



HAL
open science

Recherche-intervention-formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier (franco-suisse) : regards croisés et pluriels

Spomenka Alvir, Claire Langanné, Nathalie Thamin, Josianne Veillette, Afaf Boudebia-Baala, Sabrina Hezlaoui-Hamelin, Marisa Cavalli, Daniel Coste

► To cite this version:

Spomenka Alvir, Claire Langanné, Nathalie Thamin, Josianne Veillette, Afaf Boudebia-Baala, et al.. Recherche-intervention-formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier (franco-suisse) : regards croisés et pluriels. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acédle, 2023, 22 (2). hal-04663839

HAL Id: hal-04663839

<https://hal.science/hal-04663839v1>

Submitted on 29 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Recherche-intervention-formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier franco-suisse : regards pluriels.

Spomenka Alvir, Claire Langanné, Nathalie Thamin, Josianne Veillette, Afaf Boudebia-Baala, Sabrina Hezlaoui-Hamelin, Marisa Cavalli et Daniel Coste



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/14048>

DOI : 10.4000/11qal

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Spomenka Alvir, Claire Langanné, Nathalie Thamin, Josianne Veillette, Afaf Boudebia-Baala, Sabrina Hezlaoui-Hamelin, Marisa Cavalli et Daniel Coste, « 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* [En ligne], 22-2 | 2024, mis en ligne le 25 mai 2024, consulté le 03 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/14048> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11qal>

Ce document a été généré automatiquement le 4 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Recherche-intervention-formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier franco-suisse : regards pluriels.

Spomenka Alvir, Claire Langanné, Nathalie Thamin, Josianne Veillette, Afaf Boudebia-Baala, Sabrina Hezlaoui-Hamelin, Marisa Cavalli et Daniel Coste

Introduction

- 1 Le projet interfrontalier franco-suisse *Médier en situation interculturelle : développement des conditions-cadre pour la formation aux médiations pédagogique, linguistique et en situations de triologie*, axé sur la médiation en contexte scolaire mobilise, depuis 2019, un partenariat entre la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse), l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation-Université de Franche-Comté (INSPE-UFC) et le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de l'académie de Besançon(France). Impliquant praticiens, formateurs, cadres et chercheurs formés aux approches transculturelles (Larchancé & Bouznah, 2020) et/ou interculturelles (Porcher & Abdallah-Pretceille 1998 ; Abdallah-Pretceille 2017), aux sciences de l'éducation et du langage, ce projet est financé par le réseau de la Communauté du Savoir¹, qui vise à promouvoir et soutenir la coopération franco-suisse en matière de recherche et de formation. Il s'inscrit dans les problématiques sociétales actuelles d'éducation en contexte de mondialisation des migrations (Ploog, Calinon & Thamin 2020 ; Wihtol de Wenden 2021) qui nécessitent et mobilisent notamment des compétences langagières, d'accueil et d'hospitalité (Ricoeur, 2004). Nous nous appuyons sur la notion de médiation, notion clef en termes d'enjeux sociaux et de gestion des interactions humaines, tant aux niveaux des divers terrains

sociaux, notamment scolaires, que de la recherche, qui œuvre à sa conceptualisation (Coste & Cavalli, 2015 ; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz 2003 ; Deschamps 2018 ; Larchancé & Bouznah 2020).

- 2 Le présent article, écrit à seize mains, donne à lire huit voix et regards croisés émanant des différents acteurs impliqués dans le projet en cours. La première partie s'emploie à décrire le contexte d'émergence du projet interfrontalier, ses enjeux ainsi que la conceptualisation de la notion de médiation. Dans la deuxième partie, Alvir et Langanné analysent les conditions de la mise en place d'une formation à la médiation scolaire co-construite au regard de leur expérience spécifique et destinée à un public d'enseignants et d'assistants d'éducation. Tandis que l'une est formatrice de médiateurs, superviseure et responsable de projets à la formation continue et postgrade de la HEP-BEJUNE, l'autre est formatrice académique, enseignante en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et détentrice du Diplôme Universitaire de médiation transculturelle de Paris 5. Thamin et Veillette endossent leur statut d'enseignantes chercheuses du projet pour offrir, en troisième partie, une analyse de la démarche processuelle induite par la recherche-intervention-formation (RIF). Dans une quatrième partie, deux enseignantes en UPE2A, Hezlaoui-Hamelin et Boudebia-Baala, offrent leur point de vue de participantes à la formation, en insistant sur les apports générés dans leur contexte professionnel et scolaire. Enfin, Cavalli et Coste, associés aux travaux de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, interrogent, en guise de conclusion, le projet qu'ils suivent depuis 2021 à l'aune des notions de distance, d'écart et de frontière. Le collectif des auteurs ambitionne ainsi de faire part d'une expérience interfrontalière ayant permis de mettre en œuvre une formation qui valorise concrètement des pratiques de médiation et d'interroger la notion même de frontière, inhérente au projet.

Contexte d'émergence du projet interfrontalier : enjeux et médiation

- 3 Dans la période actuelle où les échanges à travers le monde se multiplient, où les cadres établis sont bouleversés par les nouvelles technologies, par la redéfinition des rôles des actrices et acteurs sociaux, il n'est pas surprenant que de nouveaux besoins en médiation émergent dans l'espace scolaire. La dernière crise en lien avec la guerre en Ukraine n'a fait que raviver l'urgence de comprendre l'impact des ruptures, scolaires et migratoires, du parcours des enfants et l'importance de la communication entre les parents et l'école pour favoriser l'apprentissage de la langue majeure de scolarisation.
- 4 Sous l'impulsion des directives et des textes européens et nationaux (Beacco & Byram 2007 ; Beacco, Byram, Cavalli & *ali.* 2016 ; CECRL 2001, 2018 ; Skutnabb-Kangas 2002 ; association faitière suisse INTERPRET²), la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle transforme profondément la posture de l'ensemble des professionnels de l'éducation et l'organisation de l'école. Ce changement concerne aussi bien l'enseignement en français langue seconde ou en classes dites ordinaires, que les relations des acteurs de l'école, entre eux et avec leurs partenaires, parents et autres.

