleur amène aussi les apprenants à produire des « documents de travail », ou « intermédiaires » (avant leur production finale) : notes, synthèses, brouillons, etc. Ces documents peuvent parfaitement faire l'objet d'un traitement didactique au même titre que des documents authentiques – ce qu'ils sont de plein droit, d'ailleurs. La médiation documentaire y prend certainement des formes spécifiques de mises en œuvre, une hypothèse de recherche étant qu'il y a combinaison préférentielle avec la médiation langagière : correction des erreurs sur des brouillons, travail sur les techniques de prise de notes rapide et de réécriture, etc. La mise en œuvre des médiations dans le cadre de tels projets se révèle, de ce fait, particulièrement complexe... comme leur analyse didactique.

3.1.6. La médiation cognitive

D'un point de vue général, en DLC, la médiation cognitive est l'utilisation de l'« intelligence », ou encore la « réflexion », comme intermédiaire entre l'apprenant et la langue-culture étrangère pour lui en faciliter le travail d'appropriation, exactement comme un outil aux mains d'un artisan vient s'intercaler entre lui et la matière qu'il travaille.⁹² En DLC, c'est l'application de la médiation cognitive à l'enseignement-apprentissage de la langue qui a fait l'objet de la plus grande et constante attention, et c'est par elle que nous commencerons ce chapitre 3.1.6. Ce n'est que plus tardivement dans les réflexions, et plus rarement dans les propositions, que l'on s'est intéressé à son application à la culture (avec le travail des apprenants sur leurs représentations interculturelles) et au processus même d'apprentissage (avec les activités dites « métacognitives »).

La singularité de la discipline DLC, c'est qu'y coexistent deux problématiques interreliées, celle du « parler la L2 » (la pratique la L2 en classe), et celle du « réfléchir sur la langue » qui implique en classe un « parler sur la L2 » pour lequel deux langues au moins sont disponibles, la L1 et la L2.

Au cours de l'évolution historique de la DLC depuis un siècle et demi, seuls deux modèles historiques ont fait l'impasse sur la combinaison entre la médiation cognitive (on réfléchit sur la langue) et la médiation langagière (on parle sur la langue en L1 ou L2) dans l'enseignement-apprentissage de la langue :

- le modèle de l'« imprégnation », « immersion » ou encore « bain linguistique », qui s'appuyait sur la « méthode naturelle » ou « maternelle » ;
- et le modèle de la « réaction », qui se basait sur la théorie béhavioriste et était mis en œuvre dans les exercices structuraux, lesquels visaient une automatisation immédiate des structures par la reproduction mécanique de modèles de langue orale⁹³.

On peut qualifier ces deux modèles d'« immédiation linguistique » dans le sens où la maîtrise de la langue est supposée s'acquérir sans médiation cognitive ni langagière, c'est-à-dire concrètement sans réflexion ni verbalisation métalinguistiques, par la seule pratique intensive. Ils ont tous deux été expérimentés dans l'enseignement scolaire : la « méthode naturelle » dans les années 1860-1880 (cf. Puren 1988a, chap. 2.1.8, pp. 74-76), et le béhaviorisme dans les années 1950-1960 (cf. Puren 1988a, chap. 4.2.3.2, pp. 231-232).

Ce qui était commun à ces deux modèles, à savoir cette impasse sur les médiations cognitive et langagière, a vite montré ses limites et ses insuffisances : d'une part on apprend aussi une langue en réfléchissant sur la langue ; d'autre part, l'enseignement-apprentissage en milieu scolaire est extensif avec des interruptions périodiques plus ou moins longues, et collectif avec des élèves nombreux dont la motivation à pratiquer la langue est souvent limitée ; de sorte que la combinaison entre la médiation cognitive et la médiation langagière – on réfléchit sur la langue en parlant sur la langue, dans des activités et avec des concepts métalinguistiques – s'y révèle absolument indispensable pour maintenir chez les élèves une capacité de production langagière raisonnée. Le « sentiment de la langue », cette capacité à reconnaître et produire intuitivement des énoncés corrects, ne peut s'acquérir, en effet, que par une pratique intensive et suivie en milieu naturel.

⁹² Je reviendrai sur cette définition à la fin du présent chapitre 3.1.6, point 6, à propos de la définition proposée par Coste & Cavalli (CoE 2015), reprise formellement par les auteurs du Volume complémentaire du *CECR* (CoE 2018).

⁹³ Cf. Puren 016 pour une présentation synoptique de l'évolution des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage en DLC.

Dans le tableau général des « instances cognitives d'enseignement-apprentissage » (Puren 017), la médiation cognitive correspond au recours à l'instance « raison ». Dans le schéma de la « procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire » (cf. Puren 007, 008, 009, 010 et 2016c p. 1), elle correspond à la phase réflexive combinant puis articulante quatre méthodes⁹⁴ suivant la formule : *méthode inductive + méthode conceptualisatrice* → *méthode applicatrice + méthode déductive* :

– **méthode inductive + méthode conceptualisatrice** : il s'agit d'une combinaison (signe « + » de la synchronie, *i.e.* de l'utilisation simultanée) entre :

– un outil, à savoir *l'induction*, ici dans le sens d'opération cognitive consistant à passer du particulier au général ; par exemple, à partir du fonctionnement de quelques exemples de phrases en L2, on en extrapole une règle générale de fonctionnement de la L2 ;

– et la *conceptualisation*, opération cognitive consistant à passer du concret à l'abstrait, comme c'est également le cas dans l'exemple donné ci-dessus : dans la réflexion grammaticale à partir d'exemples, l'opération d'induction correspond en même temps à un processus de conceptualisation⁹⁵, puisqu'on y passe d'exemples concrets à l'énoncé abstrait d'une règle.

– **... → méthode applicatrice** : il s'agit d'une articulation (signe « → ») de la diachronie, *i.e.* d'une succession chronologique), entre la combinaison ci-dessus et *l'application*, qui consiste à faire fonctionner consciemment la règle dans une production langagière.

Historiquement, comme je l'ai montré dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988a), la modernisation de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes s'est opérée au début du XX^e siècle :

– avec le passage de la « méthode indirecte » de la méthodologie traditionnelle (recours systématique à la L1) à la « méthode directe » intégrale de la méthodologie directe du début des années 1900 (recours exclusif à la L2) ;

– et simultanément avec le passage de la méthode transmissive à la méthode active (cf. Puren 008), que tout l'enseignement moderne des langues-cultures, depuis le début du XX^e siècle, tend à privilégier constamment : ce sont les apprenants eux-mêmes qui sont désormais invités à repérer les régularités morphologiques et à conceptualiser et appliquer les règles syntaxiques, la grammaire de référence étant alors morphosyntaxique. Éventuellement, pour « durcir » cette méthode active, l'opération d'induction-conceptualisation se fera à partir d'exemples extraits par l'enseignant des productions des apprenants ou qu'ils ont eux-mêmes donnés, et l'application sera faite immédiatement par eux dans des situations personnelles de communication ou d'action.

⁹⁴ Dans le présent chapitre, le terme de « méthode » signifie exclusivement une unité minimale de cohérence méthodologique relevant d'un principe unique mis en œuvre au moyen d'un ensemble déterminé de techniques (cf. Puren 004 pour ces définitions, 008 pour la liste des méthodes classées par paires opposées). Le terme de « méthodologie » désigne un système méthodologique assurant le pilotage de l'ensemble des manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux activités dans le cadre d'une « configuration didactique déterminée » (cf. Puren 029). Une méthodologie se décrit, au niveau micro, par une certaine sélection, combinaison et articulation de méthodes (pour des exemples d'analyse microméthodologique, cf. Puren 2011k).

⁹⁵ Mais l'inverse n'est pas vrai : la comparaison de deux régularités ou de deux règles déjà formulées de grammaire en L1 et en L2, qui va s'appuyer sur des exemples de chaque langue, correspond bien à de la conceptualisation sans induction, si du moins il ne s'agit que de constater les ressemblances et différences entre les deux langues, sans en tirer une quelconque conclusion d'ordre plus général.

Dans la méthodologie directe comme actuellement dans beaucoup de classes, lorsque la « méthode directe » est utilisée pour la conceptualisation de la L2 (*i.e.* lorsque les élèves réfléchissent en L2 sur des exemples en L2), il y a bien malgré tout une médiation langagière combinée à une médiation cognitive, exactement comme dans la méthodologie traditionnelle, où c'est la « méthode indirecte » qui est utilisée comme outil de médiation langagière : la seule différence est que la langue outil de conceptualisation n'est pas la même : c'est la L1 dans la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction »⁹⁶, la L2 dans la méthodologie directe. Dans la méthodologie traditionnelle, qui privilégie la méthode transmissive – c'est l'enseignant lui-même qui réfléchit sur la langue à voix haute en verbalisant ses réflexions et en montrant les exemples qu'il a mis lui-même au tableau. Mais cette différence n'empêche pas non plus que dans les deux cas il y ait combinaison entre médiation cognitive et médiation langagière : la seule différence est là que ce ne sont pas les mêmes agents qui effectuent l'opération.⁹⁷

La méthode directe va être étendue, dans la méthodologie directe, à d'autres domaines que la grammaire, comme on peut le lire dans la dernière instruction officielle française préconisant cette méthodologie :

C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et surtout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.

Instruction de décembre 1908

La méthode directe « supprime tous les intermédiaires » : il y a en effet, si nous reprenons les différents domaines cités par l'auteur de cette instruction, rejet de la médiation par la L1 pour l'explication du vocabulaire de la L2, de la médiation par les explications grammaticales de l'enseignant préalables à la découverte de la langue par les élèves, et de la médiation par les présentations préalables des textes (l'auteur, sa vie, son œuvre, son style, ses thématiques, etc.) puis leur explication par l'enseignant lui-même sous la forme d'un cours magistral. Mais à l'exception des méthodologues directs les plus dogmatiques, l'impasse totale sur la médiation n'est faite que dans un premier temps, en d'autres termes, la « méthode » directe n'est mise en œuvre qu'en tant qu'« approche » directe⁹⁸.

⁹⁶ Je rappelle cette appellation pour faire noter qu'elle est très limitative lorsqu'il s'agit d'enseignement scolaire : la traduction de la L1 ou vers la L2 n'y était utilisé pour l'enseignement de la grammaire que comme outil d'illustration des règles (par l'enseignant et le manuel) puis, dans les exercices d'application, comme outil de vérification de la compréhension des règles (par les élèves). Le plus important dans la méthodologie traditionnelle, ce sont les énoncés des règles, qui doivent être compris, appris par cœur et récités en L1, et dans lesquels la L1 est donc est un outil de médiation cognitive appliqué à l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

⁹⁷ Notons aussi, parce qu'il y a souvent des confusions sur ce point chez les étudiants en DLC – mais la remarque vaut pour toutes les disciplines scolaires –, qu'on peut dire qu'un enseignant met en œuvre la méthodologie traditionnelle seulement lorsqu'il utilise *systématiquement d'emblée* la méthode transmissive, mais non lorsqu'il le fait ponctuellement : tout professeur expérimenté, au moment où il ne verra vraiment plus comment faire pour que les élèves induisent eux-mêmes une règle, finira par la leur donner ; il la leur donnera même aussitôt s'il considère avoir une bonne raison pour le faire : il perdrait trop de temps à la leur faire conceptualiser, la règle serait trop difficile à induire, elle satisferait la curiosité de certains mais elle ne serait pas à retenir par tous, ou même elle les perturberait, etc.

⁹⁸ Au niveau microméthodologique, l'« approche » correspond à une méthode utilisée au début d'une procédure, « démarche », à une articulation entre deux méthodes ou plus (cf. Puren 004).

Adrien Godart semble considérer dans ce passage que la combinaison entre la méthode directe et méthode intuitive (qui est l'une des combinaisons de méthodes constitutives de la méthodologie directe : cf. Puren 008 ; 1988a pp. 80-84 et pp. 91 *sqq.*) permet une compréhension immédiate – instantanée et non médiée – des textes :

L'élève, formé par la méthode constructive⁹⁹, a besoin, pour découvrir le sens d'un texte, de le transposer en français. Lors même que le vocabulaire lui en est familier, l'ensemble lui reste obscur et ne s'éclaire que progressivement par une traduction minutieuse. La lecture directe le dispense de cette opération, en lui donnant la révélation immédiate du sens du passage. D'un coup d'œil, il embrasse la phrase lue, ou plutôt, il cesse de la voir, pour l'entendre. Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnance de l'ensemble. Il est dans la situation de quelqu'un qui comprend une phrase prononcée en langue étrangère, sans être en état de la reconstituer dans le détail et sans avoir une notion nette des éléments qui la composent. Au travail analytique et lent de la lecture grammaticale, la lecture directe substitue ainsi une impression synthétique et instantanée. (1902, rééd. en ligne p. 1)

Mais on ne peut pas parler, à propos de la méthodologie directe, de modèle d'« immédiation linguistique », comme je l'ai fait plus haut à propos des modèles cognitifs de l'immersion et de la réaction. Même A. Godart, ardent promoteur de la méthodologie directe à un moment où elle ne s'est pas encore heurtée aux résultats décevants obtenus par les premiers bacheliers formés exclusivement par cette méthodologie, admet alors la nécessité de recourir à la médiation langagière en L1 pour le lexique et à la médiation cognitive (en L1, aussi) pour la grammaire :

Notre enseignement prendrait un caractère artificiel et incomplet, et compromettrait son éducation intellectuelle, si nous l'accoutumions à se contenter de l'à peu près, à deviner vaguement plutôt qu'à savoir clairement. Il faut donc, chaque fois qu'il est nécessaire, indiquer le sens des mots en français, à la condition de ne recourir au français qu'après avoir épuisé tous les autres moyens d'explication directe. Apparaissant ainsi au bout d'une série de définitions, d'éclaircissements ou de gestes, le mot français n'a plus la même gravité. [...]

Mais il est des cas où la traduction du mot ne suffit pas. Il se peut que, comprenant la signification des mots pris isolément, l'élève ne découvre pas le sens de la phrase où ils sont groupés. La phrase allemande, en particulier, est souvent d'une complication décourageante. Sur les blocs compacts que sont certaines périodes, la lecture directe n'a guère de prise. Il faut alors démolir la phrase à coups d'analyse logique et y mettre de l'air, en isolant les différentes propositions, qu'il est souvent nécessaire d'éclairer et de paraphraser à leur tour. Mais nous ne sommes pas toujours sûrs après tout ce travail, que l'élève ait bien compris. Donnons-lui de nouveau une traduction et, après avoir traduit les mots, traduisons la phrase. Ici aussi, la traduction, en n'intervenant qu'après tout un commentaire détaillé, n'aura qu'une valeur de contrôle. Elle sera un guide-âne à l'usage des retardataires ou des incapables. (pp. 6-7)

Par ailleurs, au niveau non plus des mots ou des phrases, mais des textes dans leur ensemble, A. Godart, avec tous les méthodologues directs, propose un lourd modèle d'explication-commentaire sous la conduite étroite de l'enseignant, dans lequel la

⁹⁹ Ce qualificatif fait référence à la démarche d'apprentissage dans la méthodologie traditionnelle, qui part des éléments (les mots et leur morphologie) pour faire ensuite construire les phrases une à une par recours aux régularités et règles syntaxiques. La métaphore parfois utilisée par les méthodologues traditionalistes était celle du maçon taillant chaque pierre (morphologie) pour ensuite la placer au bon endroit sur le mur en construction et la lier aux autres par du mortier ou du ciment (syntaxe).

médiation cognitive est constante et intense. Ce modèle, qui met en œuvre la « logique document », sera repris et encore complexifié dans la méthodologie active (cf. *supra* pp. 60-61, avec le schéma p. 61). Cette médiation cognitive en compréhension de l'écrit sera ensuite fortement réduite dans la « logique support » de l'approche communicative jusqu'au niveau B1, où les textes sont d'abord des prétextes à interactions entre les élèves, mais elle y redeviendra importante dans les niveaux suivants, où s'imposera à nouveau la logique document : celle-ci est incontournable, en effet, dès que l'on veut, sur un document unique, faire en sorte que les élèves à la fois mobilisent leurs connaissances langagières et culturelles à propos du texte, et extraient à partir de ce texte de nouvelles connaissances langagières et culturelles.

En ce qui concerne les réflexions et propositions actuelles en DLC concernant la médiation cognitive, quelques remarques terminales, sans prétention à l'exhaustivité :

1. La combinaison entre les théories cognitives toujours dominantes de l'interlangue (en didactique des langues) et du (socio-) constructivisme (en pédagogie générale) amène à attribuer une place très importante à la médiation cognitive dans l'apprentissage de la langue, concrètement à la phase de conceptualisation de la procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire (cf. *supra* les propositions du GFEN, pp. 17-18 ; pour la procédure standard, cf. Puren 2016c).

2. La médiation cognitive est en principe très sollicitée dans l'approche interculturelle, encore dominante chez beaucoup de méthodologues – elle est en effet historiquement couplée à l'approche communicative, toujours considérée comme la méthodologie de référence par bon nombre d'enseignants et de *méthodologues*¹⁰⁰ –, les élèves devant travailler sur leurs propres représentations de la culture étrangère. « En principe », parce que dans les manuels communicatifs, l'approche de la culture étrangère se limite en réalité presque toujours au métaculturel (*i.e.* aux connaissances), la prise en compte réflexive de la culture des élèves ne se faisant, dans le meilleur des cas, que dans le cadre d'une démarche comparatiste... qui reste métaculturelle puisqu'il s'agit de comparer des connaissances. Geneviève Zarate a fait dans son ouvrage de 1993 une proposition très cohérente, la seule que je connaisse, en termes d'approche interculturelle des documents authentiques, qui consiste à faire repérer et conceptualiser par les élèves, dans des documents choisis *ad hoc*, les représentations des personnages. Mais cette proposition ne sera jamais reprise, à ma connaissance dans les manuels de langue. Lorsque ces documents sont dialogués, la médiation cognitive proposée par G. Zarate met en œuvre des activités que l'on peut appeler « métacommunicatives » :

« décrire du point de vue de X, « schématiser les valeurs auxquelles se réfère X », « évaluer comment le point de vue de Y sera perçu par X », « comparer les valeurs utilisées par X et Y et relever ce qui les rend ou non en partie ou en totalité compatibles ou incompatibles », « déduire si Y occupe une position dominante par rapport à Y et/ou dominée par rapport à Z », « mettre en relation les positions de X par rapport à celles caractérisant tel milieu à tel moment », « mesurer le degré de représentativité de la position de X par rapport à ceux dont il se déclare le représentant », « expliquer à X l'opinion de Y », « faire des hypothèses sur ce qui produirait une situation de crise entre X et Y, « attribuer en argumentant les différentes positions suivantes à X, Y, Z, etc. ». Autant de consignes matrices, dont la liste n'est pas exhaustive, permettant de **travailler le jeu des représentations**. (1993, p. 118, je souligne ; cité et commenté dans Puren 2011j, pp. 16-17)

¹⁰⁰ Je souligne : un véritable *didacticien*, qui par définition travaille dans une perspective métaméthodologique, c'est-à-dire dans le cadre d'une prise en charge de toutes les composantes de la complexité méthodologique (cf. Puren 046) ne peut penser dans le cadre d'une méthodologie unique, même voulue très ouverte : son degré d'ouverture est forcément limité par les contraintes de cohérence interne.

3. La formation à l'autonomie des apprenants dans leur propre processus d'apprentissage (le fameux « apprendre à apprendre) aurait dû amener les didacticiens à proposer depuis longtemps – au moins à partir de la forte émergence en DLC de la problématique de l'autonomie, dans les années 1980 – des activités systématiques de médiation cognitive portant sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Voir par exemple mes propositions d'activités « métaméthodologiques » portant sur la méthodologie du commentaire de documents authentiques (Puren 1990a et 2006e pp. 16-17). Ces propositions seraient maintenant à reconsidérer dans le cadre de la perspective pluriméthodologique qui s'impose désormais (cf. *infra* point 5).

4. Dans la perspective actionnelle, la « logique documentation » (cf. *supra* p. 61) exige des opérations cognitives non seulement de repérage, mais de sélection, évaluation et (re)traitement des informations en fonction de l'action en cours et des productions finales envisagées. Dès que l'on passe d'un « mini-projet » relativement encadré dans un manuel à un projet relativement autonome dans la durée, cette perspective exige des élèves des opérations cognitives de haut niveau, proaction (conception initiale de l'ensemble du projet), métacognition en cours de réalisation, évaluations partielles avec leurs rétroactions, enfin évaluation terminale complexe prenant en compte le processus et le produit, l'individuel et le collectif, la classe et son environnement social (cf. Puren 2017a). En pédagogie de projet, certains didacticiens ont d'ailleurs proposé, logiquement, le concept de « médiation métacognitive » :

Laferrière et ses collaborateurs¹⁰¹ conçoivent la médiation comme étant double, c'est-à-dire cognitive et métacognitive. Elle est cognitive puisqu'elle « met l'accent sur la maîtrise de connaissances déclaratives et procédurales » et sur les conditions d'utilisation de celles-ci. De plus, elle est métacognitive dans la mesure où elle permet à l'élève de prendre en charge progressivement ses apprentissages (en planifiant, en orientant, en régulant, en vérifiant et en évaluant son travail). (Dumas & Leblond 2002, p. 65)

5. La nouvelle approche pluriméthodologique prend en compte l'ensemble des matrices méthodologiques historiques (cf. Puren 073) que les enseignants doivent considérer comme leur patrimoine professionnel, et dont ils peuvent s'emparer pour les combiner et les articuler aux niveaux macro, méso et micro-méthodologiques¹⁰². Ainsi, contrairement à la « didactique intégrée » dans laquelle on cherchait à harmoniser les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues apprises en parallèle par les élèves – et on le faisait généralement en fonction de la méthodologie dominante, à savoir l'approche communicative –, la « méthodologie plurilingue intégrée » proposée par Bruno Maurer dans la cinquième partie de l'ouvrage Maurer & Puren 2019 joue la mise en synergie de ces différentes méthodologies.

6. Les auteurs du *Volume complémentaire (VC, CoE 2018)* commencent par reconnaître « du bout des lèvres » les insuffisances de la conception de la médiation dans le *CECR*, où elle se limite à « la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu », c'est-à-dire à des activités communicatives, où une personne « produi[t] à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct (*CECR*, p. 18).

¹⁰¹ Références des auteurs cités : T. Laferrière et coll., « Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau », <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html> (dernière consultation 28/11/2019).

¹⁰² Sur ces différents niveaux d'analyse, cf. Puren 2017e, diapositives 22 à 28. Sur les outils et des exemples d'analyse microméthodologique, cf. Puren 2011k. Sur un exemple d'analyse macrométhodologique et mésométhodologique, cf. Puren 077.

Ils la définissent – ou plus exactement, ils la décrivent – de cette manière :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. (p. 106)

Ils reprennent par ailleurs la distinction de Coste & Cavalli 2015 entre la « médiation relationnelle » (nous y reviendrons au chapitre 3.1.6 à propos de la médiation socioculturelle), et la « médiation cognitive », dont ils reprennent la définition suivante :

processus de facilitation de l'accès à la connaissance et aux concepts, en particulier lorsque l'individu se révèle incapable d'y accéder de lui-même, sans doute à cause de la nouveauté et de la méconnaissance des concepts et/ou d'une barrière linguistique ou culturelle. (VC p. 183)

Et ils enchaînent :

Il est néanmoins impossible d'entreprendre une réflexion sur la médiation cognitive sans prendre en compte les questions relationnelles. La vraie communication passe par une intégration globale des deux aspects. (VC p. 183)

Enfin, ils présentent la médiation en quatre groupes :

- *Médier un texte.*
- *Médier des concepts.*
- *Médier la communication, et*
- *Stratégies de médiation (p. 183)*

Plusieurs commentaires critiques s'imposent sur cette définition-description-typologisation de la médiation cognitive chez les auteurs du VC, qui concernent tous les effets du paradigme de la communication hérité de l'approche communicative-interculturelle, dont ces auteurs ne parviennent pas à s'arracher ou qu'ils ne veulent pas abandonner¹⁰³ :

1) L'acteur social, dans la première citation (cf. « l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social », est réduit au communicateur (cf. « construire et transmettre du sens »).

