

## LA MÉDIATION EN TANT QUE MOYEN D'INTERVENTION SOCIALE

Der Artikel stellt ein konzeptionelles Modell vor, das 2015 im Rahmen der Arbeit des Referats für Sprachenpolitik des Europarats entwickelt wurde. Dieses Modell musste widerspiegeln, was den sozialen Kontext bei der Entwicklung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (1990er Jahre) vom aktuellen Kontext unterscheidet. Seit 2015 hat sich das Modell in nachfolgenden Überlegungen und Publikationen weiterentwickelt. Ziel dieses Artikels ist es, die Nützlichkeit der sozialen Intervention im schulischen Kontext aufzuzeigen. In diesem Rahmen soll er die Rolle aufzeigen, welche die sprachliche Aktivität der Mediation im Dienste der kognitiven Vermittlung und der relationalen Mediation erfüllt. Diese wiederum ist das Merkmal des Lehr-Lern-Prozesses, dessen Ziel die Befähigung jedes Schülers ist.

● Marisa Cavalli |  
ex IRRE-VDA



Chargée de recherche à l'ex Institut Régional de Recherche Educative (IRRE) pour le Val d'Aoste, elle est consultante auprès du Centre Européen des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. Elle a pris part à des projets de la Division / Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

### 1. Introduction

La médiation est non seulement un thème à la mode mais aussi un très vaste domaine au croisement d'optiques disciplinaires diverses qui toutes fournissent leurs propres définitions du concept selon leurs propres finalités et paramètres. L'espace ici imparti ne permet pas d'en tracer un historique, ne serait-ce que dans le domaine de l'éducation ou dans celui, plus restreint, de la didactique des langues et des cultures. Si divers auteurs s'y sont essayés en ce qui concerne ce dernier domaine (cf. par exemple, Zarate et alii 2002, North & Piccardo 2016, Huver & Lorilleux (eds) 2018, Lorilleux & Huver (eds) 2018), il reste pour le moins surprenant d'observer à quel point les références communes, voire simplement convergentes, sont peu nombreuses. L'intérêt pour cette notion a été sans doute réactualisé par les descripteurs que le *Volume complémentaire* du CECR (2018) lui a consacrés. Il est utile de rappeler que la médiation a été envisagée dans le CECR (2001) – dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères – en tant qu'«activité langagière de médiation»

ainsi définie (CECR, 2001, 2.1.3. Activités langagières, p. 18; cf. aussi fig. 1).

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

Demeure le fait que le CECR ne comportait pas de descripteurs pour la médiation ni, par ailleurs, pour les aspects plurilingues et pluriculturels, autre dimension novatrice et centrale du CECR.

Le but de cet article est de présenter un modèle conceptuel pensé dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe (Coste et Cavalli 2015), complété et réélaboré dans d'autres textes ultérieurs. L'ambi-

1 Je remercie Daniel Coste pour sa relecture critique de cet article.

tion est moins de faire avancer la réflexion amorcée, que d'illustrer l'utilité et le fonctionnement concrets du modèle conceptuel dans divers domaines, notamment dans celui de l'éducation.

## 2. Médiation et intervention sociale

Le texte de Coste et Cavalli (2015) place la médiation au cœur de l'intervention sociale au sens très large d'action visant un changement positif pour un acteur social dans diverses situations et contextes sociaux: des plus globaux (l'accueil des migrants, l'éducation impartie à l'école, par exemple) aux plus ponctuels (la formation linguistique des migrants adultes ou les relations entre école et parents).

### 2.1. Bref historique de la réflexion actuelle

L'idée du texte de Coste et Cavalli (2015) est née de la nécessité de vérifier en quoi la situation sociale dans le contexte européen aurait évolué et pourrait différer par rapport à l'époque où le CECR a été publié (2001), en tenant compte également de la décennie précédente durant laquelle le projet du CECR a été conçu et mis à l'épreuve<sup>2</sup>.

