

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: 0000-0001-5133-2660

iwona.janowska@uj.edu.pl

Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères

Mediation tasks as tools for action-oriented language teaching/learning

Clarified and detailed in the *CEFR – Companion volume* (2020), mediation gains a new dimension. The proposed scales of mediation activities clearly focus on action-oriented, situational use of language. However, the theoretical description of these activities, and the scaling of specific skills are not enough to be able to effectively develop mediation competence in pedagogical practice. In order to understand the specifics of mediation activities, concrete guidelines are needed for the construction of mediation tasks and application in the process of language teaching and learning. The purpose of this article is to present selected issues related to the creation and implementation of mediation tasks, which give new meaning to the learning process and can be seen as a practical form of applying an action-oriented approach.

Keywords: CEFR, mediation activities, mediation tasks, an action-oriented approach

Słowa kluczowe: ESOKJ, działania mediacyjne, zadania mediacyjne, podejście ukierunkowane na działanie



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Exposé du problème

Le concept de « médiation » est défini de plusieurs façons selon le domaine concerné (cf. Stathopoulou, 2015 ; Huver, 2018 ; Janowska, Plak, 2021). Il est devenu un objet de recherche dans diverses disciplines des sciences humaines et sociales. L'attribut fondamental de la médiation est son lien étroit avec les relations sociales et avec divers phénomènes qui affectent ces relations. Dans une perspective plus large, les activités de médiation peuvent être vues comme des procédures qui régulent et facilitent le fonctionnement de la société guidée par les valeurs de dialogue, de compromis et de coopération.

La médiation en didactique des langues n'est pas une notion nouvelle, mais elle occupe, depuis quelques années, une place importante dans la vision contemporaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Précisée et détaillée en 2018 et 2020/2021 dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, elle est devenue le concept central pour décrire l'enseignement des langues, un concept considéré comme un élément clé d'une communication réussie.

Malgré un fort intérêt pour cette activité de communication langagière (cf. Conseil de l'Europe, 2022), la médiation n'apparaît pas encore dans la plupart des manuels. Dans cette optique, nous visons à fournir des conseils pratiques aux enseignants et/ou auteurs de matériel pédagogique, intéressés par la création de tâches de médiation, compte tenu de la vision des activités de médiation du Conseil de l'Europe. Dans la première partie du texte, nous expliquons comment le concept de médiation a évolué dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous présentons des tentatives de chercheurs afin d'opérationnaliser les activités de médiation et de créer des typologies de tâches. La deuxième partie de l'article a pour but d'établir les paramètres généraux des tâches de médiation dans la perspective actionnelle. Un exemple d'une tâche de médiation illustre les propos théoriques qui le précèdent.

2. Le concept de médiation et son évolution dans la didactique des langues étrangères

Nous devons le développement de la notion de « médiation » en psychologie, puis en didactique des langues étrangères, aux travaux de Lev Semionovitch Vygotski (1997). La médiation est le concept central de sa théorie socioculturelle du développement cognitif. Vygotski soutenait que les gens

n'agissent pas directement dans la réalité physique, mais qu'ils utilisent des outils, exécutent des travaux qui leur permettent de changer le monde, et, avec lui, les conditions dans lesquels ils vivent. Comme pour les outils physiques, l'homme utilise des outils symboliques – des signes pour médiatiser et réguler les relations avec les autres et avec lui-même, et ainsi modifier la nature de ces relations. Grâce à la médiation, qui s'effectue par le biais de toutes sortes de signes acoustiques, visuels et linguistiques, l'individu interagit avec d'autres personnes qui ont déjà acquis certaines connaissances – médiateurs – et, avec leur aide, il est capable d'atteindre un niveau supérieur de connaissances et de compétences, ce que Vygotski (1997) appelle « zone proximale de développement ». Ce processus, appelé « échafaudage », effectué par des enseignants, des parents ou des pairs qui ont plus de connaissances et/ou plus d'expérience que l'apprenant, permet à l'individu de progresser, d'élargir ses connaissances et de développer ses compétences. Pour Vygotski, tout apprentissage est entremise : pour apprendre, l'apprenant a besoin des autres.

En didactique des langues étrangères, le concept de « médiation » est apparu à la fin du XX^e siècle grâce au *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), où il est perçu comme une activité communicative naturelle (à côté de la réception, de la production et de l'interaction) inter- et intra-linguistique, au cours de laquelle les interlocuteurs, pour communiquer, peuvent recourir à des procédures telles que la reformulation, l'explication, la simplification, la traduction ; ils peuvent également utiliser une troisième langue et des moyens extra-linguistiques. Le concept de médiation de 2001 se limitait à la médiation linguistique et à l'un des aspects de l'entremise dans la communication, à savoir servir d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui, pour une raison ou une autre, ne parviennent pas à se comprendre (Conseil de l'Europe, 2001 : 18, 71). Après la publication du *CECR*, la médiation a été principalement associée au transcodage linguistique et souvent identifiée à la traduction. De plus, aucune échelle de descripteurs n'a été développée pour cette activité de communication, ce qui a rendu très difficile la compréhension de sa spécificité.