Formation interfrontalière : objectifs, publics et mise en tension des écarts

- 5 Le projet « Médiator en situation interculturelle », soutenu par la Communauté du Savoir entre 2019 et 2023, a pour but de réfléchir à l'apprentissage de la posture de médiateur à l'école. Tout au long de leurs expériences professionnelles, les personnels cumulent des compétences dans ce domaine qui peuvent être valorisées et mieux mises en lumière.
- 6 Le premier objectif de cette formation est de construire un réseau de professionnels formés et de développer la capacité d'intervenir dans des situations de médiation pour faire le lien entre les familles et l'école. Le public initial visé était essentiellement des professionnels de l'éducation qui pouvaient également traduire des échanges dans des langues familiales (assistants pédagogiques, enseignants des dispositifs accueillant des élèves allophones). Le recrutement des participants s'est ensuite élargi pour impliquer d'autres personnels de l'éducation (enseignants des classes ordinaires, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, enseignants du premier degré, référents académiques pour la scolarisation des enfants issus des familles du voyage) et ouvrir la formation aux différents types de médiation, qu'elle soit linguistique, relationnelle, cognitive ou culturelle. Elle vise à inciter les acteurs de l'éducation au développement et à l'enseignement des compétences de médiation, telles que formulées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, désormais CECL (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).
- 7 Pour répondre à ces enjeux, les auteurs de ce texte issus de chaque côté de la frontière (Suisse et France) ont croisé leurs expériences et mutualisé leurs compétences pour la mise en place de ce projet commun de formation et d'accompagnement des acteurs éducatifs. Les écarts observés et analysés au préalable et tout au long du projet³ entre les contextes des deux espaces géographiques ont permis une mise en tension favorable à la réflexion autour des conditions d'émergence de la médiation à l'école. Ces écarts se manifestent dans la caractérisation institutionnelle du rôle de médiateur.
- 8 En France, la médiation à l'école est actuellement portée essentiellement par des associations qui interviennent dans le champ de la médiation sociale au sein d'établissements REP+ (Réseau Éducation prioritaire). L'association Miroirs de Femmes peut être sollicitée lors de rencontres entre les parents et l'école par les enseignants des écoles du quartier de Planoise à Besançon pour aider à la communication avec les familles. France Médiation, en partenariat avec les préfetures et les services de la DSDEN, porte un projet de médiation à l'école sur 255 écoles et collèges en France. La présence de ce type d'associations dans les établissements scolaires n'est ni systématique, ni formalisée à l'échelle nationale. En Suisse, le métier de médiateur fait l'objet d'une définition de poste pour les médiateurs scolaires. Le corps enseignant est formé à la médiation scolaire orientée vers la résolution du conflit surgissant dans son propre établissement avec très peu d'heures consacrées à la médiation interculturelle. Le rôle de médiateur interculturel ou d'interprète communautaire formé dans les structures associatives comme Appartenances⁴ est quant à lui aussi strictement défini par un profil professionnel soumis aux procédures de certification et à un code déontologique fixé par l'INTERPET' (cf. note 3). Les métiers définis divergent et, outre l'éducation, ils peuvent aussi concerner d'autres domaines (justice, santé, social).

- 9 En Suisse, les profils des participants à la formation de médiateurs sollicités au sein de l'école se différencient par ailleurs de celui des personnes intervenant pour les associations : les médiateurs interculturels mandatés par les associations ont une empreinte sociale et pluriculturelle forte, ayant vécu un parcours migratoire leur permettant d'exercer la médiation en situation de triadologie. Les médiatrices de l'école sont les enseignantes formées uniquement pour le contexte scolaire et les situations liées aux conflits entre les pairs ou avec les collègues. Leur formation aborde d'une manière beaucoup moins importante le contexte interculturel. En France, la formation proposée dans le cadre du projet, repose sur le travail en collaboration de personnels de profils différents, la référence explicite à un parcours pluriculturel n'est donc pas une condition pour s'inscrire à la formation « Médier en situation interculturelle ». Après avoir participé à ce stage, le professionnel peut intervenir dans le cadre de la médiation hors de son établissement. Il a reçu au moins une formation d'initiation à l'interculturalité. Cette formation s'appuie également davantage sur les compétences de médiation dans l'enseignement, introduites par le CECRL en 2018.

Médiation dans l'enseignement en contexte de français langue seconde

- 10 La scolarisation des élèves allophones repose sur de multiples écarts – linguistiques, culturels, académiques (Cherqui et Peutot 2015) – que l'enseignant et plus largement la communauté éducative doivent être en mesure de reconnaître pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages. Ces aménagements et adaptations, qui sont l'essentiel des gestes professionnels (Bucheton, 2021) des personnels qui travaillent avec les élèves allophones, ne sont pas toujours mis en avant, ni même associés à la médiation. Les propositions émises par le CECRL (2018) placent ces gestes sous l'appellation « médiation » en déclinant les actions et compétences visées sous différents axes : la médiation cognitive, relationnelle⁵, inter-linguistique⁶ et interculturelle. Ces composantes, ici différenciées pour les besoins de la compréhension du processus de la médiation, sont à penser conjointement puisqu'une situation de médiation intègre tous ces aspects.
- 11 Associée au départ aux conflits et pensée comme un remède miracle pour régler les situations de tension (Deschamps 2018 : 7), la médiation tend à se diffuser dans les pratiques des enseignants. Ces pratiques restent néanmoins peu valorisées et ignorées, notamment dans le champ de la scolarisation des élèves allophones. Dans ce cadre d'inclusion scolaire (MEN 2012, 2013)⁷, marqué fortement par l'hétérogénéité et par la diversité des niveaux scolaires et migratoires, une adaptation constante est faite par le corps enseignant. Ce dernier est souvent amené à traiter une même information ou un même texte pour plusieurs niveaux, afin de les transmettre par différents canaux ou de les transposer sur différents supports dans un contexte plurilingue et pluriculturel. En cas de situation d'échec scolaire (le redoublement d'une classe est très souvent vécu par les parents comme tel), la barrière linguistique et les difficultés d'apprentissage du FLS sont souvent mises en avant sans interroger les pratiques des professionnels (aménagements des cours et des évaluations, mise à disposition de moyens numériques de traduction en classe). La complexité et les paradoxes du système scolaire sont en revanche peu abordés. Les attitudes à tenir en classe avec les enseignants ou les relations avec les camarades sont l'occasion de nombreux non-dits qui relèvent de

l'évidence pour les acteurs de l'enseignement mais qui peuvent être à l'origine de nombreux quiproquos, voire de conflits pour les élèves allophones. Les implicites du système scolaire créent ainsi une frontière invisible et intérieure, émanant du fonctionnement même de l'institution. La co-construction d'un sens commun n'a pas toujours lieu à l'intérieur des murs de l'école et fait souvent l'objet de malentendus liés aux objectifs du programme scolaire, aux notes, aux sorties des classes et le matériel qu'il s'agit de préparer pour celles-ci. Certaines normes peuvent constituer un frein à la réussite ; les codes socioculturels, insuffisamment traduits et expliqués, tombent à côté des réalités des familles. L'insécurité linguistique de l'élève est redoublée d'une insécurité sociale qui impacte son travail cognitif et la construction de nouveaux liens. Dans ces conditions, la personne chargée de l'accueil adopte des gestes professionnels, souvent de manière très intuitive, pour assurer un cadre sécurisant et informer les parents. La responsabilité de ces médiations n'est pas toujours partagée par les autres acteurs de l'éducation. Les quatre ans d'expérience de formation à la médiation nous ont ainsi démontré la nécessité d'un décloisonnement des espaces scolaires et des disciplines et le besoin profond de réfléchir à ce changement de posture professionnelle.

- 12 Afin de reconsidérer ces approches dans la scolarisation des élèves allophones, il était important de proposer un dispositif de formation permettant d'observer et d'explicitier les transformations principales dans les postures professionnelles et ainsi de pouvoir nommer les effets que ces changements peuvent avoir sur les élèves ou sur le dialogue/trialogue avec les familles.

Conception et conditions de mise en place de la formation à la médiation scolaire

- 13 Après une collaboration de quatre ans encore en cours entre les institutions suisses (HEP-BEJUNE) et les organismes français (CASNAV, INSPE et Université de Franche-Comté), nous sommes en mesure de dresser ici une brève synthèse du dispositif de formation mis en place entre les partenaires français et suisses.

