

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

monika.grabowska@uwr.edu.pl

La médiation dans l'apprentissage informel des langues étrangères

Mediation in informal foreign language learning

This article examines the role of mediation in informal foreign language learning (IFLL). Although research on IFLL highlights predominantly receptive activities, the presence and function of mediation – inherently linked to the social nature of language – remain largely unexplored. To address this gap, the study investigates how mediation emerges in learners' informal practices, what forms it takes, and how it contributes to linguistic development and identity construction. The research adopts an emic, qualitative approach based on 92 logbooks collected in four countries. Participants documented, over one month, all out-of-class uses of French and reflected on what they learned from each situation. This method enabled the observation of naturally occurring mediation activities in private, heterogeneous ecologies of learning. The analysis identifies the three main types of mediation: textual, conceptual, and communicative, each activated through learners' plurilingual resources and social interactions. The findings show that mediation in IFLL fulfils linguistic, cultural, social, and pedagogical functions. They also reveal the strong conceptual convergence between mediation and informal learning, both grounded in autonomy, social participation, reflexivity, and the dynamic co-construction of meaning.



Keywords: mediation, informal foreign language learning, French, learner logbook

Słowa kluczowe: mediacja, nieformalne uczenie się języków obcych, język francuski, dzienniczek uczącego się

1. Qu'est-ce que l'apprentissage informel des langues étrangères ?

Dans les pays de l'Union européenne, l'enseignement institutionnel des langues étrangères repose sur la conviction – devenue un véritable paradigme en didactique des langues étrangères (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010) – que l'apprentissage formel, structuré et organisé, favorise une meilleure acquisition des langues. Toutefois, au XXI^e siècle, l'accès généralisé à Internet ainsi que les migrations internationales ouvrent aux apprenants de nouvelles possibilités de développer leurs compétences communicatives en dehors du contexte institutionnel, à travers des activités de nature communautaire et/ou ludique. Ce changement, lié à l'accès désormais facile à pratiquement n'importe quelle langue à partir d'un simple smartphone, entraîne des conséquences épistémologiques importantes : il libère le processus d'apprentissage de sa dépendance à l'enseignement formel (Grabowska, 2023 : 212) et oriente, depuis une vingtaine d'années, l'attention de nombreux didacticiens vers l'apprentissage informel des langues étrangères (AILE). Force est toutefois de constater que leurs observations se rapportent principalement à l'anglais.

Ainsi, dans l'article intitulé *A scoping review of studies in informal second language learning : Trends in research published between 2000 and 2020*, Meryl Kusk et al. (2025) proposent une méta-analyse de 206 publications témoignant d'un essor des recherches sur l'AILE dans les deux premières décennies du siècle. Le pionnier des recherches, Geoffrey Sockett, définit cette pratique comme un apprentissage qui se déroule de façon naturelle, en utilisant des ressources qui n'ont pas été conçues à des fins éducatives, et qui a lieu en dehors de tout contexte institutionnel (Sockett, 2014 : 11). En examinant les situations d'apprentissage informel des langues par des étudiants français de programmes non linguistiques¹, il souligne que la large gamme d'affordances offertes par les technologies numériques permet des activités très individualisées en langue anglaise. Il justifie en même temps la pertinence du concept d'affordance (Gibson, 1950) dans l'étude de l'AILE, puisque les apprenants adaptent les fonctions des technologies numériques à de nouveaux objectifs.

¹ LANSAD – Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

Nous avons développé cette approche en y intégrant la théorie de la complexité (Larsen-Freeman, Cameron, 2008) et la perspective écologique (Van Lier, 2004). Ainsi, l'AILE serait :

toute activité entreprise en autonomie dans une écologie d'apprentissage non hiérarchique, impliquant une adaptation constante aux affordances de l'environnement et conduisant au développement de la compétence en LE selon une trajectoire personnelle et en fonction de besoins communicatifs émergeant au cours de l'activité même. (Grabowska, 2023 : 89)

Autrement dit, chaque activité impliquant une langue étrangère, qu'elle soit intentionnelle ou non, consciente ou non, peut contribuer au développement des compétences linguistiques dans un cadre informel.

