

Michele DE GIOIA & Mario MARCON (dir.)

L'essentiel de la médiation

**Le regard des sciences humaines
et sociales**

Ce PDF est destiné à être utilisé à des fins administratives (dossier de recherche, bourse, etc.). Toute autre utilisation du fichier, et particulièrement la mise en ligne sur quelque site ou plateforme que ce soit, est strictement interdite.

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Bibliothek »
« Die Deutsche Bibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site <https://dnb.de>

Soutien financier de l'Université de Padoue dans le cadre du projet de recherche « Ontoterminologie de la médiation. Une contribution à la médiation et aux nouvelles politiques sociales » (BIRD161093/16).

Parrainage de l'Institut de Médiation Guillaume-Hofnung (IMGH, <https://www.mediation-imgh.com/>).

ISBN 978-2-8076-1086-6 (Print)
E-ISBN 978-2-8076-1087-3 (ePDF) • E-ISBN 978-2-8076-1088-0 (EPUB)
E-ISBN 978-2-8076-1089-7 (MOBI) • DOI 10.3726/b16164
D/2019/5678/48

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

© P.I.E. PETER LANG S.A.
Éditions scientifiques internationales
Brussels, 2020
1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

www.peterlang.com

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

Jolanta SUJECKA-ZAJĄC
Université de Varsovie

Introduction

Les grandes théories d'apprentissage contemporaines mettent au cœur du processus d'apprentissage le sujet apprenant et son activité dans un environnement riche en ressources personnelles et matérielles. Cependant, passer à la réalisation de ces idées dans une salle de cours demande des dispositifs pédagogiques particuliers et, surtout, un enseignant prêt à endosser des rôles qu'il avait peu ou pas pratiqués jusque-là. Nous sommes pourtant persuadés que c'est à lui de relever ce grand défi d'opérationnalisation du cadre général de la pensée sur l'éducation, certes, avec le soutien des chercheurs œuvrant dans le même sens.

C'est dans cette optique que nous nous proposons tout d'abord de réfléchir sur l'évolution de notions cruciales pour l'éducation : l'enseignant, l'apprenant, le savoir et leurs rapports réciproques. Nous montrerons ensuite un glissement du paradigme normatif et monologal vers un paradigme du cheminement individuel et dialogal qui débouche sur la médiation, thème central pour notre réflexion qui sera discuté en lien avec le contexte éducatif. Nous terminerons cette analyse par la présentation et la discussion des résultats de notre recherche montrant l'impact du dialogue d'apprentissage sur une meilleure compréhension et application des « moyens d'apprendre » (de La Garanderie 1982) par les apprenants en difficulté d'apprentissage en classe de langue.

1. De l'acte d'enseigner à l'acte d'apprendre

Le passé pédagogique européen, modélisé par l'éducation jésuite et le discours normatif basé sur la vertu et la morale, avait forgé une certaine figure d'enseignant en tant que dépositaire unique de savoirs qu'il transmet ou dispense à son gré à un public ignorant et homogène dans sa masse. Il n'est d'ailleurs pas contradictoire de parler dans ce cadre de la « transmission des connaissances » puisque ces dernières sont considérées comme préstructurées et prédéterminées (Lebrun *et al.* 2006 : 48). Elles constituent un « déjà-là », prêt à être inscrit sur cette « table rase » qu'est l'élève. Tout le reste n'est qu'une question de mémorisation, d'un travail dur et surtout pas agréable, devenant une corvée quotidienne munie d'un système de contrôle et de punitions pour ceux qui ne se montrent pas assez persévérants ou appliqués. L'apprentissage ressemble ici plus à un dressage où l'élève reproduit le savoir, récite les informations apprises par cœur sans les comprendre, cherche à trouver la bonne réponse et éviter les punitions généreusement distribuées par l'enseignant. L'essor de la psychologie et des sciences de l'éducation survenu au XX^e siècle a fait revisiter ces conceptions et tourner l'intérêt pédagogique vers l'acte d'apprendre. John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori clament l'importance de l'activité personnelle du sujet apprenant, l'exploration en profondeur du savoir en vue de le construire par son propre effort dans un environnement stimulant et motivant. Par conséquent, le savoir ne s'absorbe plus involontairement, mais devrait être construit par l'individu et cette construction est chaque fois personnelle et inimitable. Quatre attributs clés sont indiqués pour un apprentissage efficace (De Corte 2010 : 53) : il est construit, autorégulé, situé et collaboratif. À cela s'ajoutent encore deux versants non moins importants de l'apprentissage, notamment les émotions et les motivations du sujet apprenant. Ainsi, le trio cognition-émotion-motivation constitue l'objet d'analyses et d'études empiriques multiples pour élucider ses composants à la fois internes et externes à l'individu. B.M. Barth analyse ce « savoir en construction » qui se substitue au « savoir construit » et rappelle que :