Une formation à trois niveaux

- 14 Le déplacement de la notion de médiation dans le champ de l'apprentissage (Narcy-Combes, 2005) permet de la placer au cœur de l'école et du métier d'enseignant. L'introduction des nouveaux descripteurs du volume complémentaire du CECRL (2018) dans les programmes scolaires témoigne d'une dynamique nouvelle et d'une volonté d'inscrire cet enseignement dans les programmes officiels. Dans cette perspective, la formation proposée s'intéresse à toutes les dimensions de la médiation à l'école : enseigner, traduire, apprendre, transmettre les langues, négocier avec les familles. Le médiateur doit être constamment conscient des différences socioculturelles et sociolinguistiques liées à la communication interculturelle. Il doit aussi être au fait des stratégies de médiation, telles que l'adaptation du langage, la décomposition d'une information compliquée, l'amplification d'un texte, etc. (CECRL 2018 :132). L'aspect social est souligné par le CECRL, en particulier dans la médiation relative à la communication :

- 15 « La langue n'est pas unique cause de difficulté que les gens peuvent avoir pour se comprendre. Même en réduisant la médiation au fait de rendre un texte compréhensible, la difficulté de compréhension pourrait fort bien s'expliquer par un manque de familiarité avec le champ ou le domaine concerné. Comprendre l'autre demande un effort de transposition de sa propre perspective à celle de l'autre, en gardant présentes à l'esprit les deux perspectives : les gens ont parfois besoin d'une tierce personne ou d'un espace tiers pour atteindre cet objectif » (CECRL, 2018 :128).
- 16 Certaines décisions comme l'orientation vers un dispositif d'accueil ou de soutien peuvent être vécus comme de l'exclusion par certains parents, qui associent parfois ces mesures à l'enseignement spécialisé.
- 17 Pour mieux répondre aux attentes des professionnels, notre formation a ainsi été conçue selon trois niveaux : initiation, avancé et supervision. Le niveau d'initiation comprend les notions de base relatives aux approches interculturelles, à la démarche participative, aux savoirs expérientiels ou aux étapes d'un entretien en situation de dialogue à déployer lors d'une situation de médiation. Au niveau avancé, les participants sont amenés à s'approprier les références théoriques, appuyer leur action sur les concepts abordés, mobiliser leurs compétences sociolinguistiques, interculturelles, se positionner par rapport aux différents rôles et modes de médiation. L'étape de supervision s'appuie sur une observation réfléchie d'un praticien pour atteindre une « conceptualisation abstraite », une analyse critique qui permet d'assoir l'articulation théorie-pratique (Thiébaud, 2003). Les participants de la supervision occupent une position « méta » et pensent leur expérience en développant un « savoir analyser » leurs pratiques professionnelles. Dans l'Académie de Besançon, ces stages organisés entre 2019 et 2023⁸ par le CASNAV ont rassemblé des acteurs de l'éducation : assistants pédagogiques, conseillers principaux d'éducation, enseignants de dispositifs UPE2A, enseignants des classes régulières. Chaque niveau comprend 18 heures de formation, en plus d'un temps d'auto-apprentissage réalisé à l'aide d'un portfolio. Les enjeux de la médiation décrits plus loin ont guidé la conception de la formation et sa mise en place dans le contexte franco-suisse. La formation a concerné 75 participants ; parmi eux, 35 ont été formés sur le niveau avancé au rythme d'une formation tous les deux ans.

Postures professionnelles et analyse des pratiques professionnelles

- 18 Nous considérons que la médiation commence dès qu'une frontière ou une porte est traversée : celle du nouveau pays ou celles de l'école et de la classe. Dans ce passage, une recherche de sens est activée pour comprendre et s'approprier le nouvel environnement. Nous rejoignons Zakhartschouck (1999) quand il parle de l'enseignant comme passeur culturel. Nous insistons, dans la formation, sur le rôle d'intermédiaire joué quotidiennement par les professionnels dans le dialogue avec les élèves ou dans le dialogue avec les partenaires. L'enseignant demeure ce passeur entre l'institution et les élèves, entre l'école et les parents, entre la connaissance et son public. Pour Deschamps (2018), la médiation est basée sur une structure ternaire autour de trois éléments : « un tiers », « une relation » et « des sujets ». Pour cette auteure, c'est l'équilibre entre ces éléments qui assure l'acte de médiation. Dans ce triangle, Deschamps insiste sur la position neutre du tiers. En ce qui nous concerne, nous parlons plutôt d'une position de multipartialité, empruntée du code déontologique de

l'association INTERPRET'. Différentes activités sont convoquées dans la formation pour permettre aux participants de reconnaître les contours de cette multipartialité, de l'analyser et de l'expérimenter : jeux de rôles, activités de groupes, activités d'observation. La formation s'inscrit dans une épistémologie de la pratique, qui met en avant la réflexivité des participants (Shön, 1996 ; Perrenoud, 2004). Dans le cadre de la supervision, en particulier, le processus d'autoréflexion permet d'accéder autrement au sens, de dépasser les difficultés rencontrées dans la pratique et de démontrer aux participants que les réponses se trouvent en eux. Différents aspects de leur posture peuvent être abordés : aspects techniques (gestion du temps, distribution de la parole), mais également éthiques ou d'analyse. Les approches ethnographiques et sociologiques sont convoquées par l'élaboration des savoirs expérientiels des participants (réalisation de biographies langagières et de récits photographiques). L'enjeu est de développer chez les professionnels une posture « polyphonique » (Laplantine, 2009) ou une « perspective sur les perspectives » (Thiébaud, 2003), processus complexe qui cherche un équilibre tout en dialoguant avec ses partenaires. Nous donnons une place particulière à la créativité et à l'expression divergente afin de stimuler la circulation des idées et des interrogations. Le travail collectif suivant la méthodologie think-pair-share⁹ permet de travailler la divergence d'opinions ou de représentations sur un même sujet. Il invite les participants à un travail collaboratif, où il s'agit de négocier une notion commune ou de chercher des choix intermédiaires. En résumé, les participants en formation exercent le processus de médiation par la méthodologie proposée ou en se penchant sur leurs propres stratégies en médiation avant de les appliquer dans les classes.

La formation comme espace de médiation : décroisement des espaces pédagogiques et création d'outils

- 19 L'espace de formation ainsi construit pendant les quatre années est devenu lui-même un lieu de médiation permettant des confrontations de positions divergentes émises par des participants. Au fil des sessions, les identités professionnelles des participants se sont diversifiées pour ouvrir un champ dynamique de divergences. La formation était ainsi l'occasion de poser des regards extérieurs sur les situations (Ardoino, 2016) vécues à l'école. Le rôle des formatrices était de mobiliser les acquis, d'identifier les rapports et les représentations multiples sur la migration et les langues. La formation s'est également révélée comme espace tiers de création (Bhabha, 1990 ; Laplantine, 2009 ; Serres, 1991 ; Imbert, 2007) cherchant à élargir les champs d'action et à enrichir les boîtes à outils des participants. Ils ont ainsi pu, au fil des formations, s'inscrire dans un processus de création d'outils collaboratifs qui peuvent être diffusés. Les deux premières années, un code déontologique et une plaquette décrivant le protocole d'intervention pour des médiateurs dans un cadre inter-linguistique médiation ont été rédigés¹⁰. À l'occasion d'une journée d'étude en 2021, ils ont été soumis à la lecture de différents acteurs de l'éducation en vue de les modifier. Ces documents sont déjà utilisés sur le terrain et font l'objet d'une amélioration constante, reprise par chaque groupe de participants. Pour la deuxième année consécutive, les participants ont également constitué un abécédaire collaboratif. Actuellement, un référentiel de compétences est en cours d'élaboration.