2. La place des activités de médiation dans le processus d'apprentissage informel – hypothèses et questions de recherche

L'AILE englobe par principe toutes les activités langagières, même si les recherches indiquent une prédominance quantitative des activités de nature réceptive² (Amengual-Pizarro, Alonso, 2024). Cependant, à notre connaissance, les activités de médiation sont rarement mentionnées dans les publications sur l'AILE.

Selon Janowska et Plak, la médiation linguistique³ consiste en « un traitement de textes existants, un passage d'un texte à un autre, une forme d'intermédiation entre eux. L'utilisateur de la langue retravaille un texte source (écrit ou oral) afin de permettre à un tiers de prendre connaissance de son contenu, alors que ce dernier n'y a pas un accès direct pour diverses raisons » (Janowska, Plak, 2021 : 185, nous traduisons ; cf. aussi Janowska, 2017). C'est un processus complexe et transversal puisqu'il intègre à la fois les dimensions cognitives et relationnelles (Coste, Cavalli, 2015 : 28) ; la médiation remplit différentes fonctions : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique (North, Piccardo, 2016 : 8–11) ; elle peut porter sur des textes, sur des concepts ou sur la communication (Conseil de l'Europe, 2021 : 96–123). Ces différents aspects seront développés dans le point 4 ci-dessous.

² Mais, simultanément, un effet qualitatif accru pour les activités de nature productive.

³ La médiation est une notion transversale, étudiée dans plusieurs disciplines ; pour une approche élargie dans les sciences humaines et sociales, cf. De Gioia et Marcon (2020). Dans le cadre du présent article, elle sera considérée exclusivement comme l'une des activités langagières identifiées par le CECR, et conceptualisée également comme une compétence de l'apprenant, susceptible d'être décrite à différents niveaux de maîtrise.

Conceptuellement, la médiation serait particulièrement cohérente avec les principes de l'AILE en raison de sa dimension foncièrement sociale. Comme le soulignent Janowska et Plak (2021: 69, nous traduisons), « l'une des caractéristiques les plus importantes et transversales de la médiation est sa double nature : la médiation est une action à la fois individuelle et sociale ». De même, Kucharczyk (2020 : 5, nous traduisons) observe que « porter attention aux activités linguistiques médiatives constitue en quelque sorte un rappel du caractère social du langage ». Ces remarques montrent que la médiation ne se réduit ni à des processus cognitifs ni à des actions strictement individuelles : elle implique une dimension relationnelle essentielle, en adéquation avec les principes fondamentaux de l'AILE, où l'apprenant agit simultanément comme acteur et comme membre d'un réseau social.

En effet, dans une étude récente (Babault, Grabowska, 2025), nous avons souligné que le concept d'AILE renouvelle les approches épistémologiques de la recherche sur l'acquisition des langues en situant l'apprentissage à l'intersection des dimensions cognitive et sociale. De plus, l'AILE entretient une relation dialectique avec le concept de socialisation dans la langue étrangère (Duff, 2012), dans la mesure où apprentissage et socialisation combinent, à des degrés divers, des aspects liés à l'acquisition linguistique et à la construction de l'identité individuelle au sein de réseaux de communication interculturels.

Ainsi, la médiation, par son ancrage social, apparaîtrait non seulement comme compatible avec la perspective de l'AILE, mais aussi comme pleinement constitutive de celle-ci. Elle éclairerait de manière particulièrement pertinente les dynamiques par lesquelles les apprenants coconstruisent le sens, négocient leur place au sein de communautés discursives et développent des compétences langagières inscrites dans des pratiques sociales situées.