on semble oublier l'autre face du savoir, la face cachée : celle qui est en train de se structurer dans le cerveau de nos élèves, celle qui évolue, celle qui est relative au temps, au contexte et à l'affectivité, celle qui est provisoire et qui a besoin de la médiation d'autrui pour devenir un savoir validé. (Barth 1993 : 69)

C'est de cette façon que nous comprendrons l'apprentissage et l'activité du sujet apprenant dans la suite de notre réflexion et dans le contexte d'une classe de langue étrangère.

2. ...et de l'acte d'apprendre à l'acte d'enseigner

Réorienter l'acte d'apprendre selon les axes indiqués plus haut entraîne inévitablement le même processus pour l'acte d'enseigner, mais avec des idées structurantes différentes. Analysons deux éléments principaux : le rapport au savoir et les représentations des rôles de l'enseignant.

Nous venons de le constater : le savoir n'est plus une entité préconstruite et validée que l'on va transmettre, mais il est « en construction » permanente et individuelle, réalisée par le sujet apprenant d'une manière personnelle que l'on ne saurait prévoir. Dès lors, tout change dans le rapport entre les enseignants et le savoir qu'ils croyaient bien « posséder » et ce changement déstabilise la routine et la vision traditionnelle d'un cours. L'ambition de distribuer le même savoir pour tous, de le mettre en séquences déduites d'une logique externe et abstraite et de pouvoir l'évaluer à l'aide d'outils de mesure objectifs doit disparaître. Désormais, l'acte d'enseigner est intimement lié à l'acte d'apprendre, car c'est ce dernier qui informe l'enseignant du chemin parcouru et qui reste à parcourir à l'apprenant dans sa construction personnelle du savoir, des moyens qu'il a inclus ou qui ne sont pas encore dans son « atelier d'apprenant » (Karpińska-Szaj & Sujecka-Zajac 2015). B.M. Barth confirme cette union entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre dans le cadre socioconstructiviste en affirmant : « Il ne s'agit plus d'une transmission unilatérale, les élèves y participent d'une façon active : la métaphore de la transmission est remplacée par celle de la transaction, et le sens naît de cette rencontre. Planifier cette "rencontre" avec le savoir devient donc une tâche indispensable pour l'enseignant » (2013 : 20). Si l'enseignant n'est ni transmetteur ni contrôleur, alors qui est-il en fait ? Les réponses sont multiples et en lien étroit avec l'image de l'apprenant en tant qu'acteur social étant en train de construire son savoir personnel dans un contexte stimulant et varié. Ainsi, l'enseignant pourrait devenir un guide ou un coach, une personne-ressource, un chef d'orchestre ou animateur, un facilitateur d'apprentissage voire un « passeur » (Barbot 1998 cité par Ciekanski 2014). Nous sommes d'avis que tous ces rôles rentrent dans le terme qui est le plus pertinent dans le contexte éducatif, à savoir celui du médiateur. Nous nous pencherons davantage par la suite

sur l'enseignant en tant que médiateur en classe et sur la médiation qu'il pourrait assurer en vue de faciliter la construction efficace du savoir chez le sujet apprenant.

3. Dans la galaxie de la médiation éducative

Selon M.-J. Gremmo (2007 : 65), « la médiation est une notion nomade », qui fait son apparition dans le champ éducatif sans pour autant oublier que ses « conceptualisations et ses usages sont encore très variés, et parfois contradictoires » (*ibid.*).