Trois changements notables nous ont paru devoir être retenus pour rendre compte des défis de l'époque actuelle. Trois dimensions-clés plus présentes et plus prégnantes pour expliquer certaines évolutions sociétales actuelles:

- > une *mobilité* accrue: déplacements réels et/ou virtuels, mouvements de populations, migrations, mais aussi mobilité sociale y compris quand elle prend la forme paradoxale d'une panne de mobilité (plafond de cristal, blocage de l'ascenseur social ...);
- > *les communautés* (de pratique ou autres) / les groupes sociaux, dans toute leur multiplicité et diversité à l'intérieur de la société dont les acteurs sociaux font (ou entendent /espèrent faire) partie: dimension qui permet de rompre avec la frontalité (sup)posée dans le CECR entre individu et société et, surtout, d'envisager de façon plus efficace l'intervention sociale au niveau du groupe;
- > *l'altérité* qui assume des formes multiples dans la perception de l'acteur social,

est ressentie comme un phénomène en forte augmentation et demeure un enjeu sociétal décisif.

Dans un de nos textes les plus récents nous résumons ainsi l'articulation de ces trois notions avec les processus que chacune enclenche dès lors qu'un individu prend une initiative:

Tout acteur social, le sujet apprenant par exemple, apprend, se construit et change à partir d'une mise en **mobilité** qui répond à des processus de **projection**: l'acteur qui «se mobilise» le fait, libre ou plus ou moins contraint, en fonction d'un projet, d'une anticipation, d'une visée à court, moyen ou long terme. Par cette mise en mobilité, il évolue à l'intérieur de **groupes sociaux ou communautés**, entre en contact avec de nouvelles communautés auxquelles il peut s'intégrer et participer à des degrés divers par des processus – plus ou moins réussis – d'**inclusion**. Mobilité et nouvelles communautés font vivre à l'acteur social des expériences où il perçoit des formes d'**altérité**, plus ou moins stimulantes, plus ou moins déstabilisantes pour lui. Ces formes d'altérité, il peut les appréhender (avoir prise sur elles) en les considérant sous différents angles, en en retravaillant et modifiant la perception qu'il en a grâce à des processus de **focalisation** variable. (Cavalli & Coste 2019)

Il faut ajouter enfin que, depuis la réflexion initiale du Conseil de l'Europe autour des langues étrangères comme devant constituer un liant entre les peuples d'une Europe de l'après-guerre encore toute *in fieri*, le rôle des langues et des dimensions langagières a pris une toute autre extension et profondeur avec le projet «Langues de l'Éducation – Langues pour l'Éducation» de l'Unité des politiques linguistiques. La notion d'éducation plurilingue et interculturelle, qui en constitue une sorte d'emblème, regroupe et articule dans une réflexion globale toutes les langues: *les langues des répertoires des élèves*, celles qu'ils connaissent et parlent en famille et parfois peuvent

Avec la médiation de l'enseignant autour des processus de focalisation, l'élève est mis en mesure de découper, de décomposer, d'analyser la tâche en composantes facilement acquérables et gérables par lui.

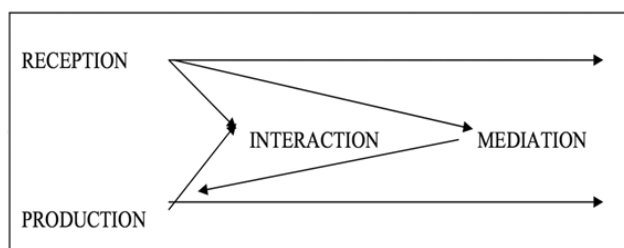


Fig. 1 – L'activité langagière de médiation, selon le CECR, d'après un schéma de la version intermédiaire de 1996.