2) On retrouve dans la seconde citation l'idée de gestion de la difficulté, dont nous avons noté l'importance dans l'approche interculturelle (cf. *supra* pp. 56-57). Il s'agit ici bien entendu pour les auteurs du VC de la seule difficulté de communication (cf. « lorsque l'individu se révèle incapable d'y accéder de lui-même [à la connaissance et aux concepts] »), comme si la difficulté de l'action n'existait pas en tant que telle : une bonne communication entre acteurs doit d'ailleurs aller, s'il le faut, jusqu'à l'abandon de l'action... et de la communication, parce que l'on est pas parvenu à un accord sur l'action ou les modes d'action, parce qu'on a constaté l'impossibilité de l'action dans la situation donnée, parce que l'on est pas certains des effets qu'elle provoquera, etc.

¹⁰³ Ce sont là deux hypothèses différentes qui restent ouvertes : soit ils restent inconsciemment enfermés dans ce vieux paradigme des années 80 (qui commence à dater, même s'il s'agit des années 1980, et non 1880...), soit ils se limitent inconsciemment ou consciemment, mais sans le dire, aux seules activités de médiation évaluable dans les épreuves proposées par les deux organismes internationaux qui contrôlent en fait à leur profit l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, à savoir le British Council et Eurocentres. Dans notre ouvrage commun de 2019, Bruno Maurer valide la seconde, moi la première, tous deux, je pense, de manière convaincante. Comme elles sont compatibles entre elles, nos lecteurs peuvent choisir entre plusieurs réponses possibles... ou avancer d'autres hypothèses.

3) À partir du moment où la médiation est conçue au sein du seul paradigme de la communication, la notion « médier la communication » n'a littéralement pas de sens, la communication étant déjà en elle-même médiation de la connaissance et du sens.

4) Ce même paradigme provoque un autre effet d'incohérence : alors que les auteurs soutiennent que « la distinction "Réception, Production, Interaction, Médiation" indique en fait une progression des difficultés susceptible d'aider à l'élaboration du concept de qualifications partielles » (p. 32)¹⁰⁴, ils écrivent à la même page quelques lignes plus loin que « la médiation comprend la réception et la production, plus, souvent, l'interaction ». Dans la première affirmation, il s'agit de la médiation langagière réduite à une activité de communication comme les autres ; dans la seconde, il s'agit d'une médiation dans le sens le plus abstrait de la notion – qui couvrirait entre autres, pour reprendre la typologie que j'ai utilisée jusqu'ici, les médiations éducative, didactique, culturelle, documentaire et cognitive ; mais comme elle y est toujours considérée dans une perspective communicative, on estime qu'elle se réalise *au moyen*¹⁰⁵ des activités langagières de réception, production et interaction nécessaires à la communication.

5) La médiation cognitive, pas plus que la médiation langagière, ne peut être limitée au cadre de la communication : elle est d'abord un instrument à la disposition des personnes elles-mêmes, individuellement et collectivement, pour **comprendre** (cf. *supra* chap. 1.2.3 pp. 16-19 ; dans le présent chapitre 3.1.6. les activités de conceptualisation, pp. 64-65) et **agir** (cf. dans ce même chapitre 3.1.6 les activités de métacognition, p. 68). Avant d'être des objets que l'on va médier pour d'autres (cf. la grille « médier les concepts »), les concepts sont des outils pour les médiations cognitive et langagière personnelles (cf. à nouveau Vygotsky).

6) Enfin, concernant la grille « médier les textes », cette limitation de la médiation au cadre du paradigme de la communication provoque un effet catastrophique sur la conception de l'évaluation de la compréhension des textes, et plus généralement de tous les documents authentiques. Ce qui est réellement évalué dans les grilles du VC, comme du CECR, est la langue de communication de ce qui a été compris des documents, et non pas la langue d'action alors en jeu, qui est la langue outil de compréhension des documents, celle qui permet de réaliser les activités cognitives de compréhension telles que repérer, analyser, interpréter, réagir, juger, évaluer, etc. : cf. *supra* p. 61 et note 89 p. 61).

3.1.7. La médiation technique

Nous avons abordé la médiation technique « dans les sciences de l'éducation et en didactique générale des disciplines scolaires » au chapitre 1.2.4 *supra*. Les enseignants de langues étrangères se sont tout naturellement intéressés dès leur apparition aux technologies qui permettaient aux apprenants de prendre contact chez eux, malgré la distance, avec la langue et la culture étrangères, les « technologies de l'information et de la communication » (TIC). L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues en France montre que cet intérêt est antérieur : il s'est manifesté dès l'apparition des premières « machines parlantes » à la fin du XIX^e siècle (cf. Puren 1988a p. 104, p. 110 et pp. 155-157), utilisées alors pour l'entraînement phonétique et grammatical. Elles seront relayées, au début du XX^e siècle, par les disques et la radio.

¹⁰⁴ Affirmation par ailleurs plus que surprenante en elle-même. Comme l'écrit Bruno Maurer dans Maurer & Puren 2019 : « Cette proposition est proprement incroyable : en termes de difficultés, on irait donc croissant d'un mode de communication à l'autre ? Peut-on sérieusement prétendre que produire un discours est plus complexe que le recevoir (en comprenant ?). Lire Mallarmé plus simple que produire un faire-part de naissance ? » (p. 122)

¹⁰⁵ Je souligne : j'interprète de cette manière le mystérieux « comprend » de la seconde affirmation, pour lui donner un sens plausible en contexte.

Deux méthodologies ont par la suite construit leur cohérence d'ensemble à partir des nouvelles technologies disponibles à leur époque, la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60 – à partir du magnétophone bi-piste – et la méthodologie audiovisuelle française des années 60-70 – à partir du magnétophone et du film fixe (cf. Puren 1988a, 4^e partie, pp. 189 *sqq.*). Tourne-disques, radios, magnétophones, laboratoires de langue, lecteurs vidéo, lecteurs de cassettes, ordinateurs avec leurs exercices d'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur), cédéroms et DVD, lecteurs mp3, tablettes, tableaux numériques, smartphones... : l'innovation didactique, dans l'enseignement des langues, est pour une bonne part depuis un siècle liée à l'innovation technologique, même si le succès, et même l'efficacité, ne sont pas toujours au rendez-vous (cf. Puren 2009e), et moins encore le changement des « pratiques ordinaires » de la grande majorité des enseignants (cf. Puren 2016d, 2018c).

Internet, enfin, modifie fondamentalement la question de la médiation documentaire, puisque pour la première fois dans l'histoire, une masse énorme de documents se trouve être d'emblée à la disposition des élèves eux-mêmes. Or cette technologie entre en forte convergence avec l'approche actionnelle et la pédagogie de projet, puisqu'elle permet aux élèves de rechercher, sélectionner, évaluer et retraiter leurs propres documents en fonction de l'action qu'ils ont conçue, ainsi que de projeter leurs productions finales dans la société en les mettant en ligne. L'enjeu, en termes de formation à l'action sociale, passe alors de la formation à la compétence communicative à la formation à la compétence informationnelle (cf. Puren 2009c), en même temps que pour la première fois peut être modifié le modèle séculaire de structuration de l'unité didactique (cf. Puren 2019g, pp. 9-10).

Si l'approche communicative-interculturelle amène naturellement à s'intéresser aux technologies numériques de communication, l'importance première qu'elle attribue à l'interaction langagière et culturelle directe entre individus y fait généralement considérer la technologie comme un simple moyen, et sous-estimer voire négliger les effets propres à la médiation technique elle-même ; effets sur lesquels, comme nous l'avons vu au chapitre 1.2.4, mettent au contraire l'accent les promoteurs de la pédagogie Freinet (cf. p. 21) et les documentalistes (cf. p. 22). Nous en donnerons ici deux exemples, l'un concernant les matériels didactiques, plus précisément les manuels, l'autre l'interaction culturelle.

3.1.7.1 La question des manuels

Il existe de nombreuses et fortes continuités entre la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative, qui ont toutes deux pour objectif la compétence de communication, mais une des ruptures nettes entre elles concerne la place et le statut qui y sont attribués à la technologie. Les méthodologues audiovisualistes partaient, en ce qui concerne la conception de la relation entre innovation technologique et progrès, du postulat du déterminisme technologique – l'innovation technologique produirait en elle-même de l'innovation didactique –¹⁰⁶, de sorte que l'unité didactique audiovisuelle avait été élaborée à l'époque de telle manière que le recours conjoint au magnétophone et au film fixe soit le plus constant et intensif possible avant la phase finale d'« expression libre » (cf. Puren 011).

La conception de la formation des enseignants à cette méthodologie audiovisuelle mettait elle aussi en œuvre le même déterminisme technologique. Pour prendre un exemple personnel, mais aussi représentatif que symptomatique : la première et seule formation méthodologique en FLE que l'on m'ait donnée avant de partir enseigner la langue et littérature française dans une université étrangère a été, en juillet 1972, un

¹⁰⁶ Sur les différents postulats que l'on trouve mobilisés dans les différentes conceptions de la relation entre innovation technologique et innovation didactique (les postulats du déterminisme technologique, du déterminisme social, du déterminisme disciplinaire, de convergence/divergence et de complexité), cf. Puren 2009e, pp. 3-5.

stage intensif d'un mois intitulé « Formation à l'utilisation de *Voix et Images de France* »¹⁰⁷...

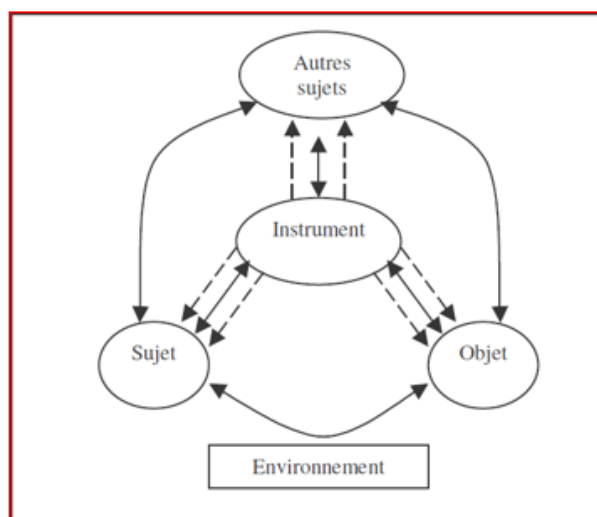
Sur cette question – et c'est une autre rupture avec la méthodologie audiovisuelle, conséquence de la première –, l'approche communicative renoue avec l'idée de la méthodologie antérieure, la méthodologie active : l'enseignant compétent n'est plus celui qui sait utiliser avec rigueur son matériel didactique, mais de nouveau, et à l'inverse, celui qui, pour s'adapter constamment à ses élèves, est capable de l'utiliser à sa manière, et même de s'en passer entièrement. La « centration sur l'apprenant », dans l'approche communicative, a été opposée par ses promoteurs à la « centration sur la *méthode* » (dans le sens de matériel didactique) qui caractérisait à leurs yeux la méthodologie audiovisuelle.

Dans mon *Essai sur l'éclectisme*, j'ai proposé une modélisation dans laquelle ce type d'alternance historique est interprété comme un va-et-vient entre les deux pôles opposés du champ didactique, le pôle « modèles-manuels », qualifié de « révolutionnaire », et le pôle « environnement-pratiques », qualifié de « gestionnaire » (cf. Puren 1991a, pp. 9-11). Je fais l'hypothèse – nouvel « avis de recherches » à l'adresse des étudiants-chercheurs en mal de sujet pour leur mémoire ou leur thèse... – que dans les formations universitaires de FLE actuelles, les manuels ne sont utilisés par les didacticiens que comme supports d'entraînement à l'analyse didactique, et par linguistes et autres sociolinguistes comme supports d'analyses (très) critiques, mais jamais comme supports d'entraînement à l'enseignement ; que les recherches portant sur l'usage réel des manuels par les enseignants – et par les apprenants !... – sont rares, et que la perspective de l'usager « ordinaire » dans les conditions d'enseignement-apprentissage « ordinaires » est rarement intégrée dans les recherches proposant de nouveaux outils, les chercheurs se contentant de leurs expérimentations dans des dispositifs spécialement aménagés pour réunir les conditions les plus favorables (cf. Puren 2016d).

En pédagogie générale, pourtant, tout un courant de recherche a mis depuis longtemps en évidence les effets propres de la technologie sur les pratiques professionnelles. L'un des auteurs les plus connus est Pierre Rabardel et sa théorie de la « médiation instrumentale », qui considère, à la manière de Piaget avec ses concepts d'assimilation et d'accommodation, qu'il se produit chez l'usager d'une nouvelle technologie à la fois une « instrumentalisation » (il adapte l'outil à ses habitudes et nécessités) et une « instrumentation » (l'outil détermine sa pratique en créant de nouvelles contraintes et exigences, de nouveaux besoins et de nouvelles possibilités).

Michèle Catroux, dans un article de 2006 intitulé « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? », reproduit et commente en page 6 le modèle S.A.C.I. (« Situations d'Activités Collectives Instrumentées ») proposé par cet auteur dans son ouvrage *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains* (Rabardel 1995, p. 77).

¹⁰⁷ *Voix et Images de France* (CREDIF, (1ère éd. expérimentale 1958, 1ère éd. commerciale 1961) est en FLE le cours prototypique de la méthodologie audiovisuelle de première génération (cf. Puren 1988a, chap. 4.2, pp. 210 *sqq.*). Sur l'analyse de cette expérience personnelle, qui venait s'opposer frontalement à celle, juste auparavant, de mon stage d'agrégation d'espagnol, cf. Puren 2002a.

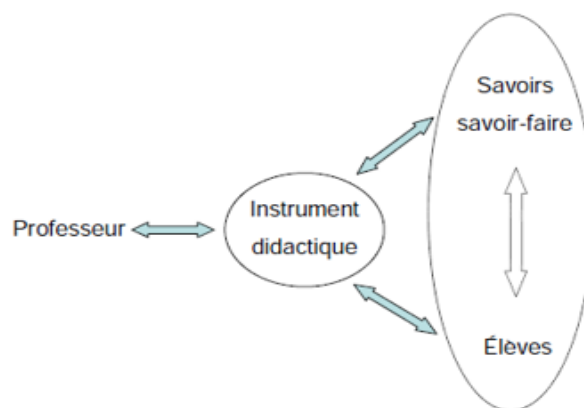


Je résume ainsi dans mon article de 2009e la thèse défendue de M. Catroux :

- Il existe actuellement en DLC une convergence sur la dimension sociale entre :*
- 1) la nouvelle « perspective de l'agir social » : l'auteure reprend explicitement sur ce point mon interprétation de la nouvelle perspective actionnelle ébauchée dans le CECRL ;*
 - 2) la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, qui met l'accent sur l'importance de la médiation sociale dans la construction individuelle des connaissances ;*
 - 3) la conception systémique des outils technologiques (l'« instrument ») comme des médiateurs cognitifs d'apprentissage (relation sujet-objet) et des médiateurs sociaux (relation sujet-autres sujets). (p. 6)*

Comme on le voit, le modèle de Rabardel repris par Catroux attribue une fonction centrale à la médiation cognitive assurée par la technologie (l'« instrument »), et il combine cette médiation technique avec la médiation cognitive et la « médiation sociale », cette dernière entendue ici dans le sens où on l'utilise quand on se réfère à la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire à la médiation effectuée pour un élève par l'enseignant et les autres élèves (cf. *supra* chap. 1.2.3, pp. 16 *sqq.*). Une hypothèse vraisemblable, en effet, est que ce qui médiatise l'apprentissage d'un élève dans l'usage de son manuel, c'est non seulement le manuel lui-même tel qu'il a encapsulé d'origine un certain mode d'usage, mais l'usage qu'en fait l'enseignant et celui qu'en font les autres élèves.

On retrouve l'équivalent du modèle de Rabardel chez deux spécialistes français reconnus de l'apprentissage de la lecture dans l'enseignement primaire de la langue française, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe :



Ils commentent ainsi leur schéma :

L'instrument est au centre du triangle didactique : sa conception exige de prendre simultanément en compte toutes les connaissances disponibles sur les savoirs en jeu, sur les élèves et leurs apprentissages ainsi que sur les professeurs appelés à l'utiliser (leurs conceptions et savoir-faire). (2009, p. 3)

Ils défendent dans ce texte l'idée que, dans la mesure où les manuels assurent une fonction de médiation du processus d'enseignement-apprentissage, ils peuvent et doivent assurer une même fonction de médiation du processus de formation :

Nous pensons, d'autre part, plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse. C'est pourquoi nous nous efforçons de les améliorer en proposant aux enseignants de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche (le « souhaitable ») mais aussi compatibles avec leurs pratiques habituelles (le « raisonnable »). Nous postulons que la prise en main de ces nouveaux outils est le vecteur de la transformation de leur pouvoir d'agir, donc de leur développement professionnel (Goigoux, Ria et Tockzek-Capelle, 2009). En effet, l'enseignement est une activité médiatisée par les instruments didactiques : leur évolution peut influencer l'activité des professeurs et modifier la manière dont ils prennent en charge les élèves les moins performants. Qu'il s'agisse du choix des tâches, de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'activité d'enseignement est donc largement tributaire des instruments dont disposent les maîtres (Schneuwly et Plane, 2000). À ce titre, nous nous situons dans la perspective ouverte par Vygotski avec le concept d'acte instrumental (Vygotski, 1925/1994) pour étudier comment l'évolution des instruments influence l'activité des professeurs et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition de tâches didactiques au service, ou non, des élèves les moins performants. (p. 2)

L'idée défendue par R. Goigoux et S. Cèbe rejoint par ailleurs un des constats que j'ai tirés de mes recherches sur l'histoire des méthodologies : la modification des conceptions didactiques des enseignants de langue en France dans les années 70 s'est faite principalement à travers leur utilisation des cours audiovisuels, qui avaient été conçus de manière à intensifier au maximum le recours aux technologies audiovisuelles.

Sur cette question des manuels en tant que « médiateurs techniques », je signale enfin aux étudiants-chercheurs intéressés l'ensemble des trois textes correspondant à la référence unique Puren 2015e, ainsi qu'aux deux Addenda sur leur page de téléchargement, qui concernent précisément les deux auteurs que je viens de citer, R.K Goigou et S. Cèbe. :

- 1) « Choix et usages des manuels de langue - Matrice de problématisation (T.P.) ».
- 2) « Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages ».

3) « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel ».

3.1.7.2 La question de l'interculturel

Sur cette question, le témoignage d'Aude Seurrat (2018) est intéressant, que je présente longuement dans Maurer & Puren 2019 (chap. 3.7.4.3, pp. 186-187) :

[...] Cette spécialiste des sciences de l'information et de la communication y dresse un bilan décevant de sa participation, de 2010 à 2015, à un projet de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe visant à adapter aux médias numériques l'Autobiographie de rencontres interculturelles, outil destiné à « soutenir et encourager le développement des compétences nécessaires afin de s'engager dans une relation interculturelle respectueuse de l'Autre ». Elle présente et développe longuement dans son article l'impossibilité, à laquelle elle a été confrontée tout au long de ce projet, de faire intégrer la médiation technique dans le modèle interculturel des experts de [cet organisme], et son échec à les convaincre qu'il fallait le modifier en conséquence. Extraits :

L'appréhension des pratiques numériques à l'aune des modes d'appréhension des relations interpersonnelles conduit à une certaine occultation de la dimension matérielle des dispositifs numériques et, de fait, à un impensé des médiations techniques et sémiotiques. (§14)

Le cadre de la compétence interculturelle pose dès lors une manière d'envisager la médiation centrée sur les questions d'intervention sociale de tiers qui laissent peu de place à la prise en compte des médiations matérielles et symboliques propres aux dispositifs médiatiques et, dans le cas qui nous occupe, des architextes informatisés. (§15)

Il aurait fallu que le cadre de la compétence interculturelle soit repensé dans ses fondements au regard des spécificités socio-économiques, socio-politiques et techno-sémiotiques des dispositifs informatisés. Il aurait fallu pour cela, en amont, mettre en œuvre un débat conceptuel entre les conceptions de la communication interpersonnelle et celles de la communication médiatisée et industrialisée. Ceci implique de revisiter le socle du modèle de la compétence interculturelle du Conseil de l'Europe à l'aune des spécificités des dispositifs numériques. (§18)

Le traitement de ces deux questions dans l'approche communicative – celle des manuels et celle de l'interculturel – relève du point de vue de la médiation technique des mêmes caractéristiques :

– Le recours intensif aux techniques expérientielles (cf. Puren 052, tableau p. 6 et bibliographie citée) vise à créer chez les élèves un vécu immédiat en L2, de même que les documents authentiques photocopiés utilisés séparément et directement en classe – sans la médiation qu'impose nécessairement dans les manuels scolaires leur didactisation préalable au sein de dossiers cohérents sur les thématiques au programme – : la « logique support » spécifique de l'approche communicative (cf. Puren 066 et *supra* p. 62) tend à limiter la didactisation dans les manuels communicatifs au strict nécessaire à la prise de parole immédiate des élèves, et les liens entre les documents différents y sont souvent très lâches, et peu exploités.

– La conception de la rencontre interculturelle hérite de l'ADN du voyage touristique (cf. Puren 2014a, chap. 1 pp. 4-7) : l'activité d'apprentissage de référence dans la classe communicative, homologue à celle à laquelle on prépare les élèves lorsqu'ils voyageront dans la société étrangère, n'est médiée ni par des tiers ni par des règles existantes (elle est directe et interindividuelle, en binôme), ni par un passé commun (la rencontre est nouvelle, et seul est considéré le temps de la rencontre), ni par des documents (les élèves sont placés

directement dans une situation de communication simulée), ni par des outils (elle se passe oralement et en face à face).

De sorte que l'on peut parler de la prégnance, au sein de l'approche communicative, d'un véritable paradigme de l'« immédiation technique ». J'ai montré, dans mon analyse des grilles « Établir un espace pluriculturel » et « Médiation générale » du *Volume complémentaire* du CECR (CoE 2018) (Maurer & Puren 2019, p. 150 sqq. et pp. 187 sqq.), qu'on y retrouve globalement les « gènes », ou caractéristiques fondamentales, de l'approche communicative, à savoir l'inchoatif, le perfectif et l'individuel (cf. Puren 2014a). Autant dire que dans ce document, contrairement à l'affirmation des auteurs, la perspective actionnelle n'est pas encore véritablement prise en compte. L'activité de référence de la perspective actionnelle, en effet, à savoir l'action sociale sous forme de projet collectif dans la durée, non seulement permet voire parfois exige le recours à différentes technologies (Wikis, plateformes collaboratives, Web, outils numériques de recherche, agendas et documents partagés, etc. : cf. Puren 2009e, chap. 6 pp. 14-15), mais constitue en elle-même un dispositif de médiation entre les sujets et les objets qu'ils ont conçus et qu'ils vont produire (cf. *supra* chap. 1.2.4, pp. 21-22 et *infra* chap. 3.2.1, pp. 81-82 et schéma p. 82).

3.1.8. La médiation socioculturelle

J'ai noté *supra* au chapitre 1.1.3 (pp. XX-XX), qui portait sur la médiation socioculturelle dans les sciences sociales, qu'elle peut être considérée comme une variation de la médiation scolaire « quand elle intervient sur des problèmes sociaux dont la dimension culturelle est importante », en signalant un cas relevant de la didactique des langues-cultures où cette dimension est particulièrement importante, celle de classes de FLE pour « promo-arrivants » en milieu scolaire.