En effet, partant du principe que le savoir est en construction lors du processus d'enseignement-apprentissage, il est important d'instaurer un système de médiations entre le sujet apprenant et ce savoir provisoire. La médiation de l'apprentissage « est définie comme l'ensemble de processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage » (Ciekanski 2014). Cette définition n'épuise cependant pas tous les cas de figure qui peuvent être envisagés dans le contexte éducatif, ce que nous verrons plus loin.

3.1. La médiation pour faciliter l'apprentissage et autonomiser l'apprenant

Puisque le sujet apprenant n'accède pas directement à l'objet du savoir, mais il doit le construire par ses propres moyens bien des choses doivent changer dans la pratique de classe. Y. Lenoir (2009 : 15) définit la pratique d'enseignement « comme un rapport d'objectivation médiatisé symboliquement à travers le discours et l'agir enseignant qui s'actualise au sein des situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre ». La médiation y trouve une place de choix tout comme chez Vygotsky ou Bruner, en mettant en place la fonction d'étayage, assurée par les adultes auprès des enfants pour favoriser leur développement. Pourrait-on supposer l'impact d'une telle médiation sur les résultats de l'apprentissage ? Quelques exemples suivront à l'appui de la réponse affirmative nécessitant tout de même des conditions préalables. De nombreuses recherches ont mis en lumière les retombées positives d'une médiation assurée par des adultes experts en éducation scientifique (Weil-Barais & Resta-Schweitzer 2008), montrant à la fois la pertinence « de prendre en compte les enjeux de connaissances spécifiques aux activités

d'apprentissage à côté de descripteurs généraux » (*ibid* : 84). Il en découle que la médiation suit de près le domaine d'apprentissage, par conséquent la médiation proposée pour améliorer la lecture et celle appliquée aux sciences ne se déroule pas de la même façon. M.-J. Gremmo (2007) avait analysé, pour sa part, un type particulier de médiation appelé la médiation de conseil, survenue dans le cadre de l'autoformation institutionnelle. Le lien profond entre la médiation de conseil et le contexte d'apprentissage spécifique a été à nouveau confirmé tout en mettant en relief sa fonction d'accompagnement dans le parcours d'apprentissage.

Le dernier exemple vient des dispositifs d'apprentissage construits à la base des outils numériques tels que les plateformes de formation en ligne ou les espaces de dépôt de ressources comme les MOOC (Ciekanski 2014). Sont distinguées ici la médiation de conseil et la médiation de tutorat. La première est centrée sur l'apprenant qui devient le « moteur du dispositif d'apprentissage » (*ibid.*) et la seconde – accentue plus le rôle du tuteur qui prend en charge la nature et les modalités de l'apprentissage. Il s'ensuit de ce qui précède une forte hétérogénéité des dispositifs de la médiation et de sa nature même selon l'environnement éducatif donné qui, de par ses objectifs, définit l'activité de l'enseignant-médiateur et du sujet apprenant. Nous montrerons plus loin que cela reste de mise également pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

3.2. La médiation dans la formation en langues étrangères

La notion de médiation intéresse également la didactique des langues étrangères. Elle émerge de la perspective actionnelle proposée par le Conseil de l'Europe (2001) comme une redynamisation de l'approche communicative avec ses volets à la fois social et actionnel renforcés. À cela s'ajoute l'accent mis sur la compétence plurilingue et pluriculturelle qui recourt à la médiation interculturelle, indispensable pour bien gérer la rencontre entre des cultures différentes qui risquent d'entrer en conflit (Troncy 2014). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), document de référence pour l'élaboration des curricula et examens en langues, cite la médiation à côté d'autres activités langagières mettant en œuvre la compétence à communiquer langagièrement telles que la réception, la production et l'interaction. Les activités écrites et/ou orales de médiation ont été d'abord centrées sur la reformulation « (re) traitant un texte déjà là » (*ibid.* : 18) ce qui a été largement insuffisant vu la complexité de la médiation en éducation. La notion a été récemment

revisitée, voire « redécouverte », comme le constatent les auteurs d'*Éducation, mobilité, altérité. Fonction de la médiation à l'école* (Coste & Cavalli 2015) qui la définissent 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 ». Elle devient l'activité essentielle pour faciliter la mobilité de l'acteur social, son appréhension de l'altérité et son inclusion dans les communautés. Deux types principaux de médiation ont été distingués : la médiation cognitive « visant l'accès à des informations et connaissances et la construction des compétences » et la médiation relationnelle « contribuant à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits » (*ibid.* : 13). Dans le contexte éducatif, comme le stipulent les auteurs (*ibid.* : 29) :