<sup>2</sup> Une édition provisoire a vu le jour en 1996.

aussi étudier à l'école (langues régionales et minoritaires, langues de la migration) et les *langues enseignées à l'école* (langue de scolarisation, langue(s) utilisée(s) dans les autres disciplines et langues étrangères). Toutes ces langues ont un rôle majeur à jouer dans la réussite scolaire des élèves: l'accent ne peut plus porter uniquement sur les langues étrangères. Ce qui peut être lu comme un véritable changement de paradigme se perçoit à travers divers documents et projets du Conseil de l'Europe<sup>3</sup> qui mettent en avant les notions d'équité et qualité de l'éducation et de réussite scolaire dans le cadre plus large d'une culture de la démocratie (Conseil de l'Europe 2016). Déjà présent et en partie argumenté dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et alii 2016, 1ère édition 2010), ce concept global des langues ne peut que se fonder sur une notion bien comprise de médiation et se situer dans le cadre d'une réflexion plus globale dont les finalités ne sont pas les langues en soi, mais le fait que les langues et les compétences en langues sont, en tant qu'outil d'action sociale, au service de la réalisation et de la mise en pouvoir de tout individu.

## 2.2. En quoi la médiation est un outil en vue d'une intervention sociale

La trilogie notionnelle, qui met en exergue les trois dimensions-clés repérées comme enjeux sociétaux de notre époque et qui implique, en même temps, les processus à activer en vue de leur prise en compte, ne comporte pas encore

la médiation, qui apparaît pourtant au cœur du modèle comme son moteur actif et à propos de chacun de ses «extrêmes» notionnels (comme le montre la figure 2). Les trois processus (projection, inclusion et focalisation) (cf. Coste 2019)<sup>4</sup> que l'acteur social doit pouvoir maîtriser pour la réussite de son action peuvent être facilités par des institutions, des dispositifs, des intermédiaires, des outils, des instruments, etc. ayant des fonctions de médiation.

Ainsi «l'action de médiation tend, dans sa définition la plus générale, à réduire la distance entre deux pôles distants ou en tension» (Coste et Cavalli, 2018: 245-246) et peut assumer deux formes différentes selon qu'elle prend en compte une distance informationnelle ou de connaissance (*médiation cognitive*) ou qu'elle agit sur les dimensions de la relation telles que la qualité de l'échange ou la résolution de conflits (*médiation relationnelle*). Bien entendu, l'une et l'autre formes de médiation passent par le langage et notamment par l'activité langagière de médiation.

## 2.3. Quelques illustrations concrètes

Nous nous sommes servis de ce modèle pour envisager l'intervention sociale visant à la réussite, par un acteur social quel qu'il soit, de son propre projet dans diverses situations sociales où une aide peut lui être apportée. Le modèle devrait, à notre avis, permettre dans ces situations diverses de souligner les responsabilités institutionnelles et professionnelles, collectives et individuelles (l'impératif

<sup>3</sup> Cf. la Recommandation CM/Rec(2014)5 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, la publication *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (Beacco et alii, 2016); le projet «Intégration linguistique des migrants adultes» (ILMA); la Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité.

<sup>4</sup> Nous reviendrons par la suite au *processus d'approximation*, quand il sera question de l'activité langagière de médiation.

