

Marisa CAVALLI, mrcavalli@alice.it

Ex-Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste

Daniel COSTE, dnlcst.dlc@gmail.com

École Normale Supérieure (ENS) de Lyon

Retour sur un modèle conceptuel pour la médiation

Article reçu le : 28.08.2024 / Accepté le : 25.10.2024 / Publié le : 18.12.2024

Résumé

Cet article revient, dans une visée d'actualisation et de relecture critique, sur une étude publiée en 2015 sous le titre *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* (Coste & Cavalli, 2015) dans le cadre des projets de l'alors Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Cette étude se proposait de resituer le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR ; Conseil de l'Europe, 2001) à l'intérieur d'une construction conceptuelle plus englobante. Centré sur la médiation comme mode d'intervention sociale, un modèle a ainsi été élaboré et mis à l'épreuve dans différents contextes, tant éducatifs que largement sociétaux ; ce processus a permis tout à la fois de l'enrichir et d'en faire apparaître certaines incomplétudes et tensions internes. C'est ce qu'on entend montrer ici, à des fins réflexives et projectives.

Mots-clés : médiation, mobilité, groupes sociaux, altérité, activité langagière de médiation

A review of a conceptual model for mediation

Abstract

This article returns, with the aim of updating and critical rereading, to a study published in 2015 under the title *Education, mobility, otherness. The mediation functions of the school* (Coste & Cavalli, 2015) as part of the projects of the then Language Policy Division of the Council of Europe. This study aimed to resituate the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe, 2001) within a more encompassing conceptual construct. Focusing on mediation as a mode of social intervention, a model was thus developed and tested in different contexts, both educational and broadly societal; this process made it possible both to enrich it and to reveal certain incompletenesses and internal tensions. This is what we intend to show here, for reflective and projective purposes.

Key words : mediation, mobility, social groups, otherness, language activity of mediation

Pour citer cet article :

CAVALLI Marisa et COSTE Daniel (2024). Retour sur un modèle conceptuel pour la médiation. *Action Didactique*, [En ligne], 7(2), 65-94. URL. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

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



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

Introduction

Nous entendons revenir ici sur une étude publiée en 2015 sous le titre *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* (Coste & Cavalli, 2015) dans le cadre des projets de l'alors Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Commissionnée en 2013, cette étude avait connu une première version, intitulée *Revisiter et enrichir le dispositif conceptuel du CECR. Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation* (Coste & Cavalli, 2014a). Titre de visée claire : il s'agissait bien de resituer le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) à l'intérieur d'un ensemble conceptuel plus large. À cela deux raisons. D'une part, les changements — géopolitiques, historiques, sociaux et autres — survenus en Europe depuis le début des années 1990, époque où s'engage la rédaction du CECR. D'autre part, les usages que ce dernier a impulsés (ou qui ont été spontanément inventés ou institutionnellement imposés) ainsi que la dissonance que les évolutions des travaux menés par l'alors Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe paraissaient avoir introduite entre la conception proposée par le CECR et les orientations inspirées par le projet évolutif des années 2005-2015, « Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation ». Nous ne détaillerons pas plus avant ces deux raisons que d'autres textes ont déjà approfondies (cf. par exemple, Coste & Cavalli, 2018a, 2018b)¹.

Par ailleurs, ce sont les évolutions que le modèle conceptuel proposé en 2015² subit — dès lors que les tentatives de mise en œuvre et les

¹ Soulignons cependant que l'information autour de ces évolutions n'a pas beaucoup circulé ou n'a pas été bien comprise, puisque nombre d'auteurs semblent considérer qu'entre le CECR paru en 2001 et le Volume complémentaire paru en 2020 rien d'intéressant ne s'est produit au Conseil de l'Europe à propos de l'enseignement des langues. Il s'agit souvent d'auteurs qui restent fortement attachés à leur spécialité (les seules langues étrangères), sans considérer qu'au moment actuel chaque langue enseignée à l'école peut être une langue première ou seconde et, dans nombre de cas, une langue étrangère pour les élèves. Leurs réflexions autour de la complexité, par exemple, ne semblent pas intégrer la vision holistique de tous les enseignements linguistiques (langues de scolarisation, langues des disciplines scolaires, langues étrangères, prise en compte des répertoires des élèves ...) ni les didactiques convergentes proposées par maints textes élaborés par des équipes internationales au sein du projet « Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation » (pour n'en citer que deux : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* [Beacco et al., 2015a] et *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* [Beacco et al., 2015b]). Enfin, pensons au grand chantier relatif aux compétences pour la citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2013).

² « Modèle » est un bien grand mot et, si nous y avons recours plutôt qu'à « dispositif » présent dans l'intitulé de 2014, c'est sans prétention à la scientificité mais pour souligner le caractère générique plus que technique de l'agencement notionnel proposé. De même, dans l'usage des termes « concept » ou « conceptuel » alternant assez librement avec « notion » et « notionnel », il faut voir un positionnement qui tend à construire un ensemble articulé visant une forme d'abstraction mais conservant une possibilité d'évolution sans perdre — on

expérimentations se frottent à la pluralité des contextes et à la diversité de leurs acteurs et de leurs besoins — qui nous intéressent pour ce retour d'analyse critique. La mise en œuvre contextualisée rend visible la nécessité d'autres concepts à plus fine granularité pour rendre compte de la complexité des situations et, en même temps, met en lumière des absences conceptuelles initialement non perçues.

Soulignons, enfin, que, dans la période d'élaboration de notre texte, un certain nombre des notions/concepts que nous reprenons circulent largement et jusqu'à aujourd'hui dans le domaine de la didactique des langues et des politiques linguistiques. Non seulement tout ce qui tourne autour du plurilinguisme, mais aussi la réflexion sur les mobilités, l'altérité et la médiation³. S'agissant de la mobilité (et des mobilités), les références seraient pléthoriques et il suffit de quelques-unes pour marquer cette présence dans des textes d'organisations internationales : la relation souvent établie avec la migration ou la mobilité académique, la diversité des approches (Commission des Communautés Européennes, 2008 ; Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008 ; Yanaprasart, 2009 ; Egli Cuenat *et al.*, 2015 ; Auger, 2019a ; Cavalli & Egli Cuenat, 2019 ; Ploog, Calinon & Thanin, 2020).

L'altérité trouve aussi une place visible dans différents secteurs de l'éducation et des langues depuis le début des années 2000 (Groux & Porcher, 2003 ; Ferréol & Jucquois, 2005 ; Aden, 2007 ; Chini & Goutéraux, 2011 ; Goï, Huver & Razafimandimbimanana, 2014). L'adjectif « altéritaire » et le terme « altération » figurent dans nombre des textes traitant de l'altérité.

Quant à la médiation, très présente depuis les années 1980 (Six, 1990), objet d'attentions disciplinaires multiples (Guillaume-Hofnung, 2009), introduite dans les versions transitoires du CECR⁴ au cours des années 1990, elle s'installe pleinement en didactique des langues et des cultures (Lévy & Zarate, 2003 ; Zarate *et al.*, 2003 ; Coste, 2009 ; Piccardo, 2012 ; Stathopoulou, 2015 ; Huver & Lorilleux, 2018 ; Lorilleux & Huver, 2018 ; Piccardo, 2022).

l'espère — de sa cohérence globale. On a utilisé ailleurs — hommage au sculpteur Alexander Calder — la métaphore du rapport d'alternance et de complémentarité entre mobile et stable. Voir, sur le rôle des modèles, la discussion de Nathalie Auger (2019b).

³ Dans ce qui suit, seules quelques références sont données parmi beaucoup d'autres pour chacune des notions considérées et, pour chacune aussi, ces références sont souvent loin de correspondre à des définitions et des conceptions communes.

⁴ Présente dans le CECR, qui la définit comme une « activité langagière » à l'instar de la réception, de la production et de l'interaction, elle n'avait pas été comme elles pourvue d'une série de descripteurs. Et c'est ce constat qui devient un des points de départ du projet — initié lui aussi en 2013 — qui, piloté par Brian North, aboutit en 2018 au *Volume complémentaire au CECR (CECR Companion, Volume, 2018, 2020 pour la version en français)*.

Deux remarques, complémentaires à ce rapide rappel d'un environnement « porteur » pour les notions qui nous intéressent comme constitutives du modèle sur lequel nous revenons ici : d'abord, mises à part nos propres contributions, elles sont assez souvent reliées entre elles (Coste, 2009 ; Goï, Huver & Razafimandimbimanana, 2014 ; Molinié, 2014 ; Huver, 2018 ; Castellotti, Debono & Huver, 2020) ; ensuite, on relève une absence dans ce paysage : celle de la notion de communauté (ou de groupe social)⁵.

