

La compétence de médiation en formation initiale à l'enseignement de/en langues: entre problématisation et réflexivité

Mariella Causa  | Université Bordeaux Montaigne (France)
christian.helmchen@uni-hamburg.de

Le présent article se propose d'aborder la notion de médiation du côté de la formation des enseignants de/en langues. Nous partons en effet de l'idée que si l'enseignant n'est pas amené à comprendre son rôle de médiateur (et cela à plusieurs niveaux) la mise en place d'activités et stratégies de médiation s'avère plus qu'incertaine. Si, comme le soulignent Rosen et Robert, les activités de médiation de par leur but sont de nature «à renforcer les compétences langagières d'un apprenant plurilingue et à le sensibiliser davantage à l'interculturalité» (2010, p. 146), qu'en est-il de cette compétence chez le futur enseignant de langues ? Le point de départ de cette réflexion est, par conséquent, de mieux comprendre – par la problématisation et la réflexivité – ce que signifie construire une compétence de médiation en formation initiale.

Mots-clés: médiation, compétence de médiation, éducation plurilingue, formation initiale des enseignants de/en langues.

The competence of mediation within the language teacher training : thought problematisation and reflexivity

This article will analyse the notion of mediation within the framework of language teacher training. The main point of this discussion is that a language teacher must be aware of their role as a mediator in order to successfully deliver strategies and activities of mediation in class. Rosen and Robert argue (2010, p. 146) that the primary objective of the mediation practices is that of developing and strengthening the plurilingual student's language skills and at the same time deepen their knowledge of interculturality. Having considered the aforementioned researchers' point, we will inquire how this competence should be treated in the language teacher training initial stages. This will be taken in account through the concepts of reflexivity and problematization.

Palabras clave: mediation, competence of mediation, plurilingual education, language/content teacher training.



Que ce soit au niveau de la recherche ou de la formation initiale et/ou continue, on considère les enseignants (et donc les étudiants en formation initiale en passe de le devenir) de langues et cultures comme des (futurs) médiateurs. (J. Robin, 2018.)

La notion de médiation a fait dernièrement l'objet d'un certain nombre de textes et documents. Dans leur étude, *Éducation, mobilité, altérité*. Les fonctions de médiation à l'école, Coste et Cavalli parlaient d'« un retour réflexif sur les usages du *CECR* et en particulier sur l'importante « redécouverte » de l'activité langagière de médiation » (2015, p.6) en se proposant de revenir sur cette notion qui, contrairement à d'autres activités langagières, avait une « faible visibilité » (Coste et Cavalli, 2018) dans le *CECR*. Ces travaux, qui ont abouti à la publication en février 2018 du *Volume complémentaire* du *CECR*, ont un objectif commun, à savoir comprendre, conceptualiser et décrire la médiation dans une « visée éducative transversale » (*ibidem*) et, d'une manière qui intéressera moins cet article, permettre d'élaborer des descripteurs plus fiables pour les six niveaux du *CECR*.

Le présent article se propose d'aborder la notion de médiation du côté de la formation des enseignants de/en langues. Nous partons en effet de l'idée que si l'enseignant n'est pas amené à comprendre son rôle de médiateur (dans sa globalité et sa complexité) la mise en place d'activités et stratégies de médiation en classe s'avère plus qu'incertaine. Si, comme le soulignent Rosen et Robert (2010, p.146), les activités de médiation de par leur but sont de nature

« à renforcer les compétences langagières d'un apprenant plurilingue et à le sensibiliser davantage à l'interculturalité », qu'en est-il de cette compétence chez le futur enseignant de/en langues? Nous touchons, une fois de plus, la question de la construction de profils d'enseignants de/en langues plus à même d'amener à une ouverture à la pluralité linguistique et culturelle dans les classes en s'appuyant de manière réfléchie aux outils théoriques et pratiques existants et dont les enseignants disposent dans les différents contextes dans lesquels ils (inter) agissent. Le point de départ de cette réflexion est, par conséquent, de mieux comprendre ce que signifie construire une compétence de médiation en formation initiale, autrement dit (faire) comprendre en quoi consiste « le processus de réduction de la distance entre deux pôles en tension » (Coste et Cavalli, 2015, p.66). Pour cela nous avons choisi l'entrée par ce que Coste et Cavalli (*idem*, p.13) qualifient de *médiation cognitive*, à savoir celle « visant l'accès à des informations et connaissances et la construction de compétences ». Cependant puisque la *médiation cognitive* passe par la parole et que la transmission des savoirs n'est efficace que dans la réciprocité, la *médiation langagière* ainsi que la *médiation relationnelle*¹, y sont implicitement convoquées. Plus précisément, nous nous intéresserons aux différentes facettes du rôle de médiateur dans la transmission des savoirs (linguistiques et disciplinaires) qu'endosse l'enseignant, dans une perspective d'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle, à savoir:

¹ Celle visant la qualité des échanges et la résolution de conflits (Coste et Cavalli, 2015).

- Médiateur entre les langues (langue étrangère; langue de scolarisation et au-delà),
- Médiateur entre la (les) langue(s) et les disciplines scolaires,
- Médiateur entre les cultures (didactique, pédagogique, méthodologique).

L'enseignant médiateur entre la langue étrangère, la langue de scolarisation et les langues présentes dans la classe

Si cette fonction est la qualité distinctive et principale du métier d'enseignant de langues², il est légitime de se demander comment l'aborder en formation afin qu'elle se réalise concrètement en classe. Nous expliquerons cette première forme de médiation avec des exemples tirés de notre propre expérience d'enseignante-chercheuse-formatrice qui aideront à illustrer nos propos.

Nous partons du constat suivant selon lequel malgré les progrès qui ont été faits sur l'utilisation de la langue commune en classe (la langue de scolarisation) ou encore sur l'importance de la comparaison interlinguistique³ dans les apprentissages linguistiques, il reste encore du travail à accomplir en formation initiale (et continue) concernant le dépassement des deux points ci-après. D'une part, l'interdiction encore fréquente de s'appuyer sur les langues dans la classe pour favoriser l'apprentissage de la langue étrangère, et, d'autre part, la persistance de travailler les langues comme

des ensembles isolés sans un travail de concertation entre les enseignants⁴.

Ainsi, habituellement, lors des formations continues en France et à l'étranger, les enseignants – lorsqu'il est question de leur montrer la validité de la didactisation de pratiques pédagogiques faisant appel aux langues circulant dans la classe (au moins, la langue en train d'être apprise et la langue de scolarisation) et de la fonction de médiation de celles-ci – disent ne pas vouloir « mélanger » les langues présentes en classe et interdire aux apprenants tout recours à une autre langue outre la langue enseignée car ce recours ralentirait l'apprentissage et, qui plus est, serait source de fâcheuses interférences. Pour d'autres, bien qu'ils soient convaincus des bienfaits de cette articulation entre les langues, l'institution leur interdit formellement tout travail de comparaison interlinguistique. Cette attitude (personnelle et/ou institutionnelle) négative vis-à-vis d'un travail comparatif entre les langues peut bien évidemment s'expliquer par le type de formation que ces enseignants ont reçue, ou encore par les pratiques pédagogiques acquises/imposées dans les contextes dans lesquels ils ont enseignés/enseignent. Un autre exemple nous vient de la formation initiale. Les étudiants inscrits en master de didactique du français langue étrangère/ seconde que nous avons côtoyés dans plusieurs universités françaises, plus jeunes et davantage habitués aux échanges et aux contacts linguistiques et culturels et, de

² Louise Dabène parlait de l'enseignant de langue en tant que « vecteur de savoir » dans un article de 1984.

³ Voir l'excellent travail de Nathalie Auger *Comparons nos langues* (2005).

⁴ Nous renvoyons à l'ouvrage d'Eddy Roulet (1980) intitulé *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Cet ouvrage est souvent cité dans nos travaux et articles. Il ne nous semble cependant pas inutile d'insister sur ces quelques aspects mentionnés par l'auteur qui sont encore bien présents dans les pratiques pédagogiques et les représentations sur l'enseignement/apprentissage des langues 40 ans après. Voir aussi Beacco et Byram, 2007.

surcroît, familiers désormais à des notions/ outils tels que « compétence plurilingue », « approches plurielles et partielles », « biographies langagières », etc., expriment régulièrement leur étonnement – tout au moins en début de formation – quant à la légitimité d'utiliser en classe de FLE les autres langues en présence afin, entre autres, de faciliter cet apprentissage dans une perspective moins cloisonnée. Dans ce deuxième cas de figure, plusieurs hypothèses peuvent également être avancées. L'on pourrait par exemple parler de la reprise de modèles vécus à l'école, d'une vision « normative » et « puriste » de cet enseignement (surtout chez les (futurs) enseignants natifs), ou encore d'un écart entre les savoirs acquis en formation initiale (une perspective plus ouverte à la pluralité mais qui est source d'insécurité méthodologique) et les pratiques pédagogiques effectives, écart qui devrait être comblé lors de la confrontation à la réalité du terrain lors des stages.