Mais de manière générale, et habituelle, la classe est en elle-même une micro-société où la dimension culturelle est importante, dans la mesure où doit en partie s'y adopter et en partie s'y créer une « culture didactique » partagée, c'est-à-dire une culture commune d'enseignement-apprentissage. Une des fonctions de l'enseignant est donc semblable à celle de l'« animateur socioculturel » qui « joue un rôle d'éducateur en initiant à la vie en groupe et à la prise d'autonomie », et « favorise la bonne intégration » de tous les élèves dans la vie et le travail collectifs. Cette fonction est particulièrement importante en milieu scolaire, où certains élèves ne connaissent pas, voire refusent, les règles du vivre et du travailler ensemble, et où, au-delà de l'objectif d'apprentissage d'une langue, s'impose la finalité éducative. Tous les élèves, en tout début d'année scolaire et quels que soient leur cursus antérieur et leur niveau, sont pour leur nouvel enseignant, dans une certaine mesure, des « primo-arrivants »...

On comprend aisément que plus l'enseignant se met en retrait de sa fonction d'enseignement, et plus cette fonction d'animation prend de l'importance. C'est pourquoi j'ai avancé plus haut l'hypothèse que le travail en classe sur la composante pluriculturelle de la compétence culturelle – qui concerne les attitudes et comportements – mobilise prioritairement la médiation socioculturelle. Or c'est à cette modification de l'équilibre entre ces deux fonctions d'enseignement et d'animation que tendent toutes les évolutions de la didactique des langues-cultures de ces dernières décennies, avec la mise en avant de la centration sur l'apprenant, de l'apprentissage autonome et, *last but not least*, de la pédagogie de projet. Comme les animateurs socioculturels en effet, les enseignants de langues, du moins en milieu scolaire, organisent et suivent dans leur classe des projets, ce qui les amène naturellement à se restreindre le plus possible à la seule fonction d'animation, la responsabilité des apprenants devant être maximale dans la conception, la conduite et l'évaluation de leurs projets, et de ce fait également dans la sélection, recherche et exploitation des documents nécessaires.

Beaucoup d'enseignants ont des réticences compréhensibles à se voir comparer à des animateurs, parce qu'ils considèrent à juste titre que leur métier consiste d'abord à enseigner des connaissances et de faire acquérir des compétences. Ce n'est pas une raison pour occulter ce qu'ils ont en commun. Comme le suggère le couple notionnel « enseignement-apprentissage », la moitié du travail des enseignants consiste à susciter et accompagner les activités d'apprentissage des élèves, ce qui correspond bien à la fonction fondamentale de l'« animation » dans le sens que lui donne son étymologie latine, celui d'insuffler la vie et l'envie, de faire agir. Par rapport à d'autres disciplines scolaires, on peut aussi faire l'hypothèse que la fonction d'animation est plus particulièrement développée chez les enseignants de langues-cultures, parce qu'elle est un moyen de mise en œuvre d'une médiation devenue centrale dans les conceptions de tous ses méthodologues, à savoir la « médiation expérientielle » (cf. chap. suivant 3.1.9). On peut dire que la médiation socioculturelle est un moyen au service de cette médiation expérientielle ; ou, si l'on préfère ne pas les hiérarchiser ainsi, puisque les deux expressions concernent des acteurs différents, dire que la médiation socioculturelle est à l'enseignant ce que la médiation expérientielle est à l'apprenant.

3.1.9. La médiation expérientielle

Dans l'expression de « médiation expérientielle », le qualificatif est repris de celle de « techniques expérientielles », qui apparaît dans le modèle présentant tous les « enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (Puren 052, tableau p. 1 et commentaire p. 6 ; cf. aussi Puren 2019g, p. 4). Toutes ces techniques mettent en œuvre ce principe de base de l'enseignement-apprentissage des langues dites « vivantes » depuis l'émergence des « méthodes actives » en pédagogie à la fin du XIXe siècle : « une *langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue !* » (Bailly 1903, p. 178).

Il se trouve – je m'en suis rendu compte après coup – que l'expression est aussi utilisée en muséologie. Marie Cambone a publié ainsi l'année dernière un article sur la « médiation muséale » intitulé « La médiation patrimoniale à l'épreuve du "numérique" : médiation patrimoniale, médiation documentaire et médiation expérientielle » (Cambone 2019). En analysant les dispositifs proposés par différents musées avec cette typologie des médiations, l'auteure dégage deux modèles de mise en œuvre de la médiation patrimoniale qu'assurent par définition les musées :

- le modèle « archétypal » « de la banque de données », où la médiation patrimoniale se combine avec la médiation documentaire, tel qu'il est mis en œuvre dans l'exposition ou le « document d'aide à la visite », par exemple un guide papier ou un guide multimédia¹⁰⁸ ; il s'agit là, écrit aussi l'auteure, d'une « médiation savante » qui met en œuvre une « logique vitrine » ;
- le « modèle expérientiel », où les dispositifs numériques sont conçus pour « propos[er] une expérience personnelle du visiteur », où l'on passe à une logique « relationnelle et co-créative » qui transforme le lieu en un « musée lego »¹⁰⁹.

¹⁰⁸ En muséologie comme en DCL, la médiation technique n'entraîne pas en elle-même de l'innovation, et moins encore du changement. L'auteure observe d'ailleurs « des ajustements dans les propositions de médiation, mais pas de mutation profonde », ce qui la conduit « à remettre en cause, dans la conclusion, la révolution numérique annoncée dans le champ de la médiation muséale. » (§5).

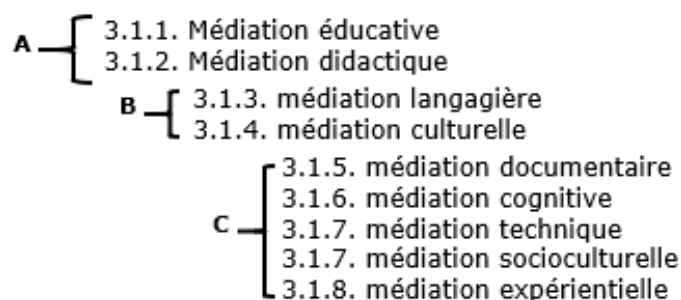
¹⁰⁹ J'ai jusqu'à présent utilisé personnellement la métaphore du Lego dans la perspective de l'enseignant, qui combine en partie à l'avance, en partie en temps réel en classe, des micro-cohérences (des « méthodes ») et des méso cohérences méthodologiques (des « objets ») : cf. Puren 1994d, 2012f et 2017e diapo 24 *sqq.*). Une hypothèse de recherche qui me paraît intéressante est que cette métaphore serait tout aussi pertinente du point de vue de la description-compréhension des pratiques d'apprentissage. À partir de cette hypothèse, des recherches de terrain pourraient mettre en relation pratiques d'apprentissage et pratiques d'enseignement, et renouveler les recherches sur les profils et autres stratégies d'apprentissage.

Il pourrait s'avérer intéressant d'appliquer cette typologie à l'analyse de l'organisation et de la didactisation des dossiers de documents authentiques dans les manuels de langue, en la croisant avec celle des cinq composantes de la compétence culturelle dont j'ai déjà parlé plus haut (trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelle : cf. *supra* p. 56 et Puren 020, 2011j). Le modèle archétypal décrit par M. Cambone n'est pas un modèle de simple transmission d'informations : il peut intégrer un haut degré de participation active du visiteur et d'interactivité, le critère décisif pour différencier le modèle patrimonial du modèle expérientiel étant, selon l'auteure, l'« affirmation [ou] l'effacement de l'expertise des musées ». Voilà qui, en DLC, nous renvoie aux deux modèles interreliés d'enseignement-apprentissage (Puren 022) et objet-sujet (Puren 1998f, ce dernier permettant de catégoriser les différentes démarches apparues dans l'enseignement de la culture en classe de langue (Puren 019).

Conclusion du chapitre 3.1

a. Quelle hiérarchisation des différents types de médiation en didactique des langues-cultures ?

Une simple énumération de neuf variations d'un même concept n'est pas concrètement gérable dans une pratique de recherche. Il est nécessaire, bien entendu, de les sélectionner en fonction de leur pertinence par rapport au type de recherche que l'on effectue, mais il est indispensable de le faire de manière rationnelle, c'est-à-dire sur la base d'une hiérarchisation préalable. Voilà pour ma part celle que je propose *a priori* :



– Les retraits différents vers la droite des ensembles A, B et C symbolisent des relations hiérarchiques :

– de type finalités-objectifs entre A et B : la médiation éducative porte sur les finalités éducatives : développement personnel, éducation citoyenne, éducations langagières et culturelle ; la didactique porte sur les objectifs des langues et des cultures ;

– de type moyens-objectifs entre B et C : en DLC, les médiations documentaire, cognitive, technique, socioculturelle et expérientielle sont des moyens au service de l'enseignement-apprentissage d'une langue et d'une culture et d'une éducation langagière et culturelle.

– Les accolades symbolisent des relations de même niveau hiérarchique, même si les priorités peuvent être différentes selon les différentes conceptions que l'on a de la DLC. Dans la méthodologie traditionnelle dominante jusqu'à la fin du XIX^e siècle en France et en Europe, par exemple, la priorité était donnée à une éducation culturelle conçue comme une transmission des valeurs humanistes. Dans la méthodologie active – méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960 – la priorité était donnée à l'enseignement-apprentissage de la langue dans le premier degré (élèves jusqu'à 15 ans) et à l'enseignement-apprentissage de la culture dans le second degré (élèves de 15 à 18 ans, jusqu'au baccalauréat). La pédagogie Freinet, comme nous l'avons vu, privilégie la médiation technique (celle des « techniques Freinet »), le GFEN la médiation cognitive, et il se trouve des enseignants

passionnés d'informatique, d'autres de jeux, de chansons ou de théâtre, ce qui va les amener à privilégier, respectivement, la médiation technique (celle des technologies numériques) ou la médiation socioculturelle. L'orientation actuelle de l'Unité des politiques linguistiques du conseil de l'Europe a été très justement critiquée, en particulier par Bruno Maurer (Maurer 2011, cf. aussi Puren 2012a) comme sacrifiant la didactique à l'éducation.

Toutes ces différentes médiations peuvent s'organiser, se combiner ou s'articuler différemment au cours des séquences de classe et des unités didactiques des manuels, mais il apparaît, pour éviter les dérives dénoncées par B. Maurer, que la médiation didactique garde la priorité sur la médiation éducative en tant que seule « tour de contrôle » possible sur les autres médiations, y compris sur la médiation éducative. En termes de théorie systémique, on dira que la médiation didactique est le seul « méta-système » à même de commander de manière rationnelle et efficace le système global des médiations. Frank Marchand critique dans une formule frappante l'abus de médiation cognitive dans l'enseignement de la grammaire, mise en exergue de la préface de *Méthode Marchand de français langue étrangère* (1^e éd. 1920), « La grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau ». Ce qu'il affirme ainsi, c'est la nécessité d'un contrôle de la médiation cognitive par la médiation didactique. Les médiations technique et expérientielle donnent parfois lieu à des mises en œuvre constantes et systématiques qui doivent elles aussi se soumettre au contrôle de la médiation didactique, ce qui implique, régulièrement, d'en évaluer l'efficacité réelle en termes de maîtrise pratique de la langue.

b. Un modèle dynamique d'analyse et de gestion des formes communes et spécifiques de médiation

Les différents types de médiation avec, à l'intérieur de chaque type, les différentes activités qui en relèvent, n'ont guère d'intérêt pour la DLC si on se limite à leur simple recensement. Il me semble que l'ordre dans lequel ils ont été proposés dans cette 1^e partie – celui, successivement, des médiations éducative, pédagogique, cognitive, technique, documentaire et didactique – correspond à celui d'un modèle à trois progressions dynamiques :

- Ils vont du plus réactif ou plus proactif (pour reprendre un couple de concepts utilisé en management d'entreprise).
- Ils vont du plus partagé avec d'autres (l'institution, les CPE, les enseignants de toutes disciplines, l'ensemble du personnel éducatif) au plus spécifique au professeur de langues-cultures.
- Du point de vue des perspectives constitutives de la discipline « didactique des langues-cultures », enfin, les compétences mobilisées vont de la perspective didactologique, qui correspond en particulier aux questionnements éthiques, idéologiques et épistémologiques, à la perspective didactique et à la perspective méthodologique (cf. Puren DLC-DR).¹¹⁰

Les principes de gestion par l'enseignant de ces différentes formes de médiation vont partir de la progression inverse : la question qui se pose à lui, en effet, est de savoir ce

¹¹⁰ C'est pourquoi c'est un véritable crime, qu'il ne faut pas cesser de dénoncer, que de mettre les enseignants débutants, comme c'est souvent le cas en France, dans des classes dites « difficiles » : elles leur demandent en effet de mobiliser la part de compétence professionnelle la plus éloignée des savoir-faire de base du métier, ceux qui concernent les modes d'enseignement, et c'est la plus difficile à acquérir sans l'étayage de l'expérience personnelle, et à mettre en œuvre sans l'assurance que fournit par ailleurs la maîtrise des savoir-faire de base méthodologiques.

qu'il peut/doit gérer lui-même avec ses élèves, ce qu'il peut/doit gérer en collaboration avec des spécialistes – dans le *Programme d'enseignement moral et civique du cycle 4* cité *supra* au chapitre 1.2, il est ainsi prévu que certaines interventions puissent être effectuées en commun entre l'enseignant et le CPE –, enfin ce qui doit être entièrement pris en charge par les spécialistes et les dispositifs institutionnels de médiation scolaire parce que cela ne relève plus de sa formation et donc de sa responsabilité professionnelles.

Ces deux principes de gestion sont les mêmes que ceux que j'ai proposés dans une conférence de 2009 (Puren 2009f) pour les rapports entre la DLC et les disciplines dites « contributives » (linguistique, sciences cognitives, anthropologie culturelle, sciences de l'éducation) :

– *Le principe de subsidiarité de l'Union européenne* : cette institution n'a pas à s'immiscer dans ce qu'un pays peut gérer seul à son niveau. De la même manière, l'enseignant a la pleine responsabilité de ce qu'il peut gérer lui-même : il n'a à s'adresser à la linguistique, par exemple, que si lui ou ses élèves sont confrontés à un problème que la grammaire scolaire ne leur permet pas de gérer ; il ne va faire appel au CPE – autre exemple – que si considère qu'un problème de discipline, comme on dit, le « dépasse ».

– *Le principe d'émergence en acoustique*¹¹¹ : les services préfectoraux appelés pour constater des nuisances sonores causées dans un appartement par des voisins, par exemple, ne prennent pas en compte les valeurs absolues des bruits provoqués par ces voisins, mais ce qui de ces bruits de voisinage « émerge » du bruit ambiant (*i.e.* les dépasse en intensité). Or le bruit ambiant peut être très élevé dans le cas d'un appartement situé dans une rue très passante et/ou dans un quartier très animé. De la même manière, il y a toujours dans les classes des problèmes habituels dus à leur environnement, que l'on peut appeler des « problèmes ambiants », que l'enseignant doit être à même de gérer. Mais peuvent apparaître des « problèmes émergents », très aigus et/ou très spécifiques, qu'il n'a pas à gérer lui-même parce qu'ils ne relèvent pas de ses compétences professionnelles, et qui doivent par conséquent être pris en charge par les spécialistes et les dispositifs institutionnels de médiation scolaire, qui les transféreront au besoin, s'ils constituent pour eux-mêmes des « problèmes émergents », à des spécialistes compétents (psychologues et psychiatres, par ex.).

3.2. Le paradigme de la médiation en didactique des langues-cultures

Introduction du chapitre 3.2

Le présent chapitre 3.2 renvoie point par point à la deuxième partie du présent essai, où j'ai proposé une modélisation du paradigme de la médiation dans les sciences humaines au moyen d'un modèle constitué de six couples de concepts antagonistes, à la fois opposés et complémentaires : objet/ sujet, horizontalité/ verticalité, proximité/ distance, humain/ non-humain, immédiateté/ durée, réaction/ proaction. La démarche est ici inverse : il ne s'agit plus de ma part d'induire des concepts à partir d'une recherche documentaire, mais d'« appliquer » ces concepts à la DLC – la démarche est

¹¹¹ Assurément plus immédiatement utile aux enseignants que le principe d'émergence en épistémologie, que certains s'efforcent d'appliquer aux théories de l'acquisition en langues. On pourra lire, par curiosité, Hilton E. Heather, « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE*, 14-1/2017, (dernière consultation 06/09/2019) <https://journals.openedition.org/rdlc/1101>.

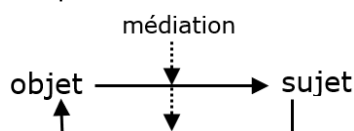
donc « déductive » –¹¹², en mettant prioritairement en œuvre l'une des nombreuses fonctions que Bernard Walliser attribue à l'utilisation des modèles dans son ouvrage *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes, 1977*, cité in Puren 014), à savoir « [la] fonction de recherche [ou « heuristique »] : le modèle sert d'appui à une exploration systématique du domaine d'analyse. »

Le fait que le modèle conceptuel de la médiation soit constitué de couples antagonistes ne peut que le rendre *a priori* bien adapté à la réflexion en DLC, discipline par nature complexe, et qui doit de ce fait, en particulier, gérer les contradictions (cf. Puren 046). Le modèle historique des méthodes¹¹³ d'enseignement-apprentissage le montre bien, dans lequel elles se regroupent elles aussi en couples antagonistes : méthodes transmissive/réceptive, directe/indirecte, déductive/inductive, synthétique/analytique, etc. (cf. Puren 008).

3.2.1. Objet/ sujet

Dans un article de 1998 intitulé « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » (Puren 1998f), j'ai montré comment la didactique du FLE a connu une évolution historique constante, depuis les années 1950, d'une orientation objet à une orientation sujet dans tous ses domaines. On y est passé ainsi : en langue, de la linguistique structurale à l'interlangue ; en culture, de l'« enseignement de la civilisation » à l'interculturel¹¹⁴ ; en pédagogie, de la « centration sur la méthode » (*i.e.* sur le matériel didactique préfabriqué) à la « centration sur l'apprenant » ; en théorie cognitive, du béhaviorisme au constructivisme.

J'ai noté plus haut, à la fin du chapitre 1.1.4 sur la médiation culturelle dans les sciences sociales (pp. 13-14), qu'une même évolution a eu lieu en muséologie, pour laquelle « le sujet devient en amont et en aval de la médiation l'élément central » (Rouzé cité par Caune 2008, p. 10), mais qu'au terme de cette évolution s'impose le dépassement de cette opposition dans une logique complexe de la récursivité, où l'amont et l'aval sont reliés dans une circularité dynamique :



« Le sujet ne doit jamais effacer l'objet, qui a sa propre réalité, et c'est précisément entre les deux qu'intervient la médiation. » : cette formule me semble valoir tout autant dans les classes de langue-culture, par exemple pour le traitement des documents authentiques en général, et des textes littéraires en particulier, où elle définit l'une des fonctions principales de l'enseignant, celle de médiateur culturel entre le document tel qu'il peut être objectivable, et la subjectivité des élèves.

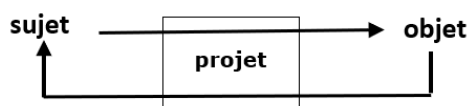
La récursivité entre objet et sujet se retrouve d'autant plus présente actuellement en didactique des langues que la perspective actionnelle y impose le projet comme action de référence à la fois de l'apprentissage et de l'usage. Or, comme nous l'avons vu supra au chapitre 2.7.2 « Analyse de la démarche de projet », le projet est un médiateur

¹¹² Je mets « appliquer » et « déductive » entre guillemets, parce que je les utilise ici de manière en fait impropre, s'agissant du recours aux modèles comme outils de recherche. J'y reviendrai dans la conclusion de ce chapitre 3.2, p. 103.

¹¹³ Dans le sens d'« unités minimales de cohérence méthodologique » : cf. la référence donnée à la suite (Puren 008).

¹¹⁴ Une modélisation plus récente de l'évolution objet-sujet en didactique de la culture (Puren 019) fait apparaître un déplacement supplémentaire – extrême sans doute, cette fois – vers le sujet, avec la composante co-culturelle de la compétence culturelle, puisqu'il s'agit là de la culture que les acteurs eux-mêmes se sont créé pour leur action commune.

naturel entre l'objet et le sujet : c'est le projet qui justifie la présence du sujet dans l'objet qu'il conçoit lui-même, mais en retour, l'objet une fois conçu impose, lors de sa réalisation, ses propres exigences et ses propres contraintes :



Si l'on superpose le schéma ci-dessus avec le précédent, on retrouve la fonction de « médiation technique » que joue le projet dans la pédagogie Freinet, où il fonctionne « comme une sorte de macro-médiateur technique entre le sujet – en l'occurrence l'élève – et l'objet, à savoir la production qu'il a entrepris de réaliser » (cf. *supra* pp. 21-22).

J'ai montré ailleurs, dans un article intitulé « Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires » (Puren 2014d), comment cette récursivité légitime l'autonomie du sujet concepteur, mais aussi en retour l'hétéronomie, en l'occurrence la directivité de l'enseignant en tant que spécialiste de la langue culture. Il pourra en effet dire à ses élèves : « Vous avez décidé de réaliser telle production. Vous allez devoir maintenant, pour la réussir, travailler telles thématiques culturelles, telles structures grammaticales, tels champs lexicaux, parce que je sais qu'ils vous seront nécessaires. » Cette opposition permanente, structurelle, dans la pédagogie de projet, entre objet et sujet (et entre horizontalité et verticalité), invalide la conception de l'autonomie telle qu'elle a été développée dans les années 1980, au sein du « Groupe Langues vivantes » (appellation de l'époque) du Conseil de l'Europe, et reprise en particulier par Henri Holec et le CRAPEL de Nancy, dans laquelle on considérait qu'il s'agissait de « former des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes et toujours mieux à même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignant » (Holec 1988, p. 6). La discipline didactique des langues-cultures – comme, sans doute, toutes les didactiques des disciplines – a pour objet les processus conjoints d'enseignement-apprentissage, de sorte que si elle doit penser une quelconque évolution entre les deux, c'est en termes de modification des modes d'action de l'enseignant, et non dans la perspective de son effacement.

La même fonction de médiation entre objet et sujet est assurée par le projet dans la recherche, le projet du chercheur venant également s'intercaler entre lui et son objet de recherche. Jean-Louis Lemoigne a même proposé, au cours d'une conférence devant des étudiants-chercheurs et formateurs en FLE, le concept de « projectivité », qui permet d'échapper à l'opposition, qu'il juge stérile, entre subjectivité et objectivité (Lemoigne, 2005). Je renvoie à la modélisation que j'ai proposée des différents types de recherche (Puren DLC-MR-5, p. 3), où tout projet de recherche se retrouve au centre d'une double médiation, entre objet et sujet, d'une part, et d'autre part entre description et intervention.