1. Une définition de la médiation

La toute première définition que nous avons construite, dans le texte de 2014, est très générale : « Médiation peut se définir comme toute opération, tout dispositif, toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Coste & Cavalli, 2014). La stabilisation actuelle pose la médiation comme « une **action finalisée** qui vise à réduire la distance entre des pôles en tension » (Coste & Cavalli, 2020) et qui relève de l'**intervention (sociale)**. La constante est bien la notion de **distance** sur laquelle nous aurons à revenir dans ce qui suit (5.1.). Le terme « pôle » — indéfini pour ce qui est de son contenu — indique une forme de face-à-face, de rapport en tension, sans que ce face-à-face soit symétrique ni que cette tension soit *de facto* (uniquement) conflictuelle, ni que les pôles soient réduits à deux.

Ce rapport en tension s'établit entre des instances sociales qui peuvent ne pas être de mêmes nature et statut. Nous en distinguons trois types : l'acteur social, le collectif, l'institution. La médiation peut avoir à s'exercer entre des acteurs sociaux, entre des collectifs, entre des institutions, mais également entre un acteur social et un collectif ou une institution, entre un collectif et une institution, etc.

2. Un modèle axé sur l'aide à la réussite de l'acteur social

En extrême synthèse, nous pouvons ainsi caractériser notre modèle initial (Coste & Cavalli, 2017) :

- L'acteur social progresse, apprend, se construit, se transforme par des processus de **mobilité**⁶.

⁵ Comme si elle ne relevait pas du même rapport à la médiation que celles de mobilité et d'altérité. Ce questionnement parcourt en filigrane la présente contribution et recoupe la réponse que nous entendons apporter à l'interrogation critique de Castellotti, Debono et Huver (2020) : « Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? ». Voir la partie 4 et la conclusion.

⁶ Ce mouvement posé comme initial et déclencheur est à rapprocher des évolutions intervenues entre 2014 et 2015 : le titre du document transitoire de 2014 (voir l'introduction) met au premier plan l'altérité ; celui de 2015, suite aux consultations auxquelles le document de 2014 avait été soumis, renverse l'ordre au profit de la mobilité. Ce geste est déterminant dans la construction même du modèle que nous mettons ici en

- Cette mobilité lui permet de s'insérer dans des **groupes sociaux ou communautés**⁷ et par l'introduction dans et la participation à de nouvelles communautés.
- La mobilité et l'introduction dans de nouvelles communautés fournissent à l'acteur social l'occasion de faire l'expérience de formes d'**altérité**, relatives à la perception qu'il en a.
- Mobilité, introduction et participation à de nouvelles communautés, perceptions altéritaires impliquent toutes des capacités d'adaptation (notamment culturelle et linguistique) et requièrent/favorisent la mise en place et/ou le développement de compétences et connaissances en partie nouvelles.
- Puisque s'adapter requiert de l'acteur social des compétences complexes à construire, diverses modalités de médiation peuvent faciliter sa mobilité, son inclusion dans les communautés, son appréhension de l'altérité.
- Indépendamment de ses modalités,
 - la médiation demande, mobilise et vise des informations et des connaissances (**médiation cognitive**)
 - elle passe aussi par l'interaction, la qualité de l'échange, la résolution de conflits (**médiation relationnelle**)
- Ces deux formes de l'**action de médiation**, cognitive et relationnelle, non exclusives et le plus souvent couplées, s'actualisent pour l'essentiel dans une **activité langagière de médiation** (celle-là même, mais sensiblement plus étendue, que le CECR avait proposée).
- Le fait que les acteurs sociaux sont, de plus en plus, connectés et membres de **réseaux** peut soit consolider les communautés d'appartenance, soit favoriser l'entrée dans de nouvelles communautés, soit créer de nouveaux collectifs, éphémères ou plus permanents⁸.

2.1. Identifier les entraves à la réussite en fonction des trois axes conceptuels

Ce qui nous importait, c'est que le modèle général ainsi créé, mis au service d'actions d'intervention sociale, pouvait être utilisé comme un révélateur des

examen.

⁷ La désignation des groupes sociaux donne lieu, dans nos publications relatives au modèle depuis 2014, à fluctuation : « communauté », « groupe social », « collectif », « collectivité »... Signe d'une instabilité significative sur laquelle nous revenons en 4.3.

⁸ Nous n'avons que tardivement pris pleine conscience d'une sorte de décrochage à l'intérieur même du modèle ; d'un côté la médiation est posée comme susceptible de mettre en jeu des instances diverses : acteur social, collectif, institution, et de l'autre, dans la caractérisation des trois concepts majeurs, il n'est question que de l'acteur social. Sur cette mise en « tension » interne (qui est tout sauf anecdotique), voir le point 4.3.

points chauds et des dysfonctionnements, des barrières et des obstacles⁹ qui s'opposent dans les réalités quotidiennes à la mise en œuvre de ce que recouvre chacune des trois notions du modèle :

- Pour la **mobilité**, les inégalités scolaires qui conditionnent plus facilement la vie de certains élèves appartenant aux classes les plus modestes ; l'ascenseur social bloqué et d'autres plafonds de verre pour certains acteurs sociaux (les femmes, les personnes issues de certaines catégories sociales, la xénité perçue des jeunes de deuxième, voire troisième générations d'immigrés, le *body-shaming*, la stéréotypisation...) ; mais aussi, physiquement, les murs et les barbelés de certaines frontières que des pays opposent aux migrants ; l'immobilité obligée, le plus souvent désœuvrée, des personnes incarcérées ; la mobilité limitée mais forcée et précaire des sans-abri... Et la liste pourrait s'allonger.
- L'acceptation et l'appropriation de l'**altérité** ont à faire avec les représentations négatives et l'ignorance, avec les ostracismes et les exclusions nourries par divers populismes. À l'école, l'altérité prend la forme de connaissances vécues par les élèves les plus démunis comme inaccessibles ; dans nos sociétés, la langue nationale perçue comme une barrière impossible à dépasser par un immigré ou sa femme au foyer et les langues familiales de ces derniers vues comme des obstacles à éradiquer, y compris dans l'éducation des enfants.
- Entrer et faire partie des **communautés** — quelles qu'elles soient —, passer d'une communauté à une autre, vivre des appartenances plurielles nécessite la connaissance des règles et codes de ces groupes. Ce passage fluide d'une communauté à d'autres est souvent encore une prérogative d'héritiers issus des classes aisées, alors que chacun est amené de nos jours à transiter entre des espaces et des groupes sociaux divers. C'est ce qui se passe aussi pour l'élève à l'école qui navigue souvent à vue entre divers champs disciplinaires et communautés de pratique (Wenger, 1998), sans que règles et repères aient fait l'objet d'une explicitation.

2.2. Les orientations de la médiation selon les trois axes conceptuels

Outre qu'elle s'active entre les deux ou plusieurs pôles en tension — acteurs, groupes et institutions — situés en face-à-face, une action de médiation est finalisée à des visées plus ou moins concrètes qui constituent l'objet de la médiation. Il peut être question de *liens* à (re)nouer ou de *conflits* à anticiper ou à régler (Six, 1990, p. 164) ou de se situer en médiateur lors de *différences* ou de *différends* (Guillaume-Hofnung, 2015, p. 69-71). Quoi qu'il en soit, il

⁹ Toutes notions qui n'ont pas d'abord été posées comme telles (voir 4.)

importe de maintenir cette option double des visées, l'une posant une relation plus conflictuelle (conflit ou différend selon les auteurs) et l'autre mettant en avant plutôt soit une tendance positive (nouer et renouer des liens) soit des décalages (écarts) entre les pôles.

Le rôle de la médiation quant à la *mobilité* s'inscrit dans **un processus de projection** : faire en sorte que les pôles en présence reprennent ou se donnent un projet qui les ébranle et les dynamise. Dans ce processus, l'appréciation du parcours à réaliser peut être encore confuse, voire erronée, les projections des acteurs en face-à-face peuvent différer, voire s'opposer. Mais la médiation ne peut intervenir et réussir que s'il y a intention d'avancer, de s'impliquer effectivement dans le processus et d'anticiper ce qui est nécessaire pour réussir.

Le rapport entre médiation et *communauté* relève lui d'**un processus d'inclusion**, qui peut se réaliser par le biais de dynamiques différentes selon que l'enjeu est de médier un conflit intercommunautaire (où les appartenances respectives tendent à se vivre sur le mode de l'opposition et à se consolider dans le désaccord) ou de médier l'introduction dans une nouvelle communauté (de pratique) (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998).