Figure 1 : Abécédaire collaboratif numérique réalisé en juin 2022 sur un support padlet



- 20 Ces outils, destinés à être utilisés comme support d'interactions entre les partenaires impliqués dans l'éducation, ont pour but de susciter la collaboration et de généraliser les pratiques de médiation. Ils permettent également la reconnaissance à l'école des compétences liées à ces pratiques. Par la réalisation de ces outils, les participants sont devenus acteurs et créateurs des conditions favorables à l'émergence de la médiation dans leur environnement professionnel.

Pour une reconnaissance des compétences professionnelles de médiation

- 21 L'acquisition des compétences de médiation et leur déploiement vise à éviter de nombreux malentendus et un stress cognitif et culturel de l'élève, qui perdure parfois et impacte les apprentissages de manière durable. Il arrive que ces compétences, qui ne sont ni nommées ni reconnues par l'institution, se transmettent de manière implicite entre les collègues qui ont déjà une longue expérience dans le domaine. L'absence de la formalisation institutionnelle de ces compétences de médiation nous invite à combler ce vide et à introduire dans la dernière volée de formation l'élaboration d'un référentiel de compétences, afin de visibiliser et de conscientiser le savoir-faire des acteurs scolaires comme des élèves. La première forme de ce référentiel avait déjà donné lieu à des attestations professionnelles signées conjointement par le CASNAV de Besançon et la HEP-BEJUNE. Sans cette reconnaissance des compétences, il est difficile de donner une place à la médiation dans l'espace scolaire. Le complément du CECRL est un levier puissant de cette reconnaissance et a pu nous apporter un cadre formel et structuré reconnu par l'école.
- 22 Les conclusions des formatrices reposent sur trois constats principaux. Premièrement, les pratiques de médiations (recours à des médiateurs interculturels) sont encore

largement méconnues par le corps enseignant dans le dialogue avec les familles ou dans l'enseignement. En conséquence, il s'agit de poursuivre ce travail de promotion et de formation. Deuxièmement, la déconstruction des représentations sur ce domaine est nécessaire afin de lever les obstacles aux apprentissages des élèves et de franchir les frontières à l'intérieur et à l'extérieur des espaces scolaires. Enfin, la médiation concerne l'ensemble du champ éducatif ; les textes, les consignes et les matières disciplinaires méritent d'être revus et enseignés sous cet angle.

Analyse de l'aspect processuel induit par la recherche-intervention-formation

23 L'un des objectifs poursuivis par ce projet interfrontalier est notamment d'apporter des éclairages croisés dans la mise en œuvre de la médiation et ce, dans trois espaces d'interventions : 1) Les classes plurilingues où les pratiques de médiation cognitive, pédagogique et linguistique sont déployées (Coste & Cavalli, 2015) ; 2) Les situations d'interprétation et de médiation interculturelles permettant l'accompagnement des élèves et des familles ; 3) Celui de la formation des professionnels à la médiation. Animée par la volonté d'offrir une formation en adéquation avec les besoins et objectifs cités dans les parties précédentes, l'équipe transfrontalière a alors opté pour une démarche scientifique sous la forme d'une recherche-intervention-formation (Mérini& Ponté, 2008). Selon Rispaill (2018) en effet, la RIF contribue « à la formation *in vivo* », dans la mesure où les productions du savoir sont le fruit d'une démarche collaborative. Elle a aussi pour finalité une intervention d'ordre institutionnelle et politique (Blanchet, 2011). Dans notre contexte, le choix de cette démarche implique un croisement dynamique des trois axes qui la composent :

- R : évaluer les besoins en formation et accompagner son évolution (traitement didactique des notions et du cadre théorique utilisés ; approches pédagogiques adaptées aux besoins d'un public pluricatégoriel et aux contextes structurels respectifs) ;
- I : constituer, en Franche-Comté, un pôle régional de compétences en médiation interculturelle et linguistique, ainsi qu'une plateforme en ligne permettant d'orienter les personnes ayant besoin d'une personne médiatrice ; développer des outils soutenant la médiation (référentiel, certificats, plaquette, charte de déontologie) ;
- I+F : développer et mettre à profit des dispositifs d'intervention et des supports de formation ; à terme, les implanter dans les deux contextes institutionnels (HEP- BEJUNE et Académie de Besançon).

Accompagnement *in vivo*

24 C'est en tant que chercheuses associées, ancrées chacune de part et d'autre de la frontière, que nous avons accompagné le projet dès sa conception rédactionnelle. Outre les réunions d'équipe, nous avons assisté, à tour de rôle, aux séances des deux formations qui ont eu lieu durant la première année (niveaux débutant et avancé), alors destinées aux seuls enseignants et assistants d'éducation. Dans une démarche ethnographique, nous avons souhaité intégrer les perspectives des participants à ces formations, pour une meilleure co-construction des outils et des concepts utilisés. Nous avons pu observer les démarches didactiques des formatrices pendant la période de pandémie lors des séances dispensées en ligne, puis recueillir les commentaires des

participants, qui se sont exprimés sur les points forts et points faibles de la formation. Au terme de la formation, un questionnaire transmis aux participants de la première volée 2021, a permis de dresser un « bilan de fin de formation ». Ces questionnaires leur permettaient d'effectuer à la fois un retour réflexif sur les thématiques développées lors de chacune de ces journées de formation (quelques exemples) et sur l'ensemble du contenu de la formation (contenu/apports ; organisation ; modalités d'animation ; méthode de formation ; choix des supports). Des questions ouvertes leur offraient aussi la possibilité de s'exprimer sur les effets de cette formation dans leurs pratiques et de suggérer des prolongements éventuels.

- 25 Une journée d'étude organisée en 2021, intitulée *Pratiques de médiations interculturelles en contexte scolaire plurilingue* et à laquelle étaient notamment conviés les participants aux formations, les membres du projet et deux auteurs de travaux sur la médiation (Coste & Cavalli, 2015), a favorisé des interactions permettant d'enrichir la formation et, plus largement, la réflexion globale. Ainsi l'année 2021-22 a-t-elle vu une nouvelle volée de formations réajustées, cette fois-ci composées d'un public de professionnels éducatifs élargis (cf. plus haut). Lors d'entretiens menés avec les formatrices à la rentrée 2022-23, ces dernières ont pu nous faire part de la manière dont elles avaient pu prendre en compte les bilans réalisés l'année précédente. Privilégiant la démarche processuelle, la RIF a permis de modifier et réorienter le contenu de la formation, non seulement pour qu'elle corresponde davantage aux préoccupations des publics mais pour apporter une plus grande cohérence dans la progression des thématiques offertes au fur et à mesure des journées consacrées à la formation.