Enfin, la problématique objet-sujet, étant donné son niveau de généralité et d'abstraction, permet de concevoir des projets de recherche transdisciplinaires, mobilisant plusieurs chercheurs de disciplines différentes, ou amenant un chercheur à mettre lui-même en œuvre des perspectives disciplinaires différentes. L'une des huit propositions que j'ai faites à des enseignants-chercheurs latino-américains de français en littérature, linguistique et didactique (Puren 2016i) qui étaient à la recherche de thématiques communes, concernait précisément la relation objet-sujet. Je l'ai présentée de la manière suivante :

La relation objet-sujet

En critique littéraire, on connaît l'opposition entre la « perspective du lecteur » (qui vient de son référentiel culturel, mais aussi de son projet de lecture) et l'analyse structurale, celle du texte dans son fonctionnement interne. En culture,

on trouve l'opposition entre l'approche culturaliste (la personne y est identifiée à sa culture d'origine) et les conceptions de Bernard Lahire (1998), qui considère « l'homme pluriel », capable de jouer consciemment de ses multiples identités culturelles, idée que l'on retrouve en didactique des langues-cultures dans les publications de Martine Abdallah-Preteceille. En didactique des langues-cultures, aussi, les « lectures savantes » (comme la « lecture méthodique » en enseignement du français langue maternelle en France) s'opposent aux lectures subjectives comme celle de l'explication de texte traditionnelle. Plus généralement, j'ai montré dans un article de 1998 comment toute l'évolution de cette discipline pouvait s'interpréter comme un déplacement constant d'une orientation objet vers une orientation sujet. (pp. 3-4)

3.2.2. Humain/ non-humain

J'ai présenté au chapitre 2.2 le couple conceptuel humain/ non-humain tel qu'il est mobilisé actuellement dans certaines analyses du fonctionnement des technologies dans nos sociétés. Au chapitre 1.2.4, j'ai soutenu l'idée que tous les outils – tels que les matériels et dispositifs didactiques – et toutes « techniques de classe », qu'elles soient isolées, comme les techniques expérientielles (cf. Puren 052, tableau p. 1 et remarque p. 6), ou fortement liées les unes aux autres dans une méthodologie constituée cohérente telle que la méthodologie audiovisuelle, qu'elles se situent au niveau micro-, méso- ou macro-méthodologiques (cf. *supra* p. 68 et note 102, p. 68), généraient par elles-mêmes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Certes, on peut considérer ces pratiques comme relevant d'un agent humain parce que les techniques ont été conçues à l'origine par des personnes, ou comme relevant d'« automatismes » – ce qui est une manière, dans un réflexe anthropocentrique, de les rattacher encore à un agent humain. Mais les outils et les techniques ont leurs contraintes, exigences et logiques propres, et on peut tout aussi bien considérer les approches et démarches d'un certain niveau de complexité, et *a fortiori* les méthodologies constituées, comme des algorithmes (cf. *supra* p. 29). Bruno Latour, s'il analysait les pratiques d'enseignement-apprentissage, les considérerait certainement comme générées par une association hybride d'humains et de non-humains (cf. *supra* p. 28).

Dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Puren 1988a), j'ai cité de manière ironique, comme un exemple de « technolâtrie », ce passage d'un enseignant passionné de méthodologie audiovisuelle, Jean Cureau, présentant ainsi en 1971 la phase d'explication du dialogue au début du schéma de classe¹¹⁵ :

Si l'explication est bien conduite, c'est-à-dire si elle est à la fois minutieuse, progressive, sobre et bien centrée sur la situation, si les questions sont habilement mises en œuvre, un véritable dialogue s'engage entre le professeur et l'élève d'une part, entre le magnétophone et l'élève d'autre part, afin de permettre à l'enfant, par touches successives, de parfaire sa connaissance globale de la phrase (p. 13).

Et je le commentais ainsi, à la suite :

Schweitzer, Pinloche, Godart, Hovelaque, Bailly et tous les méthodologues directs, et même Marchand, Roy, Gromaire et autres premiers expérimentateurs des « machines parlantes », auraient été sûrement surpris comme moi-même – voire scandalisés – de ce que l'on puisse parler de « véritable dialogue » entre un élève et un magnétophone ! Il y a là une sorte de fascination ingénue devant la technique, très fréquente dans les débuts de la MAV, et que l'on retrouve actuellement chez certains utilisateurs de l'EAO (enseignement assisté par ordinateur). (1988a, p. 216)

¹¹⁵ Sur ce « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle première génération », cf. Puren 011.

Je regrette aujourd'hui ma réaction : même si la formule « véritable dialogue » est en soi surprenante, et qu'elle reste discutable, elle peut s'expliquer par l'impression forte et juste, ressentie par Jean Cureau lors de sa pratique, que le magnétophone, pour le dire en termes actuels, opérait comme un véritable « agent non-humain ».

Ce qui paraît certain, c'est que le chercheur en DLC ne peut plus en rester à une interprétation « purement humaine » des pratiques tant d'usage que d'apprentissage des langues-cultures. On la retrouve pourtant encore dans la conception de l'interculturel en vigueur dans les travaux des experts du Conseil de l'Europe : les représentations des acteurs de la rencontre culturelle y sont certes considérées comme au moins en partie inconscientes, mais cette rencontre est toujours pensée exclusivement en termes d'agents humains, sans que soient pris en compte, comme l'a critiqué Aude Seurrat, les « médiations matérielles et symboliques propres aux dispositifs médiatiques » (cf. *supra* p. 75).

Il est tout aussi certain que le chercheur en DLC doit se poser la question de la place des médiations humaines et non-humaines au sein des dispositifs techniques, comme le fait Alain Cazade dans un article de 2003 intitulé « Quelle place pour la médiation humaine dans nos dispositifs ouverts d'enseignement multimédia, présentiels ou à distance ? ». L'année suivante, c'est à propos de l'évaluation qu'il pose la question, en y répondant de manière prudente, comme on peut le comprendre étant donné les implications en termes d'éthique :

On fera alors moins confiance à un environnement informatisé pour rendre compte de ces phénomènes, aussi sophistiqués que les outils disponibles puissent être, étant donné les aspects toujours un peu trop impersonnels et le traitement automatisé plus ou moins fin des performances que cela sous-entend. Au contraire, on sentira davantage le besoin de faire intervenir de façon déterminante la médiation humaine dans le processus d'évaluation. (2004, p. 57)

3.2.3. Horizontalité/ verticalité

Dans l'enseignement des langues-cultures en milieu scolaire se retrouve, comme dans celui de toutes les disciplines, l'opposition conceptuelle entre l'horizontalité – créée par l'activité personnelle, l'autonomie et la responsabilité des élèves – et la verticalité – générée par les finalités et objectifs de l'enseignement ; par les règles du vivre et du travailler ensemble ; par l'autorité et la responsabilité de l'enseignant en tant qu'adulte et représentant de l'institution ; par les connaissances, expériences et compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques de l'enseignant ; enfin par les contraintes et exigences cognitives d'un apprentissage formel d'une langue étrangère en milieu scolaire. Cette problématique est particulièrement pertinente, me semble-t-il, en didactique des langues en général et en didactique du FLE en particulier :

– *En didactique des langues en général*, en raison de la place qu'y ont toujours occupé les techniques expérientielles (cf. Puren 052, tableau p. 1 et remarque p. 6) et celle que l'actuelle perspective actionnelle confère aux projets pédagogiques organisés en classe, ou aux mini-projets à la fin des unités didactiques des manuels, qui ont tous une dimension collective importante¹¹⁶.

Or si assurément les techniques expérientielles – par exemple le jeu, le chant, la danse ou le théâtre – génèrent de la motivation, de l'activité et du plaisir, elles doivent rester des moyens qui ne se justifient que dans la mesure où ils concourent, résultats à l'appui, à un apprentissage plus rapide et plus efficace de la langue.

¹¹⁶ Un des critères qui permettent de distinguer un mini-projet d'une simple tâche finale est qu'il se termine par la prise en compte d'un enjeu collectif (et non, comme dans les manuels communicatifs, par la simple communication au grand groupe des productions de chaque groupe restreint (cf. Puren 2014a tableaux p. 6 et p. 8, et 2019f.))

Il en est de même de la démarche de projet, qui confronte elle aussi les acteurs à une forme particulière d'opposition structurelle entre horizontalité et verticalité, comme on le voit dans ces lignes de Philippe Perrenoud (1998) que j'ai déjà citées *supra* en note 30, p. 22 :

La démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre.

– *En didactique du FLE en particulier*, parce que dans le discours des méthodologues, pendant plusieurs décennies, y a sévi l'injonction irréaliste à une constante autonomie maximale de l'apprenant¹¹⁷ et à la seule « centration sur l'apprenant », avec la priorité accordée à ses besoins et le respect de ses stratégies d'apprentissage (cf. Puren 1995a).

Au sein de la problématique de l'autonomie en DLC, horizontalité et verticalité doivent être pensées conjointement de manière complexe, c'est-à-dire selon les différents modes possibles de relation logique, qui sont au nombre de sept dans la modélisation que j'en propose (Puren 022) : le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique (ou récursivité), l'instrumentalisation et l'encadrement. Je me limiterai ici à quatre de ces modes.

1) Le continuum

Nous avons déjà vu plus haut, au chapitre 3.2.1 sur la médiation didactique en DLC (pp. 45-47), que celle-ci doit constamment pouvoir varier en intensité, de la plus forte à la moins forte, c'est-à-dire se positionner à des endroits différents entre les deux extrêmes de la centration sur les savoirs et les compétences, et de la centration sur l'élève.

2) L'opposition

L'ouvrage de 1985 de René Richterich *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* est très souvent cité – apparemment sur la seule foi de ce que semble suggérer le titre... – à l'appui de l'idée d'une nécessaire centration unique ou du moins prioritaire sur les besoins langagiers des apprenants¹¹⁸. Or la thèse qu'il défend dans cet ouvrage est que des besoins extérieurs existent aussi, qui s'imposent tout aussi légitimement : à la définition des besoins langagiers des apprenants il faut, selon lui, opposer constamment leur « antidéfinition » (cf. le titre de son article de 1979) :

D'autres idées fausses n'auraient pas eu cours si la notion de besoin n'avait pas été constamment associée à celles de plaisir et satisfaction personnels. Certes, il s'agissait de redéfinir le rôle central de l'apprenant dans le jeu des composantes des systèmes de formation, mais les institutions, les groupes sociaux ont eux aussi des besoins, donc des exigences dont dépendent, d'ailleurs, ceux de l'individu (1985, p. 29).

¹¹⁷ Cette injonction découle naturellement de cette idée qu'Henri Holec présente comme d'autant plus évidente qu'elle est en réalité non seulement discutable, mais invraisemblable, selon laquelle « l'observation fine de certaines caractéristiques de l'apprentissage fourni par l'enseignement à la lumière de ce qui est connu sur le processus d'acquisition fait apparaître clairement que, s'il y a acquisition dans un système d'apprentissage hétéro-dirigé, c'est autant en dépit de l'enseignement que grâce à lui. (1992 p. 51, cité in Puren 2014d, p. 3) On aurait aimé quelques références bibliographiques...

¹¹⁸ Il avait pourtant publié dès 1979 un article au titre on ne peut plus clair : « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique ».

3) La récursivité

On la voit apparaître à la fin de la citation ci-dessus de R. Richterich ; certes, les individus ont des besoins, mais aussi les institutions et les groupes, qui déterminent en partie les besoins des individus, lesquels déterminent en retour en partie les besoins des institutions et des groupes.

4) L'évolution

On la retrouve chez ce même R. Richterich dans le même ouvrage, lorsqu'il signale que le « contact avec les documents authentiques, en réception, et la réalisation des tâches communicatives, en production, fragilise les élèves les plus faibles, qui vont ressentir fortement le besoin de s'appuyer sur les stratégies proposées par l'enseignant » :

Le rôle de l'enseignant et de la méthode [i.e. du matériel didactique] devient dès lors prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière (1985, p. 9). (cité in Puren 1995a p. 12)

Pour ces apprenants ce n'est donc que progressivement, selon leurs progrès en maîtrise de la langue et en assurance, que la médiation didactique pourra s'affaiblir, qu'ils pourront passer, pour le dire autrement, de la verticalité de l'enseignement plus ou moins directif à l'horizontalité de l'apprentissage plus ou moins autonome.

Cette remarque de R. Richterich est assurément pertinente aussi en perspective actionnelle, qui privilégie les projets, forme d'action dont la conception et la conduite sont complexes, et pour laquelle les élèves vont chercher et sélectionner eux-mêmes leur propre documentation sur des critères parfois autres que ceux de leur difficulté langagière et de la progression langagière collective.

On retrouve aussi l'opposition conceptuelle horizontalité/ verticalité dans plusieurs autres problématiques didactiques. Je les présenterai brièvement à la suite de ce chapitre 3.2.2, sans prétention à l'exhaustivité, simplement pour en illustrer la fécondité et inciter des étudiants-chercheurs à les travailler, et/ou en rechercher d'autres, qu'ils pourront intégrer dans leurs recherches :

– Trois grandes conceptions de l'évaluation coexistent, que j'ai qualifiées par leurs différents « sens » dans un article intitulé « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? » (Puren 2006d) :

– sens « vertical-descendant » : c'est celui de l'évaluation basée sur un barème de pénalisation suivant le type d'erreur commise, considérée comme une « faute » ;

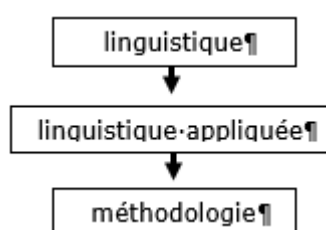
– sens « vertical-ascendant » : c'est celui de l'évaluation par compétences, telle que celle proposée dans le CECR, où on ne prend en compte en principe que les compétences attestées, c'est-à-dire uniquement les réussites ;

– sens « horizontal » : c'est celui de l'évaluation qui prend en compte les erreurs, pour les pénaliser, mais aussi les réussites, pour les récompenser ; si l'on applique la théorie constructiviste de l'apprentissage par essais-erreurs, on récompensera même certaines erreurs parce qu'on les considèrera comme le résultat d'une prise de risque à partir d'hypothèses vraisemblables sur le fonctionnement de la langue.

Là aussi s'impose la logique complexe, en l'occurrence celle de l'adaptation constante à des environnements différents : chacun de ces trois « sens » peut être le bon, en effet, selon le dispositif de production et son objectif.

- Dans la conception de la relation entre innovation technologique et innovation didactique, les postulats des différents déterminismes – social, technologique ou disciplinaire correspondent à l'affirmation d'une verticalité ; l'autre postulat que je présente dans mon article 2009e, celui d'une nécessaire convergence entre innovation technologique et innovation didactique, correspond à l'affirmation d'une horizontalité. Du point de vue épistémologique l'horizontalité a à voir là aussi avec la complexité, dont l'une des conséquences est l'impossibilité de hiérarchiser les facteurs intervenant dans l'apparition d'un phénomène.

- La conception de la DLC, dans la formation universitaire à la discipline didactique et dans la formation pratique à l'enseignement, est différente selon la relation horizontale ou verticale que l'on imagine entre cette discipline et d'autres disciplines telles que la linguistique, la pédagogie et les sciences cognitives, ainsi qu'entre la théorie et pratique. Le concept de « linguistique appliquée » dominant dans les années 1960, par exemple, correspond à la représentation suivante :



Le conception de la DLC comme une discipline autonome faisant appel seulement au besoin à d'autres disciplines relève au contraire d'une perception horizontale des relations entre elle et les autres disciplines (cf. Puren 2009f).

On retrouve la même opposition conceptuelle verticalité/ horizontalité entre la conception de la pratique comme le produit d'une dégradation de la théorie, qui caractérise l'applicationnisme, et, à la manière du philosophe pragmatiste Richard Rorty, la conception de la théorie comme un auxiliaire de la pratique (cf. Puren 015).

- Dans la recherche universitaire se pose constamment la question stratégique de l'élargissement (horizontalité) ou de l'approfondissement (verticalité) de la thématique de recherche. Comme indiqué dès l'introduction générale, l'un de mes objectifs, dans le présent essai, est d'illustrer à l'intention des étudiants-chercheurs :

- avec la description de la « galaxie de la médiation », la démarche horizontale du « balayage » celle visant à élargir au maximum l'appréhension d'un domaine ;
- et avec l'analyse du « paradigme de la médiation », la démarche verticale, celle de l'approfondissement conceptuel.

Verticalité et horizontalité, comme le veut l'épistémologie complexe, sont des orientations à la fois opposées et complémentaires. Dans une conférence sur le thème « Les deux paradigmes opposés du chercheur en didactique des langues-cultures : conceptions et convictions personnelles », j'affirme, de manière tout-à-fait sérieuse, qu'un « bon chercheur » se doit d'être « pointu » et « profond », mais aussi « superficiel » (Puren 2019a).

3.2.4. Proximité/ distance

Je me propose d'abord ici de montrer comme ce couple conceptuel permet, comme les autres couples, d'aborder ou de reprendre de manière transversale plusieurs types de médiation. Je terminerai ce chapitre 3.2.4 par la médiation culturelle, qui sera de loin ici la plus développée.

Médiation éducative

Nous avons vu au chapitre 1.2.1 (pp. 15-16) une citation de Philippe Meirieu et Marc Guiraud sur la médiation éducative dans leur ouvrage de 1997, qui se terminait par cette phrase :

*Médiation qui sépare des êtres souvent agglutinés les uns aux autres dans des situations fusionnelles ou prisonniers de conflits plus ou moins larvés... séparation nécessaire pour qu'ils parviennent à **se parler et « fassent société***¹¹⁹. (1997, p. 95)

L'idée est précieuse parce qu'elle est contre-intuitive : l'école et la classe sont des lieux où l'on apprend à « vivre ensemble », à se rapprocher des autres ; mais il faut, pour garder de bonnes relations avec eux, maintenir à la fois une certaine proximité et une certaine distance.

Médiation didactique

Nous avons vu au chapitre 3.1.2 (p. 45) que « la médiation didactique va devoir se positionner différemment sur le continuum entre les deux bornes extrêmes que sont l'élève, d'une part, et les savoirs/compétences qu'il doit acquérir, d'autre part. »

L'opposition proximité/ distance permet de regrouper conceptuellement tous les grands principes de progression didactique en langue et en culture : du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du plus facile au plus difficile, du plus utile au moins utile, du plus fréquent au moins fréquent. On sait, cependant, que l'établissement de la progression dans un manuel est complexe parce qu'entre ces différents principes il existe des contradictions. Les verbes les plus fréquents et les plus utiles, par exemple – *être* et *avoir* – sont aussi les plus difficiles, parce que les plus irréguliers : il existe, dans ce domaine aussi, une relation complexe entre proximité et distance.

Médiation cognitive

Depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à présent, et quelle que soit la méthodologie de référence de l'époque – à l'exception notable de la méthodologie audiovisuelle –, l'un des principes les plus constants historiquement en didactique scolaire des langues a été l'approche comparatiste en conceptualisation grammaticale, lexicale, phonétique ou encore culturelle, ce qui est une manière de « rapprocher » les langues pour effectuer la médiation cognitive... pour un constat qui peut être celui d'une distance, ou d'une proximité.

Il existe des langues qui sont entre elles « proches », ou « voisines », comme les langues néo-latines ; et des langues qui sont entre elles « lointaines », ou « distantes », telles que peuvent l'être ces langues néo-latines par rapport au basque, à l'estonien ou au japonais. Les programmes dits d'« intercompréhension », qui apparaissent au début des années 1980, cherchent à faciliter l'apprentissage simultané de langues voisines en s'appuyant massivement sur les facilités qu'elles offrent, et en ciblant les difficultés particulières qu'elles présentent en compréhension écrite (cf. par ex. sur Internet « Galanet » et « Galatea » pour les langues romanes).

Autre exemple : ce qu'on a appelé pendant longtemps la « didactique intégrée », qui consiste à rapprocher les méthodes d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre dans les différentes langues travaillées en parallèle au sein d'un même cursus scolaire.

¹¹⁹ On notera aussi au passage la fonction de distanciation – et non pas seulement de rapprochement – que la médiation peut assumer (cf. « médiation qui sépare des êtres [...] séparation nécessaire » : nous y reviendrons à propos de l'opposition conceptuelle proximité/distance dans les sciences humaines (chap. 2.3) et en DLC (chap. 3.2.4).

Bruno Maurer développe longuement, dans l'ouvrage collectif Maurer & Puren 2019, une « méthodologie plurilingue intégrée » reprenant ce principe de rapprochement.

Enfin, nous avons vu au chapitre 1.2.1 sur la médiation cognitive dans les sciences de l'éducation (pp. 16 *sqq.*) et au chapitre 3.1.6 sur la médiation cognitive en DLC (p. 68), que toute action sociale complexe, tout « projet » met en jeu des activités métacognitives qui sont les mêmes quelle que soit la langue de travail (cf. Puren 2017a). Elles relèvent de ces « compétences transversales » qui rapprochent les enseignements-apprentissages de langues différentes, quelle que soit par ailleurs la distance qui les séparent du point de vue linguistique, culturel et méthodologique.

Médiation technique

Les technologies numériques, couplées à l'Internet, rapprochent la langue et la culture étrangères de l'élève, quelles que soient la distance physique, et même la distance historique, qui les séparent. Elles permettent également de rapprocher les élèves et les locuteurs étrangers en leur permettant de communiquer ensemble dans des dispositifs synchrones ou asynchrones. Ces technologies ont permis de concevoir, par exemple, des programmes de type « apprentissage en tandem », où deux locuteurs de langues différentes, à distance, tour à tour apprennent la langue étrangère avec l'autre et lui enseignent la leur.

Autres exemples : les capsules vidéo en classe inversée et les baladeurs MP3 permettent de mettre les élèves en contact avec les contenus d'apprentissage, les uns avant, les autres après les séquences de classe.

Médiation culturelle

Le couple conceptuel proximité/ distance est forcément central dans l'*interculturel*, la notion elle-même, avec son opérateur logique inter, désignant un espace intermédiaire où se joue ce qui constitue le projet de l' « éducation interculturelle », à savoir, dans un mouvement récursif à trois temps, de prendre conscience de la distance culturelle entre soi et les autres, de se rapprocher d'eux pour les connaître, les comprendre et les accepter, et pour prendre de la distance par rapport à son propre référentiel culturel. Dans la pratique, cependant, cet objectif de distanciation n'est pas atteint.

Depuis ses origines dans les années 1970 jusqu'à nos jours, ses promoteurs ont mis l'accent, dans l'approche interculturelle, sur le rapprochement entre personnes de cultures différentes. Cette idée est toujours exclusive chez ceux qui se réclament encore actuellement de cette approche. Dans l'ouvrage de Coste & Cavalli (CoE 2015), les auteurs définissent la médiation uniquement par rapport à cette finalité :

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 tension l'un par rapport à l'autre. (p. 28)

Cette position est intenable, comme on le voit dans la note de bas de page appelée à la fin de la citation ci-dessus, où les auteurs commentent ainsi la définition qu'ils viennent de proposer :

Dans certains cas, la médiation peut expliciter et mieux faire reconnaître la distance, sans pour autant la réduire et qu'il [sic]¹²⁰ est aussi des circonstances

¹²⁰ Cette conjonction « que » se retrouve produire une construction erronée très vraisemblablement parce que les auteurs ont supprimé, en début de phrase, quelque chose comme « Nous reconnaissons... (que) »/ « Il faut reconnaître... [que] ». Si cette hypothèse est exacte, l'explication est qu'ils ont encore « durci » après coup leur affirmation pour tenter de

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.

Je souligne la dernière phrase, totalement inattendue, tellement elle est incongrue : la médiation désignerait tout ce qui vise à réduire la distance, mais parfois elle désignerait ce qui vise à l'accentuer, sans qu'il y ait là contradiction ! On se demande, puisque l'on parle d'interculturel, quelle *représentation* les auteurs se font de leurs lecteurs pour leur asséner avec autant d'assurance une définition qu'ils contredisent eux-mêmes aussitôt.