Le projet d'élargissement du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et d'éclaircissement du concept de « médiation », achevé en 2018, a marqué une nouvelle étape dans la réflexion sur les activités et les stratégies de médiation et une nouvelle manière de les appréhender en didactique des langues. Le concept de « médiation » dans le *CECR – Volume complémentaire* (2021) est basé sur la vision socioculturelle de la langue. Dans le processus d'enseignement/apprentissage, la langue joue un rôle important, elle est le principal outil de médiation et sert à structurer l'apprentissage tant

au niveau individuel que social. La langue en tant que phénomène social se présente sous différentes variétés et constitue l'élément principal soutenant l'individu dans sa quête de sens ; la langue est à la fois un outil de travail, un objet d'apprentissage, un porteur de savoir, un support de réflexion et de création de sens. Ainsi, on n'apprend pas la langue en étudiant le code, mais en utilisant la langue comme un moyen de donner du sens à l'environnement immédiat et comme un outil pour co-créeer du sens avec les autres. Dans les activités de médiation, l'utilisateur/apprenant de la langue n'est pas principalement concerné par de simples objectifs fonctionnels quotidiens, mais par la construction de nouvelles connaissances, de relations, d'identité et par l'aide aux autres dans ce domaine (Piccardo, North, 2019 : 77).

Pour les auteurs du *Volume complémentaire*, dans les activités de médiation, l'utilisateur/apprenant, en tant qu'acteur social, agit comme intermédiaire et facilite la création et la transmission de sens au sein d'une langue ou à l'aide d'une autre. Contrairement aux activités de réception, de production et d'interaction, la médiation ne se base pas principalement sur ce que l'interlocuteur a compris ou communiqué. Le rôle du langage dans la création de l'espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage est ici plus important. Dans le *Volume complémentaire*, on distingue trois catégories d'activités de médiation : médiation de textes, médiation de concepts et médiation de la communication ; pour chacune d'elles, des échelles de descripteurs ont été créées¹. Cette approche tripartite a permis d'appréhender les activités langagières sous l'angle des besoins réels et des résultats pour tous ceux qui travaillent au développement langagier. Outre la dimension linguistique, les activités de médiation permettent d'accéder à l'information et aux connaissances, facilitent l'interaction et contribuent à la qualité de l'échange d'informations, à la résolution des problèmes, rendent possible la coopération et l'échange culturel.

3. Opérationnalisation du concept de médiation

Comme mentionné ci-dessus, le concept de médiation, esquissé dans le *CECR* en 2001, était à la fois réducteur et vague. Néanmoins, il a été opérationnalisé et développé tant sur le plan théorique que dans la pratique.

Au début du XXI^e siècle, pour de nombreux enseignants de langues étrangères, les activités de médiation étaient synonymes de transfert d'informations dans la langue cible ou d'une langue à l'autre, et de traduction de fragments de textes (le plus souvent : écrits). La médiation linguistique

¹ Au total, 24 échelles de descripteurs ont été créées : 19 pour les activités de médiation et 5 pour les stratégies de médiation.

a même été qualifiée de « cinquième habileté » (Reimann, 2014 : 1 ; Biedermaann, 2014 : 85) aux côtés de la compréhension orale et écrite, de l'expression orale et écrite. Par conséquent, elle a été réduite à une compétence linguistique, activée le plus souvent dans des exercices de traduction en langue étrangère.

Wolfgang Hallet (2008) s'oppose à cette vision de la médiation : il souligne qu'il convient de distinguer la compétence de traduction, qui requiert l'adéquation traductionnelle, et la compétence de médiation linguistique, qui met l'accent sur l'adéquation communicative. Ce chercheur ne considère pas la médiation comme une « cinquième habileté », car pour réaliser cette activité langagière, il faut d'abord maîtriser puis appliquer à la fois les activités de réception et de production ; elles font partie intégrante de la médiation linguistique. Hallet (2008 : 3–5) présente la médiation comme une compétence complexe qui, dans la pratique, requiert l'application et la combinaison de nombreuses compétences partielles, à savoir : linguistico-communicatives (*sprachlich-kommunikative Kompetenz*), interculturelles (*interkulturelle Kompetenz*), interactionnelles (*interaktionale Kompetenz*), stratégico-méthodiques (*strategisch-methodische Kompetenz*). L'activité de médiation consiste à adapter le texte ou l'énoncé à la situation de communication et au destinataire.