Quant à l'altérité perçue à l'occasion de l'entrée dans une communauté, elle se maîtrise par une médiation mettant en œuvre **un processus de focalisation** : un peu à l'image de la prise de vue photographique à l'instant où le photographe zoome en avant ou en arrière en changeant de focale. La médiation cible progressivement l'attention sur une ou l'autre composante de ce que l'acteur perçoit comme autre et différent. Dans ce processus, l'activité du médiateur consiste, pour une bonne part, à déplacer le focus de l'attention des pôles en présence par des effets de grossissement ou au contraire d'éloignement de tel ou tel aspect de ce qui fait altérité dans **la relation** (*médiation relationnelle*) ou dans **les connaissances** (*médiation cognitive*). Déconstruire cette altérité et offrir différentes « prises » sur elle qui pourront être réutilisées ou non par les acteurs des pôles en tension représentent la visée ultime de la médiation dans ce cas précis.

3.3. L'activité langagière de médiation, moteur du processus global de médiation

Qu'il s'agisse de processus de projection, d'inclusion ou de focalisation, le processus global de médiation et l'agir professionnel du médiateur passent par *l'activité langagière de médiation*. Le travail de la médiation consiste alors dans le « bricolage » d'un langage provisoirement, transitoirement, commun, ni tout à fait celui d'un pôle, ni tout à fait celui de l'autre. Ce discours en quelque sorte « bidouillé », éphémère, toujours situé dans un

contexte d'interaction, dans un lieu concret et dans une durée temporelle, s'invente par touches successives, par reformulations remodelant l'expression de part et d'autre. Et chaque occurrence de médiation demeure singulière, indépendamment de l'expérience et des routines dont dispose la médiatrice/le médiateur.

Dans ce cas spécifique de l'activité langagière, la médiation œuvre à **un processus d'approximation** — pas du tout linéaire — au double sens du terme. Si, d'une part, il s'agit bien de rapprocher, de rendre plus proche, de l'autre, il y a une part ample laissée à l'approximatif et à l'essai tâtonnant avec avancées et reculs, contournements, alternances, détours... À la différence d'une procédure de recours à une norme et de simple application de cette norme dont la formulation est pré-codifiée, la médiation joue de toutes les possibilités que présente la variation langagière.

Déterminismes aprioristiques, technologisations et automatisations déshumanisées ne sont pas ici de mise. La médiation, quel que soit le domaine auquel elle s'applique, relève fondamentalement de l'humain et touche souvent aux droits de l'homme et aux enjeux de valeurs.

Un de nos apports spécifiques est de souligner la centralité du rôle du langagier et du discursif. Consubstantiellement moyen de médiation en même temps que lieu privilégié où toute médiation et ses enjeux se réalisent premièrement, les langues, leur pluralité et leurs variations internes requièrent une attention particulière dans tous les champs où la médiation a à s'exercer.

3. Deux exemplifications du modèle

Déjà lors de notre première réflexion qui a abouti au texte transitoire de 2014 (Coste & Cavalli, 2014a) nous avons tout particulièrement ciblé *l'éducation* en général et, plus brièvement, *les adultes migrants*. Suite à la demande de nos collègues consultés, nous nous sommes plus spécialement consacrés — dans la version définitive de notre étude — à une réflexion globale sur *la réussite scolaire de tout élève* (Coste & Cavalli, 2015). Le modèle a ensuite été mis en œuvre et à l'épreuve à différentes occasions et dans différents contextes :

- l'insertion sociale des détenus (colloque à l'Université pour les étrangers de Sienne en 2017 sur le thème du système pénitentiaire et des détenus étrangers) ;
- l'inclusion scolaire et sociale des adolescents issus de la migration (article pour la *Revue européenne de politique linguistique*) (Coste & Cavalli, 2018c) ;

- la mobilité universitaire à des fins d'étude (journée NeQ à l'Université de Montpellier) (Cavalli & Egli Cuenat, 2019) ;
- la médiation dans l'éducation bilingue (Cavalli & Coste, 2019) ;
- la fonction de médiation d'une institution internationale : le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (Cavalli, 2019) ;
- un projet transfrontalier de formation à la médiation (Alvir *et al.*, 2024) ;
- les situations de (dis)continuité des systèmes éducatifs (Congrès d'Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle (EDILIC) à Copenhague) (Cavalli & Coste, à paraître) ;
- une révision du mode de présentation des actions et projets d'une association de retraités bénévoles (AGIRabcd) qui « accompagne les populations en difficulté ».

Soit, à considérer les thématiques et les destinataires, y compris dans les deux études de 2014 et 2015 : 5 cas relevant de l'éducation en contexte scolaire, 3 des formations universitaires et de formateurs, 3 du soutien à des groupes sociaux en grande difficulté. Si donc la formation des élèves et la formation des formateurs représentent une large majorité des cas, notre vision de l'école et de la formation vise, à terme, l'inclusion et la participation sociales. Dans l'ensemble, ce sont donc bien, à travers la médiation, des interventions d'aide, de soutien, d'étayage, d'accompagnement qui sont à mener.

La dimension « expérimentation » de ces différentes contextualisations s'est avérée pour nous doublement bénéfique. D'une part, nous avons pu vérifier que, dans ses grandes lignes, le modèle présentait la généricité visée et pouvait apporter des éléments pour l'action concrète dans les différents contextes. D'autre part, nous sortions de ces expériences avec de nouvelles questions à creuser, des manques à combler, des complexifications à tenter de rendre compte, voire des doutes utiles.

3.1. L'éducation

L'éducation se prêtait d'autant mieux à un essai de mise en œuvre que la réflexion au Conseil de l'Europe portait sur « le droit à une éducation équitable et de qualité » (Conseil de l'Europe, 2012 et 2014) pour tout élève.

Le défi a ainsi été, dans un premier temps, de vérifier si les trois notions du modèle pouvaient avoir une utilité avérée pour l'éducation. Nous l'illustrons

ici par l'entrée dans une classe de maternelle ou de CP¹⁰.

La notion de *mobilité* se prête facilement à des acceptions métaphoriques (le plus souvent investissant la verticalité et des activités sportives du style « ascenseur social », « gravir les échelons »). Le passage de la famille et de la communauté à l'école représente une mobilité non seulement en termes de déplacement physique, mais par ce que l'entrée dans le monde institutionnel de l'école constitue quant aux codes multiples utilisés, au niveau de langue employé, aux thématiques abordées et aux modalités de cet abord, aux relations interpersonnelles, etc. Étrangeté très différemment ressentie par chacun selon le groupe social auquel il appartient et au type de « (non) projection » que la famille adopte. Pour tous les élèves c'est quand même un passage marquant.

Dans le parcours scolaire, la médiation peut aider tout élève, dans le processus de *projection*, à se projeter dans la première année de l'école maternelle ou du primaire et les années successives, puis les degrés successifs, jusqu'aux études supérieures ou professionnelles. La *médiation relationnelle* aide l'élève à avoir confiance dans ses propres capacités et forces pour mener à son terme le parcours, lui fait percevoir la suite comme réalisable et lui indique les conditions à respecter. La *médiation cognitive* soutient l'élève par rapport aux connaissances à acquérir grâce à l'appui sur celles qu'il possède déjà et le prépare aux défis de chaque discipline.

L'élève entre dans l'institution, l'école, la classe où il rencontre des adultes et de jeunes inconnus, les disciplines, d'autres façons de se tenir et de se conduire. Avant qu'il s'habitue à ces nouveaux groupements, à leurs codes et règles de comportement, qui devraient être co-construites, il faut du temps et la médiation efficace des maitresses et des maîtres dans le *processus d'inclusion*. La *médiation relationnelle* crée les conditions, les routines pour que le groupe se forme, ses membres se connaissent, apprennent à se supporter (se tolérer les uns les autres et s'entraider), elle aide les petits à démêler les moments de tensions et de conflit qui surgissent en classe, elle crée ainsi l'ambiance apaisée et tranquille nécessaire à l'attention ciblée indispensable à tout apprentissage. La *médiation cognitive* agit dans ce cadre en vue de faciliter la construction des apprentissages, par le choix des contenus et le niveau de langue à utiliser, par le questionnement à mettre en place, par les espaces d'autonomie à créer pour les élèves.

