

Jolanta Sujecka-Zajac

Université de Varsovie¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>
jolanta.zajac@uw.edu.pl

**Comment (se) former à la médiation
relationnelle en classe de langue ?
Analyse dans l'optique du Cadre
européen commun de référence pour les
langues: apprendre, enseigner, évaluer.
Volume complémentaire avec de
nouveaux descripteurs (2018)**

251

**How to train in relational mediation in the language class?
Analysis from the perspective of the *Common European
Framework of Reference for Languages. Companion Volume
with New Descriptors***

Abstract: We propose to analyze the contribution of the three major works produced by the experts of the Council of Europe and to contribute to a better understanding of the concept of mediation and, in particular, of relational mediation in the language class. Our objective is to follow the terminological and conceptual evolution of the term to arrive at a pedagogical profile of relational mediation that we could then set up in the classroom to ensure genuine language teaching. This analysis stems from the interest attributed to the relational factor following the current COVID-19 pandemic, which has clearly shown the great importance of these questions for educational success.

Keywords: relational mediation, language teaching and learning, new descriptors in the CEFR

¹ Université de Varsovie, Faculté de Langues Modernes, Institut d'études romanes, 00-312 Varsovie, rue Dobra 55.

L'enseignement/apprentissage des langues, en Europe ou ailleurs, vient de faire face à une épreuve particulièrement dure suite au confinement provoqué par la pandémie de COVID-19 qui a imposé dans de nombreux pays le passage en mode distanciel de toute l'éducation depuis mars 2019². Cette situation pédagogique sans précédent a été presque immédiatement mise à l'examen par des chercheurs voulant, d'une part, élaborer des démarches d'appui et de soutien pour le secteur éducatif et, de l'autre, collecter des données qualitatives et quantitatives permettant de mieux comprendre ce que l'on peut potentiellement perdre ou gagner dans le processus didactique entièrement médié par les artefacts numériques. Il s'est avéré que tous les participants de la situation didactique sont d'accord sur un point considéré comme une véritable «perte», il s'agit notamment des relations aussi bien entre les apprenants eux-mêmes qu'entre apprenants et enseignants (Buchner & Wierzbicka 2020 ; Croze 2021 ; Pyżalski (éd.), 2020). La disparition de la réalité physique de la classe avait, semble-t-il, largement contribué à l'effondrement - ou presque - de ce socle de tout enseignement/apprentissage. Compte tenu de cette constatation nous nous sommes interrogée sur la notion de médiation relationnelle comme un levier à utiliser dans cette situation particulière sans pour autant oublier qu'elle a un rôle tout aussi important à jouer dans une classe en présentiel.

Notre réflexion portera d'abord sur la notion même de la relation et de ce qu'elle évoque : dialogue, échange, confiance, respect de la personne. Ensuite nous analyserons la médiation relationnelle en tant que compétence à former et à développer à la lumière des travaux des experts du Conseil de l'Europe (Coste & Cavalli 2015 ; North & Piccardo 2016) et surtout du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018, désormais CECR-VC). Cette analyse a pour but de répondre principalement à trois questions :

Quel contenu en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être est à reconnaître dans la médiation relationnelle ?

Comment différentes échelles de la médiation relationnelle et les descripteurs qui y sont rattachés contribuent à une construction sociale des savoirs ?

Peut-on envisager une formation ou autoformation à la médiation relationnelle ? Si oui, par quel type de démarches ?

Nous sommes persuadée que la médiation relationnelle mérite d'être mise au centre des préoccupations didactiques de cette époque où rien n'est plus « comme avant » car l'enseignement/apprentissage de toute ma-

² Il est à préciser que l'enseignement à distance a été dispensé dans des périodes variables selon la loi en vigueur de chaque pays et en fonction du niveau scolaire.

tière mais tout particulièrement des langues étrangères commence avec les relations comprises non seulement comme celles entre « élève(s)-enseignant » ou « élève(s)-élève(s) » mais tout simplement entre personne et personne.