Si toutes ces explications sont plausibles et sans vouloir entrer davantage dans les détails, la récurrence de ces attitudes montre essentiellement selon nous que les représentations sur le « comment transmettre une langue » restent figées. Pour reprendre l'organisation interne des représentations sociales proposée par Jean-Claude Abric (1994, p.78 et *sqq.*). le « noyau central » de ces représentations a du mal à évoluer et à s'adapter aux nouveaux contextes (pour nous la diffusion d'une vision plurielle de l'enseignement des langues), d'où la permanence – où,

pour être plus optimistes, la modification très lente – de représentations négatives sur les contacts interlinguistiques.

Une réponse à ce cloisonnement serait une exposition plus importante des formés aux approches plurielles des langues et des cultures⁵ tout au long de la formation initiale pour les amener progressivement à utiliser ces approches, qui ont montré leur validité depuis longtemps, lors des interventions dans les classes. Nous pensons plus particulièrement à la didactique intégrée des langues (DIL) comme une approche à travailler et à questionner en formation initiale en partant notamment de son application en Suisse et de la lecture des nombreux travaux dans lesquels cette approche est décrite (Wokusch, 2005, 2008; Brohy, 2008, entre autres) en tant qu'exemple d'enseignement/apprentissage des langues coordonnée et articulé, en termes de *cohérence verticale* (c'est-à-dire développer l'apprentissage des langues à tous les niveaux scolaires) et de *cohérence horizontale* (c'est-à-dire une acquisition intégrative des langues qui n'établit pas de distinction artificielle entre elles et qui profite de leur apprentissage scolaire et extra-scolaire) (Hutterli (dir.), 2012, pp.7-10).

Il est évident que, comme toute approche didactique, la DIL doit être contextualisée et qu'un certain nombre de paramètres doivent être pris en compte tels que la distance symbolique ou encore la distance culturelle et historique qui impactent sur sa réalisation (Dabène, 1994). Ces différentes dimensions doivent faire

⁵ Voir Cambra (2014, 2017) et aussi Causa (2012a et 2013).

l'objet d'un travail ciblé en formation initiale, d'une problématisation des différents critères qui entrent en jeu afin de pouvoir les aborder ensuite sereinement en classe. De même, cette approche (comme toutes les approches plurielles d'ailleurs) permet d'exploiter la question de la proximité et de la distance entre les langues: ses principes sont-ils plus efficaces entre langues typologiquement proches ? ou sont-ils également opérationnels entre langues typologiquement plus éloignés? Aborder les différents aspects de la question permet de montrer que ce ne sont pas uniquement la proximité et/ou la distance entre les langues qui sont en jeu dans la compréhension de la notion de médiation, mais aussi – et sans doute avant tout – l'engagement politique, sociale et familial concernant le choix des langues à enseigner/apprendre. Une fois de plus problématiser et réfléchir à la médiation et à ses multiples dimensions favorise la prise en compte plus globale de ces phénomènes.

À un niveau plus -micro, une autre expression de médiation entre la langue étrangère et la langue de scolarisation est l'emploi didactisé de l'alternance codique, comme élément facilitateur de l'apprentissage. En France cette pratique langagière fait encore l'objet d'une méfiance certaine même si, depuis les années quatre-vingt-dix, grâce à des travaux de recherche se fondant sur l'observation de classes dans différents contextes, on sait que l'alternance codique joue un rôle important dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs en langue étrangère ; employer les deux langues qui circulent dans la classe (la langue maternelle/de scolarisation et la langue étrangère) est naturel et – surtout – cet emploi n'est pas