Une approche similaire des activités de médiation est adoptée par Maria Stathopoulou (2015 : 4–6) qui crée le concept de « capacité de médiation » (*ability to mediate*). Selon cette auteure, la médiation est l'aptitude à participer à une activité interculturelle qui implique le transfert d'informations d'une langue à une autre dans un but précis. Au cours de ce processus, le médiateur active et se sert de ses connaissances linguistiques et culturelles, ainsi que de sa capacité à puiser simultanément dans ces ressources. Cependant, la capacité de médiation ne se limite pas à la maîtrise de deux langues. Il est également important de savoir sélectionner et choisir, dans le répertoire des significations possibles, celle que le médiateur juge appropriée, et de fournir des informations conformément aux règles et prémisses de la situation de communication. La capacité à mener une médiation se manifeste non seulement dans l'adaptation aux exigences de la tâche, dans l'utilisation de structures langagières appropriées, mais surtout dans l'utilisation de stratégies de médiation qui favorisent la mise en œuvre de la tâche, et contribuent ainsi au succès de la médiation, pour atteindre le résultat souhaité. Afin de mener une médiation de manière efficace, l'usager de la langue – en fonction de la tâche qui lui est confiée – doit prévoir et mettre en œuvre un certain nombre d'activités préparatoires. Tout d'abord, il doit faire une sélection des informations, des idées et des messages du texte source qui devront être ensuite exprimés dans la

langue cible pour combler le déficit de communication. Ensuite, il lui faut décider par quels moyens linguistiques il peut les transmettre et quelles stratégies de médiation utiliser (p.ex. combiner des informations provenant de diverses sources, organiser des phrases ou des paragraphes entiers du texte source, résumer les informations sources, reformuler des mots spécifiques du texte source, synthétiser) dans ce processus (Stathopoulou, 2015 : 4–5).

Les profils susmentionnés de la compétence de médiation de Wolfgang Hallet et de la « capacité de médiation » de Maria Stathopoulou indiquent clairement le caractère complexe et communicatif des activités de médiation et soulignent le fait que la médiation ne doit pas être assimilée à la traduction ou à toute autre activité basée uniquement sur le traitement de texte.

4. Les tâches de médiation et leurs typologies – état de la recherche

Les premières tentatives de création et de mise en œuvre de tâches de médiation dans le processus d'enseignement des langues ont eu lieu dans des pays où la médiation fait partie des programmes et des exigences d'examen dans les écoles secondaires, ainsi que dans des systèmes de certifications en langues étrangères (Stathopoulou, 2015 ; Melo-Pfeifer, Schröder-Sura, 2018 ; Conseil de l'Europe, 2021 : 98).

Déjà en 2009, Elisabeth Kolb esquissait une catégorisation des tâches de médiation linguistique, en mettant en évidence deux groupes : les tâches de médiation écrite et orale. Les techniques de base utilisées pour élaborer les activités de médiation étaient : le résumé, la paraphrase et la traduction (à l'oral et à l'écrit) (Kolb, 2009 : 73). Quelques années plus tard, l'auteure a révisé/complété sa typologie, tout en gardant la division en médiation écrite et orale. En ce qui concerne les tâches de médiation écrite, Kolb en a distingué deux sous-types : traduction (con)textuelle et traitement situationnel ; ensuite, elle a divisé les tâches de médiation orale en : traitement situationnel, interprétation consécutive (con)textuelle, interprétation simultanée (Kolb, 2016 : 58).

Daniel Reimann (2014), quant à lui, a présenté trois formes fondamentales de médiation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce sont : le résumé, la paraphrase et l'interprétation informelle. Dans le cas du résumé et de la paraphrase, des combinaisons de textes sources et de ceux qui résultent de la médiation sont possibles à chaque fois, ce qui donne au total neuf types d'activités de médiation possibles. L'auteur souligne que le besoin de médiation (inter)culturelle peut également être pris en compte lors de la conception des tâches de médiation linguistique. « Cela

s'explique par le fait que les partenaires d'interaction ayant des langues maternelles différentes ont, bien entendu, des expériences culturelles différentes, et que les situations de médiation linguistique sont donc intrinsèquement prédestinées à l'apprentissage (inter)culturel » (Reimann, 2014 : 8–9).

Dans les classifications susmentionnées des tâches de médiation, il est clair que leurs auteurs se limitent aux formes de médiation définies dans le *Cadre* en 2001, c'est-à-dire centrées principalement sur la dimension linguistique de cette activité. On l'entend généralement comme la capacité à reconstituer le sens exprimé dans une langue donnée dans une autre langue, à l'oral et/ou à l'écrit, en tenant compte des éléments (inter)culturels.