Dans la suite de cet article, nous nous proposons donc d'examiner comment la médiation se manifeste dans l'AILE, quelles formes elle prend, quelles dimensions elle acquiert et quelles fonctions elle joue, en contribuant à la fois à l'acquisition linguistique et à la construction d'une identité en contexte plurilingue et interculturel. L'objectif est de préciser l'ampleur et le rôle de la médiation dans les pratiques informelles, afin de mieux comprendre sa valeur dans l'AILE.

3. Méthodologie de la recherche

La recherche sur l'AILE rencontre une difficulté majeure liée au caractère « privé et individualisé » de cette forme d'apprentissage (Sockett, 2014 : 110). Il en est de même pour la médiation dans l'apprentissage des langues. En ef-

fet, en raison de la complexité de cette activité, son identification peut devenir relativement difficile. Comme le constate le Conseil de l'Europe (2016, cité par Janowska, Plak, 2021 : 79, nous traduisons):

Contrairement à la réception, l'interaction et la production, la médiation ne se concentre pas sur la compréhension ou l'expression de la personne qui parle. L'accent est plutôt mis sur le rôle du langage dans des processus tels que : la création d'un espace et de conditions pour la communication et/ou l'apprentissage, la coopération pour créer un nouveau sens, l'encouragement des autres à produire et à comprendre de nouveaux sens, ainsi que la transmission de nouvelles informations sous une forme appropriée.

Ce passage souligne que la médiation ne se réduit pas à un simple transfert d'informations ou à la production linguistique ; elle implique un travail actif sur le sens, la collaboration et la facilitation de la communication pour autrui. Elle se passe souvent dans les interstices de l'activité de l'apprenant, c'est-à-dire dans les moments et les espaces intermédiaires du processus d'apprentissage où émergent des dynamiques souvent invisibles.

Compte tenu de ces contraintes et enjeux, l'approche choisie repose sur une perspective émique, permettant d'explorer les autonarrations des apprenants, et ainsi de recueillir des données qualitatives contextualisées. De cette manière, dans le cadre d'un projet développé autour de l'AILE conjointement avec Sophie Babault (Babault, Grabowska, 2025), un protocole de recherche fondé sur des *learner logbooks* – journaux tenus par les participants – a été mis en place.

Des étudiants apprenant le français langue étrangère ont ainsi été invités à consigner de manière systématique, pendant un mois, toutes les situations dans lesquelles ils utilisaient le français en dehors des cours universitaires. Pour chaque activité, ils devaient également remplir une rubrique intitulée « Ce que j'ai appris, mes réflexions », afin de rendre compte non seulement de leurs activités langagières, mais aussi de leurs expériences subjectives et de leurs réflexions personnelles.

Grâce à la participation de nos établissements à un projet Erasmus+⁴ ainsi qu'à une collaboration avec les universités serbes, un total de 92 journaux a été recueilli, au cours de l'année académique 2022/2023, dans quatre universités européennes :

- Europa-Universität Viadrina, Allemagne – 25 (corpus A)
- Université de Wrocław, Pologne – 31 (corpus P)
- Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie – 34 (corpus R)
- Université de Niš, Serbie – 2 (corpus S).

⁴ <https://www.dial4u-uni.eu>.

Ces données ont servi de base à une analyse qualitative des situations d'apprentissage informel du français en contexte exolingue et ont permis d'observer les processus de médiation dans le cadre informel.

4. Résultats de la recherche

4.1. Types de médiation observés dans l'apprentissage informel du FLE

4.1.1. La médiation de texte

La médiation de texte se définit comme la transmission du contenu d'un texte à une personne qui ne peut le comprendre en raison de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques ; elle englobe des activités telles que : transmettre des informations spécifiques, expliquer des données, traiter un texte, traduire un texte écrit, prendre des notes, exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs ainsi que les analyser et les critiquer (CECR, 2021 : 99–114 ; Kucharczyk, 2020 : 8).