défavorable à l'apprentissage. L'alternance codique, si didactisée, représente une stratégie d'enseignement et de médiation à part entière qui sert de « levier » à cet apprentissage à condition toutefois d'accepter la fonction de simplification, voire d'approximation, de l'autre langue dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Développer en formation initiale ces quelques éléments, mène à une prise en charge assumée de la coexistence des langues, à la compréhension que chaque langue (proche ou éloignée) a un rôle, que les langues ne s'opposent pas mais s'articulent, que les interférences et les transferts sont partie intégrante du processus d'apprentissage et que les alternances ne sont pas une marque de défaillance mais de construction progressive d'une forme de bi/plurilinguisme qui, sur le plan didactique, peut faciliter les apprentissages d'autres langues. Entrer dans ces approches par la médiation en tant que notion centrale et transversale pourrait sans doute aider à changer de regard sur ces pratiques pédagogiques et à en faciliter leur application. Nous pensons que les futurs enseignants peuvent s'inspirer de ces principes et les adapter dans des activités ponctuelles (mais réfléchies et didactisées) dans leurs classes en dépassant des a-priori (souvent venant de leur insécurité) et en mettant en œuvre des activités plus ouvertes à l'éducation plurilingue. Travailler sur les approches plurielles en tant que base d'élaboration d'activités pédagogiques ciblées en formation initiale leur fournit finalement ce que nous pourrions qualifier de seuil de sécurité méthodologique.

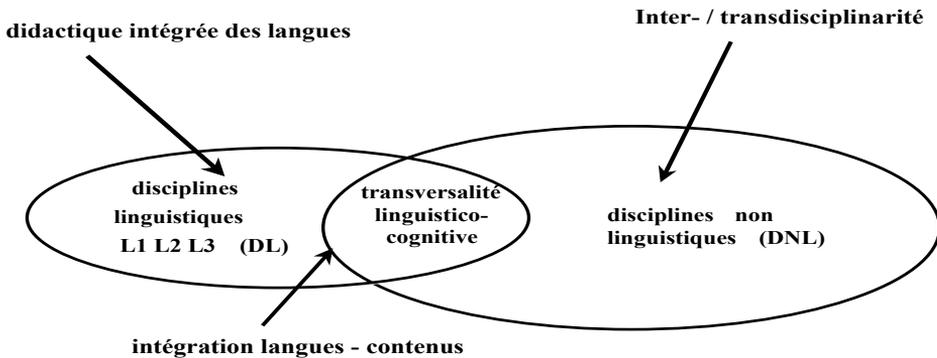
L'enseignant médiateur entre les langues et la DdNL

Il ne nous semble pas inutile de commencer cette partie par ce graphique⁶ qui visualise bien la complexité d'une forme de médiation plus intégrée, à savoir celle qui se produit dans l'enseignement bilingue dans lequel la langue étrangère devient *médium* d'apprentissages scolaires. Ce schéma résume clairement l'objectif de l'enseignement bilingue qui est de construire une transversalité entre les langues *medium* de l'apprentissage (que nous appellerons ici L2 et L1) et les disciplines scolaires. Cette forme de *médiation cognitive* intéresse par conséquent l'enseignant de langues (idéalement l'enseignant de L2 et l'enseignant de L1) et l'enseignant de discipline « dite » non linguistique (DdNL), les deux profils étant, dans la majorité des cas, encore séparés.

L'objectif principal de ce type d'enseignement est, rappelons-le, la mise en place d'une compétence discursive intégrée (Causa, 2014 et 2017) et non pas d'une sorte de diglossie (DdNLa en L1; DdNLb en L2 et ainsi de suite). L'enseignant de L2, tout

comme l'enseignant de DdNL, se positionne ainsi en tant que « troisième homme » (Authier-Revuz, 1982) entre la langue (dans son usage communicatif = langue *outil*) et les contenus disciplinaires (la langue pour apprendre une discipline autre que linguistique = langue *médium*), au sens où il devient le trait d'union entre la L2, les spécialistes en la matière et son public. Il représente ainsi la « médiation » entre ces trois pôles (langue(s), DdNL, discours scientifiques).