Accompagner la complexité d'un projet transfrontalier

- 26 Des points de tension ou de vigilance sont cependant à observer, en lien avec deux éléments. D'abord, le projet interfrontalier en soi : réunissant deux régions proches mais distinctes, il est impératif de tenir compte des différences de contextes et d'approches, des visions singulières sur les attentes liées aux conceptions de la formation. Il est aussi nécessaire de trouver un langage commun, tout en gardant les spécificités des terrains respectifs, des politiques institutionnelles et nationales, des ancrages et de la formation théorique des publics. Ce contexte interfrontalier nous a obligés à adopter des termes institutionnels consensuels entre la Suisse et la France, particulièrement sur les notions de médiation interculturelle/médiateurs culturels ou scolaires, médiation pédagogique et linguistique ou interprètes communautaires. Les nombreuses réunions ont ainsi permis de trouver un accord sur ces conceptions communes mais aussi, une approche partagée dans la conduite du projet et de ses enjeux.
- 27 Un deuxième point de vigilance est lié au fait que les formatrices, au moment de la naissance du projet, s'approprièrent un référentiel alors nouveau sur le marché (notion de médiation et descripteurs du CECRL, 2018) ; elles mettaient ainsi à l'épreuve le référentiel au fur et à mesure de l'expérience *in vivo* de la formation. Or, le référentiel n'a de sens que si on le contextualise (contextes professionnel, géographique, situationnel). Ce projet interfrontalier, complexe par cette contextualisation, a ainsi pu bénéficier de la RIF, afin d'accompagner les formatrices dans leurs réflexions tout en considérant les mises en tension et les différences d'approche ; de permettre la co-construction des savoirs et des pratiques, de favoriser la circulation d'échanges aptes à

réajuster les contenus de formation et de modéliser les pratiques de formation. Plus concrètement, la RIF contribue ici à affiner les compétences de médiation interculturelle auprès du public de participants et permet aux formatrices de repenser les modalités de leur formation. Ces dernières se sont ainsi davantage appuyées sur les situations concrètes des participants et ont modifié le déroulement de la formation, ceci afin de lier activités menées quotidiennement et type de médiation réalisé, ou de matérialiser la théorie avec la pratique. En outre, grâce à sa dimension méta, la contribution d'un regard externe nous a permis de mieux penser le projet dans sa dynamique interfrontalière particulière. L'introduction des supervisions a permis d'ouvrir un autre espace de réflexion, de circulation des idées et d'analyse des pratiques professionnelles.

Témoignages de deux participantes

- 28 Deux enseignantes, qui ont participé au premier groupe de la formation, livrent ci-dessous leurs témoignages concernant cette dernière et ses apports sur les plans professionnels et personnels.

Éléments de contextualisation

- 29 Toutes deux enseignantes dans le secondaire (collège et lycée) de français langue seconde et de scolarisation en UPE2A¹¹, nous étions confrontées régulièrement à des situations où nous recourrions à différentes formes de médiation, parfois même sans nous en rendre compte et sans désigner nos interventions comme étant des médiations : expliquer les règles et le fonctionnement de l'école aux élèves et aux parents, résoudre les situations conflictuelles entre l'école et les parents, intervenir lors des situations de malentendus culturels (régime alimentaire, pratique de la religion, laïcité, pratique de la natation pour les filles, etc.) et expliquer que leur origine provient des différences entre les cultures (scolaires, familiales, relationnelles, etc.).
- 30 Avant même d'intégrer le dispositif UPE2A en tant qu'enseignantes, nous avons été sollicitées par le CASNAV ou par l'administration scolaire dans différentes situations de médiations interculturelles en raison de notre maîtrise de l'arabe, langue maternelle de nombreux élèves allophones impliqués et de leurs familles. Par exemple, lorsque nous étions à l'époque auxiliaire de vie scolaire, nous accompagnions des élèves en situation de handicap où nous avons été sollicitées par l'administration pour assurer des médiations linguistiques auprès de parents d'un élève arabophone. Dans les faits, notre rôle a dépassé la simple médiation linguistique pour nous retrouver impliquées dans une médiation interculturelle. Lors de ces situations de médiation, nous avons agi avec nos savoirs intuitifs. Toutes ces médiations impliquaient des familles d'élèves allophones et visaient à résoudre des situations problématiques dans le cadre scolaire. Ces situations ont été générées, dans une grande majorité, par l'écart entre la culture scolaire et la culture familiale.
- 31 Lorsque le CASNAV a proposé la formation à la médiation interculturelle, nous y avons adhéré car elle représentait pour nous le meilleur moyen de formaliser et d'enrichir nos savoirs qui n'étaient au départ qu'expérientiels. Nous avons fait partie de la première promotion et avons suivi deux années de formation. Les apports de cette dernière étaient multiples, que ce soit au niveau personnel ou professionnel.

Les apports de la formation au niveau personnel

- 32 Au niveau personnel, nous évoquerons surtout l'impact de la partie formation relative à nos propres langues. La première partie de la formation qui s'intitulait « médiation entre mes langues » s'est déroulée sous deux modalités : travail en groupe et travail individuel en autoformation avec la réalisation d'un portfolio. Le travail en groupe portait sur le prénom et son histoire et sur un objet relatif à l'histoire personnelle et migratoire.
- 33 Cette formation nous a permis de nous rendre compte de l'importance de nos relations à nos propres langues et, en même temps, de voir que les autres participants pouvaient entretenir des relations semblables ou différentes. La prise en compte de cette variation est d'autant plus importante pour nous, qui sommes professeures auprès d'élèves allophones et médiatrices. Les activités qui nous ont amenées à lier relations aux langues et postures professionnelles ont porté sur la cartographie sociolinguistique et symbolique¹² et une mise en tableau des rapports aux langues¹³. Ce travail sur les langues nous a été instructif à plusieurs égards : nous avons pu mettre des mots pour caractériser le rapport entretenu vis-à-vis de nos langues et surtout, nous nous sommes rendu compte de l'importance de ces rapports chez les autres participants, et par-là, chez nos élèves allophones et leurs familles. Depuis, nous accordons plus d'intérêt à cet aspect quand nous accueillons un élève allophone et surtout quand nous préparons une médiation.

Les apports de la formation au niveau professionnel

- 34 La troisième partie de la formation a essentiellement porté sur l'analyse de situations de médiation effectuées auparavant. En alternant le travail en groupe et le travail individuel en autoformation, nous avons pu porter un regard critique sur nos pratiques et avons découvert des outils d'analyse, comme la grille d'Ardoïno (2004. Cf. annexe). Son application à des situations de médiations réalisées avant la formation nous a amenées à les considérer sous un angle différent. Tout d'abord, nous avons pris conscience de la nécessité de préparer toute médiation et de la distinguer d'une mission d'interprétariat. Connaître les protagonistes et le sujet de la médiation est primordial. Dans notre contexte, connaître le parcours migratoire de l'élève et de sa famille, ses relations aux différentes langues est essentiel en amont. Une médiation se prépare : elle ne s'improvise pas. Ensuite, le contexte de médiation est très important. Lors de la formation, nous avons réalisé que la disposition de la salle ainsi que son emplacement dans l'établissement pourraient avoir une incidence sur le bon déroulement de la médiation, d'où la nécessité de la réaliser dans un « lieu neutre » autre que le bureau du directeur ou le domicile de l'élève. La disposition physique des protagonistes dans une médiation doit être étudiée en amont.
- 35 Les outils d'analyse acquis lors de la formation ainsi que les échanges avec les collègues (dans le cadre de la supervision) nous ont aidées à adopter une approche réflexive par rapport à nos pratiques de médiatrices interculturelles.

