

Radostław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-002-12861-1358

r.kucharczyk@uw.edu.pl

La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie

Mediating a text as a competence. The case of students taking the foreign language certification exam at the University of Warsaw

The purpose of this article is to present the results of empirical research conducted with students taking a foreign language certification test. The aim of the study was to diagnose the extent to which the students interviewed are able to mediate texts. In other words, we wanted to examine whether they possess the knowledge and skills necessary to reconstruct the meanings of a text in order to convey the information imposed by the examination task. The article begins with a short presentation of the notion of mediation. It then discusses the place it has been given in the language classroom by the designers of the CEFR. Finally, we present our empirical study: we define its theoretical framework, present the survey questionnaire we used and then proceed to the analysis of the data collected and the discussion of the results.

Keywords: mediation – certification exam – research – university – pandemic

Mots clés : médiation – examen de certification – recherche – université – pandémie



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. Introduction

L'objectif du présent article est de présenter les résultats d'une recherche empirique menée auprès d'étudiants se présentant à une épreuve de certification en langue étrangère. Le but de l'étude était de diagnostiquer à quel point les étudiants interrogés sont capables de médier les textes. En d'autres termes, nous avons voulu examiner s'ils possédaient les savoirs et savoir-faire nécessaires pour reconstruire les sens d'un texte afin d'en transmettre les informations imposées par la tâche de l'examen. L'article commence par une courte présentation de la notion de médiation. Est ensuite discutée la place en classe de langue qui lui a été accordée par les concepteurs du *CECRL*. Vient enfin la présentation de notre étude empirique : nous définissons son cadre théorique, nous présentons le questionnaire de l'enquête auquel nous avons recouru pour passer à l'analyse des données recueillies et la discussion des résultats.

2. La médiation en tant que compétence : le contexte de la didactique des langues étrangères

2.1. Les traits constitutifs de la médiation

La notion de médiation sous-entend toujours l'intermédiaire d'un tiers en vue de résoudre un problème qui se met en place. En effet, le mot médiation est formé à la base de deux éléments : *medius* et *mediare* (Janowska et Plak 2021 : 12). *Medius* est un adjectif latin signifiant celui qui se trouve au milieu, alors que le verbe *mediare* veut dire se réconcilier ou arriver à un consensus. Force est de constater que le terme de médiation est utilisé différemment en fonction du contexte (Cardinet 1995 : 13). Cela résulte du fait que

[l]e champ de médiation n'a pas de limite. Il englobe tous les secteurs de l'activité humaine, de la sphère la plus intime à la plus publique. La médiation concerne les personnes publiques aussi bien que les particuliers, les individus aussi bien que les groupes, les activités nationales et internationales. (Guillaume-Hofnung 2020 : 8).

Néanmoins, le dénominateur commun pour toutes les démarches qui visent la médiation est la communication, car

la médiation se définit avant tout comme le processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant, neutre, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiateurs – favorise par des entretiens confidentiels

l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause. (Guillaume-Hofnung 2020 : 68).

Il en résulte donc que la médiation peut revêtir différentes formes, suivies d'objectifs différents. Ainsi, les médiations suivantes sont distinguées dans la littérature : créatrices, préventives, rénovatrices et curatives (Cardinet 1995, Janowska et Plak 2021). L'objectif des médiations créatrices est de créer des liens, de natures différentes, entre les acteurs sociaux. Les médiations préventives sont, elles, mises en place pour éviter un conflit qui pourrait s'instaurer ou, en d'autres termes, elles ouvrent les participants de la communication à des « zones de risque » (Cardinet 1995 : 54), ce qui, à priori, doit les aider à affronter une situation difficile par sa nature. Quant aux médiations rénovatrices leur objectif, est de restaurer des liens entre les interlocuteurs qui ont été affaiblis pour diverses raisons. Viennent enfin les médiations curatives qui ont pour objectif de réparer des liens entre les participants de l'interaction. La typologie de médiation que nous venons de présenter est loin d'être exhaustive mais elle montre, à notre avis, la complexité du phénomène qui peut être mis en place pour différentes raisons. Comme le remarque V. Liquète (2010 en ligne) :

La médiation peut se définir comme la recherche du lien entre l'énonciateur et le récepteur. Ce lien s'établit, grâce à une tierce personne et/ou un ensemble de techniques, d'outils, de messages ou d'interfaces accompagnant le récepteur (usager, client, citoyen) afin de lui faciliter la compréhension par la construction de sens, pouvant se solder par un changement (d'actions, de représentations, etc.) de sa part. La médiation associe et concilie deux parties jusqu'alors distantes, se méconnaissant, voire en conflit en rétablissant la communication.

Ainsi, la médiation peut être définie en tant que pratique qui vise à (r) établir un lien entre l'énonciateur et le récepteur, à la suite d'actions entreprises par une tierce personne dont l'objectif est d'assurer aux deux côtés du « conflit » un accès au sens partagé, ce qui demande une gestion appropriée du processus de communication. Ce point de vue est repris par les travaux réalisés dans le champ de la didactique des langues étrangères.

2.2. La médiation en tant qu'activité langagière : la perspective du CECRL 2021

Définie, en 2001, en tant qu'une des activités langagières par les concepteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais : CECRL), décrite minutieusement dans le volume complémentaire du CECRL

(désormais : *CECRL VC*), la médiation commence à s’ancreur bel et bien dans la réflexion didactique.

Comme nous venons de le constater, la notion de médiation en classe de langue voit le jour avec la parution du *CECRL* en 2001. Même si elle est définie en tant qu’une des activités langagières (à côté des activités « classiques » que sont la réception, la production et l’interaction) qui sont censées être présentes lors du processus d’enseignement/apprentissage des langues et dont la maîtrise sous-entend le développement de la compétence plurilingue et interculturelle tellement prônée par le référentiel, la médiation semble être marginalisée et réduite à sa dimension strictement langagière. En effet, la médiation est traitée soit en tant qu’activité de traduction (médiation écrite), soit en tant qu’activité d’interprétariat (médiation orale) auxquelles sont également ajoutées des capacités telles que savoir reformuler, paraphraser ou encore résumer (Robert et Rosen 2010 : 145), ce qui est notamment visible dans les techniques de médiation énumérées par les concepteurs du *CECRL* (2001).