1. Entrer en relation – une problématique complexe

1.1. Les relations à l'ère communicative

L'on oublie trop vite parfois que de nombreuses notions qui semblent être découvertes avec l'arrivée du CECR (2001) et de son Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018) fonctionnent depuis longtemps dans le discours éducatif en lien avec différents volets de l'activité pédagogique. Tel serait le cas par exemple de l'autonomie, de l'évaluation positive, de l'interaction ou justement du rôle des relations dans le processus didactique. En effet, Bernard Dufeu dès 1982 parle de la pédagogie relationnelle dans l'apprentissage des langues (Dufeu 1982 cit. d'après Feldhendler 2002 : 75). A cette époque nous sommes en plein discours communicatif et l'apprenant prend le devant de la scène didactique en tant que participant à part entière qui nécessite un climat et un mode d'apprentissage qui le mènent aux résultats escomptés. L'élément relationnel est indispensable voire essentiel pour assurer l'atteinte des objectifs communicationnels comme le souligne Daniel Feldhendler :

Dans cette nouvelle situation, la fonction de la langue est d'être un support relationnel. Elle doit permettre à chacun de se situer et de se déterminer, elle est de même l'intermédiaire dans les situations de communication. De langue enseignée, elle devient langue vécue, *langue relationnelle* et langue des interactions au sein du groupe-classe (*ibidem* : 76).

Cette « pédagogie de la relation » insiste sur la spontanéité créatrice et se caractérise, entre autres, par le développement de la personne dans le groupe, l'empathie, l'écoute et la perception de soi et des autres ou encore par la notion de rencontre congruente dans l'action.

Ce bref rappel nous semble important pour mieux comprendre que les sources de l'intérêt pour le relationnel ne datent pas d'hier mais sont bien ancrées dans une évolution de la pensée didactique qui est en marche incessante vers de nouveaux horizons émergeant des sciences humaines au sens large du terme.

1.2. Vers une nouvelle dynamique relationnelle

Selon l'image décrite ci-dessus deux ou plus d'individus entrent en relation avec des figures de soi bien fixes dont il s'agit de connaître réciproquement les profils et de manifester la volonté de les accepter dans les « rôles » interprétés dans une situation de communication. Or, ce n'est pas un point de vue partagé par tous ceux qui s'occupent du relationnel dans la communication. Anne-Marie Martinez et Tommy Terraz affirment que « la personne ne préexiste pas à la relation, c'est au contraire la relation qui permet son émergence » (2016 : 70) en continuant la pensée du philosophe du dialogue François Jacques qui, lui, parle du « primat de la relation » (1982) et de la nature relationnelle de chacun ou encore celle de Mikhaïl Bakhtine portant sur le dialogue et le dialogisme (1984). Il en découle que c'est la relation qui forme la personne qui « est processus relationnel toujours inachevé, finalité à viser » (Martinez & Terraz 2016 : 71) ce qui fait que chaque rencontre interpersonnelle ne met pas face à face deux individus aux profils bien définis et en quelque sorte immuables, même s'ils sont prêts à s'accepter comme tels, mais deux personnes qui sont en attente de ce que cette rencontre fera d'elles. A nouveau les auteurs cités constatent :

la question centrale n'est plus tant celle du qui suis-je mais du qui suis-je amené à devenir pour toi et par toi ; elle n'est plus tant celle du quoi, mais du quoi faire, comment agir pour tendre vers la bonne relation, permettant la co-émergence de soi et de l'autre jusqu'au statut de la personne (*ibidem*).

Telle est la nature relationnelle de l'humain qui en est conscient, qui de ce fait peut se décentrer pour reconnaître les autres en tant que personnes et non seulement des individus participant à la rencontre. Voilà pourquoi le philosophe François Jacques rejette la vision d'un dialogue comme la production de deux discours parallèles dont les segments sont proferés tour à tour par des interlocuteurs supposés déjà constitués. Au mieux, on ajoute l'exigence d'une écoute gracieuse, l'obligation de ne pas accaparer la parole mais de la céder alternativement (2000, en ligne). Et il continue en définissant le véritable entretien qui « n'est pas seulement question de l'entrelacs de deux ou plusieurs discours, mais de la production à deux d'un seul discours qui donne voix à la relation interlocutive » (*ibidem*). Nous pensons que c'est un véritable défi didactique d'envisager les relations à l'école sous cet angle, profondément humain et redonnant à chacun la capacité de devenir autre suite à la relation vécue. Tel serait, dans notre optique, le but ultime de chaque activité de médiation relationnelle que nous présenterons plus loin.