L'une des pratiques menant à la construction de cette compétence discursive intégrée est l'*alternance séquentielle*, forme plus complexe de l'alternance codique que nous avons abordée dans la partie précédente. L'*alternance séquentielle* peut être définie comme l'emploi des deux langues de l'école (L1 et L2) dans un même cours pour des supports et activités différents (Duverger (dir.), 2011; Causa, 2012, 2018, 2019). Elle consiste en l'emploi simultané et programmé des deux langues *via*, entre autres, la comparaison (convergences et divergences) afin de mettre en exergue les points communs et les différences de



⁶ Coste et al. (dir.) (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

la mise en texte/mise en mots (texte, péritexte et paratexte) des DdNL. Cette forme plus complexe d'alternance, qui caractérise (devrait caractériser) l'enseignement bilingue, devient le principe organisateur et planificateur de l'enseignement/apprentissage des langues et des DdNL dans une perspective intégrée de la construction des savoirs disciplinaires. Elle devient un moyen efficace de médier entre les langues et entre les contenus disciplinaires qui, eux, sont sujets aux méthodologies et cultures éducatives et didactiques propres à un contexte/des communautés de pratiques donnés⁷ (Coste et Cavalli, 2015, pp.22-23).

Pour reprendre les différentes activités de médiations décrites dans le *Volume complémentaire* du CECR (2018, p.109-110), nous sommes ici dans une zone médiane qui intègre à la fois:

- la *médiation de textes*: celle qui vise à «transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique»;
- la *médiation de concepts* qui, elle, «renvoie au processus qui facilite l'accès au savoir et aux concepts, en particulier pour des personnes qui sont incapables d'y accéder directement»;
- et la *médiation de la communication* dont l'objectif est de «faciliter la

compréhension et de façonner une communication réussie».

L'enseignant médiateur entre les cultures

Dans la société complexe d'aujourd'hui, ce troisième volet constitue un autre élément central qui devrait faire l'objet d'une attention plus accrue en formation initiale à la fois dans sa dimension *intraculturelle* et dans sa dimension *interculturelle*. Dans le document déjà cité, *Éducation, mobilité, altérité Les fonctions de médiation de l'école* (Coste et Cavalli, 2015) cette distinction est abordée. La compétence *intraculturelle* est définie comme celle que les acteurs sociaux développent à l'intérieur d'un groupe d'appartenance et la compétence *interculturelle* est celle qui s'actualise «dans la circulation entre divers groupes d'appartenance» (*idem*, p.31). Les auteurs parlent aussi d'une dimension *alterculturelle* pour laquelle s'agirait du contact avec «une communauté nouvelle et d'un affrontement à une forme d'altérité» (*ibidem*)⁸; les trois dimensions étant pour les auteurs constitutives d'une «même et seule compétence (pluri)culturelle» (*ibidem*). Pour mieux comprendre ces différents niveaux de la médiation culturelle, nous pouvons citer l'exemple du français au Maroc et du français en France. En effet, on peut relever la dimension intraculturelle entre les

⁷ «[...] on peut dire que la classe de mathématiques, par exemple, est une communauté de pratique où, selon une certaine répartition des rôles, l'interaction sociale (avant tout verbale) qui s'y réalise construit des connaissances ; ce travail cognitif situé n'est pas simplement dû aux initiatives de l'enseignant, mais relève d'une activité collective où les artefacts matériels et technologiques peuvent aussi avoir une part. [...] S'agissant donc de la classe de mathématiques comme communauté de pratique, on peut aussi poser que, pour tous les élèves, la classe constitue une de leurs communautés d'appartenance et que la communauté de pratique des mathématiciens fait, en termes de construction de connaissances et de mobilité dans le cursus scolaire, fonction de communauté de référence. Sous cet angle, tout apprentissage consiste en l'initiation et l'inclusion active à une communauté de pratique et se poursuit par l'introduction et la circulation dans d'autres communautés.» (Coste et Cavalli, 2015, p.23).

⁸ Le présent article ne traitera pas la dimension «alterculturelle» de la médiation.