Maria Stathopoulou a adopté une approche légèrement différente des tâches de médiation et de leur classification. L'auteure a mené des recherches dans ce domaine, en analysant les tâches de médiation interlangue, utilisées dans le processus de certification des compétences en anglais en Grèce. Pour Stathopoulou, les tâches de médiation sont celles « qui demandent aux apprenants de transférer des informations d'une langue à une autre dans un but de communication donné. Elles peuvent être décrites comme des tâches exigeantes sur le plan cognitif, car, pour les exécuter correctement, les médiateurs doivent faire appel à une variété de compétences et de capacités » (Stathopoulou, 2015 : 61–62). L'auteure divise les tâches de médiation (à l'oral et à l'écrit) en catégories suivantes : résumé (*summarising*), collecte d'informations (*picking-up-information*) et transformation des informations numériques en informations verbales (*transferring numerical information into verbal information*) (Stathopoulou, 2015 : 63–65). La typologie de Maria Stathopoulou se concentre sur un objectif communicatif et une situation spécifique, dont le cadre est formé par : le caractère interculturel, le lieu, l'occasion et le temps. Le destinataire, le destinataire et le médiateur sont définis par référence à la langue source et cible ainsi qu'à la culture source et cible. C'est une utilisation de la langue dans un contexte social spécifique et elle dépend des besoins sociaux. En effectuant une tâche de médiation, l'utilisateur de la langue active sa conscience linguistique dans le contexte d'un genre de texte spécifique (source et/ou cible), ainsi que sa connaissance du sujet. Dans le processus de transfert d'informations du texte source au texte cible, les médiateurs doivent utiliser une large variété de stratégies de médiation qui leur permettront de mener à bien la tâche (Stathopoulou, 2015 : 62).

La médiation est présente dans les supports pédagogiques depuis plusieurs années ; cependant, les tentatives de mise en œuvre de cette activité langagière dans la pratique pédagogique ne concernaient que la médiation linguistique. Dans la plupart des cas, il s'agit plutôt d'exercices de médiation, c'est-à-dire d'activités axées sur les compétences langagières – des

structures langagières spécifiques, souvent dépourvues d'un contexte situationnel qui orienterait l'apprenant vers une action réelle (cf. Janowska, Plak, 2021 : 160–161). Les recherches de Silvia Melo-Pfeifer et d'Anna Schröder-Sura sur les tâches de médiation dans les manuels de français (en Allemagne) ont démontré une perception limitée de cette activité langagière. L'élève accomplit des tâches plutôt stéréotypées, consistant à résumer ou à traduire ; il ne co-crée pas de sens dans l'interaction avec d'autres acteurs sociaux ; il n'active pas de stratégies de médiation appropriées. Le contexte communicatif des tâches n'est pas extensif, et leur aspect plurilingue et interculturel n'est que signalé. La médiation est souvent vue comme un outil pour contrôler la compréhension de textes, principalement de textes écrits, en utilisant la langue maternelle ou la langue cible (Melo-Pfeifer, Schröder-Sura, 2018).

Mais d'un autre côté, les travaux de recherche (cf. Coste, Cavalli, 2015 ; North, Piccardo, 2016) et la pratique pédagogique ont montré que la médiation suppose la nécessité de prendre en compte la multiplicité et la diversité des situations dans lesquelles les acteurs sociaux, représentants de cultures différentes, co-crésent le sens. En somme, en tant qu'activité complexe de nature sociale, la médiation – et en principe les tâches de médiation – devrait préparer les utilisateurs/apprenants de langues à la complexité des relations individuelles, sociales, culturelles et linguistiques.

5. Les tâches de médiation dans la perspective du *CECR – Volume complémentaire*

La détermination des paramètres des tâches de médiation devrait commencer par une réflexion sur une nouvelle approche de cette activité de communication, décrite dans le document du Conseil de l'Europe. Pour les auteurs du *CECR – Volume complémentaire*, le terme « médiation » fait référence à la situation où

l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel (Conseil de l'Europe, 2021 : 96).

Dans cette description de la médiation, on trouve non seulement les éléments nécessaires à la création d'une tâche, mais aussi la répartition des activités de médiation proposées par les auteurs du *Volume complémentaire* ; ils en distinguent trois types :

- la « Médiation de textes » consiste à transmettre à l'autre le contenu d'un texte qui lui était auparavant inaccessible ; elle prend la forme de divers types de transformations, principalement de nature linguistique, telles que : « transmettre des informations spécifiques », « expliquer des données », « traiter un texte », « traduire un texte écrit » ou « prendre des notes ». Ce groupe comprend également les activités liées à la réception des textes créatifs, y compris les textes littéraires (« Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs » et « Analyser et critiquer des textes créatifs ») (Conseil de l'Europe, 2021 : 99–114) ;
- la « Médiation de concepts » vise à transférer des connaissances, y compris des concepts et des idées, dans un travail de groupe ; ces activités combinent le caractère linguistique et social de l'usage de la langue, car elles accordent une grande importance aux compétences interpersonnelles, à la coopération dans un groupe ou à sa gestion (Conseil de l'Europe, 2021 : 114–119) ;
- la « Médiation de la communication » permet de niveler les difficultés socioculturelles qui rendent impossible la lecture du texte ou la communication avec l'interlocuteur (Conseil de l'Europe, 2021 : 120–123).