2. Le concept théorique de la médiation relationnelle et sa mise en place dans le CECR-VC

La lecture d'un document aussi complexe que le CECR-VC n'est pas, dès le premier abord, transparente et n'offre pas un accès au sens facile. Ceci est surtout dû à des périodes assez longues de travail d'experts sur les sujets travaillés et à des documents « satellites » qui précèdent la publication de « l'oeuvre majeure » et qui constituent une étape intermédiaire, pré-finale, dont certains points sont soit amplifiés soit abandonnés dans le projet final. Tel était le cas du CECR-VC de 2018. Sa lecture évoque inévitablement la connaissance approfondie d'au moins trois documents: le CECR dans sa version de 2001, la publication de D. Coste et M. Cavalli de 2015 et celle de B. North et E. Piccardo de 2016. Notre lecture du CECR-VC est bien de nature sélective car il s'agit d'aborder un point singulier de cet apport incontestable qu'est l'élaboration des échelles et des descripteurs pour la médiation en général et la médiation relationnelle en particulier. Pour ce faire quelques éclaircissements sont nécessaires compte tenu des ouvrages précédant son apparition. Nous n'allons pas tout de même revenir au CECR de 2001 considérant ce texte comme étant désormais un point de référence connu dans l'espace discursif en DLE.

255

2.1. La médiation relationnelle dans l'optique de D. Coste et M. Cavalli (2015)

« Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » - affirment les auteurs (Coste & Cavalli 2015 : 28) tout en soulignant quelques lignes plus loin qu'il ne faut pas tout de même voir la médiation uniquement en tant que dispositif de résolution de conflits. On le comprend mieux en poursuivant l'analyse selon laquelle deux types majeurs de médiation sont à distinguer dans l'espace scolaire: la médiation cognitive et la médiation relationnelle (*ibidem* : 29). La première renvoie à tout un ensemble d'opérations « qui facilite l'appropriation active par les élèves des savoirs, au moyen d'activités didactiques adéquates y compris de transmission (exposé d'un élève, d'un groupe, de l'enseignant, d'un expert ; visionnement d'un reportage scientifique, etc.) » (*ibidem* : 36). La seconde a pour but d'établir des conditions favorables à une construction sociale des savoirs ce qui nécessite des rapports entre individus et groupes influant de manière positive sur le développement de chaque élève.

Les deux types de médiation sont intrinsèques l'une à l'autre et elles « cohabitent » le même espace pédagogique sans oublier que leur mode d'opérer est langagier et qu'elles évoquent en même temps une médiation langagière passant par des reformulations linguistiques et sémiotiques.

Le caractère indissociable des deux types de médiation se voit encore mieux dans ce que les auteurs appellent être les « versants » de la médiation relationnelle à savoir le versant formatif et cognitif (*ibidem* : 56-57). Dans le versant formatif il s'agit surtout de « faire communauté », d'avoir le sentiment d'appartenance et de motiver les élèves à « faire partie de » avec une prise de conscience et une réflexion parallèles. Pour travailler sur ces éléments-là les enseignants devraient sensibiliser les élèves sur cet agir commun, développer leur responsabilité et leur attention envers des manifestations linguistiques. Ce versant formatif est ainsi profondément ancré dans une éducation basée sur des valeurs humaines universelles : le respect d'autrui, l'ouverture à l'altérité, le sens de la responsabilité. Le second versant distingué dans le cadre de la médiation relationnelle est d'ordre cognitif ce qui signifie de mettre l'accent sur l'objectif majeur de cette communauté que l'on essaie de construire et solidifier notamment « son efficacité cognitive dans le processus de construction des connaissances » (*ibidem*).