locuteurs qui parlent le français au Maroc et qui partagent cette langue (ainsi que ses variations) et la/les culture(s) relatives à cette langue entre eux (le groupe d'appartenance). La dimension interculturelle, quant à elle, concerne la prise de conscience des variations du français (langue et culture) en fonction des pays où cette langue est parlée (entre le(s) français parlé(s) au Maroc et le(s) français parlé(s) en France, par exemple) donc, des variations relevant d'un groupe d'appartenance à un autre. Dans une situation de monolinguisme apparent comme celle de la France, les deux dimensions sont également présentes. Concernant la dimension intraculturelle, il s'agit de réfléchir aux langues qui sont présentes dans le territoire et qui sont patrimoine commun du même groupe d'appartenance (les Français) ainsi qu'à leur positionnement par rapport à la langue nationale. Quant à la dimension interculturelle, il s'agirait de prendre en compte les variations du français (langue et culture) dans les pays où cette langue existe et est parlée (la francophonie), autrement dit approcher le français en fonction des différents groupes d'appartenance. Réfléchir et problématiser les différentes dimensions de la médiation culturelle, se rendre compte que la circulation de la langue et des cultures attendant à cette langue implique des variations, qui ne sont donc pas des formes marginales de la langue, constituent autant d'objets d'enseignement/apprentissage qui amènent, entre autres, à se décentrer et ne plus porter des jugements de valeurs hâtifs sur la variation, ce qui est encore souvent malheureusement le cas (l'accent, les formes méconnues et sonnantes bizarres, etc.).

Passer de la compréhension à la formation...quelques pistes de réflexion

L'on comprend bien que les différentes dimensions de la médiation que nous venons de décrire dans ces quelques pages participent activement à une prise en compte, puis à une gestion de la diversité entre les langues du répertoire langagier de chacun et de celles présentes dans la classe en termes non plus d'opposition, mais de *continuum* et de complémentarité.

Lorsqu'on regarde de près les ouvrages et documents que nous avons cités dans cette contribution, la partie consacrée à la formation initiale des enseignants, en termes d'actions concrètes, occupe une partie relativement marginale. Dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016) les auteurs mentionnent à plusieurs reprises l'importance et le rôle crucial des enseignants dans la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle, et ils consacrent quelques pages à la formation (chapitre 2.11; annexe 3). Plusieurs pistes de réflexion sont esquissées, des exemples de référentiels et expériences visant la promotion d'une éducation plurilingue et interculturelle sont donnés. Tout en admettant que ce n'est pas la formation initiale la seule cible de ces ouvrages, il faut quand même se pencher sur la question du comment assurer le passage de la conceptualisation et la problématisation théoriques à la classe. Ce qui manque, ce sont plus précisément des contenus plus détaillés pour des programmes de formation favorisant la problématisation chez les formés, en général et, dans le cas qui nous

occupe particulièrement ici pour la mise en place d'une compétence de médiation, toujours dans l'idée de former des professionnels réflexifs capables de s'adapter aux différentes situations et contextes d'enseignement/apprentissage dans la société contemporaine. Ce sera donc à nous enseignants-chercheurs-formateurs d'opérer le passage entre les textes fondateurs (ceux que nous avons mentionnés et qui constituent la base de notre réflexion) qui aident à la conceptualisation, donc aux avancées théoriques, et les contenus à aborder en formation initiale des enseignants de/en langues.

Le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004), appelé aussi le «rapport Kelly» du nom de son coordinateur, et le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF, 2011) constituent des tentatives d'articulation entre les différents niveaux de l'action institutionnelle, formative et pédagogique; ils restent, malgré leurs limites (Causa, 2012b), des outils précieux en formation initiale car ils aident les formateurs et les futurs enseignants à questionner et se questionner sur des bases concrètes⁹ quant aux compétences visées par une formation à l'enseignement des/en langues. Ces deux outils devraient toutefois être repris en fonction des nouvelles démarches et approches travaillées au sein de la division des politiques éducatives du Conseil de l'Europe dans les textes publiés depuis 2007 afin de fournir aux formateurs des bases fiables pour arriver à un but commun: la mise en œuvre

de programmes de formation visant une éducation plurilingue et interculturelle. Ces outils sont en effet nécessaires pour décrire des profils de compétences pour les enseignants de langues plus élargis et plus souples qui doivent être davantage pensés en relation à la dynamique des changements des contextes, des publics, des approches, des objectifs, des politiques.