Dans notre corpus, nous recensons plusieurs exemples de traductions de textes écrits qui sont intervenues dans un contexte informel et familial, dont le suivant⁵ :

[1]

03.12, 04.12 – Traduire des actes de naissance du français vers l'allemand

Ma tante est traductrice à Stuttgart et elle nous a rendu visite pour un weekend. Du coup j'ai traduit un acte de naissance de son client. Ça m'a permis de voir certains mots que je ne connaissais pas en profondeur donc elle me les a expliqués. Cela m'a donc permis d'agrandir mon champ lexical. (A14)

Cet exemple illustre deux dimensions de la médiation : d'une part, la médiation cognitive (Coste, Cavalli, 2015; cf. aussi point 4.2 ci-dessous), par l'exploration et l'explication des nouvelles unités lexicales et sémantiques rencontrées ; d'autre part, la médiation pédagogique (North, Piccardo, 2016; cf. aussi point 4.3 ci-dessous), puisque la tante joue un rôle actif de facilitatrice et de guide linguistique. Il met également en lumière le potentiel de l'apprentissage informel, se déroulant dans une situation égalitaire du point de vue des rôles sociaux, ce qui favorise une interaction plus naturelle et motivante. L'activité de traduction devient alors un véritable espace

⁵ Nous reproduisons les extraits du corpus dans leur version originale, sans y apporter de corrections linguistiques.

d'apprentissage expérientiel, où le transfert de compétences est immédiat et ciblé, et où l'apprenant peut intégrer de manière dynamique le vocabulaire et les structures linguistiques dans un contexte réel et significatif.

Un second exemple met en évidence la médiation textuelle dans un contexte professionnel :

[2]

1^{er} novembre 2022 – Traduction d'un texte du français vers l'allemand pour le média d'information Novastan⁶

En traduisant des textes, j'apprends comment les informations doivent être formulées différemment en allemand qu'en français et quels éléments contextuels jouent un rôle dans la langue. Je traduis des textes sur l'Asie centrale. Comme la région et les thèmes m'intéressent, j'ai beaucoup de plaisir à traduire. (A18)

Cette situation illustre la médiation cognitive, par l'attention portée aux différences linguistiques entre les deux langues, ainsi que par la prise en compte des éléments culturels propres à la région d'Asie centrale. Elle montre également que l'engagement personnel et l'intérêt pour le sujet favorisent l'implication dans l'apprentissage informel et une sorte de *flow* (Csikszentmihályi, 1990 ; Grabowska, 2023 : 193–194).

4.1.2. La médiation des concepts

La médiation des concepts implique la facilitation de la coopération au sein d'un groupe ainsi que la collaboration pour construire du sens (CECR 2021 : 114). Elle repose sur deux types de compétences clés : gérer les interactions et susciter le discours conceptuel (Kucharczyk, 2020 : 8). Ces activités permettent aux apprenants de mobiliser leurs ressources linguistiques existantes pour découvrir et consolider les acquis, en utilisant de manière consciente et réflexive leur compétence plurilingue (Kucharczyk, 2020).

L'exemple suivant illustre ces dimensions de la médiation des concepts. Dans la situation décrite, une étudiante roumaine a été amenée à faciliter la communication entre une étudiante française et le système académique roumain :

⁶ Novastan est un média européen indépendant consacré à l'Asie centrale (Kazakhstan, Kirghizistan, Tadjikistan, Turkménistan et Ouzbékistan) fondé en 2011. Il publie en français, allemand et anglais des analyses, reportages et actualités sur cette région (<https://novastan.org/en/about-novastan>).

[3]

13.12, environ 20 minutes – Interpréter du roumain au français pour un étudiant Erasmus

Emma est une étudiante française qui est venue de Nantes à Cluj-Napoca pour le premier semestre de cette année universitaire. Elle a eu besoin de moi pour lui expliquer la structure de la session des examens en Roumanie. Parler avec elle m’a aidée à devenir plus spontanée et à me sentir plus à l’aise quand je dois m’exprimer en français. (R14)

La médiation favorise non seulement la transmission de connaissances de l’étudiante roumaine à l’étudiante française, mais renforce aussi les compétences plurilingues et interculturelles de la première en mobilisant ses compétences linguistiques et cognitives pour expliquer des concepts complexes dans une autre langue. L’étudiante médiatrice gagne aussi en spontanéité et en assurance dans l’usage du français.