2.2. La médiation relationnelle selon B. North et E. Piccardo (2016)

Pour le besoin de notre analyse nous retenons de la lecture de cet ouvrage surtout deux choses: tout d'abord un nouveau classement de types de médiation car cela touche directement l'appellation « médiation relationnelle » et ensuite une étendue contextuelle beaucoup plus large, prévue pour les descripteurs qui seront inclus dans le CECR-VC.

En ce qui concerne le premier point il faut constater que les deux types de médiation discutés jusque-là, à savoir la médiation cognitive et la médiation relationnelle avec ses deux versants: formatif et cognitif disparaissent³ pour donner place à quatre types de médiation: linguistique, culturelle, sociale et pédagogique, cette dernière possédant trois volets que nous présentons plus loin. Pourquoi ce changement terminologique mais aussi conceptuel? Parce que le premier classement proposé par Coste et Cavalli se réfère uniquement au contexte de l'éducation scolaire alors que dans le suivi du projet de médiation qui va déboucher sur le CECR-VC il s'agit d'élaborer les descripteurs convenant aux quatre domaines cités

³ Les termes de médiation cognitive et médiation relationnelle seront gardés pour l'élaboration des catégories d'échelles de descripteurs.

dans le CECR de 2001: public, personnel, éducationnel et professionnel (North & Piccardo 2016 : 6). Afin de pouvoir les « desservir » au mieux quatre types de médiation seront proposés (*ibidem* : 9): la médiation linguistique - qui reprend la dimension linguistique déjà bien présente dans le CECR de 2001 avec des activités de traduire, résumer, reformuler, etc., la médiation culturelle, la médiation sociale et la médiation pédagogique qui se décline en trois volets: *la médiation cognitive : soutien* dont le premier rôle est de faciliter l'accès au savoir, *la médiation cognitive : coopération* qui facilite la co-construction du sens en coopérant et *la médiation relationnelle* qui devrait assurer les meilleures conditions pour réaliser la mise en place des deux volets précédents.

Soulignons ici à nouveau que les échelles et les descripteurs quittent le cadre strict de l'enseignement des langues et s'ouvrent à un contexte beaucoup plus large au dire des auteurs : « Il s'agit d'une rupture significative et délibérée avec le ciblage des descripteurs d'origine qui ont été conçus uniquement par rapport à la classe de langue étrangère ou seconde » (*ibidem* : 8).

Pour résumer brièvement l'évolution de la notion de médiation relationnelle à cette étape il est important de constater qu'elle échappe à une description fixe et univoque. Les auteurs de l'ouvrage analysé en sont plus que conscients: « La médiation a tant de niveaux, de types, d'aspects. Comment saisir cette richesse dans un schéma descriptif pratique facile à comprendre ? » (*ibidem* : 25). En effet, les facettes multiples de la médiation et de ses contextes d'action laissent perplexes devant la nécessité de construire des catégories exhaustives ou bien distinctes les unes des autres. Citons encore les auteurs:

« Toutes les frontières entre les catégories de notre domaine sont des distinctions floues et non des absolus cartésiens » (*ibidem*). Le passage en revue de la typologie ainsi que des caractéristiques propres à la médiation relationnelle a bien mis en avant le besoin d'y ajouter des versants ou des volets tant il est difficile de distinguer et de nommer ce qui fait parti d'un concept aussi complexe et polyphonique.

La dernière partie de notre analyse se concentre sur l'ouvrage auquel les deux premiers ont largement contribué à savoir le CECR-Version complémentaire avec de nouveaux descripteurs de 2018.

2.3. La médiation relationnelle dans le CECR-VC

Dans ce document dès le début est soulignée l'approche plus ample de la médiation qui opère aussi bien dans la communication, dans le champ social et culturel que dans l'apprentissage et « particulièrement

dans l'apprentissage de la langue » (CECR-VC 2018 : 35). Il est aussi à retenir que les échelles de descripteurs proposées ne sont pas une norme à laquelle il faut se soumettre ou qui sert pour une évaluation, ce sont « des illustrations de la compétence à différents niveaux dans le domaine concerné » (*ibidem*). La médiation a toujours cette fonction majeure de « créer les conditions pour communiquer et coopérer, faire face à des situations délicates et des tensions éventuelles et les désamorcer avec succès » (*ibidem* : 109). Chaque activité de médiation nécessite que la personne qui s'y engage mette au centre ceux ou celles pour qui elle va médier ce qui demande une attention toute particulière à toutes les caractéristiques de la situation ainsi que des participants y compris leurs états émotionnels ou leur ancrage social et culturel. Il est donc évident que différents types de médiation s'inter-croisent ou se superposent selon les besoins du moment.