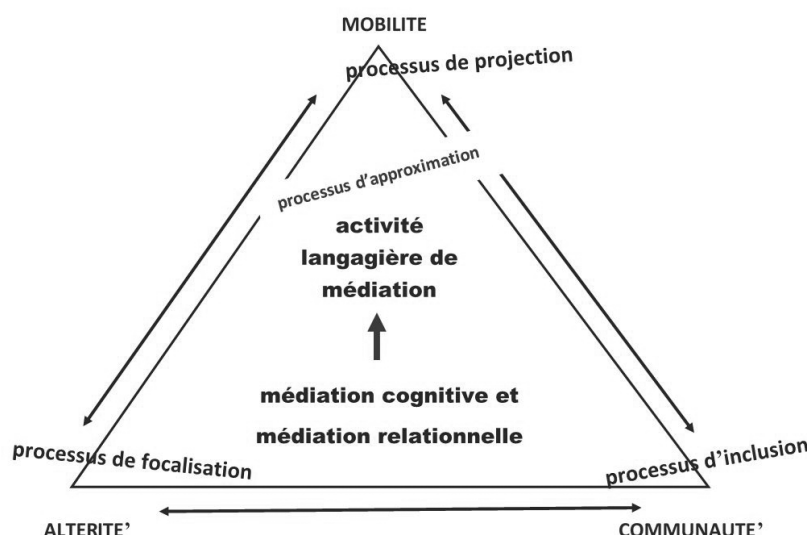


Figure 2: Le modèle conceptuel (Cavalli et Coste 2019).

éthique du titre) face à la réussite de l'acteur social. Il devrait consentir, en même temps, de repérer concrètement – en vue de répondre à cette responsabilité – les formes et les actions de médiation les plus efficaces et pertinentes (le devoir déontologique du titre).

À titre d'essai, nous avons mis ce modèle à l'épreuve à propos de quelques situations sociales où des responsabilités institutionnelles et professionnelles sont (devraient être) engagées dans des actions de médiation:

- > des adultes migrants et leur projet d'inclusion sociale (Coste et Cavalli 2014);
- > la réussite scolaire de tout élève (Coste & Cavalli 2015);
- > l'inclusion scolaire et sociale des adolescents issus de la migration (Coste & Cavalli 2018);
- > l'insertion sociale des détenus<sup>5</sup>;
- > la mobilité universitaire à des fins d'étude (Cavalli & Egli Cuenat 2019);
- > l'éducation bilingue (Cavalli & Coste 2019).

Dans ce qui suit, le fonctionnement du modèle est illustré par divers exemples tirés des cas que nous avons envisagés, avec une attention toute particulière pour l'éducation.

#### 2.4. Un modèle conceptuel pour une réflexion sur la médiation au cœur de l'intervention sociale

Autour de la **mobilité**, l'instance médiatrice (individu, groupe social ou institution) doit faciliter le processus de projection du sujet social par rapport à son propre *projet de mobilité* (qui peut, par exemple, prendre la forme du souhait de faire partie d'un groupe social, d'une communauté de pratique). Les deux pôles en tension sont dans ce cas l'acteur social et son projet de mobilité, de changement. Le travail de médiation se situe essentiellement autour des représentations, des dispositions, des attitudes du sujet social par rapport à ce projet. C'est un travail de préparation et de projection personnelle dans le projet envisagé qui implique la prise de conscience et le maintien des motivations personnelles et de l'élan nécessaire. Médier dans ce cas revient à rendre plus explicite ce vers quoi l'acteur social s'achemine, l'aider à se donner une représentation du but à atteindre et essayer de le motiver pour y parvenir.

Très concrètement, la «mobilité» d'un élève, par exemple, est facilitée par le médiateur qu'est l'enseignant quand ce dernier est à même de faire en sorte que l'élève sache se projeter en tant que membre compétent de la communauté de pratique que représente sa discipline en le motivant très concrètement, en lui montrant que les buts sont atteignables par lui. Il peut s'agir, dans certains cas, de simplement soutenir des dispositions déjà-là, une curiosité toute naturelle, quand elle existe, ou une envie d'apprendre acquise dans le milieu familial par rapport aux contenus disciplinaires (c'est le cas fortuné des «héritiers») ou, dans de plus nombreux cas (ceux des enfants issus des classes populaires et de cultures de l'oralité), de redonner confiance à un élève qui ne se sentirait pas doté de la «bosse des mathématiques» ou du «talent d'écriture» ou de l'«amour du savoir» ou du «don des langues». Il s'agit, en somme, de le motiver à l'apprentissage de la discipline par le repérage de la part de l'enseignant et la prise de conscience de la part de l'élève du travail préalable (et très concret) à réaliser.