La fonction de l'enseignant tout comme celle des manuels et autres moyens pédagogiques, des exercices proposés ou encore des pairs dans les travaux de groupe, bref, *le rôle de tout le dispositif de l'école est d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes (savoir-être) qu'ils doivent ou bien qu'ils désirent s'approprier.* (C'est nous qui soulignons)

Nous sommes d'avis que le rôle de l'enseignant-médiateur est dans ce contexte primordial, car il s'agit non seulement de « faciliter l'apprentissage » ou de « réduire les tensions » entre le sujet apprenant et le savoir en construction, mais aussi de le rendre apte à devenir « pédagogue de lui-même » (de La Garanderie 2013).

4. Les activités de médiation face aux difficultés d'apprentissage

Deux noms de chercheurs, venant d'horizons différents, sont à évoquer pour parler du soutien, passant par la médiation, que l'on peut apporter à l'élève en difficulté d'apprentissage : le premier est celui de Reuven Feuerstein, psychologue israélien et auteur du *Programme d'Enrichissement Instrumental*, et le second est celui d'Antoine de La Garanderie, pédagogue français et auteur de la *Gestion mentale*.

4.1. La médiation – notion centrale pour Reuven Feuerstein

Dans la pensée psychologique contemporaine portant sur la médiation, celle de Reuven Feuerstein pourrait être qualifiée de « maximale »

(Feuerstein & Spire 2009). En effet, il serait difficile de trouver un autre cadre théorique où cette notion jouerait un rôle plus important. Dans sa pédagogie de la médiation, c'est elle qui induit le changement, c'est elle qui redonne l'espoir à ceux qui ont déjà été qualifiés (ou plutôt disqualifiés) par les instances sociales et médicales comme inaptes au progrès, c'est elle qui rend l'homme humain. Le psychologue israélien (cité par Mayer 2006) affirme que :

La médiation n'est rien d'autre qu'une qualité d'interaction entre le médiateur et la personne – enfant ou adulte – avec laquelle il travaille. L'enseignant a des informations à transmettre, c'est sa mission principale. Le médiateur, lui, est moins soucieux du contenu que de la démarche grâce à laquelle il va rendre l'enfant perméable aux expériences, et l'engager dans un processus où il sera capable d'apprendre et de comprendre.

Pour mettre en place une telle médiation, trois conditions sont nécessaires :

- *l'intentionnalité et la réciprocité* : le médiateur communique son intention de manière claire et attractive et la fait partager par l'apprenant en éveillant sa curiosité, sa motivation et son intérêt pour la tâche ;
- *la transcendance* : elle amène l'apprenant à fonctionner au-delà de ses besoins immédiats et compétences actuelles, elle encourage à abstraire et à généraliser, à sortir d'« ici et maintenant » ;
- *la signification*¹ : consiste à expliquer la finalité et l'utilité de ce qu'on fait, préciser le vocabulaire, mais aussi s'interroger sur le sens de sa vie et ses expériences.

Même si pour R. Feuerstein le médiateur et l'enseignant ne sont pas la même personne, nous pensons que leur union n'est pas impossible et que le dialogue pédagogique d'Antoine de La Garanderie en est la preuve.

¹ À cela s'ajoutent d'autres critères tels que sentiment de compétence, coopération, recherche du but, conscience de la modifiabilité et du changement, régulation et contrôle du comportement, sentiment d'appartenance ou encore choix d'une alternative optimiste, passage à l'autonomie, comportement de défi, de recherche de la nouveauté et de la complexité (cf. https://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Doc/A25_criteres_mediation_feuerstein.pdf (dernière consultation : 10/07/2018)).