4.1.3. La médiation de la communication

La médiation de la communication vise à gérer le processus communicatif de manière à ce que les participants – représentant différents points de vue ainsi que diverses contraintes socioculturelles, sociolinguistiques et intellectuelles – puissent parvenir à un accord (Kucharczyk 2020 : 9). Les descripteurs liés à la médiation de la communication comprennent trois groupes de compétences : établir un espace pluriculturel, agir en tant qu’intermédiaire dans des situations informelles, et faciliter la communication dans des situations délicates ou en cas de désaccords (Conseil de l’Europe, 2021 : 120–123).

Dans notre corpus, nous observons des situations de communication complexes et dynamiques où l’apprenant, si nécessaire, facilite la coopération et l’interaction au sein du groupe, gère les interactions, collabore à la construction du sens ou encourage le discours conceptuel en mettant en œuvre les trois groupes de compétences évoqués dans le CECRL, comme dans l’exemple ci-dessous :

[4]

29.11.2022, 4 heures – Cuisiner et boire du vin chaud avec des étudiants français en échange

Ce soir-là, j’ai réalisé à quel point j’aimais alterner continuellement entre trois langues dans une conversation. On apprend constamment du nouveau vocabulaire dans la langue dans laquelle on est le plus mauvais. (A1)

En alternant entre plusieurs langues dans un contexte social et convivial, l'apprenant enrichit son vocabulaire, renforce sa fluidité dans des langues moins maîtrisées et développe des compétences interculturelles en négociant le sens avec ses interlocuteurs. Cette situation confirme que la médiation de la communication joue un rôle central dans l'apprentissage extrascolaire, en combinant apprentissage linguistique, interaction sociale et adaptation aux dynamiques pluriculturelles.

4.2. Les dimensions de la médiation dans l'apprentissage informel

Coste et Cavalli (2015 : 28, cf. aussi Janowska, Plak 2021 : 186) présentent deux dimensions de la médiation : cognitive et relationnelle. La première se rapporte aux opérations de transmission et/ou de construction de connaissances et consiste à familiariser quelqu'un avec un élément qui lui est inconnu. La deuxième porte sur des interactions et, plus généralement, sur « ce qui touche à la réduction des distances interpersonnelles, à la facilitation des rencontres et des coopérations et à l'instauration d'un climat favorable à l'entente et au travail » (Coste, Cavalli, 2015).

L'exemple de l'étudiant allemand ci-dessous met en évidence l'importance de la conscience de l'appui des interlocuteurs natifs dans les processus de médiation conceptuelle et de communication :

[5]

5.11, 6.11, 12.11, 13.11, 19.11, 20.11, 26.11, 27.11, 03.12, 04.12, 10.12, 11.12 – Parler en français lorsqu'il y a l'occasion (Min. 30 min par jour)

J'ai fait l'effort d'appeler ma famille chaque weekend vu qu'ils vivent en France. Parler avec eux m'aide à améliorer la fluidité et agrandir mon champ lexical. Je peux leur poser des questions si je ne comprends pas un mot. (A14)

L'interaction ne se limite pas à la dimension cognitive : elle a aussi une dimension relationnelle, en soutenant le bien-être communicationnel de l'apprenant. En permettant à l'étudiant de poser des questions, de recevoir des explications et de bénéficier d'un accompagnement dans la compréhension et l'usage du français, ces interactions favorisent le développement à la fois de ses compétences linguistiques et de sa confiance dans son efficacité communicationnelle, illustrant ainsi une articulation, qui semble inhérente à toute situation d'AILE, entre les dimensions cognitive et relationnelle de l'activité langagière.