Le groupe social ou la communauté (de pratique ou autre) que le sujet vise dans son projet de mobilité exige du médiateur la capacité de faciliter les processus d'inclusion en fournissant au sujet tous les moyens nécessaires (compétences, savoirs, techniques, outils, comportements...) pour que l'entrée se réalise de façon positive. Les pôles en tension dans ce cas sont le sujet d'un côté, et le groupe social de l'autre, avec ses codes et ses normes.

Ainsi l'inclusion d'un sujet dans une communauté de pratique quelconque ou dans un groupe social – une discipline scolaire, par exemple<sup>6</sup>, pour *un élève* – requiert de l'institution qu'elle s'attelle à l'outiller de façon à ce que son désir d'appartenance ne soit pas une simple visée utopique mais une possibilité concrète d'inclusion. Cela se réalise, dans le cas de l'élève, par l'enseignement-apprentissage des compétences et des connaissances nécessaires, des codes langagiers (médiation cognitive) et comportementaux de cette communauté spécifique, des règles à respecter pour que l'inclusion advienne de façon satisfaisante (médiation relationnelle). Le travail du médiateur doit

<sup>5</sup> Communication de Marisa Cavalli – "Lingue e culture al servizio dell'inclusione sociale e dello sviluppo professionale" – lors du Convegno internazionale "Il sistema penitenziario e i detenuti stranieri: problematiche, risorse e prospettive", organisé par Antonella Benucci dans le cadre du Progetto RiUscire à l'Università per Stranieri di Siena les 26 et 27 mai 2017.

<sup>6</sup> Mais il pourrait s'agir d'un métier, d'un emploi, d'une association ou d'un groupe sportif ou autre.

## Les pairs sont souvent des médiateurs plus efficaces que l'enseignant.

s'exercer sur des tensions toujours possibles entre le sujet et le groupe et il consiste essentiellement dans la mise en pouvoir (*empowerment*) de cet élève.

Le groupe d'accueil a besoin aussi d'évoluer et de se modifier à l'aide de médiations efficaces. C'est le cas pour la réinsertion sociale d'un détenu ou l'inclusion d'un migrant adulte. Pour l'inclusion, en effet, le travail de médiation bien compris s'accomplit sur les deux pôles, même très localement. Dans le cas de l'école, par exemple, réinsérer un élève après la classe d'accueil dans la classe ordinaire, suppose que cette dernière soit préparée à l'accueil. Cela ne veut pas dire «transformer» la société de (ré)accueil mais œuvrer sur le point/lieu/contexte de (ré)entrée.

Enfin, puisqu'il s'agit de rendre autonome l'acteur social dans son projet de mobilité et d'inclusion dans un groupe social, le médiateur l'aidera – en favorisant les **processus de focalisation**: cela signifie en termes de médiation (dans le rapport donc à l'altérité perçue) une aide par changement de focale, déplacement du regard, remise en perspective plus large ou, au contraire, gros plan sur un détail particulier, comparaison avec un autre contexte, déglobalisation de la perception de l'altérité par une approche plus analytique ou plus décalée.

Dans l'exemple de l'élève face à une discipline scolaire dans laquelle il rencontre ponctuellement ou systématiquement des difficultés, le travail sur les processus de focalisation joue sur la tension entre le sujet apprenant et sa perception d'une difficulté (plus ou moins) ponctuelle relative, par exemple, à une tâche disciplinaire spécifique. Le processus de focalisation réussi sera celui qui permettra de très concrètement définir là où la difficulté objective réside pour trouver les modalités bien concrètes de la résoudre. Le processus de focalisation permet ainsi de maîtriser la difficulté et de la faire maîtriser au sujet apprenant. De nouveau, la focalisation exploite la conscience des problèmes, l'esprit critique et la capacité d'analyse de l'apprenant. Il l'amène d'une position acritique du style «je ne sais pas écrire» (= perception totalement paralysante d'une altérité non maîtrisable), à des interrogations de plus en plus fines et précises qui le conduisent à déterminer:

«à qui je dois écrire, dans quelle intention, quel texte je dois rédiger, comment ce type de texte se structure, quels sont les contenus que je dois organiser dans ce texte...» jusqu'à arriver à la question des moyens linguistiques à utiliser (= perception d'une tâche tout à fait réalisable et à la portée de l'élève). Les processus de focalisation permettent ainsi de passer de l'inalysable, du lointain, de l'inaccessible à des dimensions analysables, proches, accessibles donc maîtrisables. Par contre, c'est le processus inverse qui s'enclenche quand un acteur se perd dans les détails: le changement de focale peut consister, alors, à rediriger son attention sur la visée et le panorama d'ensemble. Toujours existantes dans chaque classe, mais souvent perçues comme des anomalies par rapport à une norme inexistante, les différences entre élèves, souvent dues à l'appartenance à certaines classes sociales ou à des cultures de type oral (Lahire 2000), renferment un potentiel énorme de médiations démultipliatrices entre pairs. Car les pairs sont souvent des médiateurs plus efficaces que l'enseignant. Et ce dernier le sait d'autant plus que, si c'est lui qui rencontre une difficulté dans son travail, c'est plus facilement à un collègue qu'il demandera conseil qu'à un ouvrage ou à un formateur attiré. Car les pairs parlent le même langage et ils ont rencontré plus ou moins frontalement – mais à des degrés divers – les mêmes difficultés.

Dans ce cas, l'outillage conceptuel proposé pourrait, notamment mais pas seulement à la réflexivité de l'enseignant, à une meilleure prise de conscience de ce qu'il fait et de comment il le fait.

Notre modèle conceptuel se veut donc une manière concrète de revisiter l'intervention sociale: il nous semble puissant car il est simple et qu'il peut permettre de penser et pointer là où des médiations doivent être mises en place, souligner les passages où il y a des risques d'échecs pour tel ou tel acteur et mettre en évidence les besoins d'intervention sociale.

### 3. Médiation en tant qu'outil d'intervention sociale et activité langagière de médiation

Nous en sommes presque à la fin de cette contribution et la question de l'activité langagière de médiation n'a été que très rapidement évoquée. Pourtant, en regard-



dant la figure 2, sa position centrale et son rôle au cœur des trois dimensions et des processus impliqués sont bien repérables. Notre réflexion ne confie nullement un rôle marginal à l'activité langagière de médiation ni ne la confine que dans les cours de langues étrangères. Les processus évoqués, en effet, ne peuvent concrètement et efficacement se réaliser que si cette activité langagière est exercée avec efficacité par le médiateur quel qu'il soit.

Qu'il s'agisse de médiation relationnelle où il est nécessaire soit de (r)établir des relations soit de régler des conflits ou qu'il s'agisse de médiation cognitive, où ce sont des informations, des savoirs qu'il faut faire construire, c'est par le langage que la médiation se fait et par son utilisation efficace et adaptée au contexte et, surtout, au sujet social.

Pour reprendre l'exemple de l'enseignant de discipline dans sa classe, face à son élève qui considère un concept «difficile» ou «complexe», il commencera par simplifier au maximum son langage pour être très proche du langage quotidien de cet élève et de l'expérience concrète qu'il a du concept qu'il doit (apprendre à) construire. Par la suite, l'enseignant complexifiera progressivement son langage en introduisant quelques termes scientifiques qu'il explicitera et qui précisent le concept: ainsi de formulations en reformulations de plus en plus abstraites et synthétiques, il rapprochera l'élève de la langue académique et des codes scriptu-

raux qui la gouvernent et qui sont indispensables pour le succès à l'école. Parallèlement et contextuellement, par le jeu de ses questions, des réponses de l'élève et de son propre feedback, il guidera l'élève dans sa construction du concept et dans sa formulation en langue «académique». Il réduira ainsi la distance que l'élève peut percevoir entre son expérience du concept et, par exemple, la formulation scripturale que le manuel scolaire peut lui proposer.