Le gros problème dans cet ouvrage est que les auteurs ont prétendu élargir le champ d'application de la notion de médiation non seulement à l'école – le sous-titre de l'ouvrage est *Les fonctions de médiation de l'école* –, mais à tous les « cas de figure » possibles¹²¹ en utilisant une typologie outrageusement simpliste eu égard à la complexité d'une médiation ainsi étendue : médiation relationnelle, médiation cognitive, médiation langagière (cf. chap. 3.1.2, p. 29). La raison en est ce que l'on peut appeler une véritable fossilisation intellectuelle des auteurs, comme beaucoup des « experts » du Conseil de l'Europe, sur l'origine « génétique »¹²², de l'approche communicative-interculturelle, à savoir la rencontre et l'interaction langagière entre deux interlocuteurs dans le cadre d'un voyage (le titre de l'ouvrage est *Éducation, mobilité, altérité*, je souligne). Ceci alors même que depuis le CECR de 2001 l'altérité doit être aussi pensée, comme le reconnaissent d'ailleurs les auteurs de ce texte de 2015, dans le cadre des sociétés multilingues et multiculturelles, où l'altérité se vit au quotidien sans nécessité d'une quelconque mobilité (cf. le chap. 1.2 « La dynamique des instances de socialisation », pp. 11-12), et cela pas seulement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

L'ambiguïté est constamment maintenue, dans cet ouvrage, entre la mobilité des migrations internes ou externes à l'Europe, et l'extension du concept de mobilité en particulier au parcours de socialisation que tout enfant réalise au sein du système scolaire. Or une telle extension aurait nécessité l'extension correspondante du cadre conceptuel en tenant compte des nombreux travaux des pédagogues et sociologues de l'éducation sur la médiation sociale et scolaire : les quatre seules occurrences du terme de « médiation », dans la bibliographie finale, concernent des travaux qui portent exclusivement sur l'enseignement des langues-cultures.

Comme dans beaucoup de travaux de l'Unité des politiques du Conseil de l'Europe, dans le CECR (CoE 2001) et son *Volume complémentaire* (CoE 2018) ou encore dans le CARAP (CoE 2012) le contraste est saisissant entre la force incontrôlée de l'élargissement topographique, celle d'une pure logique compilatoire¹²³ – et la faiblesse de l'approfondissement conceptuel.

l'imposer (nous avons vu plus haut ce même type de stratégie mise en œuvre par H. Holec (cf. *supra* p. 85, note 117).

¹²¹ Cf. pp. 13-14 : « L'ambition d'un modèle à architecture aussi générale est de couvrir des cas de figure très différents en apparence. » À la suite sont énumérés les cas du « jeune enfant au cours de sa première socialisation entre famille, groupe de pairs, groupe sportif, culte éventuel, exposition aux médias », « le jeune dans son parcours scolaire », « le travailleur migrant, le réfugié, le demandeur d'asile », enfin « le touriste, le cadre d'entreprise à l'étranger ».

¹²² Cf. Puren 2014a, chap. 1, « L'"ADN" de l'approche communicative », pp. 4-7.

¹²³ Cf. l'analyse de Bruno Maurer dans Maurer & Puren 2019, qui décrit ainsi « le fonctionnement de la démarche compilatoire » : « on accumule les discours existants, on les ordonne, on en ajoute de même nature mais sans jamais interroger le réel sur lequel sont tenus ces discours. Et surtout, on ne le fait jamais sous un autre angle, depuis un point de vue différent. Le résultat est que la compilation ne produit rien qui ne se trouve déjà dans les données de départ. » (p. 84) Le même auteur résume ainsi son analyse du CARAP : « sa construction s'éloigne des exigences

Les termes « proximité » et « distance » sont souvent utilisés de manière métaphorique en DLC, comme dans l'expression de « langues voisines » ou de « langues distantes », dans le sens de « semblable » et « différent »¹²⁴. On peut aussi parler de la même manière de deux cultures « proches » ou « distantes » l'une de l'autre, mais je me limiterai aux termes de « ressemblance » et de « différence » pour l'analyse de l'approche interculturelle, à laquelle je me limiterai dans le chapitre suivant 3.2.5.

3.2.5. Ressemblance/ différence

Du point de vue conceptuel, l'approche interculturelle en DLC, telle qu'elle a été développée par ses spécialistes, apparaît plus simple lorsqu'on l'analyse au moyen de ce couple ressemblance/ différence que lorsqu'on l'analyse, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, au moyen du couple proximité-distance. Elle se limite alors en effet, en termes d'objectifs, à la prise de conscience des différences culturelles entre soi et les autres (ladite « altérité ») et au « respect » des différences chez les autres. Une analyse complexe aurait amené à prendre en compte, dès le début de l'élaboration de l'approche interculturelle, la composante transculturelle de la compétence culturelle, qui est la capacité à reconnaître dans les autres nos semblables en humanité, préalable indispensable au respect des différences, comme nous l'avons déjà vu plus haut (cf. *supra* chap. 2.5., p. 32) : le transculturel est indispensable, en quelque sorte, « en amont » de l'interculturel, avant la gestion de celui-ci.

L'approche interculturelle apparaît franchement simpliste depuis qu'est apparue une autre lacune, avec la nécessité, pour travailler ensemble dans une société pluriculturelle, de prendre en compte également, cette fois « en aval » de l'interculturel, les ressemblances en termes de culture professionnelle. Comme je l'ai écrit dans mon premier article d'analyse du CECR, à propos des implications de cette nouvelle situation de référence et ces deux nouveaux objectifs sociaux de référence :

[...] lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (coexister ou cohabiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances » (p. 8).

Il paraît au premier abord assez incroyable qu'après trois décennies d'une approche interculturelle dominante, développée par de nombreux didacticiens qui se sont spécialisés dans ce domaine, et par de nombreux « experts » du Conseil de l'Europe, D. Coste et M. Cavalli (CoE 2015) puissent encore écrire, dans un texte publié par cet organisme :

La notion d'altérité a été au centre de nombreux travaux récents, à tout le moins dans la littérature francophone. 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. (p. 18)

On appréciera le très faible degré de précision conceptuelle de la définition proposée d'altérité, qui se limite à une liste d'équivalents du qualificatif « autre » telle qu'on peut la trouver dans un dictionnaire grand public, avant d'en arriver à une définition parfaitement circulaire (altérité = « caractère de ce qui est autre ») dans un ultime effort dont l'inutilité est un bel aveu d'impuissance. On aurait pu attendre des auteurs, sur une notion aussi complexe et aussi centrale pour leur thématique, qu'ils fassent appel à la discipline qui l'a traitée avec le plus de profondeur conceptuelle, à savoir la

d'une démarche scientifique pour laisser la place à une démarche de compilation où règne la subjectivité des auteurs » (Maurer 2017).

¹²⁴ L'avantage des premiers est qu'ils ont un emploi dynamique (par ex. « rapprocher », « éloigner ») que les seconds ne permettent pas.

philosophie, et à des textes de sociologues qui se sont appuyés sur les analyses de cette discipline.¹²⁵

Mais la raison en est claire : tout approfondissement du concept de « différence » aurait fait apparaître la nécessité de prendre en compte, pour couvrir la complexité des réalités sociales et professionnelles qui en relèvent, non seulement la question des ressemblances nécessaires, mais d'autres composantes que la seule composante interculturelle de la compétence culturelle. L'auto-verrouillage conceptuel des promoteurs de l'approche interculturelle qui sévissent depuis trois décennies au CoE en en restant à cette seule composante, pensée dans le cadre de l'approche communicative, est total et permanent. Nous en avons vu plus haut une illustration avec la (dé)négation de la médiation technique de la part de ces « experts » (cf. *supra* chap. 3.1.7.2., pp. 75-76).

L'analyse des descripteurs de l'échelle de « médiation générale » le *Volume complémentaire* de 2018 montre une « ébauche » de prise en compte d'autres composantes de la compétence culturelle, mais elle est limitée, en raison du paradigme de la communication dont les auteurs restent dépendants, à la seule gestion de la communication : je renvoie sur ce point à Maurer & Puren 2019, chap. 3.7.4.4, pp. 189-192.

La médiation, cependant, quand elle se réalise en milieu public, éducationnel et professionnel où les personnes – citoyens et interlocuteurs – vivent et agissent ensemble dans la durée, est un processus où apparaît incontournable la prise en compte :

a) de l'amont de l'interculturel : ce que les personnes partagent en termes de valeurs, principes, conceptions et normes **généraux**, quelle que soit leur culture (le transculturel) ;

b) de ce qui interfère en temps réel avec l'interculturel, qui est ce que les personnes partagent en termes de valeurs, principes, conceptions et normes **particuliers**, liés au cadre institutionnel de la situation de communication et à leur histoire commune, tant pour le vivre ensemble (le pluriculturel) que pour l'agir ensemble (le co-culturel) ; mais qui est aussi ce que chaque personne a de **singulier**, à savoir sa personnalité, son caractère, son humeur du moment, ses expériences antérieures dans la même situation et parfois avec les mêmes personnes, ses habitudes voire ses manies, ses buts et stratégies personnels, qui peuvent aller à l'encontre de ceux des autres ;

Je souligne : les différences, en quelque sorte, sont « différentes » selon qu'elles relèvent du particulier (la culture) ou du singulier (l'individu). Aucun des facteurs de singularité n'est pris en compte dans la grille de « médiation générale » du *Volume complémentaire* (p. 108 de ce document), alors même qu'ils font naturellement partie des paramètres de toute situation de communication.

c) de l'aval de l'interculturel : ce sur quoi les personnes doivent s'accorder ensemble et ce qu'elles doivent décider en commun (le co-culturel, à nouveau).

¹²⁵ Je me souviens encore de ma déception, à la lecture de l'article de Michel Candelier intitulé « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : **le même et l'autre** » (2008), de voir que l'expression que je souligne dans le titre ne renvoyait qu'à une simple opposition statique entre les différences et ressemblances des deux orientations didactiques analysées, et que s'il y avait peut-être là (?) un clin d'œil à l'ouvrage de 1979 du philosophe Vincent Combes *Le même et l'autre. Quarante ans de philosophie française 1933-1978*, il n'y avait nulle exploitation de ses analyses complexes, dans laquelle les deux concepts n'étaient bien sûr pas simplement posés, mais problématisés, pas simplement opposés, mais reliés.

Dans un article de 2009 (Puren 2009c), je montrais déjà les lacunes que provoquait dans les descripteurs de compétence du CECR la non prise en compte des implications de l'agir social, en particulier en commentant la grille « Coopérer », qui porte donc sur une activité directement liée à un agir commun :

	COOPÉRER
C2	Comme C1
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci.
	Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.
	Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.
	Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
A2	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.
A1	Pas de descripteur disponible.

Je commentais ainsi le descripteur du niveau C1, « Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs » :

Mais nous sommes là vraiment en pleine idéologie communicativiste, que les auteurs du CECRL ne parviennent décidément pas à dépasser : pour bien coopérer, il ne suffit pas de bien communiquer ; le savoir-communiquer permet évidemment de résoudre les problèmes... communicationnels, mais il ne permet pas de régler, et peut tout au contraire avoir pour effet d'occulter, les problèmes actionnels (i.e. les conceptions différentes de l'action) et les différents enjeux (personnels, collectifs et sociaux). L'efficacité actionnelle demande que ces problèmes et enjeux soient explicités et débattus par les acteurs sociaux, jusqu'à en assumer les risques de confrontation et même de rupture : ce sont précisément les compétences nécessaires à ces activités d'explicitation, de débat (confrontation d'idées) et de gestion de ce que l'on appelait autrefois la « dynamique de groupe » (confrontation de personnes et de groupes) qui sont les compétences « de haut niveau » attendues d'un acteur social. (2009c, p. 22)

Cette grille « Coopérer » est complétée dans le VC de la manière suivante (en caractères bleus, ce qui est repris textuellement du CECR, en caractères noirs les ajouts des auteurs du VC) :

COOPÉRER		PROSIGN
Note : Cette échelle est développée plus loin, dans <i>Faciliter une interaction coopérative avec des pairs</i> et dans <i>Coopérer pour construire du sens</i> .		
C2	Peut habilement relier des contributions à celles d'autres interlocuteurs, élargir le champ de l'interaction et faire en sorte qu'elle débouche sur une conclusion.	
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.	
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs et en faisant des remarques à propos de celles-ci.	
	Peut résumer et peser l'intérêt des points principaux de la discussion dans des réunions sur des questions concernant sa compétence académique et professionnelle.	
B1	Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.	
	Peut faire le point à un stade particulier d'une discussion et proposer les étapes suivantes.	
	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.	
A2	Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.	
	Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours.	
	Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.	
A1	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.	
Pré-A1	Pas de descripteur disponible.	

On voit que les auteurs du VC persévèrent dans la même conception, avec la reprise de la même expression, « habilement relier », dans le descripteur supplémentaire du niveau C2. La seule expression de « **conclusion** » dans ce descripteur est d'ailleurs très symptomatique de leur enfermement dans le paradigme communicatif : la perspective actionnelle, qu'ils affirment pourtant avoir pris en compte (cf. la section intitulée « Mise en œuvre de la perspective actionnelle », pp. 27-28), aurait exigé au minimum que soit ajouté « et/ou une **décision** » à la fin de ce descripteur.

Bref, cette critique que faisait *Hans Barkowski*, l'un des didacticiens germanophones lors d'un colloque à l'université de Giessen en 2002 entièrement consacré à l'analyse critique du *CECR*, reste toujours valable, plus de 15 ans plus tard :

L'un des termes-clefs du Cadre est évidemment la « communication ». Ce concept, tel qu'il est utilisé dans le CECRL, n'échappe pas aux critiques des commentateurs. Selon Hans Barkowski, il s'agit d'un concept de communication idéale (au sens d'Habermas) : les faits communiqués sont toujours réels, il y a un consensus entre ceux qui participent à la communication et qui se considèrent en outre comme des partenaires égaux. (Friederike Delouis Anne, 2008 p. 25)

Mais la prise en compte des relations complexes entre ressemblances et différences ne suffit sans doute plus maintenant pour pouvoir penser de manière pertinente la médiation interculturelle dans le cadre de l'action sociale. Deux éléments au moins doivent en effet être pris en compte, d'apparition récente dans l'histoire des idées, qui remettent en cause (1) pour l'une l'importance et le statut à accorder aux différences culturelles, (2) pour l'autre cette notion même de « différences culturelles ».

(1) Le « concept de communication idéale » dénoncé ci-dessus par un participant au colloque de Giessen est particulièrement inadéquat pour penser l'action citoyenne, que le Conseil de l'Europe veut promouvoir.¹²⁶ Dans un article de 2015, je m'appuie sur un

¹²⁶ Cf. au tout début du *CECR* le rappel de ce « principe fondamental » du CoE : Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir

ouvrage de Ruth Amossy, *Apologie de la polémique* (2014), pour avancer les affirmations suivantes :

Dans la réalité quotidienne et permanente des sociétés multiculturelles, dès que les différentes cultures ne se contentent pas de se côtoyer, mais interagissent – en d'autres termes, dès que ces sociétés se veulent pluriculturelles –, cet agir social langagier n'est pas seulement un échange où l'on s'efforce de co-construire aimablement le sens d'un dialogue commun : il est aussi protestation, revendication, affirmation, mobilisation, combat contre des adversaires, lesquels ne sont pas pour autant des ennemis parce qu'on leur reconnaît le droit de n'être pas d'accord et de défendre leurs idées. [...]

*Dans les sociétés qui cultivent le pluralisme culturel, la démocratie doit forcément être pluraliste, et dans une démocratie pluraliste, ont toute légitimité à défendre leurs idées ceux qui réclament un droit personnel à « l'indifférence aux différences », ou un droit collectif au rejet de différences qu'ils considèrent comme contraires aux valeurs fondant le lien social, qu'elles soient universelles ou locales : dans une société pluraliste, le principe fondamental n'est pas le respect des **différences**, mais le respect des **différends**. (Puren 2015f, p. 3)*

(2) La notion de « différences culturelles », qui implique celle d' « identité culturelle », est remise en cause par exemple par le sinologue français François Jullien dans son ouvrage de 2016 intitulé, on ne peut plus clairement, *Il n'y a pas d'identité culturelle* (Éd. de l'Herne). Il déclare, dans une interview au journal Libération en date des 1^{er}-2 octobre 2016 ;

D'autre part, identité va de pair avec "différence". Or, la différence sert seulement à ranger ; et l'on prétend identifier ainsi les caractéristiques de chaque culture. [...] il n'y a pas de différences culturelles, il y a ce que j'appelle des écarts. [...] Dans la différence, une fois la distinction faite, chacun des termes s'en retourne de son côté. L'écart permet, en revanche, aux deux termes de rester en regard. Et cette tension est féconde. Chacun y reste dépendant l'un de l'autre pour se connaître et ne peut se replier sur ce qui serait son identité. [...] Parce qu'il [l'écart] ouvre une distance, fait apparaître de l'entre, où se produit du commun. Du commun qui n'est pas le semblable – cette distinction est essentielle. [...] La consistance d'une société tient à la fois à sa capacité d'écarts et de commun partagé : d'écarts au travers desquels du commun peut se promouvoir et se partager.

F. Jullien propose logiquement d'abandonner ce concept d' « identité », et de le remplacer par celui de « ressources » :

Les ressources ne sont pas une notion idéologique : elles ne se « prêchent » pas, contrairement aux valeurs. Défendre des "valeurs françaises" s'inscrit dans un rapport de force[s], alors que les ressources sont à la disposition de chacun.

À la question de la journaliste, « Comment éviter que le commun se fissure ? », il répond :

Il faut pour cela activer nos ressources culturelles, c'est en ce sens que j'entends "défendre". Il faut se demander quelles sont les ressources que l'on peut exploiter aujourd'hui, à partir desquelles du commun peut se produire.

Les travaux de recherche sur l'interculturel ne peuvent plus, comme je le vois encore régulièrement proposé par des étudiants-chercheurs qui me consultent, en rester à l'interculturel « classique », qui date maintenant de quatre décennies. Ils doivent d'autant plus, au minimum, confronter dans le domaine de la DLC la notion de

davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, **ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique.** » (Avertissement, p. 4, je souligne)

« différence » à celle d'« écart », et la notion de « ressemblance » à celle de « ressources communes », que ces nouvelles notions semblent particulièrement pertinentes pour la mise en œuvre d'une articulation entre une méthodologie plurilingue et la perspective actionnelle. Dans le cadre de la pédagogie de projet, en effet, les documents authentiques – proposés par l'enseignant ou le manuel ou recherchés par les élèves – peuvent être dans des langues différentes et provenir de cultures différentes, assurant ainsi les « écarts » dont parle F. Jullien, et leur fonction est bien de fournir les « ressources culturelles » dont les élèves ont besoin pour leur production commune.¹²⁷

3.2.6. Immédiateté/ durée

Ce qui est « im-médiat » est ce qui est sans intermédiaire : ce sème étymologique général permet à ce terme de couvrir trois significations particulières : sans intermédiaire dans le temps (cf. « immédiatement », « sans délai »), dans l'espace (cf. l'expression : « dans le voisinage immédiat ») ou de la part d'un agent quelconque (comme dans l'expression « une connaissance immédiate » en philosophie, ou « une intuition immédiate », en langage plus courant). Dans le couple immédiateté/ durée pris l'ordre immédiateté → durée, c'est la première signification qui est... immédiatement actualisée. Mais si l'on inverse la direction, si l'on prend le couple dans l'ordre durée → immédiateté, ce sont les trois significations qui peuvent être actualisées : plus la relation entre des personnes dure, comme celle de citoyens dans leur société, plus en effet elle doit être pensée dans des lieux différents – l'immeuble, l'école, l'entreprise, le quartier, la ville, la région, le pays, l'Europe, le monde... –, et avec des médiations diverses, comme les fameux « corps intermédiaires » indispensables au bon fonctionnement des sociétés démocratiques.

Je reviendrai, dans la première partie de la conclusion du chapitre 3.2, sur ce que l'on peut appeler le « paradigme de l'immédiation » dans l'approche communicative, qui remonte à une tradition initiée par ladite « méthodologie *directe* » du début du XIX^e siècle, et où l'on retrouve ces trois significations de l'immédiateté. Dans le présent chapitre 3.2.6, je me limiterai aux significations temporelle et locative du concept.

Dans l'approche communicative, ce concept d'immédiation dans le temps et l'espace s'impose fortement du fait de la combinaison de trois des quatre « gènes » de sa situation sociale de référence lors de son élaboration première, à savoir le voyage touristique : le gène *inchoatif* (on rencontre l'étranger pour la première fois, *ponctuel* (la rencontre dure peu de temps) et *perfectif* (la rencontre se termine complètement, le dialogue est clos définitivement, les interlocuteurs n'étant pas destinés à se revoir par la suite), tous insérés dans une rencontre physique *en face à face* : cette description de la rencontre communicative-interculturelle correspond à un pourcentage des simulations communicatives qu'une recherche dans les manuels et dans les classes pourrait évaluer exactement, mais l'hypothèse que ce pourcentage est très élevé ne me paraît pas très risquée. L'immédiation temporelle se retrouve dans la logique communicative de traitement des documents authentiques, la « logique support » (cf. Puren 066 et *supra* p. 62), dans les premiers temps de l'apprentissage¹²⁸ : il s'agit

¹²⁷ Les étudiants-chercheurs intéressés pourront consulter mon billet de blog en date du 20 décembre 2016 (Puren 2016/12/20), dans lequel je commente plus longuement l'interview de F. Jullien. Ils pourront consulter également, comme je l'écris dans ce billet, « les idées d'un Jacques Demorgon ou encore d'un François Dubet, qui mettent en évidence l'insuffisance des concepts d'interculturel et d'interculturalité pour penser les enjeux de la vie commune, de la citoyenneté et du travail collectif dans une société multilingue et multiculturelle : voir les références au premier auteur dans mon article 2001j, et au second dans le Post-scriptum sur la page de téléchargement de ce même article. »

¹²⁸ Comme la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative « pure et dure » n'a jamais pu être mise en œuvre que pendant cette première période. À tel point que l'on peut faire l'hypothèse qu'il n'a jamais existé de manuels communicatifs de niveau B2, si ce n'est de niveau B1 : dès que les élèves ont un niveau suffisant de langue, en effet, et que les situations de

pour les élèves, le plus directement et le plus rapidement possible – et donc avec un faible niveau de médiation de l'enseignant –, d'exploiter les documents comme des prétextes à prise de parole et interactions langagières en classe.

Au contraire, dans la méthodologie active antérieure, officielle et dominante dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960, l'activité d'apprentissage de référence, à savoir « l'explication » ou le « commentaire » de textes, principalement littéraires, exigeait un long temps d'analyse et d'interprétation, prolongé encore par les activités de grammaire, lexicale et phonétique et de reprises à l'écrit, qui se réalisaient à partir ou à propos du même texte unique. Les médiations langagière et culturelle opérées par les documents étaient donc fortes – dans la logique active de traitement des documents authentiques, la « logique document » (cf. Puren 066, et le schéma *supra* p. 61), c'est le document qui impose ses contenus et la démarche didactique – ; mais il en est de même de la médiation de l'enseignant, qui se retrouve seul à même de piloter collectivement un dispositif complexe d'« intégration didactique maximale » (cf. Puren 1993a, chap. 1.2.3, pp. 5-6). Cette méthodologie apparaît de ce fait comme directive, non « centrée sur l'apprenant ».

L'immédiation temporelle de l'approche communicative apparaît également dans la conception de l'enseignement de la grammaire, du moins dans les débuts de l'apprentissage. Dans la méthodologie active, une procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire lente et progressive s'était mise en place, composée des activités successives de « reproduction », repérage, conceptualisation, application, entraînement et « re-production »¹²⁹, ou réemploi (cf. Puren 2016c, schéma p. 1). Le schéma intitulé « Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical » (Puren 010) montre comment cette procédure a été considérablement réduite dans la méthodologie audiovisuelle puis dans l'approche communicative : dans celle-ci, les élèves sont invités à passer directement de la reprise initiale des formes nouvelles à leur réemploi dans des situations de communication simulée. La structure de l'unité didactique se réduit alors à trois phases : première présentation des nouveaux contenus notionnels fonctionnels dans des mini-dialogues différents (pour faire varier les paramètres des situations de communication), seconde présentation dans des listes de notions et actes de parole, mini-situations de réemploi. C'est du moins la logique interne du recours à la grammaire de référence, notionnelle-fonctionnelle, qui est censée fournir des modèles de langue immédiatement utilisables dans les nouvelles situations de communication proposées. On trouve cette version « forte » de l'approche communicative par exemple dans les unités didactiques du manuel d'espagnol langue étrangère *Para empezar*, premier niveau (1983)¹³⁰. À ma connaissance, cette version

communication de la vie quotidienne ont été épuisées (ou les élèves épuisés à les voir défiler, ce qui revient au même...), l'enseignement se fait à partir et à propos de documents représentatifs en langue et en culture étrangères, avec comme objectifs de faire mobiliser par les élèves, pour leur compréhension, leurs connaissances langagières et culturelles acquises, et leur faire extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles, tout cela au moyen d'échanges oraux collectifs en classe : on se retrouve alors exactement dans la configuration pré-communicative et même pré-audiovisuelle, celle de la méthodologie active, et les consignes proposées ainsi que les questions posées dans les manuels peuvent s'analyser parfaitement au moyen du modèle pré-communicatif d'analyse par tâche (pour la reproduction de ce modèle, cf. *infra* chap. 3.1.5, schéma p. 61, et Puren 041).