Compte tenu de cette classification, on peut supposer que, dans la pratique pédagogique, on aura le plus souvent affaire à des tâches développant la médiation de textes, peut-être la médiation de la communication, parce que depuis des années déjà, les manuels et supports pédagogiques contiennent des propositions concrètes ayant pour but de développer la compétence à communiquer langagièrement dans l'interaction plurilingue. Les tâches de médiation de concepts impliquent une collaboration de groupe et une gestion du travail de groupe, ce qui, jusqu'à présent, est relativement rarement utilisé dans les cours de langues étrangères et n'est pas encore entré dans la conscience des enseignants, peut-être parce que cela est perçu comme n'appartenant pas pleinement au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De telles tâches peuvent être trouvées dans les manuels scolaires préparés conformément aux principes de l'approche par les tâches.

Les trois catégories de médiation distinguées peuvent suggérer l'émergence de trois types de tâches de médiation ; cependant, comme le notent les auteurs du *CECR – Volume complémentaire* :

La médiation [...] implique à la fois une compétence sociale et culturelle et une compétence plurilingue. L'accent est donc mis sur le fait que l'on ne peut pas, dans la pratique, séparer les types de médiation les uns des autres. En adaptant les descripteurs à leur contexte, les utilisateurs devraient donc se sentir libres de mélanger et d'associer les catégories en fonction de leurs propres objectifs (Conseil de l'Europe, 2021 : 96).

Suite à la recommandation ci-dessus, nous présentons une description générale des tâches de médiation, en gardant à l'esprit le fait qu'une tâche donnée, typique d'une catégorie spécifique de médiation (p.ex. la médiation de textes), implique en même temps l'application, dans une plus ou moins grande mesure, d'autres compétences de médiation (p.ex. la médiation de concepts ou la médiation de la communication).

Dans la définition de la médiation, donnée dans le *Volume complémentaire (supra)*, nous trouvons trois concepts clés qui peuvent être utilisés pour établir les paramètres de base d'une tâche de médiation ; ce sont :

- 1) l'utilisateur de la langue en tant qu'acteur social, qui prend part aux processus d'expression et de co-création de significations dans la langue cible ;
- 2) un problème à surmonter, c'est-à-dire différents types de barrières qui empêchent la communication / les contacts ;
- 3) l'objet du message et le contenu à communiquer.

Au centre de la tâche de médiation se trouve **un médiateur qui agit en tant qu'acteur social**. C'est une personne qui fonctionne dans un environnement social spécifique et dans les situations spécifiques qui en découlent, elle possède certaines connaissances et compétences, elle est guidée par des besoins spécifiques, elle a à réaliser des tâches liées à son statut social et, pour les accomplir, elle active des stratégies appropriées. L'utilisateur de la langue (p. ex. dans le cas de la médiation de textes) mobilise ses compétences générales et sa compétence à communiquer langagièrement, il négocie le sens contenu dans le texte source (parlé ou écrit) et il le communique à un interlocuteur déterminé, en tenant compte du contexte linguistique, culturel ou social de ce dernier, par l'intermédiaire d'un nouveau texte cible (parlé ou écrit) qu'il a créé.

En préparant la tâche de médiation, il convient tout d'abord de prendre en considération les données nécessaires sur les participants de la situation de communication (y compris des informations sur leurs besoins et aspirations, leur âge, les langues qu'ils connaissent, leur niveau de connaissance de ces langues, leurs rôles sociaux, et parfois aussi sur leurs intérêts), ainsi que de délimiter la spécificité (inter)culturelle de la production ou de l'interaction envisagée. Lors de la création d'une tâche, il faut s'assurer qu'elle est

pertinente et significative pour l'apprenant et que celui-ci, en la réalisant, pourra activer ses compétences, ses connaissances et son expérience, et présenter ensuite les résultats au destinataire / groupe cible.

Pour que le médiateur puisse surmonter les obstacles, « créer des passerelles », il doit y avoir **une difficulté ou un obstacle qui empêche la communication** partielle ou complète, la compréhension mutuelle, la co-crédation de connaissances, la coopdration. Cet obstacle peut être causé par divers facteurs : difficulté d'accès au code langagier (au sein d'une langue ou entre langues) ou méconnaissance du genre du texte ou du domaine qu'il concerne ; complexité des savoirs à co-crédier, manque de compétences interpersonnelles nécessaires dans certaines situations délicates, différences interculturelles implicites dans le texte, etc. Par conséquent, dans la consigne accompagnant une tâche, il convient de justifier la nécessité de transformer le message et de jouer le rôle d'intermédiaire, d'indiquer une différence entre les participants à la communication / une lacune en matière d'informations.