4.2. Le dialogue pédagogique comme remède à l'échec scolaire

Antoine de La Garanderie s'est toujours occupé dans sa recherche des élèves qui n'arrivaient pas à réussir à l'école en partant du principe que « ce n'est pas le "toujours plus de travail, toujours plus d'effort" qui résoudra le problème ; il ne faut pas nécessairement faire plus, il faut faire autrement » (de La Garanderie 1994 : 4). Tout comme Reuven Feuerstein, il a toujours été persuadé de l'éducabilité de ces élèves grâce à un échange singulier avec l'adulte expert, au cours duquel « ils sont invités à faire retour sur leurs procédures mentales, à les décrire, à en prendre conscience et à les exercer, en présence d'une tâche particulière » (Gaté 2013 : 584). Même si l'idée de la médiation semble peu invoquée chez cet auteur qui lui préfère le terme d'échange ou de rencontre interhumaine, il est indiscutable qu'elle y est bien présente dans ce qu'il a appelé le « dialogue pédagogique ». Il oppose sa finalité à celle d'une action d'enseignement « traditionnelle » en constatant qu' :

il y a, selon nous, une différence essentielle entre une action d'enseignement et le dialogue pédagogique. Transmettre le savoir par un discours, logique, exemplaire, vérifier ensuite par des questions si ce savoir a été correctement acquis par celui auquel on le destinait caractérisent celle-là. Se renseigner sur les procédures utilisées pour s'ouvrir à cette transmission, pour l'assimiler et pour la réexprimer qualifie celui-ci. (de La Garanderie 2013 : 670)

Au travers du dialogue pédagogique, le sujet apprenant se renseigne à la fois sur lui-même en tant qu'apprenant par une réflexion dirigée vers son cheminement mental lors de la résolution du problème et vers des ressources pédagogiques à exploiter pour gérer sa pensée. Dans ce sens, le dialogue pédagogique met en place une modalité de la médiation cognitive orientée sur l'acquisition des connaissances et des compétences sans pour autant oublier qu'il fait partie d'un dispositif complet qui est celui de la *Gestion mentale*².

² Pour plus d'informations, cf. <https://www.iigm.org/gestion-mentale/> (dernière consultation : 10/07/2018).

5. Cadre théorique, méthodologie et résultats de l'étude empirique

Il découle de ce qui précède que la médiation sera pour nous le concept clé dans une démarche didactique proposée pour apporter soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage en classe de français langue étrangère dans le contexte polonophone (Sujecka-Zajac 2016).

Le cadre théorique que nous avons adopté pour réaliser notre étude est celui de la médiation cognitive (Coste & Cavalli 2015 : 28) comprise comme une démarche de l'enseignant-médiateur visant la réflexion explicitée sur le cheminement mental du sujet apprenant qui se renseigne sur ses moyens d'apprendre lors d'une introspection *ex post*. Il s'agit moins de faciliter l'apprentissage ou de mener une « médiation-conseil », mais plutôt d'« éclairer l'élève sur les procédures dont il fait inconsciemment usage » (de La Garanderie 2013 : 683) de même que sur celles qu'il n'a jamais mises en pratique. L'outil pédagogique utilisé à ces fins sera un dialogue d'apprentissage dont la forme est modélisée selon le dialogue pédagogique d'Antoine de La Garanderie (1984) d'une part et sur l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994) de l'autre.

Nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes :

- Y a-t-il une réflexion consciente sur ses procédures mentales suite à la médiation ?
- Cette réflexion a-t-elle un impact sur les connaissances en construction du sujet apprenant ? Si oui, lequel ?
- Peut-on constater une restructuration des connaissances suite à l'introspection guidée ?
- Nous analysons ci-après trois dialogues d'apprentissage menés avec trois apprenants (filles de 17 ans) d'un lycée d'enseignement général à Varsovie, apprenant le français comme deuxième langue étrangère³. Les apprenants présentent des résultats peu satisfaisants du point de vue des critères d'évaluation⁴.

³ L'entretien a eu lieu le 10 janvier 2018 dans une salle du lycée en question.

⁴ Ces données ont été fournies par leur enseignant de français suite aux résultats de fin de semestre.

Le dialogue a été mené à partir d'une tâche de traduction du polonais vers le français.⁵ Nous avons à chaque fois expliqué l'objectif et le déroulement de l'entretien, ensuite l'apprenant a eu quelques minutes pour travailler en autonomie sur les phrases. Il a été dit que l'essentiel est de discuter la manière de procéder et non de retrouver les « bonnes » traductions en français. De même, il ne fallait pas tout traduire, mais juste un tel nombre de phrases que la personne a pu faire sans trop prolonger le temps imparti. Les dialogues ont été menés en polonais, langue première des élèves, enregistrés et retranscrits.