D'autres travaux plus récents et très intéressants existent. À titre d'exemple, nous citerons le volume *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse* (Hutterli (dir.), 2012) qui, tout en étant fortement contextualisé, apporte beaucoup d'idées et pistes de réflexion sur la mise en place d'une didactique intégrée et sur la formation des enseignants des différents degrés d'enseignement. Dans la partie consacrée à la formation initiale (chapitre 5.3, p.153), au sujet de la didactique intégrée et la didactique du plurilinguisme il est dit que: «Le plus important, dans un premier temps, est de clarifier ces deux notions.». Cette phrase reflète ce que nous avons tenté de montrer dans cet article et ce que nous souhaitons plus largement mettre en place pour la formation, à savoir proposer des contenus et démarches aidant à comprendre et clarifier les approches/notions nécessaires pour que les futurs enseignants de/en langues puissent construire des modèles qui correspondent aux besoins actuels de l'enseignement/apprentissage dans une vision décloisonnée et plurielle. Faire comprendre que la médiation est une notion transversale, qu'elle comporte des dimensions diverses et complémentaires, qu'elle ouvre

⁹ Par exemple, dans le rapport Kelly, qui se positionne – rappelons-le – en tant que «cadre de référence tant pour les programmes existants de formation à l'enseignement que pour ceux à venir» (2004, p.4) sont détaillés les catégories suivantes: les structures, les savoirs et compétences, les stratégies et savoir-faire, les valeurs et les différentes stratégies pour leur mise en œuvre et application.

à une conscience métalinguistique et interculturelle sont autant d'aspects que les programmes de formation se doivent de prendre en compte et travailler. Détailler et actualiser les contenus de formation pour développer la compétence de médiation en formation initiale à l'enseignement/

apprentissage des/en langues participerait sans doute à une mise en œuvre plus efficace d'une éducation plurilingue et interculturelle mais aussi – et principalement – à la construction d'une culture d'enseignement (Cambra, 2018) plus conforme à la société contemporaine.

Références bibliographiques

- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. *Langue Française*, 53, 34-47, Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5114>
- BEACCO, J.-C., et BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., PANTHIER, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- BROHY, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolutions et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER. (2001). Paris: Didier.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER. VOLUME COMPLÉMENTAIRE. (2018). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.
- CAMBRA, M. (2014). De la formation d'enseignants aux représentations et des représentations à la formation. In Causa M., Galligan S. & Vlad M. (dir.), *Formations et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris: Riveneuve éditions, coll. Actes académiques.
- CAMBRA, M. (2018). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. In Coste D. & Beacco J.-C. (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris: Didier, coll. Langues et didactique.
- CAUSA, M. (2012). Favoriser la réflexivité et éduquer au plurilinguisme : quelques questions/pistes en formation initiale. *DIRE*, 2, Université de Limoges. <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/171>
- CAUSA, M. (dir.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements*. Bruxelles: De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.causa.2012.01>
- CAUSA, M. (2013). *Des pratiques langagières en classe de langue à une éducation au(x) plurilinguisme(s) Didactique et formation des enseignants de langues*. Habilitation à diriger les recherches, 29 novembre 2013, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- CAUSA, M. (2014). Compétence discursive dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor*, 12, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle. <http://journals.openedition.org/cediscor/898>
- CAUSA, M. (2017). Discours ordinaires et discours spécialisés : analyse de pratiques pédagogiques et discursives dans les classes CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). *Les Carnets du Cediscor*, 14, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle. <http://journals.openedition.org/cediscor/1533>

- CAUSA, M. (2019). L'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines. In Causa M. & Stratilaki S. (dir.) *Distance(s) et didactique des langues : l'exemple de l'enseignement bilingue*, Bruxelles: EME éditions et ADEB.
- CAUSA, M., et STRATILAKI, S. (dir.). (2019). *Distance(s) et didactique des langues : l'exemple de l'enseignement bilingue*. Bruxelles: EME éditions et ADEB.
- COSTE, D. et CAVALLI, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.
- COSTE, D. et CAVALLI, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC), Les cahiers de l'ACEDLE, 15-2*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, coll. F.
- DUVERGER, J. (dir.) (2011). *Enseignement bilingue : le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Paris: ADEB.
- HUTTERLI, S. (dir.) (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. État des lieux – développements – perspectives*. Berne: CDIP.
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. et MCEVOY, W. (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence. Rapport final*. Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.
- NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A.-B., JONES, B., KOMOROWSKA, H. et SOGHIKYAN, K. (2011). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Graz: Centre Européen des Langues Vivantes (CELV).
- ROBIN, J. (2018). Médiation et didactique des langues : quelles conceptualisations pour quelles interventions ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC), Les cahiers de l'ACEDLE, 15-2*, <https://doi.org/10.4000/rdlc.3042>
- WOKUSCH, S., (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia, 4*, 13-18.
- WOKUSCH, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia, 1*, 12-14.