Le dernier élément important de la tâche de médiation est le **but du message et la manière dont le contenu est communiqué**. Pour répondre à ce critère, nous pouvons nous inspirer de la liste des descripteurs proposés dans le *CECR – Volume complémentaire* pour chaque type de médiation. Dans le cas de la médiation de textes, les productions des utilisateurs/apprenants de la langue peuvent prendre diverses formes dans chacun des sept types pour lesquels des échelles de compétence sont préparées (*supra*). Cela peut être, par exemple : un rapport oral informel, un résumé écrit d'un livre à publier sur un site Web, un courriel formel, un diaporama PowerPoint, etc. La forme et le type de texte cible produit dépendront des destinataires et de l'objectif du processus de médiation. C'est l'objectif qui indique quelles informations doivent obligatoirement être fournies, et lesquelles peuvent être omises ou raccourcies. La médiation est une activité créative et active, qui fait appel à toutes les compétences du médiateur. Pour cette raison, il ne peut pas utiliser uniquement des formules linguistiques schématiques apprises.

La médiation nécessite une entremise à tous les niveaux de communication, y compris le niveau culturel. Par conséquent, les tâches dans le domaine de la médiation devraient également rendre possibles un aperçu de la culture étrangère et une réflexion sur sa propre culture, engager des compétences interculturelles et pluriculturelles. Afin de répondre de manière adéquate aux situations extérieures à sa propre culture, il faut apprendre à aborder une culture étrangère avec ouverture et curiosité, accepter, respecter et apprécier diverses attitudes et opinions (différentes des siennes). La capacité de changer de perspective et de se mettre à la place d'une autre personne est la base de l'action sociale.

Les paramètres des tâches développant les compétences de médiation présentées ci-dessus se réfèrent principalement à celles qui se situent dans le domaine de la médiation de textes, bien qu'une consigne de tâche préparée de manière appropriée puisse impliquer la mise en œuvre d'autres types de médiation. Créer des tâches visant uniquement à développer les compétences de médiation des concepts ou de la communication serait un défi difficile, possible uniquement dans des conditions éducatives spécifiques. Cela renforce notre conviction que, pour mobiliser les apprenants à appliquer diverses formes de médiation dans la pratique, il serait nécessaire de les engager dans des tâches complexes orientées vers l'action.

6. Les tâches de médiation dans la perspective actionnelle

L'« approche actionnelle » et la « médiation » sont des concepts qui paraissent pour la première fois en 2001 dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Même alors, bien qu'insuffisamment expliqués et éclairés, ils annonçaient une nouvelle perspective de l'usage de la langue et des changements dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il faudra toutefois attendre la publication du *CECR – Volume complémentaire*, et surtout la description complète et approfondie des activités de médiation qu'il contient, pour que la vision dynamique de l'apprentissage et de l'usage des langues, que cache le terme « approche actionnelle », soit complétée. D'après Enrica Piccardo et Bryan North, « [la] médiation devient un processus individuel et social de création de sens, de cognition et de développement, qui trouve sa réalisation méthodologique dans une approche actionnelle » (2019 : 239).

L'approche actionnelle introduit l'idée d'une tâche visant à intégrer les connaissances nouvelles et ce qui a été appris/assimilé auparavant. Dans la pratique pédagogique quotidienne, on utilise souvent des « micro-tâches » qui préparent progressivement les apprenants à réaliser la tâche cible : une « macro-tâche » (appelée aussi tâche complexe) (Janowska, 2020). « L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées et collaboratives dans la classe, dont l'objectif principal n'est pas la langue » (Conseil de l'Europe, 2021 : 30). Le résultat de la tâche accomplie peut être un « produit » spécifique, par exemple la location d'un appartement, la planification d'un voyage commun en vacances, un commentaire rédigé sur un blog, la préparation d'un événement, la sélection d'un candidat, etc. La macro-tâche, combinant et utilisant les éléments de connaissances et de compétences acquises, est aussi une sorte de test de la capacité à réappliquer les éléments de langue précédemment appris. Lors de l'exécution des tâches

de type actionnel, ce sont des activités de médiation qui sont mobilisées en premier lieu. Elles sont réalisées au cours d'un travail de groupe, ce qui génère l'apprentissage par la découverte et la résolution collaborative de problèmes. Selon les auteurs du *CECR – Volume complémentaire* :

Les descripteurs de la médiation sont particulièrement pertinents en classe pour des tâches collaboratives par petits groupes. Les tâches peuvent être organisées de façon à ce que les apprenants partagent différentes données, en expliquent les contenus et travaillent ensemble pour atteindre un objectif (Conseil de l'Europe, 2021 : 36).