Nous avons également demandé de remplir un bref questionnaire « avant » et « après » la tâche. Dans le questionnaire « avant », outre les données biographiques, nous avons demandé d'énumérer trois « côtés forts » de la personne dans l'apprentissage des langues, ensuite d'énumérer trois « côtés faibles » et, à la fin, d'expliquer brièvement en quoi, selon elles, consiste le rôle principal d'un enseignant de langue.

Nous présentons ces données dans le tableau 1.

	A_1_E	A_2_A	A_3_0
Profil de l'élève	apprend l'anglais depuis 11 ans et le français depuis 5 ans	apprend l'anglais depuis 12 ans et le français depuis 2 ans	apprend l'anglais depuis 11 ans et le français depuis 5 ans
Trois éléments étant « côtés forts » dans l'apprentissage de langues.	- bonne mémoire ; - pas de problèmes avec la grammaire - n'a pas peur de parler en LE	- mémorise facilement le vocabulaire ; - comprend beaucoup à l'oral.	- apprend assez vite à lire en LE ; - retient vite le vocabulaire ; - retient vite les règles de grammaire.

⁵ Les phrases, traduites à partir du polonais, sont les suivantes : 1. *Si je pouvais, je participerais au concours.* 2. *Si j'avais fait ce voyage, j'aurais rencontré mes voisins.* 3. *L'exposition sera organisée dans notre école.* 4. *Nous n'avons rien compris.* 5. *Nous avons les mêmes goûts, même si nous n'avons pas le même âge.* Elles ont été empruntées à la méthode de FLE avec laquelle ces élèves travaillent en classe.

	A_1_E	A_2_A	A_3_0
Trois éléments pour « côté faible » dans l'apprentissage de langue.	- manque de régularité	- problèmes avec la grammaire ; - problèmes à prononcer correctement	- révisé rarement le vocabulaire et donc l'oublie ; - les temps se confondent ; - problèmes avec l'écrit
Rôle de l'enseignant de langue.	inciter à parler (dans la mesure du possible dans un groupe de 15 personnes).	il devrait faire ses classes de manière à motiver les élèves à apprendre.	proposer beaucoup de vocabulaire et le faire répéter, montrer les buts pour l'avenir.

Tableau 1. Les données recueillies avec le questionnaire « avant-tâche »

Les réalisations de la tâche sont les suivantes⁶ :

1. Pour A_1_E – l'élève a réussi à traduire les cinq phrases de la tâche :
 - *Si je pouvais, je participerais au concours.*
 - *Si je participais à cet voyage, j rencontrerais nos voisins.*
 - *L'exposé sera organisé dans notre école.*
 - *Nous n'avons compris rien.*
 - *Nous avons les mêmes intérêts, mais nous n'avons pas la même âge.*
2. Pour A_2_A – l'élève a traduit deux phrases de la tâche :
 - *L'exposition sera organisée à notre école.*
 - *Nous avons compris rien.*
3. Pour A_3_0 – l'élève a traduit deux phrases de la tâche :
 - *L'exhibition aurait été préparée dans notre école.*
 - *Nous n'avons compris pas rien.*

Dans les dialogues nous avons guidé l'explicitation de la démarche mentale à l'aide de questions et de commentaires tels que :

⁶ Nous gardons l'orthographe et la grammaire originales.

- *Comment tu vérifies dans ta tête ce que tu viens d'écrire ?*
- *Pour identifier ici les structures de la phrase conditionnelle, tu les remémores toutes ou tu te dis « ça doit être l'imparfait + le conditionnel passé » ? Et comment ça se passe ensuite ?*
- *Est-ce que tu vérifies toujours la forme du verbe ?*
- *Alors au début tu l'écris comme bon te semble et après tu corriges, c'est ça ? Est-ce que j'ai bien compris tes explications ?*
- *Et pourquoi tu viens de dire « oh là là, je me suis trompée ici » ?*
- *Explique-moi d'où vient cet élément ?*
- *Tu as dit qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Pourquoi ? Qu'est-ce qui t'informe ici ?*
- *Alors il y a quelque chose en trop...*
- *Et pourquoi tu penses que ces deux éléments ne peuvent pas être placés l'un à côté de l'autre ?*