Cette dimension strictement linguistique et textuelle de la médiation résulte avant tout de la définition du phénomène, élaborée par les concepteurs du référentiel, selon laquelle la médiation est définie en tant que situation dans laquelle l’utilisateur de la langue doit jouer le rôle d’intermédiaire entre des interlocuteurs qui n’arrivent pas à se comprendre mutuellement car ils ne partagent pas – dans la majorité des cas – la même langue. En effet, le médiateur – pour pouvoir jouer le rôle d’intermédiaire – doit passer par la réception et la production, de même que par l’interaction qui est la seule à garantir l’efficacité de ses démarches communicatives. Force est quand même de constater que les dimensions autres que la dimension linguistique ne sont pas présentes dans le modèle de la médiation proposée par les concepteurs du *CECRL* (2001), alors qu’elles la définissent de manière significative, ce que nous avons prouvé dans la partie précédente du présent article. Il est notamment question des dimensions relationnelle et cognitive qui sont cruciales – à nos yeux – dans le processus d’enseignement/apprentissage des langues. Cette lacune semble être comblée par le contenu du *CECRL VC* (2021) dont les concepteurs partent du principe que l’activité de médiation engage beaucoup plus les compétences générales de l’individu (y compris ses compétences interculturelles) que la compétence à communiquer langagièrement, ce qui accentue ses composantes relationnelle et cognitive (Goullier 2019 : 101).

Dans le *CECRL VC* (2021 : 96), la médiation est définie de la façon suivante :

Dans la médiation, 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.

Il en résulte que la lacune du *CECRL* (2001) est complétée : l'activité de médiation va au-delà d'une simple transmission du message, car elle englobe aussi la capacité à créer un contexte favorable à une communication efficace et fluide (aspect relationnel), de même que la capacité à créer un espace d'apprentissage (dimension cognitive) tout en passant par une langue qui est traitée en tant qu'outil de communication adapté aux besoins des interlocuteurs. Sont ainsi distingués trois types de médiation, à savoir la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de la communication, qui sont opérationnalisées à l'aide de descripteurs qui permettent – à notre avis – d'orienter les démarches didactiques afin de développer la compétence de médiation de façon consciente. Outre les descripteurs des trois types de médiation, sont aussi décrites les stratégies de médiation, ce que montre la figure 1.

La médiation de textes « concerne la transmission du contenu d'un texte à une personne qui n'y aurait pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques ». *Grosso modo*, ce type de médiation recouvre sa définition proposée dans le *CECRL* 2001 et englobe les techniques de classes souvent pratiquées soit en classe de langue étrangère, soit en classe de langue maternelle ; telles que, par exemple, faire le résumé, choisir les mots clés, reformuler, paraphraser, etc. (Barmiński et Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293–329).

En ce qui concerne la médiation de concepts, sa fonction est de faciliter le processus d'apprentissage : « d'une part, [il est question de] construire et élaborer du sens, d'autre part, faciliter et encourager des conditions propices à un tel échange et développement conceptuel » (*CECRL VC* 2021 : 98). On peut donc admettre que la médiation de concepts a pour objectif de remédier à des dysfonctionnements de l'acte d'apprentissage ou, en d'autres termes, d'aider les apprenants à construire un échafaudage cognitif, ce qui doit renforcer l'autonomie de l'apprenant (Cardinet 1995 : 27, Sujecka-Zajac 2020 : 292–293). Force est quand même de constater que le rôle du médiateur de concepts – traditionnellement associé à l'enseignant – peut également être assumé par l'apprenant qui – grâce