Il est à noter que des consignes/instructions structurées de manière appropriée pour des tâches complexes et l'utilisation de textes (écrits et oraux, également supports visuels) sont en mesure d'activer bon nombre de compétences dans le domaine de la médiation de textes et celles associées au domaine de la médiation de concepts ou médiation de la communication, bien que cette dernière catégorie concerne plus le niveau socioculturel que linguistique et qu'il ne soit pas toujours possible de la prévoir, car elle dépend des acteurs de la situation communicative, ainsi que de son évolution.

L'exemple présenté ci-dessous est une activité préparée selon les principes de l'approche par les tâches. L'objectif principal de cette activité complexe, ancrée dans un contexte situationnel, est la préparation linguistique, communicative et sociale à effectuer diverses tâches « de la vie réelle » (*real-world tasks*).

TÂCHE : Nous organisons un séjour de week-end en Pologne pour quelques personnes

Préparation : En petits groupes, choisissez un endroit en Pologne où vous pourriez passer un long week-end (mer, lacs, montagne, villes, campagne, etc.). Recherchez des informations sur ces lieux sur Internet. Décidez combien de temps vous resterez à cet endroit, comment vous y rendrez, où vous dormirez, mangerez et comment vous y passerez votre temps.

Réalisation : Faites un plan détaillé de votre séjour dans un lieu de votre choix.
Présentation : Présentez vos idées aux collègues du groupe et écoutez leurs opinions.

Dans cette tâche, les apprenants de polonais langue étrangère, venant de différents pays, planifient un séjour de week-end dans un endroit attrayant. Pour faire un choix, ils se servent de documents en ligne (p.ex. : <https://podroze.se.pl/polska/ciekawe-miejsca-w-polsce/ciekawe-miejsca-w-polsce-na-weekend-majowy-wasze-p/4283/>). La tâche consistant à résoudre un problème – choisir et transmettre des informations oralement

– engage des étudiants de différentes cultures dans une série de procédures cognitives et communicatives. Lors de la réalisation de la tâche, les apprenants utilisent les connaissances antérieures et nouvellement acquises pour en découvrir ensemble le sens et atteindre les objectifs planifiés ou émergents en cours de travail. L'exécution de la tâche nécessite le traitement de données (des textes), l'échange d'informations et de significations, la coordination des activités, la coopération, la négociation et la motivation mutuelle des membres du groupe, ainsi que la capacité d'interagir avec des personnes ayant des modes de vie et des opinions différents. Elle est donc un outil d'interaction au sens large et s'inscrit dans le cadre de la médiation de textes, de concepts et de la communication. Le tableau qui suit comprend une description des activités de médiation, échelonnées dans le *CECR – Volume complémentaire*, que – potentiellement – l'exécution de la tâche ci-dessus requiert.

Tableau 1 : Activités de médiation déclenchées dans la tâche complexe

Tâche à accomplir	Organiser un séjour de week-end en Pologne pour quelques personnes
Niveau	B1
Type de médiation	médiation intralangue – textes sources – langue polonaise – texte cible – langue polonaise
Médiateurs	apprenants du polonais langue étrangère issus de milieux culturels différents
Activités de médiation	<p>MÉDIATION DE TEXTES</p> <p>Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes Peut transmettre [...] des informations précises, données dans des textes informatifs clairs (par exemple des prospectus, des rubriques de brochures, des annonces, des lettres ou des courriels) [...]. (p. 100)*</p> <p>Expliquer des données à l'écrit</p> <p>Peut décrire avec des phrases simples [...] les faits importants présents dans des visuels portant sur des sujets familiers (par exemple une carte de la météo, un graphique de base) [...]. (p. 103)</p> <p>MÉDIATION DE CONCEPTS</p> <p>Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs</p> <p>Peut inviter des personnes du groupe à donner leurs points de vue. (p. 117)</p> <p>Coopérer pour construire du sens</p> <p>Peut demander à un membre du groupe d'expliquer son point de vue. Peut répéter en partie ce que quelqu'un a dit pour s'assurer d'une compréhension mutuelle et aider à maintenir le développement des idées sur la bonne voie. (p. 117)</p> <p>Gérer des interactions</p> <p>Peut attribuer la parole dans une discussion et inviter un participant à parler.</p>