4.3. Les fonctions de la médiation dans l'apprentissage informel

North et Piccardo (2016 : 8–11) identifient quatre fonctions essentielles de la médiation : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique. Les exemples 1 et 5 ci-dessus, tirés du *logbook* du même étudiant allemand, mettent en exergue cette dernière, qui désigne l'ensemble des actions par lesquelles un enseignant ou toute autre figure éducative (ici : la famille) facilite l'accès au savoir, soutient la construction de la pensée et crée les conditions relationnelles et organisationnelles nécessaires à l'apprentissage. Une caractéristique intrinsèque de l'AILE, très saillante dans ces deux exemples, est que la relation entre l'apprenant et l'instance éducative n'est pas hiérarchique et que le rôle de cette dernière comme source d'apprentissage lui est conféré *ad hoc* par l'apprenant ; la personne concernée peut même ne pas en avoir conscience. Cela n'empêche pourtant pas l'apprentissage d'avoir lieu.

Qui plus est (et c'est un autre aspect fondamental de l'AILE), le rôle de facilitateur d'apprentissage lors des activités de médiation peut être assuré par des affordances non humaines, voire non animées, comme dans les exemples ci-dessous :

[6]

Chaque jour, environ 30 minutes – Je parle à mes animaux en français

J'ai décidé d'introduire des techniques de relaxation avant le cours. Pendant ceux-ci, je suis très stressée et je trouve que je parle moins bien que dans les situations normales de tous les jours (parler aux animaux est normal pour moi !). (P24)

[7]

02.12, 4 heures – J'étais au bar avec quelques amis de la France et du Maurice

Après quelques bières mon expression orale s'améliore et je parle plus couramment. La compréhension du langage est augmentée chez tous les parties. (A4)

Quant à l'exemple 7, une étude tendrait à confirmer que l'alcool, à très faible dose, pourrait améliorer certains aspects de l'oral dans une langue étrangère en réduisant l'anxiété. Les résultats de cette étude, intitulée *Dutch courage ? Effects of acute alcohol consumption on self-ratings and observer-ratings of foreign language skills* (Renner et al., 2017), montrent que des apprenants allemands du néerlandais ayant consommé de l'alcool ont

obtenu de meilleures évaluations par des observateurs pour leur prononciation en néerlandais que ceux qui n'avaient pas bu. L'étude suggère que cela pourrait s'expliquer par une baisse des inhibitions due à l'alcool. Cela ne signifie pas que l'alcool améliore la compétence linguistique globale ni que cela soit une stratégie d'apprentissage recommandée, contrairement à la pratique consistant à s'adresser à des animaux de compagnie en langue étrangère (exemple 6), qui permet à l'apprenant de pratiquer la langue dans un contexte sécurisant pour sa face (Goffman, 1974).

Pour ce qui est de la fonction linguistique de la médiation (North, Piccardo, 2016 : 8–9), elle consiste à faciliter la compréhension, la circulation ou la transformation de l'information à travers l'usage d'une ou de plusieurs langues – l'exemple 4 ci-dessus en est une illustration. Elle repose sur un usage souple et stratégique d'un répertoire plurilingue, afin de garantir que tous les interlocuteurs restent impliqués malgré des niveaux de compétence linguistique hétérogènes.

La fonction culturelle (North, Piccardo, 2016 : 9) consiste à faciliter la compréhension entre des personnes appartenant à des univers culturels différents. Elle vise à préserver l'intégrité du message source tout en transmettant de manière intelligible l'intention communicative, les références implicites et les nuances culturelles pour le destinataire, et requiert une sensibilité culturelle qui permet d'apprécier les spécificités des langues, des idiolectes, des sociolectes ainsi que des styles et genres textuels associés. Les exemples 2 et 3 ci-dessous ainsi que le témoignage suivant, où le français langue véhiculaire permet une exploration de l'altérité, en sont des illustrations significatives :

[8]

14 décembre, une heure – Conversations en français avec un locuteur non natif (personne d'origine albanaise, résidant en Suisse)