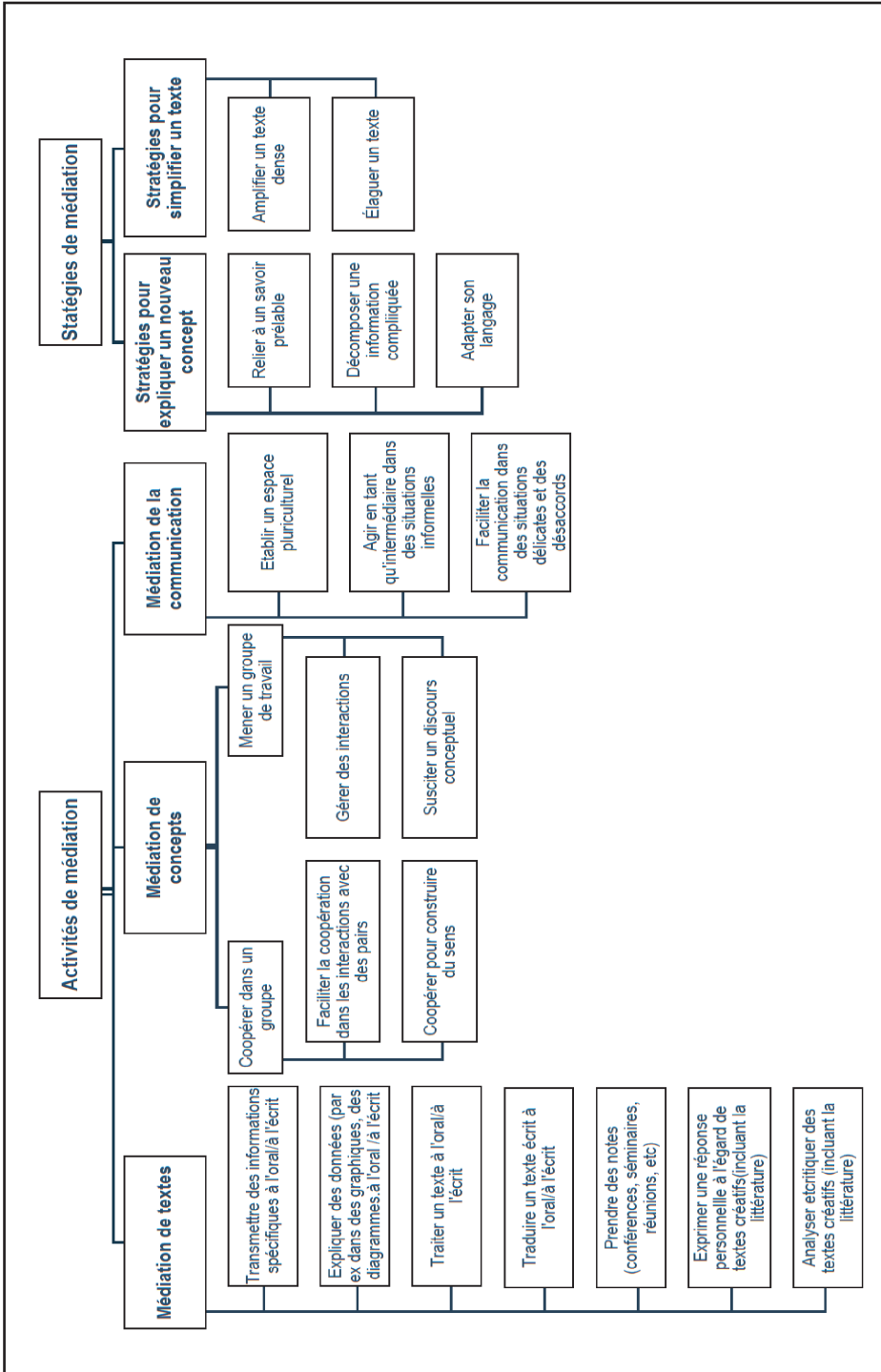


Figure 1 : La médiation selon le CECRL VC (2018 : 107)

à son enseignant – devient « pédagogue de lui-même » (de La Garanderie 2013, cité par Sujecka-Zajac 2020 : 292). En effet, en classe de langue, l'apprenant pratique la façon de coopérer dans un groupe (soit pour faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs, soit pour construire du sens) ou bien la façon de diriger le travail de groupe en gérant des interactions afin de susciter un discours conceptuel.

Vient enfin la médiation de la communication qui « vise à faciliter la compréhension et à établir une communication réussie entre les utilisateurs/apprenants qui peuvent avoir des perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles. » (CECRL VC 2021 : 98). Accorder de l'importance à la communication en classe de langue n'est pas nouveau, car c'est, depuis des années, la compétence de communication qui se place au cœur des démarches entreprises en classe. Néanmoins, selon les concepteurs du CECRL VC (2021), la communication est perçue dans la perspective des tensions qui peuvent se mettre en place soit à cause de différences culturelles, soit à cause de lacunes linguistiques (le cas de la communication exolingue). D'où la nécessité de la médiation qui engloberait les capacités suivantes : établir un espace pluriculturel, agir en tant qu'intermédiaire et savoir faciliter la coopération dans des situations délicates et des désaccords. Pour médier la communication, les apprenants doivent non seulement posséder des savoirs et savoir-faire concernant la langue mais ils doivent aussi acquérir des compétences sociales, émotionnelles et comportementales (ou compétences douces) qui balisent la communication mais sont souvent impossibles à évaluer (Caron, Fillion, Scy, Vassuer, 2018 : 43). Il s'ensuit qu'un nouvel objectif du processus d'enseignement/apprentissage des langues voit le jour : montrer aux élèves les mécanismes qui gèrent la communication et leur fournir des stratégies appropriées afin qu'ils soient capables de gérer la communication, surtout la communication exolingue.

Les stratégies qui accompagnent les trois types de médiation découlent de la spécificité du phénomène, car elles prennent en compte sa dimension langagière, relationnelle et cognitive. On distingue ainsi deux groupes de stratégies : les stratégies pour expliquer un nouveau concept (domaine cognitif et relationnel de la médiation) et les stratégies pour simplifier un texte (domaine langagier de la médiation).

2.3. Vers la médiation en tant que compétence

Nous venons de constater que la médiation telle qu'elle est définie dans les sciences humaines et dans le champ de la didactique des langues étrangères est un phénomène complexe qui sous-entend un ensemble large de savoirs

et savoir-faire précis pour l'individu qui joue le rôle de médiateur. Ainsi, elle peut être perçue en tant qu'une des compétences qui sont censées être développées en classe de langue. En effet, la notion de compétence est un leitmotiv dans le *CECRL* (2001) : ce terme apparaît – dans le référentiel – environ 300 fois au singulier et 150 fois au pluriel (Robert et Rosen 2010 : 39). Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des attitudes qui permettent à l'acteur social d'agir en fonction des exigences imposées par le contexte de la communication. Des traces de la compétence se retrouvent, entre autres, dans la définition de la médiation proposée par D. Coste et M. Cavalli (2015 : 185) :

Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources – tant humaines que techniques – présentes dans l'environnement. La médiation fait feu de tout bois et c'est bien ce qui intéresse l'apprentissage des langues et le développement des compétences discursives plurielles.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la réflexion de W. Hallet (2008 cité par Janowska et Plak 2021 : 138–139) qui définit la médiation en tant que compétence complexe dont l'activation demande la mise en œuvre de compétences ponctuelles, à savoir :

- les compétences de communication : elles englobent les compétences de réception et de production à un niveau de langue donné ;
- les compétences interculturelles : elles résultent de l'attitude de l'individu envers l'autre, que ce soit la langue, la culture ou la communication. Il s'agit notamment de la sensibilité envers différentes formes de communication qui sont culturellement conditionnées ;
- les compétences d'interaction : elles impliquent de l'empathie pour bien gérer l'interaction qui se met en place entre les interlocuteurs qui ont besoin de la médiation ;
- les compétences méthodico-stratégiques : il est question des stratégies qui rendent la médiation possible, telles que, par exemple, sélectionner les informations en fonction des besoins des interlocuteurs, ajuster le style et la langue de la communication , etc.