Quand le maitre ou la maitresse applique sa médiation au *processus de*

¹⁰ S'agissant d'autres degrés où les âges des élèves changent et les défis que l'école leur pose se multiplient et se complexifient, il est superflu d'affirmer que les stratégies, les modes de traduction des notions, des processus et de la médiation se doivent de se multiplier et de se complexifier en conséquence.

focalisation, il/elle aide l'élève à mettre à feu ses difficultés soit en les pointant de façon précise (comme au microscope), soit en l'aidant à prendre de la hauteur pour qu'il évalue si la difficulté réside vraiment là où il la voit. Par la *médiation relationnelle*, le maître ou la maîtresse, à l'affût de tout décrochage et de toute démotivation, ramène l'élève à l'attention, l'encourage et le sollicite. Par sa *médiation cognitive* il le soutient grâce à son questionnement, étaye ses réponses, le « fait rentrer dans la danse » des savoirs.

Dans les trois cas, c'est par *l'activité de médiation langagière* que l'enseignant-e passe, en enclenchant le *processus d'approximation* : ajustant le langage et le niveau de langue à la capacité actuelle de l'élève, il/elle vise — par des mouvements de va-et-vient entre formulations proches du langage quotidien et formulations plus « scientifiques — l'appropriation par l'élève autant du contenu à apprendre que du langage scolaire qui permet de le construire et de se l'approprier.

Les moments d'informalité sont nombreux à l'école : qu'il s'agisse du début d'une phase d'apprentissage où sont sollicitées les connaissances et les expériences premières des élèves dans leur langage quotidien ou de vrais moments informels tels que les débuts et fins de classes, les récréations, voire les petits incidents ; ou bien encore lors des fêtes avec des parents étrangers, au moment de visites d'expositions, lors de l'accompagnement des sorties scolaires. Ces moments se réalisent entre et avec différents acteurs : entre pairs, avec le personnel non enseignant, les parents entre eux à la sortie de l'école. Il s'agit d'une médiation aussi bien relationnelle que cognitive passant par l'activité langagière de médiation, souvent au moyen des langues présentes dans le quotidien des divers acteurs.

L'informalité est un lieu d'acquisitions importantes pour tout le monde. La responsabilité et le rôle de l'institution dans la facilitation et l'organisation de ces moments est à la mesure de sa capacité d'accueil de la diversité.

3.2. La migration

Dès lors qu'il s'agit de travailler des notions telles que « altérité », « mobilité », « communauté », on voit mal comment les situations migratoires pourraient être passées sous silence ; mais aussi en vertu des principes et valeurs que promeut le Conseil de l'Europe¹¹. Nous ne retenons ici que quelques aspects de ce qui, dans les études ou articles relatifs au

¹¹ L'Unité des politiques linguistiques, ayant consacré d'importants travaux à la mise à disposition des États membres de ressources et de références en ligne relatives à l'intégration linguistique des migrants, a dédié un site aux problématiques des adultes migrants : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/default_FR.asp?

modèle, concerne la visée réflexive de notre contribution.

Dans le texte premier de 2014, le terme « distance » n'apparaît qu'en référence au rapport entre les migrants et la société d'accueil et sous la forme « distance altéritaire ». Et si la médiation est bien posée comme une réduction de cette distance altéritaire par un processus de double « altération », elle ne vise aucunement à la supprimer par ce que serait l'effet supposé d'un processus d'assimilation, mais bien à la réduire par un rapprochement entre les deux pôles :

Le processus de double altération suppose [...] une complexification des représentations réciproques, une mise en question des stéréotypes et des préjugés. Et il est clair que c'est au sein de la société d'accueil que le gros du travail de médiation doit être effectué, car c'est bien là que le migrant adulte et tout particulièrement le travailleur immigré est ignoré ou rejeté dans sa culture et dans ses différences comme dans l'histoire de ses origines. Ce d'autant plus — et non sans quelque forme de paradoxe — lorsqu'il vient de pays anciennement colonisés. (Coste et Cavalli, 2014a, p. 59)

3.2.1. Migrants adultes

C'est bien, entre autres facteurs, la prise en compte de la migration qui avait conduit à prioriser la mobilité dans le modèle général retenu en 2015. Mais le rapport à d'autres dimensions est bien présent dans le document transitoire de 2014. Pour trace ici, ce paragraphe où se déclinent des formes de médiation dans l'articulation entre mobilité et communauté, tandis que « réseau », « dispositif », groupes sociaux (« associations ») et institutions (« services du pays d'accueil ») sont aussi dans le jeu :

Le candidat à la migration peut, avant son départ, pendant le voyage et à l'arrivée compter sur des membres de sa communauté (nationale, régionale, ethnique, religieuse...), déjà installés dans le pays d'accueil ou ayant déjà une expérience migratoire, pour un apport d'information, un appui relationnel, une médiation linguistique, un dépannage matériel, un hébergement provisoire, une entremise avec les instances administratives du pays d'accueil. Il s'agit là de figures de médiateurs, d'une logique de réseaux communautaires, complètement informels ou présentant un caractère plus institué... (Coste & Cavalli, 2014a, p. 57).

Soulignons enfin l'importance, comme pour l'école, de l'organisation et de la réalisation de moments informels de rencontres entre les adultes migrants et leurs relations de travail, leurs voisins, des représentants divers de la société, comme dans le cas des parents d'élèves qui se rencontrent à l'école. Les occasions informelles sont précieuses en dehors de cadres seulement institutionnels, qui peuvent paraître rigides et intimidants. Au bout d'un certain temps, l'activité de médiation (relationnelle, cognitive et langagière)

pourra être assumée à tour de rôle par les divers acteurs se rencontrant, mais il est important qu'au début il y ait un groupe de bonne volonté (bénévole, associatif, de quartier, de relations de travail ...) qui fasse médiation.

Le seul texte de mise en œuvre du modèle qui soit entièrement consacré au contexte migratoire concerne la scolarisation des enfants et la distinction entre « première » et « deuxième » génération (Coste & Cavalli, 2018c). Nous n'en notons ici que quelques points saillants.

3.2.2. Première génération

Pour les enfants nouvellement arrivés (ENA, selon la désignation généralement retenue aujourd'hui en France), c'est clairement une dynamique de mobilité qui préside aux choix familiaux. On attend de l'école qu'elle prolonge en quelque sorte le choix migratoire en donnant une chance de promotion à la descendance. La posture est bien une posture de projection, même limitée dans son empan par rapport à d'autres familles plus « initiées ». Si sur ce point toutes les parties prenantes (famille, enseignants, institution scolaire) paraissent converger, quand même, sur d'autres aspects, des divergences se font jour.

3.2.3. « Deuxième génération »

Le cas des jeunes dits de « deuxième génération »¹² se révèle plus complexe et, tel qu'examiné dans l'article de 2018, questionne le modèle sous un angle inaperçu alors mais qui nous apparaît aujourd'hui mériter un commentaire particulier.

En se gardant des généralisations abusives, la situation de ces jeunes est caractérisable selon les catégories suivantes :

- Une absence de perspective et de projet de **mobilité** : *À quoi bon puisque ça ne marchera pas ! La société ne nous donne pas nos chances.*
- Un renforcement d'une appartenance doublement communautaire ambivalente : à l'intérieur de la communauté nationale (du pays d'émigration des parents et/ou du pays où on est né), ethnique, religieuse, sociale, territoriale ; mais aussi ou surtout comme membre d'une

¹² Le concept de deuxième génération est loin de faire l'unanimité entre les spécialistes du domaine de la migration. Nous adoptons — pour des raisons pratiques — la définition qu'en donne l'Organisation de coopération et de développement économiques dans le cadre de son enquête périodique PISA (OCDE, 2016, p. 255) : « les élèves nés dans le pays/l'économie où ils ont passé les épreuves PISA et dont les parents sont nés à l'étranger ». La désignation est appliquée aux jeunes nés en France de parents étrangers immigrés et qui, scolarisés dans le système éducatif public, le sont souvent dans des quartiers de population défavorisée.

communauté locale de jeunes, se situant ou se sentant ou se définissant comme à part, à l'écart des autres groupes

- Une affirmation d'**altérité** revendiquée et assumée : *nous face aux autres parce que nous considérant traités par ces autres comme des « eux » non individualisés et les traitant en retour de la même manière ; tension potentiellement hostile de part et d'autre*

L'article de 2018 est bien sûr plus analytique et plus complexe et nuancé¹³, mais nous pouvons y ajouter maintenant quelques considérations complémentaires :

- On est conduit, dans ce cas, à renverser l'ordre initialement déclenché par la prise en compte des mouvements migratoires, la mobilité était posée comme première. Or, on en revient à un face-à-face où une altérité essentialisée isole et juxtapose des communautés identitaires et tend à limiter toute mobilité
- Autant, s'agissant des ENA de « première génération » (et des migrants adultes eux-mêmes), des formes de médiation sont, sinon toujours effectives et efficaces, du moins envisageables, autant la situation des jeunes de « deuxième génération » semble paradoxalement plus bloquée, comme si ce qui s'est passé avant avait échoué et qu'on rétablissait une distance altéritaire frontale¹⁴.
- Le rôle des « grands frères » est à souligner en ce que de positif ils pourraient avoir à offrir aux plus jeunes de leur quartier quand ils ont eux-mêmes réussi à sortir des épreuves que nous venons d'évoquer.
- Sans parler du rôle d'impulseur d'idées et de projets que peuvent jouer des associations de quartier ou bien les maisons des jeunes et de la culture... quand elles existent.