Perspectives conclusives

- 36 Si les pratiques de médiation ont déjà été adaptées pour d'autres domaines tels que le social, le juridique ou le domaine de la santé (Deschamps, 2018), elles constituent un défi à relever dans l'éducation et l'espace scolaire, tant français que suisse. Ces pratiques sont non seulement importantes pour les processus d'apprentissage mais elles participent de la réduction des inégalités scolaires et sociales. Les résistances à la diffusion de la culture de la médiation à l'école restent nombreuses (Souquet, 2003), la dégradation des liens entre les parents et l'institution scolaire est là pour en témoigner et montre la nécessité pour l'école de prendre en compte les changements sociétaux et les nouveaux besoins d'écoute et de dialogue¹⁴. Nous sommes convaincus de l'importance du rôle de la formation des différents acteurs et de la légitimation institutionnelle et politique des compétences développées (la France pouvant s'inspirer du contexte de nos voisins helvétiques, cf. note 3).
- 37 Toute médiation s'inscrit dans un projet de mobilité. Qu'il s'agisse de migration, d'enseignement ou de formation, on a affaire à des acteurs engagés dans un parcours de découverte, d'insertion, d'apprentissage ou de transmission et qui souvent combine ces différentes dimensions. Le projet interfrontalier, tel qu'il apparaît dans ses diverses composantes, illustre de manière nette des aspects de diverses mobilités : de l'élève, des familles, des enseignantes, des formatrices-chercheuses elles-mêmes. Et cette mobilité aux facettes multiples rencontre (et souvent se heurte à) l'altérité : pratiques nouvelles, langue inconnue, connaissances à acquérir, réalités et représentations culturelles autres... propres à des communautés, des groupes sociaux d'abord perçus (ou non) comme à tout le moins non-familiers, distincts et à distance, avec ce que cela peut comporter de tension.
- 38 Nous avons défini ailleurs la médiation de manière générique comme :
- « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Coste & Cavalli, 2015 : 28).
- Il semble ici nécessaire d'ajouter : « en levant des obstacles qui se trouvent sur le parcours ». Évidence certes, mais qui signifie qu'il n'y a médiation qu'en rapport à une mobilité contrariée, une barrière ou une frontière à franchir.
- 39 À reprendre cette approche générique par un pas de côté, l'image de la frontière nous paraît féconde pour la réflexion portant sur la médiation. En tant qu'image mais aussi par les qualifications et connotations qui s'y attachent, elle admet une grande variété de lectures. On passe ou on ne passe pas une frontière ; de l'autre côté, on entre dans un ailleurs ; la frontière peut se présenter comme une ligne ou une zone, un trait ou un sas. Il y a une police des frontières et cela vaut aussi bien pour la mobilité du migrant que pour les systèmes scolaires sélectifs ou l'entrée dans certaines formations professionnelles. Tel, muni d'un passeport ou d'un passe-droit, traverse sans formalité ; tel autre doit satisfaire à certaines épreuves et se voit ralenti ou interdit ; tel autre encore (ou le même) a recours au service d'un passeur ou cherche à contourner l'obstacle, non sans risque parfois. C'est là que s'ajoute à ce que serait le parcours direct un détour, un espace tiers qui est le lieu même où la médiation peut ou doit trouver place.
- 40 Ce que ce projet franco-suisse nous propose d'interroger en termes de frontière conduit aussi à revenir sur un terme fréquemment utilisé dans la réflexion interculturelle : la

« différence », le plus souvent couplée et opposée à la « ressemblance ». Ici c'est la réflexion de Jullien (2019) qui nous a fourni des clés de lecture nouvelles pour aborder les situations de ce contact. Selon Jullien, l'approche habituelle dans la réflexion sur les cultures « c'est procéder par ressemblances et différences, en rester à l'aspectuel », ce qui conduit à l'essentialisation et à la classification. Et il donne un exemple de ce type de procédé pour les deux cultures qui ont fait longtemps l'objet de sa réflexion : « Entre la Chine et l'Europe, soit on privilégie alors les différences et l'on isole ces cultures l'une de l'autre (ainsi fait le « culturalisme ») ; soit on privilégie les ressemblances et l'on verse alors dans un plat humanisme dissimulant mal son ethnocentrisme » (Jullien, 2019 : 15). Pour lui, c'est la notion d'écart, envisagé comme ce qui se creuse entre les cultures, qui doit remplacer la notion de différence :

« ... par différence avec la différence, l'écart, en ouvrant une distance, engage, non pas une identification, mais une exploration (...) D'autre part, dans la distance ouverte, l'écart maintient l'autre en regard, donc en tension, avec ce dont il y a séparation... » (Ibidem : 57-58)¹⁵.

En même temps que cet écart, outil heuristique, se crée « un entre » où il est possible de construire un commun qui signifie partage et qui permet le dia-logue. L'invitation nous semble valoir quand des contextes sur des frontières physiques se trouvent dans un face-à-face constructif et collaboratif comme dans ce projet interfrontalier :

« Il faut apprendre [...] à fracturer le semblable, c'est-à-dire à percevoir, sous le terrain lisse et rendu continu de la synonymie, ce qui peut s'y dissimuler d'incompatibilité et qui fait souterrainement option dans la pensée » (Ibidem : 82).

BIBLIOGRAPHIE

Dans le prolongement de cette réflexion et dans la perspective d'un projet de recherche et de formation interfrontalier, faudrait-il dès lors, d'un point de vue méthodologique, défamiliariser systématiquement une relation qui, de prime abord, semble aller de soi et enjamber la frontière ? Dit beaucoup plus simplement, est-ce que les ressemblances de tout type (politiques, institutionnelles, organisationnelles, formatives, éducatives, didactiques ...) que l'on relève dans tout échange en sont-elles véritablement ou bien cachent-elles une part d'écart ? Convient-il alors de postuler une part d'écart à toujours creuser aussi bien dans ce qui paraît semblable que dans ce qui se manifeste d'emblée comme un écart ? N'est-ce pas dans l'écart – plutôt que dans la ressemblance, que peut se mettre au jour un « entre » fécond permettant de construire du commun ? N'est-ce pas, enfin, dans tout écart - visible et invisible - que- d'un côté et de l'autre de la frontière - on s'enrichit réciproquement ?

Alvir, S. (2018). « Dire et se dire en convoquant les cartographies narratives », in Ledegen, G. & Delage, V. (dir). *Mauvaises langues. Migrations et mobilités au cœur des politiques, des institutions et des discours*. L'Harmattan / Espaces discursifs, (pp. 131 - 145).