Pour le besoin de nos réflexions, nous partons du principe que savoir médier est une compétence qui doit avoir sa place légitime en classe de langue et qui englobe les savoirs et les savoir-faire suivants (Kucharczyk et Szymankiewicz 2022: 43) : reconstruire le sens, retransmettre des informations (au niveau inter ou intralinguistique), travailler en équipe dans

des contextes variés, faciliter le travail d'équipe et expliquer des concepts d'origines variées. Dans la suite du présent article, nous allons nous pencher sur les composantes de la compétence de médiation, qui recouvrent sa dimension strictement linguistique ou, en d'autres termes, nous allons examiner les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour médier des textes. Il convient tout de même de constater que médier les textes n'exclut pas d'autres types de médiation car toute forme de communication passe par sa dimension linguistique.

3. Le cadre théorique de la recherche

3.1. L'objet et les objectifs de la recherche

L'objectif de notre étude était d'examiner à quel point les apprenants en langues sont capables de médier des textes. En d'autres termes, nous avons voulu savoir s'ils possédaient les savoir-faire nécessaires pour reconstruire le sens d'un texte afin de retransmettre des informations pertinentes du point de vue de la spécificité de la tâche qui leur a été attribuée. Ainsi, dans notre recherche, nous sommes parti du principe que médier un texte représente une compétence qui est censée être développée de manière autonome. Ainsi, retransmettre un texte tout en passant par sa reconstruction demande, de notre point de vue, les habiletés suivantes :

- déterminer le sujet du texte ;
- résumer l'idée générale du texte ;
- sélectionner les informations précises du texte pertinentes du point de vue de la tâche ;
- résumer le texte par rapport aux exigences imposées par la consigne de la tâche ;
- paraphraser des passages du texte en fonction de la consigne de la tâche ;
- synthétiser différentes informations afin de les présenter d'une manière cohérente ;
- interpréter le contenu du texte afin d'en tirer des conclusions pertinentes du point de vue de la tâche ;
- se positionner par rapport aux idées incluses dans le texte ;
- expliquer des notions et des concepts pertinents du point de vue de la tâche.

Pour ce faire, l'apprenant devrait recourir à des savoir-faire dits transversaux, tels que, par exemple, clarifier des concepts, traduire (version et thème), recourir aux savoirs et savoir-faire acquis dans d'autres langues (y

compris sa langue maternelle), interpréter des implicites et explicites culturels, être créatif dans la résolution des tâches, prendre des notes, etc. Il s'en suit donc que c'est avant tout la médiation de textes qui constitue l'objet de notre recherche, même si des traces de la médiation de concepts y sont également visibles (expliquer des notions et des concepts), ce qui prouve le caractère complexe de la médiation. Examiner à quels savoirs et savoir-faire recourent les étudiants nous semble important car – pour le moment – rares (pour ne pas dire inexistantes) sont les recherches qui examinent cette question, notamment dans le contexte polonophone.

Pour réaliser notre étude, nous avons avancé les hypothèses suivantes, accompagnées de questions de recherche :

QdR¹ : À quel point les étudiants sont-ils capables de médier des textes ?

HdR² : Comme la notion de médiation est présente en didactique des langues étrangères depuis un certain temps, les étudiants possèdent des techniques et des stratégies leur permettant de réaliser de manière efficace la tâche de médiation. Néanmoins, étant donné que les descripteurs de la médiation viennent de voir le jour, les stratégies et les techniques de médiation auxquelles recourent les étudiants lors de la tâche sont peu développées, faute d'un entraînement stratégique approprié.

QdR1 : À quelles techniques et stratégies les étudiants recourent-ils lors de la médiation de textes ?

HdR1 : Lors de la tâche de médiation, les étudiants interrogés recourent aux techniques et stratégies suivantes : déterminer le sujet des textes à médier ; résumer leur idée générale ; sélectionner les informations précises des textes à médier qui sont pertinentes du point de vue de la tâche ; résumer les textes et en paraphraser des passages en fonction des contraintes imposées par la consigne de la tâche ; synthétiser différentes informations pour les présenter d'une manière cohérente ; se positionner par rapport aux idées incluses dans le texte ; expliquer des notions et de concepts pertinents du point de vue de la tâche.

QdR2 : Les étudiants ont-ils de l'expérience relative aux tâches de médiation ?

HdR2 : Comme la médiation commence à s'imposer en classe de langue en tant qu'une des compétences à développer, les étudiants

¹ QdR = question de recherche

² HdR = hypothèse de recherche

ont une expérience relative aux tâches de médiation. Néanmoins, étant donné que les descripteurs de la médiation sont relativement récents, les étudiants ne sont pas confrontés à des tâches qui prendraient en considération la nature complexe du phénomène. Pour cette raison, la tâche qui leur a été proposée lors de l'épreuve peut leur sembler difficile.

3.2. La spécificité de la tâche

Nous avons réalisé notre étude auprès d'étudiants de l'Université de Varsovie (Pologne) qui ont passé une certification en LVE. En raison de la pandémie causée par le virus SARS-COV-2, l'épreuve en question a été organisée en ligne, ce qui a nécessité le changement de la forme de l'examen. Au lieu de proposer, comme avant le confinement, des activités qui testent chacune des compétences de manière séparée (activités de compréhension orale et écrite, de production écrite, de même qu'un exercice grammaire/lexique, surtout sous la forme de questions fermées), nous avons pris la décision de proposer une tâche dite intégrative³. En d'autres termes, les candidats se présentant à l'épreuve se sont vu demander de faire la synthèse de deux/trois documents (oral et écrit) pour ensuite s'exprimer sur le sujet donné. Dans le tableau ci-contre, nous précisons la matrice des tests pour les niveaux B1, B2, C1 et C2 selon le *CECRL* (2001) :

Tableau 1 : Spécification des tests administrés par l'Université de Varsovie lors du confinement

Le niveau	La spécificité de la tâche
B1	CE : texte authentique simplifié (article simple, blog, mail) de 400–500 mots CO : document authentique (dialogue de 3–5 minutes), articulé clairement, contenant des structures simples <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet.</i> PE : lettre/mail expliquant ou décrivant un phénomène, ayant la forme d'un texte lacunaire, se composant de 3 parties : 1) compléter les textes avec des informations venant de la compréhension des écrits (paraphraser, reformuler, résumer) ;

³ Au mois de janvier 2021, la grammaire et le lexique étaient testés lors de l'épreuve orale : l'examineur affichait sur l'écran dix phrases à compléter. En juin et en septembre 2021, lesdits exercices faisaient de nouveau partie de la partie écrite de l'épreuve : nous les avons intégrés sur la plateforme Moodle.