4. Développements et questionnements du modèle

Nous entendons montrer — comme annoncé d'entrée de jeu — en quoi les déclinaisons contextuelles du modèle, ainsi que certaines évolutions dans l'environnement et certaines lectures, ont affecté l'appareil conceptuel.

¹³ Mais qui reste bien en-deçà de cas concrets ayant donné lieu à exploitation médiatique et politique en France.

¹⁴ Ce n'est pas qu'il y ait absence totale d'intervention médiatrice, mais les plans d'urgence et les moyens mis en œuvre ne s'inscrivent pas dans la durée, restent le fait d'instances non coordonnées entre elles et, surtout, ne s'attaquent pas aux problèmes de fond (logement, emploi, ségrégation urbaine, isolement rural) et se heurtent aux divisions politiques et idéologiques qui marquent, dans l'espace public, le rapport à l'immigration.

4.1. Parcours, écart, transculturalité

4.1.1. Distance et parcours

Dans cet ordre de réflexion, se trouve interrogée la notion de « distance », centrale dans notre définition « canonique » de la médiation. Dans les premiers états du modèle, la *distance* à réduire par la médiation peut être pensée simplement comme une ligne continue, un fil droit tendu. Dans les variations de focale en photo, le rapprochement ou la mise à distance s'opèrent sur un même axe rectiligne et à partir d'un point fixe. Un tel jeu sur la distance a été mentionné plus haut, à propos du processus de focalisation dans la construction de nouvelles connaissances. Mais, considérée sous l'angle de la mobilité, la distance présente d'autres facettes (Causa & Stratilaki, 2019 ; Coste, 2019). Elle devient *parcours*, notion que nous n'avions pas vraiment travaillée comme telle, mais qui permet d'activer différents réseaux d'images, de ricocher sur d'autres notions, dont certaines ont pris une importance particulière et structurante dans le développement du modèle.

La ligne droite n'est plus tout à fait de mise et, à travers toute une série de termes/notions, l'accent peut être placé sur de nouvelles sous-composantes intégrables au modèle et donc conceptualisables : *obstacle*, *impasse*, *(dis)continuité*, *bifurcation*, *frontière*... Dans notre propre... parcours récent, *frontière* a alimenté notre réflexion. Parce qu'elle évoque aussi bien le passage vers un ailleurs autre (mobilité) que le face-à-face entre deux bords opposés (altérité) ; parce qu'elle peut marquer l'entrée dans un processus de transformation ; mais aussi — et c'est là que nous rencontrons l'inspiration de certaines lectures — parce qu'elle peut être l'occasion d'ouvrir un espace tiers, de créer ou de requérir un écart. Comme l'écrit Michel Serres (1991, p. 25)

L'observateur extérieur croit volontiers que celui qui change passe d'une appartenance à l'autre : debout à Calais comme il l'était à Douvres, comme s'il suffisait de prendre un second passeport. Non. [...] Le corps qui traverse apprend certes un second monde, celui vers lequel il se dirige, où l'on parle une autre langue, mais il s'initie surtout à un troisième, par où il transite.

Nous ne reviendrons pas ici sur des analyses développées dans d'autres textes à propos des lectures multiples ainsi ouvertes, mais il faut insister sur l'importance de ce tiers lieu, de cet écart existant ou à créer, car c'est là notamment que la médiation peut trouver place. Et c'est bien ce qu'on retrouve à lire, dans notre perspective, certains textes de François Jullien (2012, 2019) s'agissant plus, en la circonstance, du rapport à l'altérité.

4.1.2. Écart vs différence

Au moment de notre première réflexion, la notion d'altérité (ou de différence) s'est imposée d'emblée mais, ayant conscience de combien cette notion est ambiguë — acceptée par certains, mais dans des acceptions différentes ; rejetée par d'autres la considérant réifiante et essentialisante — , toujours délicate à manier, nous avons pris toutes les précautions possibles pour affirmer que l'altérité était le fruit d'une perception et d'une construction humaine et qu'elle n'est pas existante *per se*. C'était un positionnement idéologique assumé, surtout pour ce qui est de l'application du terme « altérité (perçue) » par rapport à d'autres êtres humains.

Ainsi un premier type de développement au regard du modèle conceptuel s'est réalisé à l'occasion de la journée de formation transfrontalière autour de la médiation. Nous nous sommes dit que, *a fortiori*, les trois contextes devaient présenter — ainsi qu'un certain nombre de convergences — un nombre certain de divergences, de contradictions, de dissensions... dans leurs maquettes de formation, dans leur organisation des cours, dans leur philosophie à propos de la formation, dans leurs idées de la médiation, etc.

Il nous a semblé que la notion d'écart, telle que construite par François Jullien (2012, 2019) a à voir avec le « troisième monde » que pose Michel Serres, par rapport à la « mobilité », mais sur le versant « altérité ». Jullien oppose comparaison et différenciation entre deux cultures ou groupes sociaux.

D'un côté, la comparaison/confrontation, procédant par similitudes et différences, conduit à l'essentialisation des deux pôles et, comme c'est le cas dans nombre d'analyses interculturelles frontales, aboutit à des oppositions/classifications. De l'autre, la différenciation/distinction établit une mise à distance (entre deux pôles égalitaires en tension, entre deux cultures, entre deux pensées linguistiques) et ouvre un espace qui induit une tension et une exploration réciproque, un face-à-face heuristique entre les deux ou plusieurs pôles qui leur permet de se refléter l'un l'autre et de découvrir par-là chacun leurs propres « impensés ».

Sur les écarts ainsi repérés, sorte de « tiers » lieu, il est alors possible, selon Jullien, de construire un nouveau « commun » partagé qui permet le « dialogue ».

Pour nous, cet écart est aussi l'espace (et la durée) où la médiation trouve place et moment, tant dans le parcours de mobilité que dans le processus d'inclusion dans de nouveaux groupes et dans le rapport à l'altérité. Ainsi, autant il est possible de s'appuyer sur le commun déjà là, autant il peut être plus productif de « creuser les écarts » — dans le double sens de les faire

ressortir et d'en faire l'occasion d'enrichissements réciproques —.

4.1.3. Transculturation

C'est à Jürgen Erfurt (2021) que l'on doit une exploration critique et des analyses et propositions novatrices portant sur les circulations de la notion de transculturalité dans et entre diverses disciplines et conduisant à une construction synthétique originale du concept. Bien que la médiation ne fasse pas l'objet dans ses travaux d'une focalisation particulière, l'ensemble de la réflexion d'Erfurt s'inscrit dans un cadre théorique que nous pouvons lire, sous l'angle de notre propre regard, comme articulant tout au long altérité et mobilité dans le processus de transculturation.

Processus saisi à différents niveaux, allant de la migration individuelle et familiale à des rapports historiquement déséquilibrés entre ensembles culturels (tels ceux produits par la colonisation), pensée fondamentalement comme rapport de forces, la transculturation n'est pas pour autant ramenée à une lecture politique et polémique qui serait réductrice. Erfurt observe et analyse les échanges dans les situations de diaspora, les écrits de la migration, les transmissions générationnelles, la traduction — exercice de médiation s'il en est ! — intégrant au passage dans sa démonstration des pratiques pédagogiques qui ont pu elles-mêmes se prêter à conceptualisation, telles les biographies langagières. Source d'inspiration par la proximité perçue des positionnements, le travail de théorisation de Jürgen Erfurt, riche d'une expérience directe de terrains très différents observés à des niveaux d'analyse eux-mêmes bien distincts, la transculturation nous semble relever des notions/concepts venant complexifier mais aussi éclairer la médiation, telle que notre modèle la conçoit.

4.2. Des notions qui restent à approfondir

Au fur et à mesure que nous avançons, il nous a paru évident que certaines notions utilisées dans nos écrits et nos interventions n'avaient pas été suffisamment prises en compte ni approfondies.