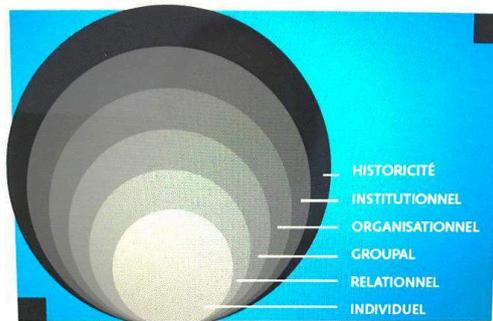
Alvir, S. & Gohard-Radenkovic, A. (2013). « Quand les espaces-tiers révèlent les frontières... et vice et versa », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4, 57-78. <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0057>

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2017.01>
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Ardoino, J. & Bertin, G. (dir.) (2016). *Figures de l'autre*. Paris :Téraèdre.
- Bhabha, H. (2007). *Les lieux de la culture, une théorie postcoloniale*. Paris : Édition Payot & Rivages.
- Beacco, J.-C.& Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F.& Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Blanchet, P. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique », in Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Archives Contemporaines. (pp. 9-19).
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe - Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF sciences humaines / PÉDAGOGIES.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.Coll. Langues & didactique.
- Clerc, S. (2015). « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique », in Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Archives Contemporaines (pp. 112-121).
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>
- Deschamps, J. (2018). *La médiation : un concept pour les sciences de l'information et de la communication* (Vol. 1). Londres : ISTE Group.
- Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag.
- Interprèt' : *L'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle en Suisse*. Site internet : [Médiation interculturelle - Interpret \(inter-pret.ch\)](http://www.interpret.ch) consulté le 19 avril 2023.
- Imbert, F. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF Éditeur.
- Jullien, F. (2019). *De l'écart à l'inouï*. Paris : L'Herne.
- Gohard-Radenkovic, A.&AcklinMuji, D. (2010). *Entre médias et médiations : mises en scène du rapport à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Laplantine, F. (2009). *Son, images et langage. Anthropologie esthétique et subversion*. Paris : Beauchesne.
- Larchancé, S. & Bouznah, S. (2020) (dir.). *La médiation transculturelle : un nouvel outil*. Revue l'Autre, n° 21/1.

- MEN (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/> (consulté le 07/06/2023).
- MEN (2012) Circulaire no. 2012-141 du 2 octobre 2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> (consulté le 07/06/2023).
- Mérini, C. & Ponté, P. (2008). « La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques », *Savoirs*, n° 16, pp. 77-97.
- Molinié, M. & Moore, D. (coord.) (2020). « Mobilités contemporaines et médiations didactiques », *Le français dans le monde*, n° 68, septembre 2020, Clé International.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique - Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Perrenoud, P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, n° 160, septembre, pp. 35-60.
- Ploog, K., Calinon, A.-S., & Thamin, N. (2020). *Mobilité : Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.porch.1998.01>
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Montrouge: Bayard.
- Rispail, M. (dir.) (2018). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Saint-Etienne : Presses universitaires de Saint-Etienne.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. A. (1996). « Pour une épistémologie de la pratique », in Barbier, J.-M. (dir.). *Savoir théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique et culturelle en Europe ? Quelques arguments. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.
- Wihtol de Wenden, C. (2021). *Atlas des migrations internationales*. 6^e édition. Paris : Autrement.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

ANNEXES

LA GRILLE D'ARDOINO



NIVEAU	Explication du conflit	Intervention
Individuel	Personnalité individuelle	Approche individuelle
Relationnel	Interaction duelle	Technique relationnelle
Groupal	Dynamique de groupe	Auprès du leader Technique relationnelle transposée au groupe
Organisationnel	Règles de fonctionnement environnement matériel	Fonctionnement organisationnel
Institutionnel	Valeurs, normes et croyances sociales	Réflexion à propos des valeurs

NOTES

1. La Communauté du Savoir vise à promouvoir et soutenir la coopération franco-suisse en matière de formation, de recherche et d'innovation sur le territoire de l'Arc jurassien franco-suisse. <https://communautedesavoir.org/>
2. INTERPRET' est une association faitière suisse ayant pour but de faire connaître et de rendre visibles l'interprétariat communautaire et la médiation interculturelle. Elle est chargée de définir le profil professionnel et assure un système de qualification à deux niveaux : certificat (vérification des compétences opérationnelles) et brevet fédéral (compétences spécifiques au domaine de spécialisation choisi : asile et justice, formation et social, santé). Elle fixe les lignes directrices pour les institutions de formation et définit les standards pour la conception et la réalisation de dix modules (nombre d'heures, prérequis, formation des intervenants, nombre de supervisions, etc.). Les institutions de formation qui désirent proposer ces modules du système de certification INTERPRET' doivent concevoir leurs cours selon ces directives et les normes établies, et se soumettre à une procédure de reconnaissance. Médiation interculturelle - Interpret (inter-pret.ch) (consulté le 22/05/2023).
3. Par le biais d'observations réciproques de formations, de visites d'études.
4. Un interprète communautaire participe aux entretiens entre les professionnels de l'éducation et les personnes migrantes de cultures différentes. Son intervention tient compte des contextes socioculturels des personnes migrantes mais également des professionnels et fait appel à sa double maîtrise des langues et des cultures ainsi qu'à sa propre expérience de la migration. Depuis 1996, Appartenances propose des formations aux interprètes communautaires et aux médiateurs et médiatrices interculturels. Depuis 2004, ces formations sont reconnues par l'association INTERPRET pour l'obtention du Certificat suisse, puis du Brevet fédéral de

spécialiste en interprétariat communautaire et médiation interculturelle : Association Appartenances.

5. Dans le Volume Complémentaire du CECRL, la médiation relationnelle est ainsi définie comme la capacité d'établir « les conditions pour un travail efficace » et la médiation cognitive comme ce qui concerne « l'élaboration et le développement des idées » (p. 123).

6. CECRL, Volume Complémentaire : « En ce qui concerne la médiation inter-linguistique les utilisateurs doivent être conscients qu'elle implique à la fois une compétence sociale et culturelle et une compétence plurilingue. On voit bien qu'on ne peut pas dans la pratique séparer les types de médiation les uns des autres » (p. 109). Le Volume complémentaire est une amplification de la médiation définie auparavant comme médiation interlinguistique. Cette nouvelle définition prend en compte « la médiation liée à la communication et à l'apprentissage ainsi que la médiation sociale et culturelle » (p. 35).

7. En Suisse romande : Le plan d'études romand (PER) et l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007) (art. 2b).

8. Et la formation se poursuit pour l'année 2023-2024.

9. Cette technique désigne une stratégie de l'enseignement collaboratif proposé en 1981 par Frank Lyman cherchant à articuler une idée à partir de différentes perspectives et différents points de vue.

10. CASNAV de Besançon (2023) : <https://cloud-aca.ac-besancon.fr/index.php/s/r54KmTppes6aQrj>

11. Une UPE2A est un dispositif d'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés qui a comme objectif de les accompagner pour réussir leur inclusion dans les classes ordinaires. Pour ce faire, ce dispositif doit disposer de « toute la souplesse nécessaire [...] à la personnalisation des parcours » (Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012). L'enseignant de l'UPE2A personnalise ainsi le parcours de l'élève allophone en collaborant avec différents acteurs : la famille et les responsables légaux, l'équipe éducative, l'infirmière, l'assistante sociale, la psychologue de l'éducation nationale.