Activités de médiation	<p>Peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité. (p. 119)</p> <p>Susciter un discours conceptuel Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale. Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. Peut demander à quelqu'un de justifier son idée ou d'expliquer comment il(elle) pense que les choses vont pouvoir fonctionner. (p. 119)</p> <p>MÉDIATION DE LA COMMUNICATION</p> <p>Établir un espace pluriculturel Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive, reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe. (p. 121)</p> <p>Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles Peut communiquer [...] le sens principal de ce qui est dit [...] sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir les préparer à l'avance et que les interlocuteurs s'expriment clairement et dans un langage quotidien. (p. 122)</p>
Stratégies de médiation	<p>Adapter son langage Peut simplifier, par des paraphrases, les points principaux de courts textes non complexes portant sur des sujets familiers (par exemple de courts articles de magazines), afin d'en rendre les contenus compréhensibles. (p. 126)</p>
Matériaux	informations touristiques provenant de sites web
Domaine	personnel

* Les descripteurs des activités de médiation inclus dans la description de la tâche proviennent du CECR – Volume complémentaire (2021) ; un numéro de page est noté à côté de chaque descripteur.

7. Clôture

La publication du *CECR – Volume complémentaire (2021)* a apporté bon nombre de changements importants à la didactique des langues, notamment la médiation a gagné une description systématique et détaillée avec des descripteurs, ce qui manquait dans la première édition du *CECR*. Grâce au fait que la médiation a été identifiée et caractérisée en profondeur, nous pouvons apprécier ses valeurs et la percevoir comme une activité qui crée une opportunité d'apprendre et d'enseigner les langues de manière efficace, authentique et inclusive.

La valeur éducative de la médiation résulte de sa double nature : d'une part, elle repose sur des actions de nature individuelle, et d'autre part, elle suppose leur utilisation dans chaque interaction sociale. Dans les activités

de médiation, les compétences cognitives de l'utilisateur de la langue et ses compétences interpersonnelles sont simultanément impliquées, ainsi que, indirectement, ses compétences générales. En raison de ces caractéristiques, on peut dire que, de toutes les activités linguistiques, la médiation réalise le plus complètement le format de la communication naturelle. Hanna Komorowska, déjà en 1999, donc avant la publication officielle de la première version du *Cadre*, écrivait que « la médiation devient [...] l'un des principaux moyens de notre communication » (Komorowska, 1999 : 211). La médiation est une activité présentant un degré d'authenticité très élevé, ce qui est depuis des années une caractéristique très appréciée dans la didactique orientée vers un enseignement proche du vécu de l'apprenant et un apprentissage par l'expérience.

La nouvelle description de la médiation est devenue un prétexte et une base pour la reconceptualisation de l'approche actionnelle. Le concept d'activités de médiation, proposé dans le *Volume complémentaire*, met fortement l'accent sur le fait qu'enseigner/apprendre une langue ne relève pas seulement de la compétence à communiquer langagièrement, mais aussi d'une formation holistique et prospective de l'apprenant, en développant ses compétences générales : connaissances, aptitudes, traits de personnalité, capacités d'apprendre, ainsi que la capacité d'agir à plusieurs niveaux. La didactique contemporaine des langues étrangères ne peut se passer de la médiation, et l'enseignement/apprentissage actionnel, consistant (en outre) à la réalisation des tâches en coopération, crée un besoin naturel de médiation.

BIBLIOGRAPHIE

- Biedermann A. (2014), *La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères*. « Synergies Chili », n° 10, 83–91. Online : <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf> [consulté le 20.08.2022].
- Conseil de l'Europe. (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Online : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf [consulté le 20.08.2022].
- Council of Europe. (2022), *Enriching 21st century language education. The CEFR Companion volume in practice*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.
- Hallet W. (2008), *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*. « Der fremdsprachliche Unterricht Englisch », n° 93, 2–7.
- Huver E. (2018), *Penser la médiation dans une perspective diversitaire*, « Recherches en didactique des langues et des cultures », n° 15/2. Online : <http://journals.openedition.org/rdlc/2964> [consulté le 20.08.2022].
- Janowska I. (2020), *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*. « Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców », n° 27, 505–526.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Kolb E. (2009), *Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe*. « ForumSprache », n° 1, 69–86.
- Kolb E. (2016), *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster/New York : Waxman.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : WSiP.
- Melo-Pfeifer S., Schröder-Sura A. (2018), *Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne*, « Recherches en didactique des langues et des cultures », n° 15/3. Online : <http://journals.openedition.org/rdlc/3589> [consulté le 20.08.2022].
- 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)*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Online : <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d> [consulté le 20.08.2022].
- Piccardo E., North B. (2019), *The Action-oriented Approach : A dynamic vision of language education*. Bristol : Multilingual Matters.
- Reimann D. (2014), *Sprachmittlung*, « ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern ». Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf [consulté le 20.08.2022].
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol : Multilingual Matters.
- Vygotski L.S. (1997), *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Dispute.

Received: 12.09.2022

Revised: 14.01.2023