Le CECR-VC retient, à son tour, une nouvelle typologie pour les catégories regroupant les échelles de la médiation avec leurs descripteurs ce qui est encore lié au souci de proposer des catégories suffisamment vastes et fonctionnelles pour différents contextes auxquels elles peuvent se référer. Ainsi les activités de médiation⁴ comprennent 16 échelles réparties en trois groupes:

258

- médier un texte - cette catégorie comprend 7 échelles (comme p.ex. traiter un texte à l'oral/à l'écrit, prendre des notes, traduire un texte à l'oral/à l'écrit) avec 108 descripteurs;
- médier des concepts - cette catégorie comprend 6 échelles (p.ex. faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs ou Susciter un discours conceptuel) avec 58 descripteurs;
- médier la communication avec 3 échelles présentées ci-dessous et 41 descripteurs:
 - établir un espace pluriculturel (16 descripteurs);
 - agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (10 descripteurs);
 - faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords (15 descripteurs).

C'est surtout cette dernière catégorie qui regroupe le plus d'éléments pouvant renvoyer à « l'ancienne » médiation relationnelle mais il est clair désormais qu'avec le CECR-VC les différents types de médiation coexistent dans les contextes évoqués, ainsi le relationnel sera aussi présent dans la catégorie « médier un texte » avec l'échelle « Exprimer une réponse personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature) »

⁴ À côté des activités de médiation sont encore énumérées les stratégies de médiation avec 5 échelles et 38 descripteurs.

que dans la catégorie « médier des concepts » avec l'échelle « Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs » et puis de façon très nette dans la catégorie « médier la communication » à travers toutes les trois échelles.

Quelle est donc l'image du médiateur à retenir dans l'optique du CE-CR-VC ? Nous la trouvons tout d'abord dans le tableau présentant une échelle à part appelée « Médiation générale » et nous avons choisi de garder pour illustration les descripteurs pour le niveau B2 comme étant celui visé par la plupart des apprentissages en langues (*ibidem* : 108) :

peut travailler en collaboration avec des personnes issues de milieux différents, créer une ambiance positive en offrant son soutien, poser des questions afin de cerner les objectifs communs, comparer les choix permettant de les atteindre et expliquer ses propositions pour les prochaines étapes. Peut approfondir les idées des autres, soulever des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes. Peut transmettre fidèlement de l'information détaillée et des arguments, par ex. les points marquants de textes complexes mais bien structurés, liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel.

Il en découle l'image d'une personne qui, comme on l'a rappelé plus haut, analyse avec une grande attention la situation didactique et ses participants et agit en fonction de leurs besoins en recourant en même temps à des éléments de médiation linguistique, culturelle, pédagogique ou sociale. Les auteurs du CECR-VC la présentent en ces termes (*ibidem* : 109): « Une personne qui s'engage dans l'activité de médiation doit avoir une bonne intelligence émotionnelle ou avoir l'esprit suffisamment ouvert pour la développer pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants ». Cela est encore mieux visible lorsqu'on aborde la catégorie « médier la communication » qui est en soi la plus relationnelle aussi du point de vue des auteurs qui affirment que (*ibidem* : 128) :

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 tierce pour atteindre cet objectif. Pour créer les conditions de la compréhension et donc de la communication, on doit parfois affronter des situations délicates, des tensions ou des désaccords.