12. Il était question de dessiner les lieux et moments forts de notre parcours migratoire en notant les éléments qui relient ces lieux, les aller-retours, les moments de doutes, les langues parlées, les souvenirs...

13. Il s'agit d'un tableau où le participant coche, pour chaque langue de son répertoire verbal, la ou les relations qu'il entretient avec cette langue (aisance, poids, rejet, lutte, confusion, inconfort, nouvelle peau, harmonie, transmission...). Il a été élaboré suite à un travail sur l'inscription sociolangagière des acteurs : Alvir, S. (2018). « Dire et se dire en convoquant les cartographies narratives », in Ledegen, G. & Delage, V. (dir). Mauvaises langues. Migrations et mobilités au cœur des politiques, des institutions et des discours. L'Harmattan / Espaces discursifs, 131 – 145.

14. Becchetti-Bizot, Catherine, *Rapport 2022 de la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur*.

15. Italique dans l'original.

RÉSUMÉS

Une recherche-intervention-formation axée sur la médiation interculturelle en contexte scolaire mobilise, depuis 2019, un partenariat entre la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du

Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse), l'INSPE-UFC et le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de l'académie de Besançon (France). Dans cet article, les acteurs impliqués mettront en dialogue le contexte d'émergence, les enjeux et les conditions de mise en place d'une formation à la médiation scolaire d'une part, le point de vue de participantes ainsi que le rôle de la recherche d'autre part. Enfin, le projet interfrontalier sera interrogé à l'aune des notions de distance, d'écart et de frontière.

في عام 2019، عقدت شراكة بين المدرسة العليا للبيداغوجيا لمقاطعات بارن وجورا ونوشاتال في سويسرا والمعهد الوطني العالي للتربية والتعليم لجامعة فرانش كونتياوالمركز الأكاديمي لتعليم التلاميذ الوافدين وأطفال العائلات المتنقلة والمسافرة من أكاديمية بيزانسون (فرنسا). في إطار هذه الشراكة تم القيام ببحث علمي تدخلي تكويني حول الوساطة بين الثقافات في الوسط المدرسي. في هذا المقال سيركز أعضاء هذه الشراكة على عدة نقاط: سياق نشوء البحث، وظروف إنشاء التكوين من أجل الوساطة في المدرسة، وأهداف هذا التكوين، ووجهة نظر المشاركات ودور البحث العلمي. في آخر هذا المقال سيتم فحص هذا المشروع المتعدد الجنسيات اعتمادا على مفاهيم مثل المسافة والتباعد والحدود.

INDEX

Mots-clés : médiation, école, posture professionnelle, recherche-intervention-formation, frontière

Keywords : mediation, school, professional posture, research-intervention-training, border

AUTEURS

SPOMENKA ALVIR

HEP-BEJUNE, Bienne.

Spomenka Alvir explore la manière dont les langues sont enseignées, apprises et impactent la société, l'école. Par les démarches participatives, elle cherche à développer des approches visuelles, narratives et de médiation pour les transposer en didactiques des langues et en sociolinguistique. Titulaire d'un Master en didactiques des langues étrangères, d'un doctorat en sociolinguistique urbaine et d'un DAS en supervision, elle forme et supervise des professionnel·les de l'éducation à la HEP-BEJUNE, dans les Instituts de formation de Suisse romande et dans les milieux associatifs.

spomenka.alvir[at]hep-bejune.ch

CLAIRE LANGANNÉ

CASNAV de l'Académie de Besançon.

Claire Langanné est professeure référente en dispositif UPE2A, Unité d'inclusion pour les élèves allophones, pour le niveau collège et formatrice académique pour le CASNAV de Besançon. Elle est titulaire d'un DU de Pratiques de médiation et de traduction en situations interculturelles. Ses domaines d'intérêt se situent autour du développement des compétences de médiation chez les acteurs de l'éducation et les élèves en lien avec l'exploitation des répertoires plurilingues et pluriculturels des acteurs de l'éducation. , claire.langanne[at]ac-besancon.fr

NATHALIE THAMIN

Université de Franche-Comté, CRIT.

Nathalie Thamin est maître de conférences en sciences du langage à l'UFC au département de français langue étrangère. Ancrées en sociolinguistique et en didactique des langues, ses recherches visent à saisir les effets des parcours de migration et de mobilité contemporaine sur les pratiques langagières, les processus de construction identitaire et de transmission des langues. Elles portent également sur l'école en contexte de diversité linguistique et culturelle.
nathalie.thamin[at]univ-fcomte.fr

JOSIANNE VEILLETTE

Haute école pédagogique BEJUNE.

Josianne Veillette est professeure en charge du domaine Plurilinguisme et pluriculturalisme de la HEP BEJUNE (Suisse). Ses domaines d'intérêt se situent au carrefour des imaginaires nationaux, des représentations sociales, des politiques linguistiques, migratoires et éducatives participant aux pratiques d'inclusion/exclusion des groupes et des langues.
josianne.veillette[at]hep-bejune.ch

AFAF BOUDEBIA-BAALA

Collège Carnot, Dijon.

Afaf Boudebja-Baala est actuellement professeure d'arabe langue vivante dans le secondaire. Elle était professeure coordonnatrice de français langue seconde et de scolarisation en UPE2A. Elle est titulaire d'un doctorat en sciences du langage. Ses domaines d'intérêt se situent au carrefour de la sociolinguistique et la didactique. Ses recherches visent à saisir l'impact des représentations sociales sur l'enseignement-apprentissage des langues.
afaf.boudebja-baala[at]ac-dijon.fr

SABRINA HEZLAOUI-HAMELIN

Collège Voltaire, Besançon.

Sabrina Hezlaoui-Hamelin est actuellement professeure coordonnatrice de français langue seconde et de scolarisation en UPE2A. Elle est titulaire d'un doctorat en sciences du langage. Ancrées en sociolinguistique, ses recherches s'inscrivent dans le domaine des mobilités migratoires estudiantines et des représentations sociolinguistiques du français.
sabrina.hezlaoui[at]ac-besancon.fr

MARISA CAVALLI

Consultante au CELV.

Ancienne chargée de recherche à l'Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste, Marisa Cavalli s'est occupée du bi-/plurilinguisme en situation minoritaire et s'intéresse à la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle dans le cadre éducatif. Auteure d'articles et d'un ouvrage sur ces thématiques, elle a été associée à des projets de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et est consultante auprès du Centre Européen des Langues Vivantes de Graz.
mrcavalli[at]alice.it

DANIEL COSTE

ex ENS de Lyon.

Daniel Coste a fait l'essentiel de sa carrière universitaire dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et des politiques linguistiques. Il a dirigé à l'ENS de Lyon l'équipe de

recherche « Plurilinguisme et apprentissages ». Associé aux projets « Langues vivantes » du Conseil de l'Europe, il a notamment fait partie du groupe d'auteurs du CECR. Il est l'auteur ou co-auteur d'ouvrages et articles en didactique des langues, politique linguistique éducative, histoire de l'enseignement des langues.

daniel.coste45[at]sfr.fr