¹²⁹La « reproduction, en un seul mot, désigne, dans cette procédure, la reprise immédiate des nouveaux modèles de langue proposés. La re-production, en deux mots, désigne la production d'un nouveau message en recombinant différemment les éléments de langue préalablement analysés par l'opération de conceptualisation.

¹³⁰ *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjero, nivel A* (unidades 1 a 7). Equipo Pragma (E. Martín, L. Miquel, N. Sans, T. Simon, M. Topolewsky. Edelsa, rééd. Didier 2000 [1^{er} éd. EDI 6 1983]). Une reproduction complète de l'unité 1 est disponible tout en bas de la page de téléchargement d'*Histoire des méthodologies*, www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.

« forte » n'a jamais été mise en œuvre dans les manuels de FLE, du moins publiés en France, qui ont toujours maintenu la grammaire morphosyntaxique parallèlement à la grammaire notionnelle-fonctionnelle, avec au moins des exercices de repérage à réaliser par les élèves.

On en trouve malgré tout la trace dans le CECR de 2011, selon l'analyse qu'en fait Germain Simons dans un article de 2011. Il remarque que ses auteurs, malgré leurs dénégations, ont en fait une conception assez précise de l'apprentissage :

Cette conception est celle d'un apprentissage par exposition directe à un input et/ou par une participation à des actes de communication, une conception privilégiée qui ne va pas vraiment dans le sens de l'éclectisme annoncé. Cette option privilégiée est d'autant plus redoutable qu'elle avance sous le masque d'une apparente ouverture à d'autres options. (2011, p. 20)

Et il enchaîne à la même page, quelques lignes plus loin :

Or, on peut se demander si cette option méthodologique privilégiée est, telle quelle, c'est-à-dire en faisant si peu de cas, d'une part, de l'explicitation des savoirs, et, d'autre part, de la nécessité d'entraîner progressivement les élèves à l'appropriation des compétences et des nouveaux savoirs par le biais d'exercices ciblés adaptée au contexte scolaire d'apprentissage de la langue étrangère, par opposition au contexte naturel.

La même critique se retrouve chez d'autres didacticiens, par exemple chez Jean-Pierre Cuq, dans un article de 2014 qui s'intitule précisément « Temps, espace et savoirs en didactique du FLE » :

Avec l'approche communicative, la classe efface le plus possible l'étape de médiation par appropriation des savoirs déclaratifs. La tentative d'accès direct au savoir procédural est censée être l'étape unique entre le temps de l'apprentissage et celui de l'utilisation de cet apprentissage. (p. 17)

Je ne le suis plus, en revanche, lorsqu'il prétend que ce serait encore pire avec la perspective actionnelle. Or (1) l'analyse des manuels qui s'en réclament ne montre absolument pas une telle dérive – il ne cite d'ailleurs pas un seul exemple dans son article¹³¹ –, et (2) la logique interne de la perspective actionnelle, comme de la pédagogie de projet, qui est d'autonomisation et de responsabilisation des apprenants, les amène au contraire à veiller à ce que les ressources tant langagières que culturelles soient préalablement réunies et suffisamment travaillées pour garantir la qualité de leur production finale et le succès de leur action. Dans le premier manuel se réclamant de la perspective actionnelle, *Rond-Point 1* (Éditions Maison des langues, 2014), les activités grammaticales étaient, selon cette logique, proposées en tant que ressources pour la tâche finale, c'est-à-dire non pas dispersées dans les didactisations des différents documents, mais regroupées dans un module autonome, dans lequel les enseignants et les apprenants pouvaient « piocher » ce qui leur convenait avant, pendant ou après le travail sur tel ou tel document.¹³² Cette modularité des activités grammaticales, qui les

¹³¹ Il écrit de même dans son article qu'il considère la perspective actionnelle comme un simple « avatar » de l'approche communicative (p. 7), sans plus d'argumentation et moins encore d'illustration. Au début d'un vrai travail de recherche, un tel postulat ne serait pas acceptable, ni accepté.

¹³² Cette conception modulaire de la grammaire apparaît déjà dans *Archipel* (CRÉDIF-Didier, 1^e éd. 1982), manuel qui constitue historiquement le premier exemple de transition entre la méthodologie audiovisuelle de 3^e génération et l'approche communicative. Archipel, comme Rond-Point, ont été bien reçus par les enseignants maîtrisant assez leur métier pour adapter constamment l'échafaudage grammatical aux besoins des élèves. Dans l'« échelle de compétences d'un enseignant dans l'utilisation de son manuel, que j'ai proposée en 2015 (Puren 2015e), cette capacité définissait d'ailleurs le niveau 2 (le niveau 1 est celui d'une utilisation linéaire de son manuel page après page – quand il a été prévu pour cela...).

« découple » des activités directes sur les documents, facilite pour les enseignants qui le souhaitent la mise en œuvre de médiations cognitives aussi développées qu'ils le souhaitent (cf. *supra* chap. 3.1.6, pp. 64-65).

En ce qui concerne la culture, le changement généré par le passage, en termes de situation sociale de référence, du voyage en pays étranger à la cohabitation permanente avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes dans sa propre société multiculturelle, tel qu'annoncé dans le CECR de 2001, amène à passer, comme on le voit, d'un contact ponctuel et épisodique à un contact permanent dans la longue durée. Ce changement d'échelle de temps est fondamental dans le sens premier du terme, puisqu'il provoque mécaniquement le passage de la problématique de l'interculturel (de la rencontre) à celle du pluriculturel (du vivre ensemble), lequel n'apparaît donc pas par hasard dans le CECR. Il aurait dû aussi provoquer dès ce moment – mais ses auteurs n'en ont pas pris conscience à l'époque – le passage à la problématique du co-culturel (le travailler ensemble) (cf. Puren 052, schéma p. 1). Quoi qu'il en soit, ce simple déplacement du curseur temporel fait que l'« ADN » de l'approche communicative, à savoir les gènes inchoatif, ponctuel, perfectif et individuel (cf. Puren 2014a, p. 6) se retrouve totalement inadapté pour élaborer les nouvelles réponses didactiques nécessaires.

Les « gènes » de l'action sociale sont en effet opposés un à un à ceux de l'agir touristique : l'action sociale citoyenne, tout particulièrement, celle par laquelle on se propose d'agir non seulement en société, mais **sur** sa société, est une action qui se situe (a') dans la continuité d'actions précédentes, (b') dans la répétitivité et dans la durée, (c') dans l'inachèvement perpétuel, et (d') dans un cadre collectif (cf. Puren 2014a). La démarche de projet, qui est actuellement le modèle de référence des actions complexes dans tous les domaines – personnel, public, éducationnel et professionnel, pour reprendre la typologie du CECR – commence par la conception, que le sociologue Alfred Schütz (1899-1959) définit ainsi dans l'un de ses articles publiés en traduction française en 1987 :

Mais quelle est la structure temporelle d'une action projetée ? Quand je projette mon action, je répète en imagination mon action future. Cela veut dire que j'anticipe son résultat. En imagination, je vois cette action, anticipée comme la chose qui aura été faite, l'acte qui aura été effectué par moi. En le projetant, je vois mon acte au futur antérieur, je le pense modo futuri exacti. (SCHÜTZ Alfred 1987, pp. 112-113, cité par Émilie Perrichon 2008, pp. 37-38, citée par Puren 2017a, p. 3, note 4)

Avoir intégré la logique projet, c'est être capable effectivement, au moment de l'élaboration initiale d'un projet, de penser son action au futur antérieur, de se dire : « Quand j'aurai fini mon projet, sans doute aurai-je fait ceci et cela, utilisé telle et telle ressource, rencontré telles difficultés, sollicité telle et telle aide, etc. ». Cette opération cognitive, rien moins qu'évidente à réaliser, demande de se distancier de son action avant même qu'on l'ait réalisée, en combinant, donc, à la fois la distance temporelle et la distance psychologique.

Par nature, enfin, le projet est une forme d'action longue et complexe, pour laquelle il faut se donner le temps d'effectuer dans la durée de nombreuses activités réflexives : conception, métacognition, régulation des activités en petits groupes et en groupe-classe et leur coordination, évaluations partielles et rétroactions, tâches intermédiaires (cf. Puren 2017a). D'où la difficulté, souvent, de « faire tenir » un projet dans le temps des unités didactiques (qui dépasse rarement les 12-15 heures). Les trois solutions possibles, à ma connaissance, sont les suivantes :

- 1) concevoir dans les manuels des « mini-projets » limités au cadre des unités didactiques¹³³,
- 2) faire courir un projet sur plusieurs unités didactiques, en essayant de résoudre au mieux le problème qui se pose alors, d'articulation entre les ressources nécessaires au projet et les contenus des unités didactiques,
- 3) découpler le temps du travail sur le manuel et celui du travail par projets, de manière à laisser à ces derniers tout le temps nécessaire¹³⁴ : le problème de l'articulation entre ressources du projet et contenus du manuel se pose alors de manière moins aigüe... simplement parce qu'on lui accorde une moindre importance.

3.2.7. Réaction/ proaction

Nous avons vu au chapitre sur l'opposition réaction/ proaction dans les sciences humaines (chap. 2.7, p. 35), que « la réaction a naturellement à voir avec l'immédiateté, la proaction avec la durée : l'un des intérêts éducatifs du projet pédagogique est d'installer les élèves dans un temps long. » Cela vaut bien entendu pour le projet pédagogique en didactique des langues.

Ces deux concepts opposés correspondent aussi à deux modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage disponibles (cf. le tableau Puren 016) :

– *Le modèle didactique de la réaction* correspond au postulat selon lequel, pour reprendre les termes proposés dans ce tableau, « on apprend à parler une L2 en réagissant en L2 de manière réflexe aux stimuli de son environnement ». L'environnement, en classe, ce sont « les sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées. » Il existe deux versions de ce modèle : la version « faible » fait appel en particulier aux questions étroites, consignes directives et amorces de réponse de l'enseignant ou du manuel ; la version « forte » s'appuie (1) sur la théorie behavioriste et le modèle scientifique stimulus-réponse-renforcement de B.F. Skinner (cf. Puren 1988a, pp. 200 *sqq.*), dans lequel la « réponse » est une réaction réflexe, et (2) sur le modèle méthodologique de l'exercice structural. Elle fait appel au magnétophone et aux batteries préconçues d'exercices structuraux, de telle sorte que la médiation technique y joue un rôle primordial. Dans les deux versions, comme on le voit, la médiation didactique est très orientée vers les contenus d'apprentissage (cf. le schéma de la p. 46).

Le mécanisme par lequel les exercices structuraux sont parvenus à s'imposer, dans les années 60, comme les seuls exercices d'apprentissage, voire les seules activités d'apprentissage dans les « machines à enseigner », est une illustration parfaite en DLC du phénomène que Bruno Latour appelle des « acteurs en réseau », à savoir une alliance d'acteurs humains et/ou et non-humains : je renvoie à l'analyse que j'en propose dans mon article 2009e (chap. 3 « Un exemple historique de convergence donnée maximale : l'exercice structural de la méthodologie audio-orale américaine », pp. 8-10) : ce que j'y appelle des « facteurs convergents » – il s'agit en l'occurrence de facteurs didactiques, scientifiques ainsi qu'idéologiques et technologiques – correspondent à ces « acteurs en réseau » de B. Latour – et dans ce cas ce sont tous des acteurs non-humains. Les deux méthodologies qui ont fait appel plus ou moins massivement à ces exercices – la méthodologie audio-orale américaine et la méthodologie audiovisuelle française –, ont été critiquées comme relevant de la « centration sur la méthode » – « méthode » ayant là le sens de « matériel didactique » – : par opposition à la « centration sur l'enseignant » de la méthodologie traditionnelle et la « centration sur l'apprenant » de

¹³³ Cf. Puren 050 et 2019f.

¹³⁴ Cf. Puren 2017c.

l'approche communicative, cette expression exprime bien la réalité d'un agent « non-humain ».

– *Le modèle didactique de la proaction* correspond au postulat selon lequel « on apprend une langue en conduisant son projet d'apprentissage en collaboration avec l'enseignant et les autres apprenants ». Cette définition est assez large pour s'appliquer à des modes de réalisation du projet d'apprentissage très directifs, c'est-à-dire exclusivement déterminés par le projet d'enseignement, comme c'est le cas lorsque le co-langage est réduit à celui des consignes et des analyses métalinguistiques de l'enseignant ou du manuel, et que la co-culture est réduite à la méthodologie que ces deux acteurs imposent. La compétence co-langagière de l'élève est alors réduite à sa capacité individuelle de compréhension des questions et consignes de l'enseignant et du manuel ainsi qu'à sa capacité de réemploi de leur métalangage, et sa compétence co-culturelle à sa capacité de réalisation correcte des tâches ainsi proposées.

Mais comme j'ai été amené à le signaler à plusieurs reprises précédemment, l'objectif de formation d'un acteur social, en perspective actionnelle, rétablit une homologie naturelle entre la société extérieure et la salle de classe : celle-ci est en effet une micro-société à part entière dans laquelle des acteurs sociaux – l'enseignant et les apprenants – travaillent à un projet commun, celui de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère. Et ce projet commun va être travaillé, de manière homologue là aussi, sous la forme de projets pédagogiques.

L'objectif de formation consiste alors à viser un mode de réalisation du projet d'apprentissage à l'opposé de celui, très directif, présenté ci-dessus. Il va s'agir principalement de projets pédagogiques les plus autonomes possible, avec des élèves capables, individuellement et collectivement, de se donner leurs propres consignes de travail et de mettre en œuvre leurs propres stratégies d'apprentissage. Ils sont capables en particulier, dans la phase de conception de leur projet, de rédiger eux-mêmes toutes les consignes et de prévoir toutes les modalités de travail pour toute la durée du projet.

Ce modèle de la proaction est en réalité un méta-modèle cognitif, puisque les élèves pourront décider, au cours de la réalisation de leur projet pédagogique et en fonction de leurs besoins et difficultés repérés, de réaliser des tâches relevant de tous les autres modèles : demander la présentation par l'enseignant d'un thème culturel ou de visionner un documentaire sur ce thème (modèle de la réception), faire sous sa conduite la synthèse d'une question complexe de grammaire (modèle de l'activation), travailler des structures grammaticales au moyen d'exercices oraux intensifs (modèle de la réaction)... : le projet pédagogique, en d'autres termes, fonctionne comme un intégrateur des différents modèles cognitifs, qui sont à la fois opposés et complémentaires (cf. Puren 016).

On trouve dans le CECR une allusion au projet d'apprentissage, dans laquelle les auteurs opposent d'ailleurs réaction et proaction :

[...] peu nombreux sont [les apprenants] qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. (CECR, p. 110)

C'est la démarche proactive appliquée au projet d'apprentissage qui constituait déjà pour H. Holec, en 1988, la version « forte » de l'autonomie conçue comme « exercice actif de sa responsabilité d'apprenant », dans laquelle « L'apprenant se donne à lui-

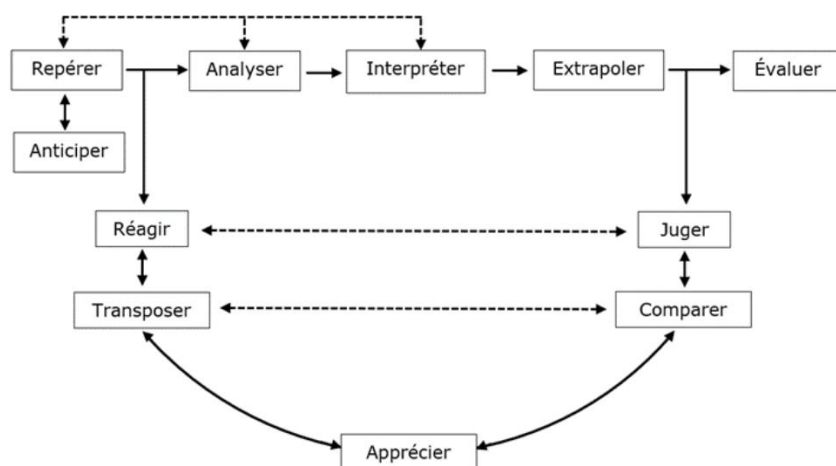
même ses propres objectifs d'apprentissage et prend ses propres décisions concernant son apprentissage »¹³⁵ (cf. Puren 2014d, tableau p. 3).

En revanche, en ce qui concerne les projets pédagogiques, j'ai pu conclure, à la suite d'une analyse systématique de toutes les occurrences du terme « projet » dans ce document (Puren 2009b, chap. 10, pp. 13 *sqq.*), que :

le projet n'est pour les auteurs du CECRL que l'une de ces techniques censées susciter des communications intenses et variées entre apprenants, parce qu'elles leur donnent l'occasion d'accomplir en langue étrangère des séries de tâches nombreuses et diversifiées. (p. 15)

C'est là une preuve parmi d'autres que les auteurs du CECR n'ont pas su ou pu tirer les implications didactiques de la perspective de l'agir social qu'ils promouvaient pourtant par ailleurs.

Dernières remarques pour ce chapitre 3.2.7, qui concerne le modèle de traitement des documents authentiques, en particulier des textes, en « logique document ». Je reproduis ci-après, pour plus de commodité, le schéma correspondant que j'ai présenté et commenté au chapitre 3.1.5 (cf. p. 62) :



On voit que ce modèle intègre l'opération de proaction (cf. « anticiper ») et de réaction (cf. « réagir »). La démarche de compréhension repose en partie sur une alternance entre l'anticipation, qui est une forme de proaction, et la réaction.

– Au niveau des opérations cognitives réalisées dans ce que les spécialistes appellent la « lecture experte », centrée sur le texte comme objet, le lecteur alterne constamment entre la méthode sémasiologique – à partir de sa réaction aux mots du texte pour projeter sur lui du sens – et la méthode onomasiologique – c'est alors à l'inverse à partir de ses projections de sens – ce que l'on appelle couramment des « hypothèses de sens » qu'il réagit aux *mots* du texte.¹³⁶

¹³⁵ Il s'agit là d'une version « extrémiste », inadaptée à l'enseignement scolaire : même dans la pédagogie Freinet, la démarche de projet doit amener « seulement » (si on peut dire...) l'enseignant à « négocier avec les élèves les objectifs et les moyens » (selon Jocelyn Hullen 1999, cité par Puren 2017, diaporama, diapositive n° 16: on trouvera sur cette diapositive la liste de ce que l'auteur considère comme l'ensemble – fort exigeant... – des exigences vis-à-vis de l'enseignant Freinet en pédagogie de projet).

¹³⁶ Cf. Puren 008 : la méthode sémasiologique consiste à aller des mots au sens (par ex. lorsqu'un enseignant demande à ses élèves d'imaginer un scénario à partir de mots-clés), la méthode onomasiologique à aller du sens aux mots (par ex. lorsque l'enseignant leur demande de repérer les mots-clés d'un texte).

– Au niveau de la lecture subjective, celle dans laquelle le lecteur se projette en tant que sujet, il se produit une combinaison complexe entre réaction et proaction. Cette projection dans le monde du texte se fonde sur une réaction subjective, mais elle va fonctionner aussi comme une forme de proaction en déterminant sa lecture à venir.

Conclusion du chapitre 3.2

Je me suis proposé dans ce chapitre de faire fonctionner le modèle conceptuel de la médiation par couples opposés dans l'une des fonctions que Bernard Walliser lui attribue dans son ouvrage de 1977 (cf. Introduction du chap. 3.2, pp. 80-81). Mes lecteurs jugeront eux-mêmes des résultats auxquels je suis parvenu. L'intérêt n'est pas tant dans la nouveauté des idées que dans la manière dont elles se trouvent abordées sans organisation hiérarchique a priori, en quelque sorte « brassées » en tous sens, ce qui produit des rapprochements ou au contraire des oppositions inattendus susceptibles de générer de nouvelles idées de recherche. Il ne s'agit jamais stricto sensu d'« appliquer » un modèle, comme on peut le faire pour une théorie, mais de le faire « tourner », comme on fait « tourner » un modèle informatique sur des données déjà disponibles.

J'ai déjà à deux reprises, dans des publications antérieures (Puren 1994e pp. 82-83 et Puren 2015a, p. 5), cité les lignes suivantes du philosophe Pierre Lévy, parce qu'elles me semblent expliquer clairement comment les modèles, en recherche, renvoient à une épistémologie différente de celle des théories :

Dans la civilisation de l'écriture, le texte, le livre, la théorie restaient, à l'horizon de la connaissance, des pôles d'identification possibles. Derrière l'activité critique, il y avait encore une stabilité, une unicité possibles de la théorie vraie, de la bonne explication. Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile pour un sujet d'envisager son identification, même partielle, à une théorie. [...] Les théories, avec leur norme de vérité et l'activité critique qui les accompagne, cèdent du terrain aux modèles, avec leur norme d'efficience et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation. Le modèle n'est plus couché sur le papier, ce support inerte, il tourne sur un ordinateur. [...] Dorénavant [...] nous aurons affaire à des modèles plus ou moins pertinents, obtenus et simulés plus ou moins vite, et cela de plus en plus indépendamment d'un horizon de la vérité à laquelle nous pourrions adhérer durablement. S'il y a de moins en moins de contradictions, c'est parce que la prétention à la vérité diminue. On ne critique plus, on débogue (1990, p. 136, cité in Puren 1994e, pp. 82-83)¹³⁷.

Si des étudiants-chercheurs font « tourner » ce modèle dans leur domaine de recherche, ils pourront le faire, au début, de manière linéaire et systématique, à la manière d'un pilote d'avion passant faisant défiler sa check-list avant un décollage. Mais ils devront ensuite mettre en œuvre deux autres des fonctions assurées par les modèles, les fonctions « cognitive » et « pédagogique » (cf. à nouveau Puren 014), en sélectionnant et en combinant et/ou articulant les différents couples conceptuels retenus et leurs « exemples » – les données sur lesquelles ils les ont fait « tourner » – de la manière qui se révélera être la plus pertinente et la plus efficace pour, respectivement, analyser puis présenter leur objet de recherche.

Réorganiser et exemplifier des idées connues de manière différente, c'est l'une des stratégies de base qui permet à un étudiant-chercheur d'être original dès sa première recherche, dans laquelle il doit, de manière doublement paradoxale, faire une recherche originale qui soit une formation à la recherche pour laquelle on lui demande de mettre

¹³⁷ Sur la différence entre « modèles » et « théories » en recherche, cf., outre Puren 014, déjà cité, le tableau élaboré sur la base d'ouvrages d'Edgar Morin et Richard Rorty in Puren 015).