Les trois apprenants ont eu beaucoup de mal à suivre ce type d'explicitation de la pensée. Elles ont souvent eu recours à une sorte d'intuition ou ont imité de très près la structure de la phrase en polonais ce qui débouche sur des erreurs formelles. Les commentaires suivants illustrent cette démarche⁷ :

A_1_E :

- *Au début quand il y a une telle phrase et je ne sais pas quelle structure utiliser, je regarde si ça me plaît.*
- *J'ai mis « rien » à la fin, car cela a mal sonné.*
- *Je sais que « pas » est placé ici, mais « rien » à cet endroit ne va pas pour moi.*
- *Je fais beaucoup de choses intuitivement et ce n'est pas forcément bien.*

A_2_A :

- *Je n'ai aucune idée sur la forme passive en français.*
- *Je dois plus réfléchir sur cette structure en français pour ne pas faire le calque du polonais, car ce n'est pas bien.*

⁷ Notre traduction.

A_3_0:

- *J'ai mal conjugué « comprendre », car tout cela se confond dans ma tête.*
- *Je révise trop rarement certaines choses, la langue, ça a ça de particulier que l'on oublie les mots.*
- *J'ai traduit du polonais, mais je ne sais pas comment ça doit être dit, je ne me rappelle pas, je ne sais pas.*

Cependant, chaque élève a pu à la fois comprendre au moins une nouvelle démarche d'apprentissage qui pourrait être plus efficace à l'avenir. A_1_E a, par exemple, constaté à la fin : « *Je vais chercher la forme première du verbe [infinitif] et ensuite décider avec "quoi" elle se conjugue* ». Cela lui permettrait d'être plus attentive aux formes verbales. A_2_A décide de réfléchir d'abord sur « la construction requise », par exemple la forme passive, avant de chercher les formes verbales concrètes. Elle réalise aussi que les éléments de négation « pas » et « rien » se substituent dans une phrase à la forme négative. A_3_0 a cité l'ouvrage contenant les conjugaisons des verbes français (Bescherelle) comme sa source de référence en cas de doute sur la forme verbale.

Après le dialogue d'apprentissage, les apprenants ont rempli un bref questionnaire « après-tâche » qui se présente comme suit :

Questionnaire	A_1_E	A_2_A	A_3_O
1. La tâche à faire a été pour toi :			
a. très difficile		A	
b. difficile			
c. possible à faire correctement	C		C
d. facile			
e. très facile			
2. Penser à voix haute à propos de la tâche			
a. te montre comment se déroule l'exécution de la tâche		A	
b. introduit le chaos			
c. ne facilite ni ne rend plus difficile			
d. incite à une réflexion plus profonde	D	D	D
e. autre			

Questionnaire	A_1_E	A_2_A	A_3_O
3. La parole du médiateur:			
a. a encouragé à réfléchir sur la tâche	A		A
b. a indiqué les erreurs	B	B	
c. a soutenu une meilleure compréhension de ton activité	C	C	C
d. a dérangé la concentration			
4. Le travail avec le médiateur		A	
a. a aidé à mieux comprendre ma manière de penser			
b. n'a aidé ni n'a rendu plus difficile la tâche			
c. a montré une manière de contrôler son travail mental	C		C
d. n'a rien changé dans ma manière de travailler			
e. autre			

Tableau 2. Résultats du questionnaire « après-tâche »

Les trois filles ont ainsi apprécié la possibilité de participer à ce dialogue d'apprentissage en indiquant leurs points forts liés au potentiel de la médiation cognitive : inciter à une réflexion plus profonde sur sa manière de procéder, se poser des questions permettant d'explorer en profondeur la tâche et de la « décortiquer » en quelque sorte, mieux comprendre ce que l'on est en train de faire et avoir un contrôle sur ses démarches mentales.