Le niveau	La spécificité de la tâche
B1	2) compléter les textes avec des informations venant de la compréhension de l'oral (paraphraser, reformuler, résumer) ; 3) exprimer son opinion par rapport au sujet traité dans les textes de la CE et de la CO.
B2	CE : article de presse authentique simplifié (700–800 mots) CO : document (interview, mini conférence de 5–6 minutes) <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet mais présentent des opinions contradictoires.</i> PE : texte argumentatif de 250–300 mots dont le sujet se réfère à la thématique abordée dans la CE et la PO ; la tâche du candidat est de présenter les arguments inclus dans les deux textes et de se positionner par rapport à eux.
C1	CE : article de presse polémique (900–1000 mots) CO : deux textes authentiques (au total 10–12 minutes) : 1) monologue (par exemple : conférence) ; 2) dialogue ou discussion entre 2–4 personnes <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet.</i> PE : essai de 450–500 mots dans lequel le candidat entre en polémique avec les thèses présentes dans les 3 textes.
C2	CE : texte authentique (900–1000 mots) à visée académique CO : texte authentique (8–9 minutes) vulgarisant une question scientifique <i>NB : Les deux textes traitent du même sujet.</i> PE : 1) résumer les idées principales incluses dans les deux textes (350–400 mots) 2) rédiger un article de presse sur un autre sujet (550–600 mots)

3.3. Le groupe cible

Comme nous venons de le préciser, l'étude, dont nous présenterons les résultats dans la suite du présent article, a été réalisée auprès d'étudiants de l'Université de Varsovie (N = 1860) qui étaient obligés de se présenter à l'épreuve de certification en LVE. En effet, réussir à l'épreuve au niveau au moins B2 est une condition *sine qua non* pour finir les études du 1^{er} cycle. Il arrive quand même qu'il y ait des étudiants qui se présentent à l'épreuve B1 (à la suite de la décision de leur responsable de cours) ou au niveau C1 ou C2 pour tester leurs compétences à un niveau supérieur par rapport aux exigences administratives. L'enquête a été diffusée 3 fois au cours de l'année académique 2020/2021 : au mois de février (après la session d'hiver), au

mois de juillet (après la session d'été) et au mois de septembre (après la session d'automne). Au total 7 546 étudiants se sont présentés à l'épreuve d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de français, d'italien ou de russe à des niveaux différents (du B1 au C2) mais seuls 1 860 ont rempli le questionnaire qui leur a été envoyé via la plateforme universitaire (USOS) le lendemain de la partie écrite de l'épreuve. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de notre échantillon :

Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon

N = 1869 [%]	
langue	
anglais	89,9 %
français	1,1 %
espagnol	2,5 %
allemand	2,5 %
russe	3,1 %
italien	0,9 %
niveau	
B1	4,2 %
B2	86,5 %
C1	8,4 %
C2	0,9 %
nombre de passations	
une seule fois	75,9 %
plus d'une fois	24,1 %

Comme on peut le constater, la langue dominante des épreuves de certification est l'anglais, qui est passé surtout au niveau B2 : les autres langues et niveaux se voient marginalisés. Cet état des lieux semble être tout à fait compréhensible. En effet, dans la majorité des cas, les étudiants sont obligés de se présenter au niveau B2. Or, comme c'est la langue anglaise qui domine dans les écoles polonaises, se présenter à l'épreuve d'anglais est une conséquence quasi naturelle du parcours scolaire des étudiants. Comme c'est l'anglais qui domine le choix des étudiants interrogés, nous avons pris la décision de ne pas présenter les résultats relatifs à différentes langues séparément. Il nous semble aussi important de souligner que la majorité des personnes interrogées ne se sont présentées qu'une seule fois à l'épreuve.

Nous pouvons donc supposer que l'épreuve n'a pas été difficile pour les étudiants, d'où un faible pourcentage de personnes qui ont été obligées de se présenter à la session de rattrapage.

Il faut aussi remarquer que – même si l'épreuve de certification englobait une trentaine de langues, nous nous sommes limité – dans notre recherche – aux langues les plus diffusées telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français, l'italien et le russe. Nous sommes parti du principe que, si la notion de médiation est plus popularisée auprès des enseignants de ces langues (formations organisées par les centres de formation continue, les maisons d'édition, etc.), de même que les manuels de langues qui sont plus souvent actualisés par rapport aux recommandations du Conseil de l'Europe), alors les étudiants devraient être plus initiés aux activités et aux tâches de médiation.

3.4. L'outil de la recherche

Pour réaliser notre étude, nous nous sommes servi d'un questionnaire d'enquête (voir l'annexe), car cette technique de recherche nous a semblé être la plus adaptée à nos objectifs. En effet, elle permet d'enquêter sur un nombre relativement élevé de personnes dans un temps limité. Cependant, nous sommes également conscient que la technique d'enquête ne se prête pas à une analyse plus approfondie des techniques et des stratégies que les étudiants interrogés ont activées lors de la tâche de médiation, ce qui – sans nul doute – pourrait être enrichissant pour notre étude et nous donnerait des pistes de réflexion plus larges. Ainsi, dans notre article, nous ne présentons que les données venant de l'autoévaluation des étudiants interrogés, donc des données subjectives qui ne nous permettent pas de généraliser nos conclusions.