En relisant les descripteurs proposés pour l'échelle „faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords” il est clair que le médiateur a recours à des activités langagières très concrètes (résumer, reformuler, poser des questions, présenter les points de vue) ainsi que nous pouvons le voir dans les descripteurs ci-dessous du niveau B2 (*ibidem* : 131) :

Peut amener les parties en désaccord à des solutions possibles pour les aider à obtenir un consensus, formuler des questions ouvertes et neutres afin de minimiser la gêne ou l'offense.
Peut aider les parties en désaccord à mieux se comprendre en reformulant et recadrant leurs positions et en établissant des priorités de besoins et d'objectifs.
Peut, en posant des questions, repérer les terrains d'entente et inviter chaque partie à mettre en avant les solutions possibles.

Pour terminer cette lecture des descripteurs „relationnels” nous voulons encore citer ceux mis dans la grille pour l'autoévaluation au niveau B2 dans la catégorie « médier la communication » où le futur médiateur peut réfléchir à ses points forts ou encore nécessitant un approfondissement (*ibidem* : 178) :

Je peux contribuer à la création d'une culture communicative commune en adaptant ma façon de procéder, apprécier différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à réagir aux idées des uns et des autres.
 Je peux donner la signification de propos et de points de vue importants sur des sujets de mon domaine d'intérêt, à condition que les participants clarifient si besoin est.

Avant de passer à la conclusion deux choses restent encore à préciser. La première concerne les niveaux de compétences en médiation modélisés selon les compétences linguistiques à communiquer de A1 à C2 mais qui ne doivent pas être considérés comme « exclusifs ou contraignants » (*ibidem* : 165) et que l'on peut adapter à son contexte de travail. Cela nous semble surtout important dans le cadre de la médiation relationnelle au sens large du terme qui serait difficilement affiliée à un système rigide de progression selon les échelles mentionnées.

La deuxième nous vient de l'ouvrage de Coste et Cavalli, car ils constatent une chose très importante selon nous (Coste & Cavalli 2015 : 66) :

(...) la médiation peut fort bien ne pas aboutir et ne pas contribuer à réduire la distance entre les pôles en tension, mais plutôt avoir pour effet de clarifier, de mieux expliciter et, au bout du compte, de renforcer les divergences et de les faire mieux comprendre de part et d'autre. Elle n'aura pas été inutile pour autant.

Cette constatation montre le mieux le rôle fondamental de toute médiation qui est celui de créer les conditions pour une véritable relation interlocutive au dire de F. Jacques comme il a été dit plus haut et dont l'essentiel se résume en ce qu'« il n'est pas seulement question de l'entrelacs de deux ou plusieurs discours, mais de la production à deux d'un seul discours » (Jacques 2000 : en ligne). En analysant le cheminement de la médiation relationnelle à travers les écrits présentés nous nous sommes rendue compte du fait qu'avec elle on redonne le statut de la personne à part entière aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant.

En guise de conclusion

Nous nous sommes proposé de réfléchir sur le concept de la médiation relationnelle tel qu'il est aujourd'hui diffusé à travers les ouvrages signés par le Conseil de l'Europe et surtout visible dans le *Cadre européen commun de référence - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* de 2018 qui constitue en quelque sorte le couronnement de l'expertise européenne en ce domaine. Le temps de la pandémie de COVID-19 que nous sommes toujours en train de traverser en ce 2021 nous y incite particulièrement car les questions liées aux éléments relationnels préoccupent plus que jamais différentes instances éducatives et montrent les lacunes qu'il est extrêmement urgent de combler si nous voulons assurer une éducation de qualité à tous les élèves sans exception. Pour ce faire nous avons voulu tout d'abord mieux comprendre ce facteur relationnel qui, pourtant, n'a jamais été entièrement absent des pratiques didactiques. Il faut tout de même admettre qu'il ne suffit pas de mettre l'apprenant au centre du processus didactique pour que tout le reste se mette en place automatiquement. Et ce « reste » relève justement de l'approche relationnelle qui voit en lui une personne prête à évoluer suite à l'interaction, quelqu'un en état « de devenir » et non pas « à modifier ». Une telle approche ouvre la voie aux activités langagières de la médiation dont parle, entre autres, le CECR-VC. En répondant à nos questions de recherche il faut constater que les trois ouvrages analysés ici donnent un profil très complet de la médiation relationnelle en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être en soulignant une approche relationnelle empathique, ouverte, respectueuse de différences et permettant à chacun d'évoluer vers les objectifs fixés. De même, il est tout à fait clair que les activités et stratégies de médiation présentées dans le CECR-VC contribuent largement à une construction sociale des savoirs car elles sont à faire avec la collaboration des pairs qui, à leur tour, deviennent médiateurs.