Conclusion

Nous sommes d'avis que la médiation est une démarche à potentiel fort, mais encore peu pratiquée dans le contexte éducatif, y compris l'enseignement/apprentissage des langues. Nous avons analysé ses formes variées selon les contextes d'apparition en soulignant son rôle essentiel consistant à s'intercaler entre l'apprenant et le savoir en construction, ce dernier étant instable et en cours d'évolution, en vue de soutenir l'activité du sujet apprenant. Dans notre contexte d'étude, le médiateur ne facilite pas la tâche ni ne propose de démarches plus efficaces selon lui. Le dialogue d'apprentissage que nous avons réalisé a pour but la même finalité que le dialogue pédagogique d'Antoine de La Garanderie (2013 : 683) : « L'élève découvre donc et ce qu'il faisait sans le savoir, et ce qu'il ne savait pas être capable de faire. Tels sont les fruits du

dialogue pédagogique, fondé sur les ressources actuelles et potentielles de l'élève. » Ce type de médiation cognitive demande plus de recherches longitudinales pour confirmer l'impact à long terme de ces effets sur le cheminement mental de l'apprenant. Nous avons pu constater une tendance intéressante pour des études ultérieures selon laquelle les élèves participant au dialogue d'apprentissage s'interrogent sur leurs ressources métacognitives (*comment je fais ? comment je fais pour savoir ?*) considérées comme un facteur puissant dans la réussite scolaire.

Références bibliographiques

- BARTH, B.-M. (1993), *Le savoir en construction*, Paris, Retz.
- BARTH, B.-M. (2013), *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Paris, Retz.
- CIEKANSKI, M. (2014), « Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques », *Alsic*, 17, <http://journals.openedition.org/alsic/2762> (dernière consultation : 10/07/2018).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg-Paris, Conseil de l'Europe-Didier.
- COSTE, D. & CAVALLI, M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques – Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-meditation-de-l-ecole/16807367ef> (dernière consultation : 10/07/2018).
- DE CORTE, E. (2010), « Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps », dans Dumont, H., Istace, D., Benavides, F. (dir.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, OCDE, <http://www.oecd.org/education/cei/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf> (dernière consultation : 10/07/2018).
- DE LA GARANDERIE, A. (1982), *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion.
- DE LA GARANDERIE, A. (1984), *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Le Centurion.
- DE LA GARANDERIE, A. (1994). *Réussir, ça s'apprend*, Paris, Bayard.
- DE LA GARANDERIE, A. (2013), *Réussir, ça s'apprend*, Paris, Bayard Culture.

- FEUERSTEIN, R. & SPIRE, A. (2009), *La pédagogie Feuerstein ou La pédagogie à visée humaine*, Latresne, Le Bord de l'eau.
- GATÉ, J.-P. (2013), « Présentation », dans de La Garanderie, A., *Réussir, ça s'apprend*, Paris, Bayard Culture, 583–587.
- GREMMO, M.-J. (2007), « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme », dans *La médiation. Problématique, figures, usages*, Nancy, PUN, coll. Questions d'éducation et de formation, 65–78, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00613738> (dernière consultation : 10/07/2018).
- KARPIŃSKA-SZAJ, K. & SUJECKA-ZAJĄC, J. (2015), « Métier d'apprenant, métier d'enseignant : quels outils dans leur atelier cognitif ? », dans Sowa, M. (dir.), *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*, Lublin, Werset, 239–255.
- LEBRUN, J., BÉDARD, J., HASNI, A. & GRENON, V. (dir.) (2006), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- LENOIR, Y. (2009), « L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9–29.
- MAYER, C. (2006), « Connaître davantage la méthode Feuerstein », dans *8^e Biennale de l'Éducation et de la Formation. Débats sur la recherche et les innovations*, « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) », INRP-APRIEF, 11–14.04.2006, <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/463.pdf> (dernière consultation : 10/07/2018).
- SUJECKA-ZAJĄC, J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wstęp do glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin/Warszawa, Werset/Instytut Romanistyki UW.
- TRONCY, C. (dir.), DE PIETRO, J.-F., GOLETTA, L. & KERVRAN, M. (collab.) (2014), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR.
- VERMERSCH, P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- WEIL-BARAIS, A. & RESTA-SCHWEITZER, M. (2008), « Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42 (2), 83–98.

Références sitographiques

Aide n. 25 : Critères de médiation – Reuven Feuerstein, Académie de Paris, http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Doc/A25_criteres_mediation_feuerstein.pdf (dernière consultation : 10/07/2018).

Institut international de la gestion mentale, <https://www.iigm.org/gestion-mentale/> (dernière consultation : 10/07/2018).