La **notion de réseau**, si saillante dans la réalité de nos jours, bien que citée ici surtout en relation avec les migrants adultes et le moment de leur arrivée, n'a pas fait l'objet d'une thématisation plus étendue. Autant la vision que nous en donnions était celle très positivante du soutien et de l'aide réciproques ou de la sortie de l'aventure de la migration (vécue, cette dernière, parfois dans la solitude du chacun pour soi), autant nous n'avons pas abordé la dimension de la société d'accueil qui s'organise en associations et en réseaux d'aide pour les nouveaux arrivants. Ni non plus les réseaux qui se créent au niveau d'un État, d'une région, d'une province ou d'une ville de

façon institutionnelle.

Sans parler, sur d'autres versants, des réseaux qui exploitent les ressources humaines des sans-papiers, ni d'autres réseaux malveillants qui peuvent également inclure des migrants ou de jeunes issus de la migration en total décrochage et en voie de radicalisation.

Restent encore les réseaux sociaux et médiatiques dont certains exploitent au moyen d'arguments simplistes et racistes la présence des migrants en les visant comme les boucs émissaires de la société à des fins politiques. S'ils créent ainsi des tensions sociales et un climat très préjudiciable à l'inclusion des nouveaux venus, ces mêmes réseaux constituent de puissants moyens pour donner la parole aux migrants et aux jeunes issus de la migration, pour leur assurer un espace de contact et d'échange entre eux et avec leurs familles restées dans leur pays d'origine (réseau de maintien de liens avec des proches), mais aussi avec d'autres interlocuteurs voire institutions ou associations d'aide appartenant à la société d'accueil (réseau de création de liens dans le pays d'immigration). Nous n'avons pas non plus approfondi — comme d'autres l'ont fait (par exemple, Longuet & Springer, 2021) — ce que l'utilisation de ces moyens technologiques de communication comporte en termes de littératie numérique et de formation.

Autre notion à creuser, insuffisamment définie et pourtant tellement importante dans notre réflexion, celle de **tension** entre deux ou plusieurs pôles¹⁵. Nous avons posé que la notion de tension non plus ne pouvait se ramener uniquement à un versant conflictuel et oppositif. Il pouvait entre deux pôles se créer des tensions positives, comme dans certaines définitions scientifiques de la médiation selon lesquelles le but pouvait être de « (re)nouer » des liens et de « travailler sur les écarts » suivant la pensée de Jullien (cf. partie 5.1.2.).

Il demeure que nous n'avons pas défini plus à fond ce qu'une tension représente et quels sont les traits définitoires de la notion dans le cadre de notre réflexion. Il y aurait par exemple à s'interroger en quoi une mise en tension ou un entretien de la tension ne pourrait pas être aussi, dans certaines circonstances, une stratégie de médiation (plutôt que la recherche d'une baisse de tension). Certaines démarches d'enseignement, dans la construction des connaissances, peuvent relever de ce choix dans le travail de médiation. De même dans d'autres contextes avec pour visée de faire

¹⁵ Déjà Geneviève Zarate reprochait à la définition de la médiation donnée dans le CECR l'absence de référence à la tension existante dans les situations nécessitant une médiation. Dès 2003, dans *Médiation culturelle et didactique des langues*, qu'elle coordonnait (Zarate, 2003), tout un ensemble notionnel produit et travaillé par plusieurs équipes anticipait largement sur des questionnements et des orientations qui s'affirmeront plus tard.

remonter à la surface des questions de fond qui, demeurées non dites, n'auraient pas permis que s'engage une médiation opératoire. Faire monter la tension comme on creuse l'écart. Ce qui implique aussi qu'un rapport est à établir entre tension et relation.

La notion de **relation**, présente essentiellement dans *médiation relationnelle*, n'est pas définie du tout dans le modèle, tant elle nous paraissait « aller de soi ». Éminemment polysémique et très présente aujourd'hui dans les analyses et propositions en didactique des langues (Castellotti, 2017 ; Longuet & Springer, 2021), le mot « relation » subsume de très nombreuses connotations : le lien, la dépendance, l'affectivité, l'amour, le rapport, la communication et bien d'autres. Nous pouvons y ajouter la connotation de *reliance* (que nous devons à Bolle De Bal [1985]) qui serait « activante » selon Edgar Morin (2004, p. 239) mais qui est aussi reprise directement en didactique des langues (Longuet & Springer, 2021 ; Auger & Moore, à paraître)¹⁶.

Dans le terme polysémique de « relation », il importe d'éviter que la part de l'affectivité, du lien, de la dépendance prenne le dessus. La relation telle que nous la concevons est loin de se limiter à ces aspects, importants mais insuffisants en soi à garantir l'efficacité de la médiation, c'est-à-dire son aboutissement sur le versant professionnel du médiateur/de la médiatrice, de l'enseignant.e. Fondamentalement, la relation relève pour nous directement de l'éthique et de la déontologie du professionnel de la médiation tout autant que la médiation cognitive et presque en symbiose. D'où la grande difficulté dans certaines situations de maintenir séparées ces deux types de médiations. Dans la première ébauche de notre texte de 2014, nous avons beaucoup insisté sur la *médiation institutionnelle* en ce que l'école, par exemple — comme d'autres institutions par ailleurs — est responsable d'actions de médiation qui lui sont propres et qui sont de nature aussi bien relationnelle que cognitive.

Disons que la relation (ou la *reliance*, selon d'autres auteurs cités *supra*) et la cognition représentent deux caractéristiques complémentaires de l'humain, qui président au développement de tout homme. La qualité d'une médiation se mesure à l'amélioration des relations aussi bien que des connaissances : les unes ne vont pas sans les autres. Elles dépendent les unes des autres.

Nous n'avons pas développé à fond tout le potentiel que, par exemple, impliquent — didactiquement et ensemble — les médiations relationnelle et cognitive pour l'apprentissage (travail expérientiel et collaboratif pour les

¹⁶ « La *reliance* exprime la nécessité de se relier, se relier à soi, se relier aux autres, se relier à notre corps, se relier à l'humanité, se relier à notre écosystème » (Longuet & Springer, 2021, p. 287).

élèves, interdisciplinarité et coopération pour les enseignants, par exemple). Il faudrait se demander dans quelle mesure le désir que le modèle conceptuel reste valable et utile pour différentes situations d'intervention sociale nous a empêchés d'aller trop à fond dans la spécification pour une seule situation concrète. Ce qui est certain est que chaque contexte qui voudrait se servir de ce modèle devrait l'adapter aux complexités « locales », contextuelles. La partie la plus opérationnelle pour la médiation est la recherche des actions les plus adaptées pour que les divers processus autour des trois concepts (projection, inclusion, focalisation, plus l'approximation) aboutissent pleinement en vue de la réussite

Le recours à la notion de relation nous a, en particulier, retenus à propos de la forme que peuvent prendre autant les médiations relationnelle et cognitive que l'activité de médiation langagière, c'est-à-dire, entre autres, l'étayage. Dans les trois types de médiation, l'étayage est une question de mesure et doit être professionnellement calibré : très fréquent, très présent, très efficace quand cela est nécessaire au changement, il se raréfie, s'allège, se réduit pour disparaître tout à fait quand le résultat attendu (mobilité, inclusion, focalisation) est atteint et que l'autonomie acquise par le sujet, l'apprenant, peut s'accompagner d'un sentiment d'assurance et d'indépendance.

4.3. Des notions à retravailler

Le sous-titre du document de 2014 (Coste & Cavalli, 2014a) se lit : *Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation*. L'étude publiée en 2015 (Coste & Cavalli, 2015) s'intitule : *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. La « communauté » est passée à la trappe, remplacée, dans le sommaire et le corps du texte par « groupes sociaux ». Et, au fil d'autres textes, les termes abondent et varient pour référer à ce que 2014 inscrivait sous « communauté » : « collectivité », « collectif », « groupe social », « communauté de pratique » voire « culture ».

2015 consacre bien un développement au rapport entre *société* et *communauté* et une place est donnée à « communauté de pratique » (Lave & Wenger, 1991), mais c'est « groupe social » qui est choisi comme troisième terme majeur du modèle, à côté de « mobilité » et d'« altérité ». Ces flottements entre des termes d'acceptions et de connotations différentes (selon les langues et les cultures) sont révélateurs d'un flou conceptuel et d'une zone d'instabilisation du modèle. Pour en saisir l'origine, il faut retourner au texte de 2014, qui, dans les présentations des trois notions-clés, spécifie ainsi *communauté* :

Communauté : le troisième pôle structurant — peut-être le plus délicat à poser et à mettre en jeu — devrait répondre au constat suivant : autant

on a pu estimer que l'introduction dans le modèle du CECR de la notion d'acteur social [...] opérait un déplacement notable des représentations de la communication et de l'apprentissage, autant [...] l'appartenance et la participation de cet acteur à des groupes sociaux et ses relations avec d'autres groupes sociaux ont d'abord été minorées.