Notre enquête se composait de 19 items dont nous présentons les objectifs et la spécificité dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Caractéristiques du questionnaire de l'enquête

item	objectif	spécificité
1–15	examiner les techniques et les stratégies dont les étudiants se sont servis lors de la tâche de médiation	choisir une des valeurs suivantes : (-2) ; (-1) ; (0) ; (1) ; (2) où (-2) = je ne m'en suis pas servi et (2) = je m'en suis beaucoup servi
16	examiner si la tâche de médiation a donné aux étudiants la possibilité de montrer tout l'éventail de leurs compétences langagières en vue d'obtenir le certificat de compétences langagières	choisir une des valeurs suivantes : (-2) ; (-1) ; (0) ; (1) ; (2) où (-2) = pas du tout d'accord et (2) = tout à fait d'accord

item	objectif	spécificité
17	examiner si le temps consacré à l'épreuve a été suffisant	choisir une des réponses suivantes : entièrement en accord ; plutôt en accord ; plutôt en désaccord, entièrement en désaccord
18	examiner si les étudiants ont déjà eu affaire à des tâches de médiation	choisir une des réponses suivantes : entièrement en accord ; plutôt en accord ; plutôt en désaccord, entièrement en désaccord
19	examiner si la tâche de médiation a posé des problèmes aux étudiants	choisir une des réponses suivantes : entièrement en accord ; plutôt en accord ; plutôt en désaccord, entièrement en désaccord

Pour préparer les items de notre questionnaire de recherche, nous avons opérationnalisé les descripteurs relatifs à la médiation de textes proposés par les auteurs du *CECRL VC (2021)* qui nous semblaient pertinents du point de vue de la tâche à laquelle les étudiants ont été confrontés lors de l'épreuve.

Le questionnaire d'enquête contenait également des données signalétiques telles que la langue à l'épreuve de laquelle les étudiants interrogés se sont présentés, suivie de son niveau selon le *CECRL (2001)*.

4. Discussion sur les résultats

4.1. Les savoirs et les savoir-faire mobilisés par les étudiants

Dans la première partie du questionnaire, nous avons voulu connaître les opinions des étudiants sur les savoirs et les savoir-faire activés lors de la résolution de la tâche. En analysant les réponses des personnes interrogées, nous avons calculé – pour chaque item – la moyenne arithmétique suivie de l'écart type, de même que la médiane et le mode. L'analyse des réponses est présentée dans le tableau ci-dessous :

L'analyse des réponses obtenues nous permet de constater que résumer l'idée générale du texte est le savoir-faire le plus intensivement activé par les étudiants (moyenne : 1,26 ; médiane : 2, mode : 2). Nous pouvons admettre que ce type d'activité est relativement souvent pratiqué en classe de langue, en tant qu'activité qui permet de pratiquer la langue au niveau avancé. Vient ensuite la capacité à paraphraser, avec ses propres mots, les idées incluses dans le texte (moyenne : 1,09 ; médiane : 1, mode : 2). Cette technique,

Tableau 4 : Analyse des données relatives aux compétences activées lors de la tâche de médiation

		moyenne	écart type	médiane	mode
1	présenter de façon synthétique le sujet des textes (l'écoute et la lecture)	1,07	1,10	1	2
2	résumer l'idée générale des textes (l'écoute et la lecture)	1,26	1,05	2	2
3	sélectionner les informations précises des textes (l'écoute et la lecture), pertinentes du point de vue de la consigne de la tâche	1,00	1,17	1	2
4	résumer les textes (l'écoute et la lecture) par rapport aux exigences imposées par la consigne de la tâche	0,57	1,27	1	1
5	synthétiser différentes informations (l'écoute et la lecture) afin de les présenter d'une manière cohérente	0,73	1,22	1	1
6	interpréter le contenu des textes (l'écoute et la lecture) afin d'en tirer des conclusions pertinentes du point de vue de la tâche	1,01	1,15	1	2
7	se positionner par rapport aux idées incluses dans les textes (l'écoute et la lecture)	0,87	1,23	1	2
8	paraphraser, avec ses propres mots, les idées incluses dans les textes (l'écoute et la lecture)	1,09	1,11	1	2
9	expliquer des notions et des concepts pertinents du point de vue de la tâche	-0,07	1,36	0	0
10	passer par une activité de version	-0,36	1,51	0	-2
11	passer par une activité de thème	-0,13	1,49	0	-2
12	recourir à des savoirs et savoir-faire développés dans d'autres langues	-0,60	1,47	-1	-2
13	interpréter des éléments culturels présents dans les textes (l'écoute et la lecture)	-0,42	1,39	0	-2
14	résoudre la tâche d'une manière créative	-0,03	1,41	0	1
15	prendre des notes	0,84	1,33	1	2

à nos yeux, est aussi une technique plutôt traditionnelle à laquelle les enseignants de langue recourent souvent. Les étudiants essaient assez souvent de présenter de façon synthétique le sujet du texte (moyenne : 1,07 ; médiane : 1, mode : 2), ce qui reste en corrélation avec les savoir-faire analysés auparavant. Les personnes interrogées essaient aussi d'interpréter le contenu des textes pour pouvoir en tirer des conclusions pertinentes du point de vue de la consigne imposée par la tâche (moyenne : 1,15 ; médiane : 1, mode : 2). Elles

utilisent aussi des techniques appropriées qui leur permettent de sélectionner des informations précises des textes qui leur sont nécessaires pour réaliser la tâche (moyenne : 1,00 ; médiane : 1, mode : 2). Quant aux savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés plus rarement, il faut souligner avant tout la capacité à se positionner par rapport aux idées incluses dans les textes (moyenne : 0,87 ; médiane : 1, mode : 2). Cet état de choses nous semble étonnant, car la consigne accompagnant la tâche demandait aux candidats de présenter leur point de vue par rapport au sujet traité dans les textes. Il serait alors intéressant de voir le score qui leur était attribué dans la catégorie « savoir argumenter ». Une autre capacité plutôt rarement utilisée est la prise de notes (moyenne : 0,84 ; médiane : 1, mode : 2), ce qui nous semble aussi étonnant du point de vue de la tâche. Synthétiser différentes informations pour les présenter d'une manière cohérente n'a pas non plus été souvent activé par les étudiants se présentant à l'épreuve (moyenne : 0,73 ; médiane : 1, mode : 1). Il en est de même pour le savoir-faire englobant la capacité à résumer les textes par rapport aux exigences imposées par la consigne de la tâche (moyenne : 0,57 ; médiane : 1, mode : 1) : pour réaliser la tâche de l'examen, les étudiants mobilisent rarement cette capacité. Quant aux savoir-faire qui ne sont presque pas du tout mobilisés lors de la tâche de l'épreuve, il est question des savoir-faire suivants :