Enfin, il est tout à fait possible d'envisager aussi bien une formation qu'une auto-formation à la médiation relationnelle ou tout simplement à la médiation dans ces diverses facettes. Proposer une analyse structurée des échelles de médiation et de leurs descripteurs lors des formations professionnelles ou tout simplement une lecture individuelle commentée pourrait être le premier pas. Un échange autour des activités de médiation entre les enseignants mais aussi entre les enseignants et les apprenants est aussi une occasion de réfléchir à ce sujet et de partager leurs expériences.

Qu'il me soit permis de terminer ce texte, rédigé pour commémorer les 50 ans d'existence de la Philologie Romane à Łódź, par mes meilleurs vœux d'un bel avenir aussi bien institutionnel que personnel et surtout

riche en relations amicales et inspirantes dont les descripteurs, j'en suis certaine, se rajouteront à ceux qui se trouvent déjà dans les documents européens.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par A. Aucouturier. Paris: Gallimard.
- BUCHNER, A. & WIERZBICKA, M. (2020). *Nauczanie zdalne w czasie pandemii*, edycja II. Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [25/07/2021].
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. & CAVALLI, M. (2015). *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf [25/07/2021].
- CROZE, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et Médiation des savoirs*, 33, <https://doi.org/10.4000/dms.6134> [08/07/2021].
- DUFEU, B. (1982). Vers une pédagogie de l'être : la pédagogie relationnelle. *Die Neueren Sprachen*, 3, pp. 267-289.
- FELDHENDLER, D. (2002). Apprendre et enseigner autrement : une pédagogie de la relation. *Grenzgange*, 9 (2002), Heft 17, pp. 75-87.
- JACQUES, F. (2000). Dialogue, dialogism, interlocution. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/3, <http://journals.openedition.org/osp/5866> [08/07/2021].
- MARTINEZ, M. L. & TERRAZ, T. (2016). Partenariat et coordination pluriprofessionnelle et interlocutive de la personne. *Carrefours de l'éducation*, 2016/2, 42, pp. 61-74, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-2-page-61.htm> [10/07/2021].
- NORTH, B. & PICCARDO, E. (2016). *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-1680713e2d> [25/07/2021].
- PYŻAŁSKI, J. (ed.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa : Edukacja.

Notice biobibliographique

Jolanta Sujecka-Zajac - Enseignante-chercheuse à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie. Ses recherches se concentrent sur la didactique des langues et cultures à la croisée des disciplines connexes et portent, entre autres, sur les tendances actuelles

dans la formation initiale et continue des enseignants de langues, le rôle des stratégies d'apprentissage dans la formation linguistique, la place du CECR (2001, 2018) dans la didactique des langues, la problématique du savoir-apprendre et de la médiation didactique en classe de langue.

Sujecka-Zajac, J. (2019). "O jakości edukacyjnej à rebours : obszary rozwoju w kształceniu językowym" [w :] Danuta Gabrys-Barker, Ryszard Kalamarz (red.), *Jakość w kształceniu językowym. Rozważania teoretyczne i praktyczne rozwiązania*, Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27-40.

Sujecka-Zajac J. (2020). « Entre le modèle et la modélisation en classe de langue » [w :] *Romanistica Comeniana* nr 2, ISSN 2585-8483, s. 9-26.

Sujecka-Zajac, J. (2020). « De l'enseignant *transmetteur* à l'enseignant *médiateur* en classe de langue. Le rôle de la médiation cognitive auprès des élèves en difficulté d'apprentissage » [dans :] Michele de Gioia & Mario Marcon (dir.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*, Bruxelles: Peter Lang S.A., p. 289-305.