à profit la formation qu'il a précédemment reçue, dont, tout particulièrement, les concepts qu'on lui a enseignés¹³⁸.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette troisième partie, j'ai appliqué la même stratégie que dans les deux premières, consistant à mettre en œuvre deux approches différentes, celle de neuf types de médiation puis celle de sept couples conceptuels opposés de la médiation, mais cette fois à propos de la didactique des langues-cultures (DLC). Le domaine traité est certes unique, mais ses problématiques se retrouvent ainsi souvent éclatées en de multiples micro-remarques éparpillées. Ces remarques sont, pour utiliser une métaphore, autant de pierres qu'un étudiant-chercheur, qui aurait décidé d'utiliser le concept de médiation comme l'un des « concepts spécifiques »¹³⁹ de sa recherche, doit sélectionner pour ensuite les placer et les cimenter les unes aux autres dans sa « problématique de recherche »¹⁴⁰.

Ces deux approches différentes devront, dans un travail de recherche, être croisées en interne – *i.e.* entre éléments d'une même typologie entre eux – et en externe – *i.e.* entre éléments d'une typologie et d'une autre.

– **En interne**, le traitement de toute problématique, qui est par nature complexe et donc ne peut être abordée que par différentes perspectives à la fois¹⁴¹ – met en jeu un croisement – ou, si l'on veut, une combinaison et articulation de types de médiation et de types de couples conceptuels différents. Je prends l'exemple de la problématique de l'enseignement-apprentissage de la grammaire :

– *entre types de médiation :*

entre *la médiation cognitive* (au moyen de la réflexion sur la langue), *la médiation langagière* (au moyen du métalangage utilisé, en L1 et/ou en L2), *la médiation documentaire* (au moyen du corpus de L2, et aussi du corpus de L1 en cas d'approche comparatiste), *la médiation technique* (celle effectuée par la procédure d'enseignement utilisée par l'enseignant, comme la « procédure standard d'exercisation en langue » dans la tradition française (déjà présentée précédemment au chap. X, pp. XX ; cf. aussi Puren 2016c), *la médiation expérientielle* (celle effectuée par les activités de réemploi). Mais pourra se révéler pertinente, également, celle qui manque dans le compte ci-dessus, *la médiation culturelle* (dans le cas, par exemple, d'élèves qui n'ont pas eu de formation à la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage scolaire de leur langue maternelle ou de leur L1) ; *la médiation didactique* est celle qui va « piloter » cet ensemble de médiations pour une meilleure adéquation à l'environnement (y compris les finalités, les objectifs et les élèves) et une efficacité maximale ;

¹³⁸ Sur cette problématique formative, voir mon article intitulé « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts » (Puren 2013a).

¹³⁹ Sur cette notion de « concepts spécifiques », cf. Puren-DLC-MR-4, chap. 2.2, pp. 11-12. Je ne prends pas en considération, ici, des recherches en DLC qui porteraient entièrement sur la thématique de la médiation, mais des recherches qui recourraient à la notion de médiation pour l'utiliser comme concept (*i.e.* comme outil d'analyse) à certains moments, pour certaines parties du travail.

¹⁴⁰ Sur cette notion de « problématique de recherche », cf. Puren-DLC-MR-5, « Élaborer sa problématique de recherche ».

¹⁴¹ Sur la distinction entre problème et problématique, qui renvoie à la différence entre compliqué et complexe, cf. Puren 023.

- *entre types de couples* (je propose ci-dessous un seul exemple pour chaque) :

objet/ sujet (le corpus sera un corpus de langue standard ou d'erreurs commises par les élèves), *humain/ non-humain* (traitement des problèmes de grammaire à la demande et en temps réel au moyen d'interactions orales entre l'enseignant et les élèves, ou recours à des procédures de travail préétablies et à des exercices enregistrés), *horizontalité/ verticalité* (tâtonnement expérimental des élèves ou guidage étroit de l'enseignant), *proximité/ distance* (progression grammaticale sur la base du connu vers l'inconnu, comme habituellement, ou ciblant certaines différences importantes pour la compréhension, comme dans les cours d'intercompréhension), *ressemblance/ différence* (choix d'une approche privilégiant les ressemblances entre les langues ou ciblant les différences), *immédiateté/ durée* (traitement en temps réel de chaque erreur séparément, ou synthèses périodiques), *réaction/ proaction* (attente de l'apparition des erreurs, voire stratégie de provocation d'erreurs, ou programmation des contenus avec conceptualisation préalable pour les éviter le plus possible).

- **En externe**, il s'agit d'effectuer des croisements *entre des types de médiation et des types de couples conceptuels*. Tous les exemples proposés ci-dessus à propos des types de couples s'appliquent ainsi à la médiation cognitive. Les croisements entre chacun des éléments d'un type avec tous les éléments de l'autre type ne donneront parfois aucune idée, ou une idée inexploitable, ils produiront parfois des idées déjà connues ou exploitées en DLC, et parfois des idées nouvelles, ou du moins auxquelles on n'aurait jamais pensé par soi-même. Mais elles seront forcément très nombreuses, et c'est là l'objectif : un modèle est un « moulin à idées » qu'on alimente et qu'on fait tourner avec pour seule préoccupation le tri que l'on pourra faire ensuite de ce qui en sera sorti. C'est une technique proche en cela du brainstorming, que l'on peut mettre en œuvre seul, même si, bien sûr, un usage collectif sera forcément plus productif.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Que conclure sur la médiation en tant qu'outil de recherche en didactique des langues-cultures (DLC), et sur la méthodologie que j'ai utilisée dans cet ouvrage pour la traiter ?

D'un point de vue d'épistémologie générale, la médiation est un commode et puissant outil de complexification des problématiques, puisqu'à tout ensemble de deux éléments elle en ajoute un troisième. C'est comme si elle faisait passer aussitôt d'une vision en deux dimensions, celle des surfaces, à une vision en trois dimensions, celle des volumes.

Ajoutons par exemple à la relation duelle enseignant-apprenant la médiation technique, que la technique en question soit une procédure didactique, un manuel, une méthodologie de référence, Internet, un logiciel de communication, ou encore la salle de classe avec son tableau, ses tables et ses chaises : à l'action réciproque entre l'apprenant et l'enseignant vient aussitôt s'ajouter l'action de chacun sur la technique et sur l'autre par la technique, ainsi que l'action de la technique sur l'un, sur l'autre et sur les relations entre l'un et l'autre.

Ces différentes actions amènent forcément à croiser la médiation technique avec d'autres types de médiation : avec la médiation didactique, si l'on veut observer et analyser par exemple les pratiques d'un enseignant de langue faisant utiliser leurs tablettes par les élèves en classe et hors-classe ; avec la médiation expérientielle, si l'on veut comparer les pratiques d'apprentissage des élèves avec cet outil, par rapport à leurs pratiques d'usage ; avec les médiations documentaire et culturelle, dans le cas d'une documentation recherchée par les élèves sur le Web pour un travail sur une thématique culturelle. Avec d'autres types de médiation, peut-être, si l'on continue ainsi à les passer en revue.

Chacun de ces croisements à son tour peut être croisé avec chacun des couples opposés de concepts, et générer de nombreuses questions :

- *Objet/ sujet* : La combinaison médiation technique-médiation expérientielle (concrètement, le fait d'exploiter pour l'apprentissage des formes d'usage de la tablette en classe) rend-elle les élèves plus d'autonomes ?
- *Horizontalité/ verticalité* : Limite-t-elle la directivité des enseignants ?
- *Réaction/ proaction* : Incite-t-elle les élèves à prendre plus d'initiatives ?
- *Proximité/ distance* : Incite-t-elle les élèves à plus communiquer entre eux et avec des locuteurs natifs en dehors de la classe ?
- *Humain/ non-humain* : Les manipulations techniques exigées par la tablette prennent-elles beaucoup d'importance aux dépens de la relation enseignant-apprenant et des activités collectives d'apprentissage ?
- *Ressemblance/ différence* : Les usages sociaux de la tablette par les élèves se retrouvent-elles dans les usages scolaires ? Dans quelle mesure les usages scolaires doivent-ils reprendre les usages sociaux ?

J'ai produit mécaniquement ces questions de recherche en croisant systématiquement la combinaison médiation technique-médiation expérientielle avec les différents couples conceptuels, sans réfléchir à l'intérêt en elles-mêmes de ces questions, ni à leur pertinence pour des recherches didactiques, ni à la faisabilité de ces recherches. Chaque chose en son temps : le moment viendra, ensuite, d'éliminer certaines pour en retenir d'autres, qui devront être questionnées à leur tour, c'est-à-dire problématisées : Correspondent-elles à des postulats implicites, voire inconscients ? Quelles hypothèses impliquent-elles ? Peuvent-elles être regroupées et liées entre elles ? Quelles méthodes, quels moyens et quels dispositifs la recherche de leurs réponses demande-t-elle ? Etc.¹⁴²

En bonne rhétorique universitaire, toute conclusion, après avoir refermé le travail sur lui-même – on dit aussi, en français familier, l'avoir « bouclé »¹⁴³, – doit paradoxalement l'ouvrir vers des prolongements ou approfondissements à venir. Je vais – une fois n'est pas coutume – sacrifier à la tradition.

Des quatre grandes approches de mon objet de recherche présentées dans les titres des colonnes du tableau ci-après (voir page suivante)¹⁴⁴, j'ai mis en œuvre successivement dans cet ouvrage, sur la thématique de la médiation, les trois premières : l'approche « panoramique » dans la première partie, l'approche « paradigmatique » dans la seconde, et l'approche « comparative » dans la troisième (même si les comparaisons y sont souvent restées implicites, et auraient demandé à être développées). Ces trois premières approches « ouvrent » naturellement sur une quatrième, l'approche « expérientielle »¹⁴⁵, dans laquelle le chercheur va développer son propre projet sur son propre terrain.

C'est dans cette dernière phase expérientielle qu'en didactique des langues-cultures (DLC), du moins, prendront place les observations de terrain, les analyses d'outils (par ex. les manuels), les enquêtes auprès des acteurs (enseignants, apprenants, formateurs, responsables éducatifs...), les expérimentations et leur bilan, et finalement les propositions d'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage.

Ces différentes approches ainsi articulées ne constituent assurément pas une démarche universellement valable en termes de succession de phases au cours du travail de recherche ou de succession de parties au sein du mémoire de recherche ou de la thèse. Mais on peut considérer que toutes ces approches ont leur pertinence dans tout travail de recherche. Et ce modèle apparaît particulièrement adapté à toute recherche sur une thématique que l'on retrouve dans d'autres professions que celle d'enseignant de langue-culture et dans d'autres disciplines, comme c'est le cas de la médiation, ou dans d'autres cultures scolaires, d'autres langues, d'autres niveaux d'enseignement, etc., en diachronie ou en synchronie.

¹⁴² Sur la « problématique de recherche », cf. Puren DLC-MR-4.

¹⁴³ Cf. Puren-DLC-MR-6, chapitre intitulé « "Boucler" sa recherche : de l'introduction générale à la conclusion générale ».

¹⁴⁴ Tableau adapté de Puren 2001a, p. 19. J'aurais tout aussi bien pu parler de « méthodes » (les expressions de « méthode comparative » et de « méthode expérientielle » sont courantes), mais « approches » me semble ici plus adéquat dans la mesure où il s'agit de manières différentes d'aborder son objet de recherche à certains moments.

¹⁴⁵ L'approche expérientielle est une manière d'apprendre, ou de se former, par le biais de son expérience personnelle. Le chapitre 3.1.9 de cet ouvrage porte sur la « médiation expérientielle » en DLC, qui y est particulièrement importante depuis ses origines. Sur les « méthodes expérientielles » en apprentissage des langues, cf. Puren 052, tableau p. 1 et remarque p. 6. Sur la « recherche-expérientiation » parmi les types de recherche en DLC, cf. Puren-DLC-MR-5, schéma p. 1 et chap. 1.7 pp. 21-23.

APPROCHES				
	PANORAMIQUE	PARADIGMATIQUE	COMPARATIVE	EXPÉRIENTIELLE
Métaphores	le panorama	la coupe	la perspective	l'itinéraire
Objectifs	Vue d'ensemble sur la médiation : présentation de la médiation en général et des différents types de médiation selon les professions ou les disciplines.	Analyse des différents types de médiation au moyen des couples conceptuels opposés.	Analyse de la conception de la médiation dans une discipline ou un métier par comparaison avec ses conceptions dans des métiers ou disciplines différents.	Réalisation d'un parcours personnel de recherche en fonction de son projet et de son terrain de recherche

Comme on le voit, il s'agit alternativement dans les trois premières approches d'élargir et d'approfondir pour travailler les objets dans leur complexité, c'est-à-dire dans leur « volume », pour bien le connaître avant d'y réaliser sa propre plongée. Pour calculer le volume d'un parallélépipède, il faut connaître la dimension verticale –la hauteur –, mais aussi en avoir mesuré la surface en l'appréhendant dans toute sa longueur et toute sa largeur. Il en est de même pour tout objet de recherche en DLC. On peut dire, d'une manière polémique visant à inciter à la remise en cause des fausses évidences et à la réflexion, qu'un chercheur professionnel se doit d'être « pointu » et « profond », mais qu'il doit être tout autant « superficiel », dans le sens où il doit être capable d'appréhender toute l'extension de son terrain de recherche¹⁴⁶. Il ne sert à rien de savoir creuser si l'on ne sait pas où le faire ; il est stupide de commencer sur son terrain les fondations de sa maison sans avoir bien réfléchi à son emplacement. Pour la même raison, c'est une erreur en DLC d'initier ses recherches, ou de commencer son mémoire ou sa thèse, par la « théorie ». Le philosophe pragmatiste américain Richard Rorty affirmait qu'il ne fallait pas considérer la pratique comme « le produit d'une dégradation de la théorie », mais à l'inverse la théorie comme « un auxiliaire de la pratique »¹⁴⁷ : cela vaut tout autant pour la pratique d'enseignement que pour la pratique de recherche.

C'est pour aider les étudiants-chercheurs en DLC à cette pratique de recherche, et leur donner des idées de recherche, que j'ai rédigé cet ouvrage. S'ils ne sont pas d'accord avec moi sur telle ou telle idée, c'est parfait ; s'ils sont toujours d'accord avec moi, c'est mauvais signe : je leur suggère de chercher aussitôt comment ils pourraient me contredire : car « il faut toujours deux idées : l'une pour tuer l'autre ».

J'ai déjà à plusieurs reprises cité ailleurs cette formule de Georges Braque, qui me semblait excellente en tant que critique de la « pensée unique ». Mais parvenu au bout de cet ouvrage, je me demande finalement si sa formule est la bonne : si toutes les idées se tuent deux à deux, on se retrouve sans aucune, comme dans le cauchemar de l'écrivain en panne d'inspiration, devant la fameuse « page blanche » : les couples de concepts antagonistes du paradigme de la médiation, en particulier, ne fonctionnent plus. L'idée de la médiation, c'est l'idée d'une troisième idée, qui permet de relier les deux premières en opposition et en complémentarité, qui les fait se combattre sans se neutraliser, maintenant ainsi la pensée dans une dynamique de tension permanente. Cette idée est connue, elle est au fondement de la pensée complexe : c'est la récursivité.

¹⁴⁶Cf. Puren 2019a. Dans cette conférence, où je présente « les deux paradigmes opposés du chercheur en didactique des langues-cultures », j'affirme qu'un « bon chercheur » doit être à la fois profond et superficiel, innovant et traditionaliste, objectif et subjectif ; « polémique » et « opportuniste » sont aussi chez lui des qualités.

¹⁴⁷ Rorty 1995. Voir aussi Puren 015, document où je convoque également Edgar Morin (1990).

BIBLIOGRAPHIE

N.B. Pour des raisons de mise en paragraphe, l'indication concernant les documents consultés sur Internet « (dernière consultation le...) » est placée soit avant, soit après l'adresse Internet correspondante. Cette indication n'est pas donnée pour les documents en ligne sur mon site personnel, tous disponibles à la date de la première publication du présent ouvrage sur le site www.christianpuren.com (26 décembre 2019).

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine. 1996. « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et applications », janvier. Paris : EDICEF, pp. 28-38.

ADEN Joëlle, WEISSMANN Dirk (dir.). 2012, « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes », *Études de Linguistique Appliquée* n° 167, juil.-sept., 128 p. Résumé des différentes contributions en ligne sur le site de l'éditeur : www.klincksieck.com/livre/?GCOI=22520100972150&fa=description (dernière consultation 30/12/2015).

AMOSSY Ruth. 2014. *Apologie de la polémique*, Paris : PUF, coll. « L'interrogation philosophique », 240 p.

BAILLY Émile. 1903. « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive », *Les Langues Modernes* n°6, décembre. Paris : APLV, pp. 168-179.

BARBOT Marie-José, LANCIEN Thierry (dir.). 2003. « Médiation, médiatisation et apprentissages », *Notions en questions* n°7/2003, Lyon : ENS Éditions, 154 p.

BASSIS Odette. 2014. « La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation », Communication présentée au Congrès de l'AFIRSE, Association Francophone Internationale des Sciences de l'Éducation, Paris : UNESCO, juin 2011, www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_d_auto_socio_construction_1 (dernière consultation 05/01/2014).

BELISLE Claire. 2003. « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », pp. 21-32 in : BARBOT M.-J. et LANCIEN T. (coord.), *Notions en questions* n°7, « Médiation, médiatisation et apprentissage », avril, Lyon : ENS Éditions, (dernière consultation 21/01/2020)
<https://www.semanticscholar.org/paper/M%C3%A9diations-humaines-et-médiatisations-médiatiser-Belisle/2f795eec4b3536eca44550017e47b048f47ae4d0>.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dir.). 2001. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF-EAC, 507 p. Édition en ligne de 2001, www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 (dernière consultation 21/03/2015).

BORDALLO Isabelle, GINESTET Jean-Paul. 1994. *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation, 192 p.

CAILLET Élisabeth. 1994. « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence », *Publics et Musées*, Année 1994, Volume 6, Numéro 1, pp. 53-73,

www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1994_num_6_1_1046 (dernière consultation 28/12/2015).

CAMBONE Marie. 2019. « La médiation patrimoniale à l'épreuve du "numérique" : médiation patrimoniale, médiation documentaire et médiation expérientielle », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication, 2019, (dernière consultation 21/01/2020) <https://journals.openedition.org/rfsic/5689>.

CANDELIER Michel. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures* n° 5, (dernière consultation 14/12/2019) <http://journals.openedition.org/rdlc/6289>.

CARDON Dominique. 2015. *À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure des big data*, Paris : Seuil, 110 p.

CASTELLOTTI Véronique. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLÉ international, coll. « Didactique des langues étrangères », 124 p.

CATROUX Michèle. 2007. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? », (dernière consultation 21/01/2020) www.academia.edu/7179111/Perspective_co-actionnelle_et_TICE_quelles_convergences_pour_lenseignement_de_la_langue_de_sp%C3%A9cialit.

CAUNE Jean. 1999a. *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 294 p.

– 1999b. « La médiation culturelle : une construction du lien social », 13 p., <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/wp-content/uploads/2018/12/04-2000-Caune.pdf> (dernière consultation 24/12/2019).

– 2010. « Les territoires et les cartes de la médiation, ou la médiation mise à nu par ses commentateurs ». Article inédit mis en ligne le 21 décembre 2010, 11 p. <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2010-dossier/Caune/Caune.pdf> (dernière consultation 14/01/2015).

CAZADE Alain. 2003. « Quelle place pour la médiation humaine dans nos dispositifs ouverts d'enseignement multimédia, présents ou à distance ? », pp. 71-88 in : BARBOT Marie-José et LANCIEN Thierry (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en questions* n° 7, Lyon : ENS Éditions, 152 pages.

– 2004. « L'évaluation dans l'apprentissage des langues sur la toile », *Les Langues modernes* n° 4, pp. 52-67.

CHANTE Alain et DE LAVERGNE Catherine. 2008. « L'expression "culture de l'information" : quelle pertinence, quels enjeux ? », 17 p., (dernière consultation 04/01/2015) http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00342147/document.

CHERVEL André (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot, 371 p.

CHEVALLARD Yves (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 126 p.

CoE (CONSEIL DE L'EUROPE). 1975-1976. EK J.A. van, TRIM J.L.M., *Threshold level 1990*, Cambridge : Cambridge University Press, 1990 (1^e éd. *Threshold Level*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1975). *Version révisée, augmentée et corrigée téléchargeable sur le site de l'European Association for language Testing an Assessment, EALTA*, www.ealta.eu.org/documents/resources/Threshold-Level_CUP.pdf (dernière consultation 07/12/2019). Extraits de la version française, *Un niveau seuil* (1976) et *Guide d'emploi* (1977) disponibles à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/072/.

- 1988. *Autonomy and self-directed learning: present fields of application. Autonomie et apprentissage autodirigé : terrain d'application actuels*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 149 p.
- 2001. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. En ligne : Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (dernière consultation 07/12/2019).
- 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité »* Strasbourg : Conseil de l'Europe, mai, 70 pages.
- 2012. CANDELIER Michel (coord.), *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles. Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 104 p., (dernière consultation 08/12/2019) www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf.
- 2015. COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, 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, 72 p., <http://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> (dernière consultation 29/06/2019).
- 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, trad. fr. Strasbourg : Conseil de l'Europe, février, 254 p., <http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (dernière consultation 21/03/2018).

COMBES Vincent. 1979. *Le même et l'autre. Quarante ans de philosophie française (1933-1978)*, Paris : Éd. de Minuit.

COORAY Mike. 2019. « Technologies digitales : qu'en pensent vraiment les jeunes ? », <https://theconversation.com/technologies-digitales-quen-pensent-vraiment-les-jeunes-120539> (dernière consultation 13/08/2019).

COSTE Daniel. 2009. « Médiation et altérité », pp. 163-170 in : Matthey Marinette, Simon Diana-Lee, « Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives ». *LIDIL* n° 39. Grenoble : ELLUG, <http://lidil.revues.org/2752> (dernière consultation 01/01/2016).

- 2014. « De la conception aux usages : CECR et couteau suisse », *Les Cahiers du GEPE* (Université de Strasbourg) n° 6 (« Politiques linguistiques en Europe. La question du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) », (dernière consultation 01/01/2016) www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2628.

COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* : cf. CoE 2015.

CUQ Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE-CLE international, 304 p.

CUQ Jean-Pierre. 2014. « Temps, espace et savoirs en didactique du FLE », *Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 6-20, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13050.pdf> (dernière consultation 04/03/2015).

CUREAU Jean. 1971. « L'influence de l'utilisation des moyens audiovisuels sur la pédagogie des langues », *R.P.A.* n° 17, 28 p.

DAVAL René. 2008. « Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers », revue *ACP, Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche* n° 8, pp. 5-20, www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2008-2-page-5.htm (dernière consultation 21/01/2020).

DELAHAYE Jean-Paul. 2015. *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport de l'IGEN, Inspection Générale de l'Éducation nationale. MENRS-IGEN, mai, 224p.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf (dernière consultation 03/01/2016).

DEMORGON Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Éd. Economica-Anthropos, 222 p.

DUMAS Benoît, LEBLOND Mélanie. 2002. « Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet », Québec français, (126), pp. 64-66, <https://id.erudit.org/iderudit/55845ac> (dernière consultation 28/11/2019).

DUMOUCHEL Paul & DUPUY Jean-Pierre. 1983. « Ouverture », pp. 13-25 in : DUMOUCHEL Paul & DUPUY Jean-Pierre (dir.), *L'auto-organisation. De la physique au politique*, Colloque de Cerisy [10-17 juin 1981], Paris, Seuil, 592 p.

ÉDITIONS DU CIV. 2011. *Cahiers pratiques Médiation sociale : pour la reconnaissance d'un métier. Rapport du groupe de travail interministériel et interpartenarial*, déc. 2011. Les Éditions du CIV [Comité Interministériel des Villes], 55 p., (dernière consultation 20/01/2016) <http://i.ville.gouv.fr/reference/7422/mediation-sociale-pour-la-reconnaissance-d-un-metier-rapport-du-groupe-de-travail>.