- résoudre la tâche d'une manière créative (moyenne : - 0,03 ; médiane : 0, mode : 1) ;
- expliquer des notions et des concepts pertinents du point de vue de la tâche (moyenne : - 0,07 ; médiane : 0, mode : 0) ;
- passer par une activité de thème (moyenne : - 0,13 ; médiane : 0, mode : - 2) ;
- passer par une activité de version (moyenne : - 0,36 ; médiane : 0, mode : 0) ;
- interpréter des éléments culturels présents dans les textes (moyenne : - 0,42 ; médiane : 0, mode : - 2) ;
- recourir à des savoirs et savoir-faire développés dans d'autres langues (moyenne : - 0,6 ; médiane : - 1, mode : - 2).

4.2. La tâche de la médiation aux yeux des étudiants interrogés

Nous avons aussi voulu savoir si cette forme d'examen a donné aux étudiants la possibilité de montrer toutes leurs compétences langagières. Comme dans la partie précédente de l'enquête, en analysant les données obtenues, nous avons compté la moyenne arithmétique suivie de l'écart type, la médiane et le mode, ce que montre le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Analyse des données relatives à la spécificité de la tâche de médiation

N = 1860 [%] À votre avis, la forme de l'épreuve vous donne-t-elle la possibilité de montrer toutes vos compétences langagières ?			
moyenne arithmétique	écart type	médiane	mode
0,002	1,35	0	1

Il en découle que les étudiants ne sont pas forcément contents de la forme de l'examen proposée, ce que prouve la moyenne qui est basse (0,002) et le mode (1). Cet état de choses n'étonne pas. En effet, les étudiants sont plutôt habitués à des tests « classiques » où les compétences langagières sont testées séparément. Nous pouvons également supposer qu'ils n'ont pas été suffisamment entraînés aux activités de médiation, ce que confirment partiellement les données présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Analyse des données relatives à l'expérience concernant les tâches de médiation

N = 1860 [%] Avant l'épreuve, avez-vous déjà rencontré une tâche pareille ?	
	%
entièrement en accord	25,1 %
plutôt en accord	31,3 %
plutôt en désaccord	23,1 %
entièrement en désaccord	20,4 %

En effet, presque la moitié des étudiants n'a pas rencontré ce type d'activité avant l'examen et seulement 25 % des personnes interrogées sont sûres de l'avoir pratiqué. En effet, une de nos hypothèses de recherche se voit confirmée.

Il nous semble quand même important de souligner que, même si l'épreuve n'a pas donné aux étudiants interrogés la possibilité de montrer tout l'éventail de leurs compétences langagières et même s'ils n'avaient pas pratiqué la médiation auparavant, l'examen n'a pas été difficile pour eux, ce que prouvent les données présentées dans le diagramme ci-dessous :

Le temps attribué à l'épreuve a aussi été suffisant pour la majorité des étudiants interrogés (réponses entièrement en accord et plutôt en accord prises ensemble) :

Tableau 7 : Analyse des données relatives à la difficulté de l'épreuve

N = 1860 [%] Est-ce que la tâche vous a posé des problèmes ?	
entièrement en accord	15,5 %
plutôt en accord	29,2 %
plutôt en désaccord	43,4 %
entièrement en désaccord	11,8 %

Tableau 8 : Analyse des données concernant le temps prévu pour l'examen

N = 1860 [%] À votre avis, le temps prévu pour l'épreuve a-t-il été suffisant ?	
entièrement en accord	35,5 %
plutôt en accord	34,7 %
plutôt en désaccord	16,5 %
entièrement en désaccord	13,3 %

4.3. Conclusions de l'étude empirique

Pour résumer l'étude empirique que nous avons menée auprès d'étudiants se présentant à l'examen de certification à l'Université de Varsovie, nous nous référons aux questions et hypothèses que nous avons formulées. Nos hypothèses se voient partiellement confirmées. En effet, les étudiants sont persuadés de posséder des techniques et des stratégies qui leur permettent de réaliser de manière efficace la tâche de la médiation. Néanmoins, l'analyse des opinions des étudiants nous permet de constater qu'elles sont peu développées, probablement faute d'un entraînement stratégique approprié, ce qui résulte probablement du fait que les descripteurs relatifs à la médiation viennent de voir le jour, et qu'ainsi la compétence de médiation n'est pas encore consciemment développée en classe de langue. Cela se reflète avant tout dans les savoirs et les savoir-faire mobilisés lors de la tâche de médiation : les étudiants déclarent recourir plutôt à des techniques classiques, telles que par exemple savoir résumer l'idée générale du texte ou savoir paraphraser, alors qu'ils ignorent d'autres techniques qui pourraient faciliter la médiation (par exemple : expliquer des notions ou des concepts ou interpréter des éléments culturels). Nous sommes tous conscients que le questionnaire d'enquête ne nous a pas permis d'approfondir nos connaissances sur la manière d'agir des étudiants lors de la résolution de la tâche de médiation. En effet, nous ne pouvons qu'analyser les options subjectives des

étudiants interrogés. Pour mieux analyser les savoirs et les savoir-faire mobilisés par les étudiants, il faudrait passer par des entretiens approfondis qui permettraient de recueillir des données sur le déroulement des processus complexes de l'activité de médiation. Cela nous semble important, car l'activité de médiation est une activité bien complexe qui demande de mettre en œuvre des démarches spécifiques qui prendraient en compte sa particularité, particularité que nous avons brièvement définie au début du présent article.