Ce n'est que progressivement, par l'attention portée aux minorités régionales ou ethniques ou religieuses, aux populations migrantes, aux instances de socialisation, mais aussi aux collectivités que constituent les disciplines académiques, que la nécessité de positionner l'acteur social individuel par rapport à une multiplicité de groupements sociaux est devenue manifeste. Et cela pour rendre raison des capacités langagières et culturelles que tout acteur social est amené à développer dans le cours de sa trajectoire personnelle. Ces divers ensembles sociaux [...] seront réunis, troisième pôle structurant, sous le terme et la notion de « communauté ». (Coste & Cavalli, 2014a, p. 11-12).

C'est bien d'une nouvelle bascule — idéologique et politique — qu'il est question : là où le CECR mettait en scène l'acteur social comme individu autonome, responsable et quasi tout puissant (dans la réception du CECR, cette conception a été souvent reconnue comme novatrice), la reconfiguration de 2014 entend redonner leur plein sens à la constitution et à l'inscription sociales de l'acteur individuel : « la nécessité de positionner l'acteur social individuel par rapport à une multiplicité de groupements sociaux est devenue manifeste ». (Coste & Cavalli, 2014a, p. 12).

4.4. De nouvelles notions et problématiques à aborder

Des notions gravitant autour de la médiation et très liées entre elles n'ont pas été prises en compte dès l'abord et devraient l'être aujourd'hui. C'est ainsi que la notion de **compromis** à atteindre entre les divers pôles n'a même pas été évoquée. Pourtant, dans la plupart des actions de médiation, c'est bien à un compromis qu'il s'agit d'aboutir. Mais alors, en quoi consiste-t-il ? Comment le médiateur arrive-t-il à créer ce compromis entre les pôles, cette sorte d'équilibre précaire entre des intérêts opposés et des orientations divergentes ? Comment résoudre la tension ?

Question complémentaire : à quel **moment** et à quels **indices une médiation** est-elle considérée comme **terminée** et le rôle du médiateur achevé ? Puisque, si un médiateur remplit pleinement son rôle, sa fonction devient à terme superflue ou bien elle change d'objet, comme dans le cas de l'enseignement.

En effet, une réponse à ces questions en suspens devient notamment indispensable en éducation et par rapport au développement cognitif des

élèves.

Une discipline, par exemple, arrive facilement à des compromis au niveau du primaire et du secondaire premier (et même deuxième) degré : les notions ne sont pas abordées dans toutes leurs profondeurs et complexités conceptuelles (exhaustivité) ni leur formulation linguistique n'est tout à fait celle requise aux niveaux supérieurs (exactitude de la formulation scientifique). En somme, la complétude linguistique et la saturation conceptuelle (Gajo & Grobet, 2008 et 2011 ; Gajo, Grobet & Steffen, 2015) présentent dans la continuité des degrés différents d'exhaustivité et d'exactitude pour qu'ils s'adaptent au niveau du développement cognitif et de la maturité progressive de la réflexion conceptuelle des élèves (Cavalli & Coste, à paraître).

Bref, et pour recourir à une expression familière, il y a encore du pain sur la planche. Mais, justement et là aussi, jusqu'où ne pas aller trop loin, au risque de la saturation et de l'indigestion ?

Conclusions

Nous voici provisoirement au bout de notre propre parcours critique. L'exercice a été stimulant, car il nous a permis de relire des textes, d'en découvrir d'autres et d'interagir avec les écrits d'auteurs dont certains apports sont entrés en résonance avec nos propres questionnements. Nous avons pu faire retour sur des expériences diversifiées de « reliance » à distance avec des acteurs et des groupes de notre domaine de réflexion et d'intervention et avec des contextes aux problématiques enrichissantes. Comme nous espérons l'avoir montré, notre intention était de mettre à disposition un outil parmi bien d'autres qui puisse constituer un cadre conceptuel de référence possible pour divers ordres d'instances (acteur, groupe social ou institution) engagées dans des formes d'intervention sociale auprès de personnes ou de collectivités en difficulté. Et ce, qu'il s'agisse de l'éducation, de la migration, de la formation ou d'autres domaines où, dans nos sociétés contemporaines, des transformations sont à l'œuvre face auxquelles personnes et collectivités ne sont pas toutes dans un régime d'égalité des chances.

Nous avons utilisé des termes tels que « dispositif » ou « modèle » pour caractériser ce que nous proposons et nous venons dans cette conclusion d'y ajouter « cadre de référence » pour les actions de médiation. Deux commentaires sur ces choix :

- Le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), comporte un modèle « actionnel » posé comme pouvant représenter et décliner en dynamique ce qu'un acteur social met en œuvre pour communiquer et pour apprendre. Ce modèle n'est en aucune manière rejeté ou considéré obsolète, mais bien

plutôt repris et englobé dans celui de 2014-2015 qu'on vient ici de reparcourir.

- Ce changement d'échelle, cet élargissement du champ de référence entraîne des conséquences majeures. L'acteur social indifférencié du CECR s'incarne dès lors, se situe et se différencie en des individus et des groupes en difficulté de parcours, en mal d'insertion, en peine à affronter le nouveau. Et c'est en relation à ces individus et ces groupes que la médiation fait sens et justifie des formes d'engagement et d'intervention à caractère social et à dimension politique dans des contextes où existent des rapports de force discrets ou brutaux dont la migration est un des lieux mais dont l'école n'est pas exempte.

Notre modèle, nous l'avons montré, est loin d'être arrivé à une stabilisation opérationnelle convaincante : certaines des notions invoquées nécessitent clarification et complexification. D'autres, utiles, manquent encore à l'appel. Surtout, les flottements et revirements, autres aussi que terminologiques, dans la relation entre l'acteur social et les communautés/groupes sociaux (voire les institutions) donnent à penser qu'il y a là une sorte de faille du modèle, comme d'un écart à creuser pour mieux poser le rapport au social et au sociétal à l'intérieur même de la mobilité et de l'altérité. Formulation trop abstraite ou absconse, mais vrai questionnement pour la conceptualisation et l'éventuelle évolution du modèle.

Tout se passe peut-être comme si le centre de gravité du modèle était en dernière instance le couple mobilité/altérité, mais à penser non seulement en fonction du parcours de mobilité d'un acteur social rencontrant l'altérité, mais bien toujours sur fond de contextes, d'institutions et de groupes sociaux qui affectent tant le parcours de mobilité que la perception de l'altérité. Vu sous cet angle, le modèle propose une représentation peut-être trop simplifiée, trop linéaire et trop circonscrite du groupe social/de la communauté. De même peut-être inscrit-il trop l'altérité comme naissant d'une rencontre dans la mouvance de la mobilité, alors que l'altérité peut être première, déjà là, bloquant toute mobilité ou, à l'inverse, provoquant la mise en mouvement.

Une certitude pourtant : contrairement à d'autres positionnements (Castellotti, Debono & Huver, 2020), la question ne saurait pour nous se formuler en termes d'alternative, « mobilité **ou** altérité ». L'assertion incontournable et en tension est bien « mobilité **et** altérité » ou « altérité **et** mobilité ». L'hypothèse d'un choix entre les deux pour une didactique-didactologie des langues critique ne peut prendre sens que si on fait l'impasse sur le contexte et, au bout du compte, sur le social dans sa pluralité. Ce qui a pour conséquence qu'on peut aussi se passer de la médiation. Ce

n'est pas la position que nous défendons.

L'essentiel toutefois est ailleurs que dans la stabilité ou la mobilité (retour à Calder !) d'un modèle. Les conceptions « interventionnistes » de la médiation — et notre modèle en relève modestement, goutte d'eau du colibri — sont loin d'être partagées. En ces temps incertains et troubles, et bien que redécouverte et retravaillée dans notre domaine depuis une vingtaine d'années, la médiation ainsi caractérisée soit est écartée comme ne s'inscrivant pas dans le champ légitime de la recherche en didactique, soit est considérée comme utopique ou — pire — relevant d'une idéologie du compromis.