FRIEDERIKE DELOUIS Anne. 2008. Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». *Les Langues Modernes* n° 2, avril-mai-juin, Dossier : « Le Cadre européen : où en sommes-nous ? », Paris : APLV, p. 19-31. [Compte rendu de : Karl-Richard BAUSCH et al. (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.

(*Le Cadre européen commun de référence pour les langues en débat*). Actes du « XX^e Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement des langues étrangères » (Université de Giessen, mars 2002). Tübingen : Narr, 2003]. En ligne sur le site de l'APLV : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779 (dernière consultation 21/01/2020)

FRISH Muriel. 2007. « Entrer dans les savoirs documentaires et informationnels en situation d'apprentissage et de formation. Penser l'éducation », Laboratoire CIVIIC, pp.281-290, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00687742/document> (dernière consultation 5 septembre 2019).

GALISSON Robert, COSTE Daniel (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 612 p.

GALISSON Robert, PUREN Christian. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLÉ international, 128 p.

GEISSER Vincent. 2018. « Le "faire ensemble" me paraît plus pertinent », *Le Courrier de l'Atlas* n° 212, janvier, <https://www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-parait-plus-pertinent--10333> (dernière consultation 08/11/2018).

GODART Adrien. 1902. « La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* n° 11, janvier 1903, pp. 471-486. Cité d'après la republication en ligne www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042, 11 p.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, LUSSIER Denise, PENZ Hermine, ZARATE Geneviève. 2003. « La mise en place d'un projet de recherche européen », chap. 1 pp. 13-14 in ZARATE G. (coord.) 2003.

GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie. 2009. « Un autre rapport entre recherche, pratique et formation ». Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009. (dernière consultation 11/09/2019) <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>.

GREMMO Marie-José. 2007. « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme », pp. 65-78 in : PRAIRAT E. (coord.). (2007) *La médiation. Explorations, usages, figures*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, (dernière consultation 14/01/2016) <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00613738/>.

HOLEC Henri. 1988. « Présentation générale. Perspectives », pp. 5-18 in : CONSEIL DE L'EUROPE 1988.

– 1990. « Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion », *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 2, « Les auto-apprentissages » [Rencontres de septembre 1990], http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf, 9 p. (dernière consultation 31/12/2015).

– 1992. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », pp. 46-52 in : PORCHER Louis (dir.), « Les auto-apprentissages », *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », février-mars, 160 p.

HOUSSAYE Jean. 1988. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux France : ESF éditeur, 2014, 155p. [1^e éd. Berne : Peter Lang, 1988, édition issue d'une thèse soutenue en 1982].

– 1992. *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris : PUF, 340 p.

HULLEN Jocelyn. 1999. *Séminaire Pédagogie de projet (de l'ICEM Pédagogie Freinet)*, 2-3 novembre. Lien originel brisé. Citée par différents auteurs (dernières consultations 20/12/2019), comme François Lombard sur une page hébergée sur le site de l'université de Genève (https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/consequences_ped_projet.html), ou encore François Muller (<http://francois.muller.free.fr/manuel/projet/cadre.htm>).

JACOMINO Baptiste. 2013. « Freinet et la coopération ». En ligne sur le site du CRAP-Cahiers pédagogiques : www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation/.

LENOIR Yves. 1996. « Médiation cognitive et médiation didactique », pp. 223-251 in : RAISKY C. et CAILLOT M. (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck Université. [Je me suis basé, pour les citations concernant cet article non accessible en ligne, sur le compte rendu de 2005 publié sur le site de l'Université de Genève par Luca Bernasconi, 4 p., (dernière consultation 27/11/2019) http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-k/bernasl0/cofor/periode_1/exercice1/synthese1.pdf.

KERLAN Alain. 2007. « L'école qui vient : éducation ou médiation ? La recomposition postmoderne, entre verticalité et horizontalité », *Recherches en Éducation*, n° 2, janvier 2007 (« Crise de l'éducation et post-modernité », pp. 25-34 (dernière consultation 15/02/2016), www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no2.pdf.

LATOUR Bruno. 1987. *La science en action*, trad. fr. Paris : Gallimard, 663 p. [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987)

– 1991. *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris : Éditions La Découverte, 213 p.

– 1994. « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail* n° 4, pp. 587-607. <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/57-INTEROBJECTIVITE-repub-FR.pdf> (dernière consultation 07/12/2019).

LEMOIGNE Jean-Louis. 1994. *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, Publication de l'édition 1994. Nouvelle présentation, 2006, <http://www.intelligence-complexite.org/inserts/ouvrages/0609tsqtm.pdf>, 338 p. (dernière consultation 27/02/2015).

- 2005. « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un "Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps" ? », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* n° 140, juil.-sept., Didier-Érudition/Klincksieck, pp. 295-308.

LESCOUARCH Laurent. 2010. « La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage », *Mediadoc FADBEN* n° 5, décembre, pp. 9-12, (dernière consultation 07/12/2019)

http://apden.org/spip.php?page=spipdf&spipdf=spipdf_article&id_article=222&nom_fichier=article_222.

LÉVY Danielle, ZARATE Geneviève (coord.). 2003. « La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures », *Le français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », janvier, pp. 186 -189.

LIEGEOIS Jean-Pierre. 2013. *L'évolution de la médiation, les défis actuels et le rôle de ROMED*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 105 p., (dernière consultation 19/12/2019 - ouvrage payant 12 €) <https://book.coe.int/en/minorities/5359-l-volution-de-la-mdiation-les-dfis-actuels-et-le-rle-de-romed.html>.

LORILLEUX Joanna & HUVER Emmanuelle (dir.). 2018. « Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'ACEDLE* n° 15-2 et 15-3, <https://journals.openedition.org/rdlc/2962> et <https://journals.openedition.org/rdlc/3208> (dernière consultation 08/11/2019).

MAURER Bruno. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* : Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p. Compte-rendu disponible : « Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles », par Christian PUREN », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/>.

MAURER Bruno. 2017. « Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme », *Revue TDFLE, Travaux de didactique du français langue étrangère* n° 70, « La pensée CECR ». Numéro en ligne : <http://revue-tdfle.fr/revue-70-6-la-pensee-cecr> (dernière consultation 21/01/2020).

MAURER Bruno, PUREN Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des Archives Contemporaines. Version pdf téléchargeable librement en ligne : <https://eac.ac/books/9782813003522> (dernière consultation 21/01/2020).

MEDIATION CULTURELLE. 2010. *Charte déontologique de la médiation culturelle*, 7 p., www.mediationculturelle.net/wp-content/uploads/Charte_Mca.pdf (dernière consultation 20/01/2016).

MÉDIONI Maria-Alice. 2010. « Pour une pédagogie de projet émancipatrice au service des apprentissages ». Sur le site de l'auteure :

https://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/pour_une_pedagogie_de_projet_emancipatrice_a_u_service_des_apprentissages.pdf [mise en ligne 2010]. Sur le site du GFEN : www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/pour_une_pedagogie_de_projet_emancipatrice.pdf. Repris dans le n° 200 du *Journal de l'ALPHA* : « La pédagogie de projet. Quelle pertinence aujourd'hui pour l'ALPHA ? ». Numéro complet : (dernières consultations 05/10/2019) www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no200_pedagogie_du_projet.pdf.

MENESR. 2014. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (France), *Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire*. Conseil Supérieur des Programmes (CSP), avril 2014, 12 p.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/37/5/charte_programme_csp_312375.pdf (dernière consultation 09/02/2016).

– 2015a. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, (dernière consultation 05/10/2019)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compетенces_et_de_culture_415456.pdf.

– 2015b. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, 384 p., (dernière consultation 05/01/2016)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf.

– 2017. *Les métiers de l'éducation nationale. Conseiller principal d'éducation*, (mise à jour octobre 2017, www.education.gouv.fr/cid1069/conseiller-principal-d-education-c.p.e.html) (dernière consultation 26/10/2019).

MEIRIEU Philippe. 2009. « Richesses et limites du modèle médical en éducation », http://www.meirieu.com/ARTICLES/GFEN_modele_medical.htm (dernière consultation 09/09/2019).

MEIRIEU Philippe, GUIRAUD Marc. 1997. *L'école ou la guerre civile*, Paris : Plon, 210 p. Version de l'ouvrage mise gratuitement en ligne par l'auteur, 246 p., (dernière consultation 06/01/2016) www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/ecoleouguerrecivile.pdf.

MORIN Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 160 p.

– 1991. *La Méthode (4). Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris : Le Seuil.

NASIELSKI Salomon. 2012. « Gestion de la relation thérapeutique : entre alliance et distance », *Actualités en analyse transactionnelle* n° 144, pp. 12-40, www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2012-4-page-12.htm (dernière consultation 21/01/2020).

NISSEN Elke. 2003. *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*, Thèse Université de Strasbourg, 12 décembre 2003, (dernière consultation 28 décembre 2012), http://scd-theses.u-strasbg.fr/979/01/Nissen_thèse.pdf, 325 p.,

NUMA-BOCAGE Line. 2007. « La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant », *Carrefours de l'éducation* n° 23, pp. 55-70. En ligne : www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-55.htm#.

PERRENOUD Philippe. 1998. « Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet », Université de Genève (dernière consultation 06/10/2019), www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html.

PERRICHON Émilie. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Saint-Étienne, 24 octobre 2008, (dernière consultation 23/12/2016) www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029.

PUREN Christian (tous liens à jour à la date du 26/12/2019)

– 004. « Le champ sémantique de "méthode" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.

– 008. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.

– 011. « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle première génération », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/011/.

- 015. « Théories externes versus modélisations internes. Selon Edgar MORIN et Richard RORTY », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.
- 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.
- 017. « Différentes "instances cognitives" d'enseignement-apprentissage auxquelles l'enseignant peut faire appel chez les apprenants (modèle "RIMERA") », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.
- 019. « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/.
- 025. « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/.
- 020. « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.
- 022. « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/.
- 023. « Problème versus problématique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/021/.
- 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.
- 030. « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.
- 033. « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures »,
- 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.
- 045. « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/.
- 046. « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.
- 048. « Les quatre références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/.
- 050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.
- 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.
- 063. « Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/.
- 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.
- 069. « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/069/.
- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.
- 054. « Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" » [corrigé du TP disponible sur la même page], www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/.
- 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3^e éd. numérique déc. 2012, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001k/, 300 p. 2^e éd. papier Paris : Nathan-CLÉ international 1988, 448 p. [Les citations de cet ouvrage sont numérotées, dans le présent ouvrage, d'après la pagination de l'édition en ligne de 2012.]

- 1990a. « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités méta-méthodologiques en classe de langue », *Les Langues Modernes* n° 1, 1990, pp. 57-70, www.christianpuren.com/mes-travaux/1990a/.
- 1991a. « Situations d'enseignement-apprentissage et méthodologies en didactique des langues étrangères », Actes du colloque CIDEF/ANEFLE, CIEF d'Angers « Le FLE de 0 à 300 heures », pp. 5-17, www.christianpuren.com/mes-travaux/1991a/.
- 1993a. « Ambiguïtés et ambivalences dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France ». *Les Cahiers du CRIAR* (Centre de Recherches d'Études Ibériques et Ibéro-américaines, Université de Rouen) n° 14, Actes du colloque international organisé par le Centre d'Études Ibériques et Ibéro-américaines de l'Université de Rouen les 13, 14 et 15 mai 1993, pp. 179-192.
- 1994d. « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept., pp. 13-24. Paris : INRP, www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/.
- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc., Paris : Klincksieck, pp. 129-149, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
- 1998f. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Klincksieck, pp. 9-37, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.
- 1998g. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », pp. 7-14 in : *Actes du XXVIIe Congrès de l'UPLGESS* (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices ». Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 1998, 148 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1998g/.
- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
- 1999e. « La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues ». Texte d'une intervention au cours d'une table ronde au cours des « Premières Journées angevines de didactique de l'espagnol », IUFM d'Angers, 27 mars 1999, 7 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1999e/.
- 2000b. « Pour une didactique complexe », pp. 21-29 in Marquillo Larruy Marine (dir.), *Les Cahiers FORELL* (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers), Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2000b/.
- 2001a. « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures (article) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/.
- 2001k. « Entre "pédagogie différenciée" et "apprentissage autonome" », en collaboration avec Paola Bertocchini, *Les Langues modernes* n° 4, oct.-nov., Paris : APLV, pp. 38-44, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001k/.
- 2001l_0. *Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue. Livret du formateur & livret de l'enseignant en français, anglais, italien et portugais*, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001l-0/.
- 2002a. « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 126, juil.-sept. 2002, pp. 321-337. Paris : Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/.
- 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept. 2002, Paris : APLV, pp. 55-71, www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/.
- 2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126, www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.

- 2004c. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" ». Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, avril 2005, pp. 40-51, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.
- 2006d. « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006d/.
- 2006e. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/.
- 2008d. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/.
- 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2008b/.
- 2009e. « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? ». Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009, www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/.
- 2009f. « La didactique des langues-cultures en France : entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », pp. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (Coord.), *Ciências da linguagem e didática das línguas. Actes du Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne »*, Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paulo : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2009f/.
- 2010e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Publié dans les Actes en ligne des XXIV^e Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 27 mars 2010, pp. 73-87, www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/. Republication papier : *Interculturel*. Revue interdisciplinaire de l'Alliance France-Association culturelle franco-italienne, n° 16, 2012, Lecce (Italie) : Alliance Française, pp. 45-62.
- 2010f. « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer ». V^{èmes} journées de formation pour les professeurs de français langue étrangère, Barcelone, 9 avril 2010, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació & Institut français de Barcelone, www.christianpuren.com/mes-travaux/2010f/.
- 2010i. « L'opérateur "inter"... et les autres », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010i/.
- 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.
- 2011k. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 2011, 509 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/.
- 2012a. « MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/.
- 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2013a. « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/.

- 2013b. « La perspective actionnelle, évolution ou révolution historique ? Pour une conception complexe du changement en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013b/.
- 2013h. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives », Conférence lors d'une journée pédagogique à l'Alliance française de Lima, 31 mai 2013, www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/.
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.
- 2014d. « Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires ». Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue *EDL Études en Didactique des langues, Foreign Language Learning and Teaching Research*, n° 22 du LAIRDIL (Université Toulouse III Paul Sabatier), www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/.
- 2015-05-17. « Plaidoyer pour la réforme du collège (17 mai 2015) » [billet de blog], www.christianpuren.com/2015/05/17/plaidoyer-en-faveur-de-la-reforme-du-college/.
- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai*. À propos d'un article d'Albert DAVID : "La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ?" », 49 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.
- 2015e. « Manuels de langue et formation des enseignants ». Document 3 : « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/.
- 2015f. « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du *CECRL*, un domaine anémique en manque de saines polémiques », pp. 195-216 in : DEFAYS Jean-Marc, HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle et al. (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. Vol. 1, EME Intercommunications, 2015, 312 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/.
- 2016b. « Méthodologies plurielles d'exploitation didactique des documents vidéo : l'exemple du Guide des utilisateurs du matériel "V'idéaux & Débats" à destination d'un public FLI, Français Langue d'Intégration », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016b/.
- 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.
- 2016d. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.
- 2016g. « Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/, 82 p.
- 2016i. « Didactiques, cultures/sociétés et littératures en Amérique du Sud : quelles problématiques transversales de recherche, d'enseignement... et de formation ? », pp. 9-18 in : BEVILACQUA Sabrina, BIBAUW Serge, LOUSADA Éliane et al. (dir.), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*. Recueils d'articles issus des colloques internationaux de Bogota (28-29 octobre 2013) et de Mendoza [Argentine] (4-5 décembre 2014), Bogotá, Universidad de los Andes-Ediciones Uniandes, 211 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2016i/.
- 2017a. « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/.
- 2017c. « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles ». Visioconférence pour des enseignants de langue du Lycée français du Caire le 21 mars 2017 (diaporama sonorisé).
- 2018c. « Innovation et changement en didactique des langues-cultures ». Conférence vidéoscopée (en français, 1h00) au XXVII^e Coloquio de la AFUE, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad de Sevilla, 9 mai 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018c/.

- 2017e. « Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité (diaporama) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/.
- 2017h. « Évolution historique et gestion complexe actuelle de la relation entre langue et culture en didactique des langues-cultures ». Conférence faite le 18 novembre 2017 à Lyon au GFEN Secteur langues. Diaporama au format pdf commenté par écrit, www.christianpuren.com/mes-travaux/2017h/.
- 2018h. « Les notions de "didactique" et de "pédagogie" du point de vue de la didactique des langues-cultures : approche historique et enjeux actuels ». Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue *EDL, Études de didactique des langues*, LAIRDIL (Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en DIDactique des Langues de l'Université Paul Sabatier, Toulouse 2, n° 30, 2018, Toulouse : Association EDL, pp. 35-45, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018h/.
- 2019a. « Les deux paradigmes opposés du chercheur en didactique des langues-cultures : conceptions et convictions personnelles », conférence à l'Université de Tlemcen (Algérie), 18 février 2019. Diaporama commenté par écrit, www.christianpuren.com/mes-travaux/2019a/.
- 2019e. « L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle », *Neofilolog*, revue de la Polish Association of Modern Languages (PTN), n°52/2 2019 (juillet), pp. 213-226.
- 2019f. « Transformer une tâche finale en mini-projet : un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2019f/.
- 2019g. « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures ». Texte à paraître dans les Actes du 2^e Colloque international Methodal, « Méthodologie de l'apprentissage des langues. Vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique », Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/.
- DLC-DR-1. Cours « La didactique des langues comme domaine de recherche », Dossier n° 1 : « Les trois perspectives constitutives de la DLC », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.
- DLC-DR-3. Cours « La didactique des langues comme domaine de recherche », Dossier n° 3 : « La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes », 29 p., www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.
- DLC-DR-8. Cours en ligne « La didactique des langues comme domaine de recherche », Dossier n° 8 : « La perspective didactologique 2/2 : l'idéologie et la déontologie », 14 p., www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/.
- DLC-MR-4. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 4, "Élaborer sa problématique de recherche", 14 p., www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/.
- DLC-MR-5. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche », 52 p., www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/.
- DLC-MR-6. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 6 « "Boucler" sa recherche : de l'introduction générale à la conclusion générale », www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-6-boucler-sa-recherche/.

PUREN Christian, COSTANZO Edvige, BEROCCHINI Paola. 1994. *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 1994, 207 p.

RABARDEL Pierre. 1995. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin, 239 p.

REVERDY Catherine. 2016. *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ* [Institut Français d'Éducation] n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon, 32 p.,
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>
(dernière consultation 28/01/2017).

RICHTERICH René. 1979. « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le Français dans le monde* n° 149, pp. 54-58. Disponible en ligne avec l'aimable autorisation de l'éditeur : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/060/.
– 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 176 p.

RIPORTELLA Laure. 2002. *La Didactique du texte littéraire dans l'enseignement des langues en France*, Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, 387 p.
– 2005. « Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues », *Les Langues modernes* n° 3, Paris : APLV, pp. 22-30.

RORTY Richard. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 p.

RUBY Christian. 2001. « Médiateur culturel », pp. 400-401 in : DE WARESQUIEL Emmanuel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris : Larousse-CNRS, 657 p.

SCHLEMMINGER Gérald. 2001. « La pédagogie Freinet en classe de langue vivante ». *Pratiques et recherches* n° 23, Nantes : Éditions ICEM Pédagogie Freinet, 2^e éd. rev. et augm., 34 p., www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2080. (dernière consultation 09/02/2016).

– 2003. « La pédagogie Freinet et le travail en projet », *Les Langues modernes* n°3, pp. 47-57, (dernière consultation 16 juillet 2018)
www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publies/Ped_du_projet.pdf

SCHÜTZ Alfred. 1987. *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens Klincksieck, 286 p.

SEURRAT Aude. 2018. « Modèle psycho-social et impensé numérique dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique », *Distances et médiations des savoirs* n° 24, <http://journals.openedition.org/dms/3138> (dernière consultation 21/01/2020).

SIMONS Germain. 2011. « Le cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe (Partie 1), (dernière consultation 19/04/2014)
<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/116359/1/SimonsPuzzleCECRL2011.pdf>.

STIRMAN-LANGLOIS Martine, WAENDENDRIES Monique. 1999. « En partant de... en allant vers... la classe de langue. Une formation de professeurs de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe », *Études de Linguistique Appliquée* n° 114, avril-juin. Paris : Didier-Érudition, pp. 134-140.

THIBERT Rémi. 2012. « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 79, novembre, (dernière consultation 5 février 2016) <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr> (dernière consultation 23 juillet 2019)

1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 474 p.

YVGOSTKY L.S. 1933. « La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement », pp. 170-202 in : YVON Frédéric et ZINCHENKO Yuri, *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, trad. de Ludmila Chaiguerova, Moscou, MGU, 2011,

428 p., www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky_1-428.pdf (dernière consultation 09/022016).

WALLISER Bernard. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*. Essai. Paris : Seuil, 1977, 256 p.

WEIL-BARAIS Annick, RESTA-SCHWEITZER Marcela. 2008. « Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, pp. 83-98, www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-83.htm (dernière consultation 31/12/2015).

ZARATE Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, 128 p.

ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline, LUISSIER Denise, PENZ Hermine (coord.). 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 258 p., (dernière consultation 08/11/2019)
http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf.

L'OUTIL MÉDIATION

EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES :

BALISAGE NOTIONNEL ET PROFILAGE CONCEPTUEL

Christian PUREN

Cet ouvrage n'est ni une synthèse ni un prolongement personnel des publications sur la médiation en didactique des langues-cultures (DLC), mais **une trousse à outils notionnelle et conceptuelle** proposée aux étudiants-chercheurs qui souhaitent faire de la médiation leur thématique de recherche, ou l'aborder ou encore l'utiliser de manière ponctuelle dans leur travail. L'approche notionnelle, par définition très large, balaie et balise ce que des spécialistes ont appelé la « galaxie de la médiation », qui apparaît dans le ciel des idées avec la médiation sociale et la médiation culturelle il y a plus de trois décennies, puis dans les sciences de l'éducation et la didactique générale des disciplines scolaires, avant d'apparaître plus tardivement en DLC. Sont passés en revue les différents types de médiation repérables dans les travaux correspondants : médiations sociale, scolaire, socio-culturelle, culturelle, éducative, pédagogique, cognitive, technique, documentaire et didactique. L'approche conceptuelle dégage ensuite, dans ces mêmes sciences et disciplines, un « paradigme de la médiation » très complexe, composé de sept couples de concepts antagonistes : objet/ sujet, humain/ non-humain, horizontalité/ verticalité, proximité/ distance, ressemblance/ différence, immédiateté/ durée, réaction/ proaction. Ces différents types de médiation, puis ces différents couples de concepts, sont ensuite systématiquement repris pour analyser la médiation en DLC. D'une part, ces outils d'analyse permettent de revoir dans une autre perspective et reliées différemment des données déjà connues de l'histoire et de l'actualité de cette discipline. D'autre part, ils amènent à renforcer les critiques déjà faites par ailleurs vis-à-vis de l'approche communicative, qui relève globalement d'un paradigme de l'« immédiation », et concernant la conception de la médiation dans le *CECR* de 2001 et son *Volume complémentaire* de 2018, dont les auteurs ne parviennent pas vraiment à se libérer du paradigme de la communication « immédiate » dans les deux sens du terme : en interaction directe et en face-à-face. Enfin, l'analyse ainsi outillée fait émerger de nombreuses idées et pistes de recherche pour les étudiants-chercheurs qui veulent, sur la question de la médiation, soit élargir leur vision par une approche notionnelle, soit à l'inverse, par une approche conceptuelle, focaliser leur regard sur un aspect particulier de la médiation pour approfondir leur réflexion et étayer leurs propositions. Au-delà de la seule médiation, cet ouvrage exemplifie ainsi les deux démarches à la fois opposées et complémentaires de toute recherche, celle d'élargissement et celle d'approfondissement.

Première édition électronique décembre 2019, 122 p.

www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/