5. Mise au point

La notion de médiation est déjà bien ancrée dans la théorie didactique, notamment suite à la formulation de ses descripteurs, présentés par les concepteurs du *CECRL VC* (2021). Néanmoins, les résultats de l'étude empirique que nous avons présentés dans le présent article montrent que les étudiants ne sont pas suffisamment entraînés pour médier les textes de façon consciente. Il nous semble alors important de souligner l'importance d'intégrer les activités de médiation dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues à long terme pour que les étudiants sachent médier (les textes, les concepts ou la communication) de façon consciente. Ces activités devraient être authentiques ou, en d'autres termes, se référer à des contextes variés et en même temps authentiques aux apprenants (Janowska et Plak 2021 : 151–152). De plus, elles devraient être basées sur des documents qui sont authentiques et qui présentent différents registres de langue. Enfin, l'objectif de la médiation devrait être bien précis et clairement expliqué aux élèves. Pour que les activités de médiation ne deviennent pas de simples activités de communication, il nous semble aussi important d'expliquer aux étudiants en quoi consiste la médiation, quelles sont les stratégies qui permettent de médier efficacement et par quels procédés linguistiques il faut passer pour devenir un médiateur compétent.

BIBLIOGRAPHIE

- Barmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S. (2009), *Tekstologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2021), Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). Paris : Didier.
- Cardinet A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie.* Paris : DUNOD.
- Caron G., Fillion L., Scy C., Vasseur Y. (2018), *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée.* Paris : ESF sciences humaines.
- Coste D., Cavalli, M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école.* Strasbourg : Unités des politiques linguistiques.
- Goullier, F (2019), *Les clés du Cadre. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui.* Paris : Didier.
- Guillaume-Hofnung M. (2020). *La médiation.* Paris : Presses universitaires de France.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki.* Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2022), *(Re)construire le sens à travers les activités de médiation – point de vue des enseignants sur la médiation en classe de langue étrangère en Pologne.* « Romanica Wratislaviensia »
- Liquète V. Présentation générale : Formes et enjeux de la médiation In : Médiations [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, 2010 (généré le 12 juin 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/14724>>. ISBN : 9782271121875. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.14724> [consulté le 09/09/2022].
- Robert J.-P., Rosen É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR.* Paris : Éditions OPHRYS.
- 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,* (in :) De Gioia M., Marcon M. (éd.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales,* Bruxelles-Bern-New York-Oxford-Wien : PIE Peter Lang, pp. 289–305.

Received: 15.09.2022

Revised: 16.01.2023

ANNEXE

Questionnaire de l'enquête

Szanowni Państwo,

zwracam się do Państwa z prośbą o wypełnienie ankiety, której wyniki zostaną wykorzystane w badaniach naukowych i docelowo posłużą działaniom pro jakościowym podejmowanym w Radzie Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej.

Pytania dotyczą części pisemnej egzaminu certyfikacyjnego, do którego przystąpili Państwo na uniwersyteckiej platformie Kampus. Ankieta jest w pełni anonimowa.

Bardzo proszę o szczerze i przemyślane odpowiedzi i z góry dziękuję za poświęcony czas. Wypełnienie ankiety zajmie ok. 10 minut.

dr hab. Radosław Kucharczyk
przewodniczący Rady Koordynacyjnej
ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW

- 1) W jakim stopniu wykorzystałaś/wykorzystałeś następujące umiejętności w czasie rozwiązywania zadania egzaminacyjnego. Zaznacz jedną z wartości, gdzie (-2) = nie wykorzystałam/nie wykorzystałem wcale, a (+2) = wykorzystałam/wykorzystałem w dużym stopniu.

		-2	-1	0	+1	+2
1	syntetyczne przedstawienie głównego problemu zawartego w tekstach źródłowych (słuchanie i czytanie)					
2	wydobywanie głównej myśli z tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
3	wydobywanie informacji szczegółowych z tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
4	streszczanie tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
5	syntetyzowanie informacji pochodzących z różnych źródeł					
6	wyciąganie wniosków z tekstów źródłowych (słuchanie i czytanie)					
7	wyrażanie osobistej opinii w oparciu o treści zawarte w tekstach źródłowych (słuchanie i czytanie)					
8	wyrażanie swoimi słowami treści zawartych w tekstach źródłowych (słuchanie i czytanie)					
9	wyjaśnianie pojęć/zjawisk					
10	tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty					
11	tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy					

		-2	-1	0	+1	+2
12	korzystanie z umiejętności nabytych w innych językach obcych					
13	interpretowanie elementów kulturowych zawartych w tekstach źródłowych.					
14	rozwiązywanie zadania językowego w sposób kreatywny					
15	sporządzanie notatek					

- 2) Czy Twoim zdaniem – egzamin certyfikacyjny stwarzał okazję do pełnego wykazania umiejętności językowych? Zaznacz jedną z wartości, gdzie (-2) = nie sprawdził wcale, a (+2) = sprawdził w bardzo dużym stopniu.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

- 3) Czy czas przeznaczony na wykonanie zadania był – Twoim zdaniem – wystarczający?

zdecydowanie tak / raczej tak / raczej nie / zdecydowanie nie

- 4) Czy przed egzaminem certyfikacyjnym spotkałaś się /spotkałeś się z podobnym rodzajem zadania językowego?

zdecydowanie tak / raczej tak / raczej nie / zdecydowanie nie

- 5) Czy taki rodzaj zadania sprawił Ci trudność ?

zdecydowanie tak / raczej tak / raczej nie / zdecydowanie nie

Egzamin z języka: angielskiego/francuskiego/hiszpańskiego/niemieckiego/rosyjskiego/włoskiego

Poziom: B1/B2/C1/C2