En agissant ainsi au quotidien dans sa pratique, l'enseignant utilise au mieux le langage qui est l'outil par excellence de la médiation. C'est par le langage qu'il «rapproche» la matière de l'apprenant, la met d'abord à son niveau, à sa portée expérimentielle, linguistique et conceptuelle pour ensuite rebrousser le chemin vers l'abstraction: il permet ainsi à l'apprenant de s'élever aux niveaux d'abstraction conceptuelle et discursive qui sont requis par et à l'école. Ces activités de formulation et de reformulation allant de l'abstrait au concret et en sens inverse sont autant d'activités de médiation réalisées d'abord par l'enseignant envers l'élève et, par la suite, par l'élève lui-même. Elles sont même à la base de tout véritable apprentissage conceptuel et, ainsi, de tout succès scolaire. Ce sont là *les processus* que nous avons appelés *d'approximation* tant dans le sens où tout le travail de l'enseignant rend plus «proche» de l'élève le savoir scolaire que dans le sens où, d'approximation en approximation, le

concept atteint la formulation linguistique adéquate.

Dans ce cadre, la disponibilité de descripteurs pour la médiation langagière va permettre à l'enseignant de commencer à mieux définir les compétences de médiation utiles dans l'acquisition disciplinaire, à imaginer des tâches et des activités utiles de médiation langagière aussi bien dans une seule langue qu'entre deux ou plusieurs langues comme dans le cas d'enseignements bilingues.

#### 4. Conclusion

En définitive, rien de bien nouveau sous le soleil depuis Vygotski et Bruner, tant sur le versant linguistique que sur celui cognitif, sauf que notre modèle s'envisage – modestement et pour les temps actuels – comme outil pour une plus forte prise de conscience de la part de professionnels de l'intervention sociale, dont notamment les enseignants, des diverses dimensions qui sont impliquées de nos jours dans la relation d'aide sociale, des divers processus où la médiation de ces professionnels a à intervenir ainsi que de la fonction centrale de l'activité de médiation langagière. Ce qui importe en premier lieu dans notre proposition, ce sont aussi bien l'impératif éthique dans nos sociétés actuelles d'une intervention sociale d'aide et de mise en pouvoir des individus et des groupes que le devoir déontologique que cette intervention soit efficace et réussisse dans ses finalités pour tout acteur social.

#### Bibliographie

Cavalli, M. & Coste, D. (2019). Décrire l'activité langagière de médiation: le cas de l'enseignement bilingue. *Cahiers de l'ASDIFLE* n° 30, 67-93.

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. In Auger, N. (dir.) *Notions en questions – Mobilités*, <https://journals.openedition.org/rdlc/6904>.

Coste D. (2013). Petit retour à Rüşchlikon, in Huver H. & Ljulikova A. (dir.), *Evaluer en didactique des langues / cultures: continuités, ruptures*. Recherches et Applications 53, 140-148.

Coste D. (2019). Savoir prendre ses distances. In Causa, M. & Stratilaki, S. (dir.). *Distance(s) et didactique des langues - L'exemple de*

*l'enseignement bilingue*. Bruxelles, E.M.E. éditions, 27-54.

Coste D. & Cavalli, M. (2018). Migration et politiques linguistiques éducatives - Le rôle majeur de la médiation, *European Journal of Language Policy*, n°10.2, Liverpool University Press. 165-186.

Coste D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste D. & Cavalli, M. (2014). *Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR - Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (non publié).

Huver, E. & Lorilleux, J. (éds). (2018). *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Questions notionnelles et formatives,*

Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'ACEDLE. Volume 15 (2).

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'«échec scolaire»*. Lyon, Presses universitaires de Lyon. (édition électronique 2019).

Lorilleux, J. & Huver, E. (éds). (2018). *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Démarches et dispositifs*, Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'ACEDLE. Volume 15 (3).

North, B. & Piccardo, E. (2016). *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz, Conseil de l'Europe CELV /ECML.