Quelles que soient ces réticences, nous sommes depuis longtemps convaincus que la didactique des langues gagne à se donner des modèles pour la réflexion et l'action. Celui que nous avons développé et « testé » dans différents contextes répond à cette conviction. Il est à disposition en « libre service », ouvert à la critique et à la mise en cause aussi bien qu'à la reprise et à la mise en œuvre ou la refonte. Si utile...

Bibliographie

- Aden, J. (dir.) (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Le manuscrit.
- Alvir, S., Langanné, C., Thamin, N., Veillette, J., Boudebia-Baala A., Hezlaoui-Hamelin, S., Cavalli, M., & Coste, D. (2024). Recherche-intervention-formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier franco-suisse : regards pluriels. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22, 2. <https://doi.org/10.4000/11qal>
- Auger, N., (2019a). Les mobilités : quels enjeux pour la didactique des langues et des cultures ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 16, 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6542>
- Auger, N. (2019b). Théories et modèles à l'épreuve du terrain : la mobilité comme enjeu de formation, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16, 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7109>
- Auger, N. & Moore, D. (à paraître). *L'éducation plurilingue comme espace de reliance. Tisser les continuités familles-école-communautés*.
- Beacco, J.-C., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2015a). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and->

[intercultural-education](#)

- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2015b). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe, Unité des Politiques Linguistiques. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects>
- Bolle De Bal, M. (1985). *La tentation communautaire. Les paradoxes de la reliance et de la contre-culture*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2020). Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 68, 147-157. Téléchargeable sur Hal : hal-03170108
- Causa, M., & Stratilaki, S. (dir.) (2019). *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*. EME Éditions, diffusion L'Harmattan.
- Cavalli, M. (2019). Les fonctions de médiation du CELV. Dans Newby, D., Heyworth, F., & Cavalli, M. (dir.). *Contextes changeants, compétences en évolution : inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues depuis 25 ans*. Centre Européen des Langues vivantes, Graz : Conseil de l'Europe. 15-19. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CELV-contextes-changeants-competences-en-evolution-FR_23012020_120951.pdf.
- Cavalli, M., & Coste, D. (2019). Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 30, 67-93.
- Cavalli, M., & Coste, D. (à paraître). *(Dis)continuités horizontales et verticales dans les parcours disciplinaires des élèves et formes de médiation*.
- Cavalli, M., & Egli Cuenat, M. (2019). Mobilité à des fins d'apprentissage : un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité. Dans N. Auger (dir.) *Notions en questions*. <https://journals.openedition.org/rdlc/6537>
- Chini, D., & Goutéraux, P. (dir.) (2011). *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques*, RIVES - Cahiers de l'Arc Atlantique, 3, L'Harmattan.
- Commission des Communautés Européennes (2008). *Livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*.

- <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae9-dbf9310f6da3/language-fr>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Conseil de l'Europe (2018, 2020). *CECR Companion Volume*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne]. Consulté le 14/09/2024. Disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de l'Europe (2012). *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité*. Conseil de l'Europe. [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEidentifiant%22:\[%2209000016805c94f1%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEidentifiant%22:[%2209000016805c94f1%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22%22]})
- Conseil de l'Europe (2013). *Le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc>
- Conseil de l'Europe (2014). *Recommandation [CM/Rec\(2014\)5](#) du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*. Conseil de l'Europe. [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEidentifiant%22:\[%2209000016805c610b%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEidentifiant%22:[%2209000016805c610b%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22%22]})
- Coste, D. (2009). Médiation et altérité. Postface, *LIDIL*, 39 : *Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives*, 163-170.
- Coste, D. (2019). Savoir prendre ses distances. Dans M. Causa & S. Stratilaki (dir.). *Distance(s) et didactique des langues. exemple de l'enseignement bilingue*. Adeb. <http://www.adeb-asso.org/distances-et-didactique-des-langues-lexemple-de-lenseignement-bilingue/>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2014a). *Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR. Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation*. Document pour consultation. Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2014b). Extension du domaine de la médiation, *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1-2, 101-117. www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648.

- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2017). L'éducation plurilingue et interculturelle et la formation des apprenants : des standards aux droits. Dans Beacco, J.-C., & Coste, D (dir.). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Didier, 49-76.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2018a). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2018b). Altérité, communauté, médiation, mobilité : des notions à manipuler avec précaution ? Dans Jeoffrion, C., & M.-F. Narcy-Combes (dir.). *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*. Presses Universitaires de Rennes.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2018c). Migration et politiques linguistiques éducatives : le rôle majeur de la médiation. *Revue européenne de politique linguistique*. 165-186. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2018.1>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2020). Des traits constitutifs de toute médiation ? Dans De Gioia, M., & Marcon, M. (dir.). *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Peter Lang, 261-288.
- De Gioia, M., & Marcon, M. (dir.) (2020). *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Peter Lang.
- Egli Cuenat, E., Brogan, K., Czura, A., Muller, C., Cole, J., Szczepańska, J., Bleichenbacher, L., Höchle Meier, A. & Wolfer, B. (2015). *Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels. Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurimobil/flyer-plurimobil-FR.pdf>
- Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität. Prozesse und Perspektiven*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Ferréol, G., & Jucquois, G. (dir.) (2005). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Armand Colin.
- Gajo, L., & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. Dans Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Boeck.
- Gajo, L., & A. Grobet (2011). Saturation des savoirs et variété des

- enseignements bilingues. *Cahiers de ILSL*, 30, 71-94.
<https://www.academia.edu/110284171>
- Gajo, L., Grobet, A., & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-49.
<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:82616>
- Gohard-Radenkovic, A., & Murphy-Lejeune, E. (dir.). (2008). Mobilités et parcours. Dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch, (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines.
- Goï, C., Huver, E., & Razafimandimbimanana, E. (dir.) (2014). Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, 23.
http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html
- Groux, D., & Porcher, L. (2003). *L'Altérité*. L'Harmattan.
- Guillaume-Hofnung, M. (2009). *La médiation*. Presses Universitaires de France.
- Huver, E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15, 2.
<https://journals.openedition.org/rdlc/2964>
- Huver, E., & Lorilleux, J. (dir.) (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Questions notionnelles et formatives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15, 2.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.2962>
- Jullien, F. (2019). *De l'écart à l'inouï*. L'Herne.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Gallimard.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lévy, D., & Zarate, G. (dir.) (2003). *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde. Recherches et Application*.
- Longuet, F., & Springer, C. (2021). *Autour du CECR Volume complémentaire (2018): médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Éditions des Archives contemporaines.
<https://eac.ac/publications/9782813004055>
- Lorilleux, J., & Huver, E. (dir.) (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Démarches et dispositifs. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15, 3.

<https://doi.org/10.4000/rdlc.297515-3>

- Molinié, M. (dir.). (2024). *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, 24 : (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html
- Morin, E. (2004). *La méthode. 6 : Éthique*. Seuil.
- OCDE (2015). *Examen de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration. Principaux résultats*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/examens-de-l-ocde-sur-la-formation-des-migrants_20776845 ou à l'adresse www.oecd.org à partir de janvier 2025.
- OCDE (2016). *Résultats du PISA 2015. I. L'excellence et l'équité dans l'éducation*. https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2015-volume-i_9789264267534-fr.html
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Études de Linguistique Appliquée*, 167, 285-297.
- Piccardo, E. (2022). The Mediated Nature of Plurilingualism. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (eds.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, Routledge, 65-81.
- Ploog, K., Calinon, A.-S., & Thamin, N. (dir.) (2020). *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*. L'Harmattan.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Gallimard.
- Six, J.-F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Seuil
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094127>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

AUTEURS

Marisa CAVALLI. Chargée de recherche à l'ex-Institut Régional de Recherche Educative (IRRE) pour le Val d'Aoste, Marisa Cavalli a également pris part à des projets et des actions de la Division / Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ainsi qu'à la rédaction de certains textes auprès de cette même instance. Elle a rempli la fonction de consultante auprès du Centre Européen des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe au cours des

trois derniers programmes quadriennaux. Son domaine est l'enseignement bi-/plurilingue dans des situations minoritaires avec un intérêt particulier pour les politiques linguistiques et la construction de connaissances en plusieurs langues.

Daniel COSTE. Linguiste et didacticien, professeur des universités honoraire de l'École Normale Supérieure de Lyon, Daniel Coste a été directeur du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Crédif), professeur à l'Université de Genève et associé à des projets de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Ses travaux portent sur la didactique des langues et les notions qui y ont cours, l'éducation plurilingue et interculturelle, l'histoire de l'enseignement et de la diffusion du français langue étrangère dans la période contemporaine.