J'ai non seulement appris de nouveaux mots, mais j'ai également découvert les nuances de la culture albanaise et suisse. Ce fut une expérience agréable dans le sens où nous avons tous les deux le même niveau de langue et pouvions nous comprendre facilement (n'étant pas de langue maternelle, il m'était facile de comprendre sa prononciation). (R3)

La médiation culturelle y constitue une composante essentielle de la communication interculturelle et prépare naturellement le terrain à la médiation sociale (North, Piccardo, 2016 : 9–10), orientée vers les relations et les interactions entre individus. Elle dépasse la simple interaction linguistique pour inclure la (re)formulation du sens, la clarification de perspectives divergentes, ainsi que la résolution de malentendus liés non seulement à la

langue, mais aussi aux attentes, aux expériences, aux connaissances ou aux références des interlocuteurs.

Dans cette perspective, la fonction sociale de la médiation peut consister à accompagner des personnes nouvellement arrivées dans un contexte socioculturel (comme le fait l'apprenant roumain dans l'exemple 3), à intervenir dans des situations de tension ou de conflit, ou encore à créer des espaces tiers (Kramsch, 1993) permettant la négociation de significations, l'ajustement réciproque et la prise de distance critique vis-à-vis de ses propres normes culturelles, ce qui est illustré par les exemples suivants :

[9]

23:12, environ 1 heure – Interaction avec une canadienne

Mon amie canadienne m'a envoyé de nouveau de vidéos en français canadien pour se moquer de moi comme je n'arrive pas à tout comprendre. Mais cette fois on s'est amusés ensemble car elle non plus, elle n'a pas réussi à comprendre chaque mot. (R20)

[10]

6.1.2024, 1 heure – Lecture et participation sur des forums littéraires francophones

Échanges autour de livres et d'auteurs francophones sur des plateformes dédiées. Les forums littéraires ont permis des discussions approfondies sur la littérature francophone, stimulant ma compréhension des nuances littéraires. (S2)

Ces deux témoignages présentent de manière complémentaire la diversité des formes que peut prendre la médiation sociale. Le premier met en évidence un processus de co-construction du sens dans une situation où les différences linguistiques – ici entre le français européen et le français canadien – deviennent un espace de rapprochement plutôt qu'un obstacle. L'humour partagé et la reconnaissance réciproque des difficultés créent un « espace tiers » propice à la négociation des significations et à la prise de distance vis-à-vis de ses propres normes linguistiques. Le deuxième exemple, reposant sur la participation à des forums littéraires francophones, montre comment l'échange interprétatif autour de textes permet probablement non seulement de confronter des perspectives variées, mais aussi de rendre accessibles des contenus complexes grâce à des reformulations, clarifications et adaptations mutuelles. Ensemble, ces situations soulignent que la médiation sociale ne se limite pas à la résolution de conflits : elle se déploie dans toute interaction où des individus

cherchent à se comprendre, à ajuster leurs représentations et à construire un sens partagé.

5. Conclusion

Les analyses menées à partir des 92 *logbooks* montrent clairement que la médiation constitue une activité inhérente à l'apprentissage informel du français, même si sa présence reste souvent implicite et difficile à repérer dans les autonarrations des apprenants. Les formes observées – médiation du texte, des concepts et de la communication – confirment que les pratiques informelles activent simultanément les dimensions cognitive (transmission, élucidation, co-construction du sens) et relationnelle (soutien interactionnel, création d'un espace sécurisant, ajustement aux interlocuteurs) de cette activité langagière. Elles remplissent également les quatre fonctions décrites par North et Piccardo (2016) : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique, bien que cette dernière se manifeste dans un cadre non hiérarchique propre à l'AILE.

Cependant, l'étude révèle aussi les limites du journal de bord comme outil de recherche : il permet de repérer avec précision la médiation textuelle, mais rend difficile la distinction entre médiation des concepts et médiation de la communication, largement imbriquées dans les interactions informelles relatées par les participants de la recherche à travers la manière dont ils donnent sens à leurs expériences quotidiennes (perspective émique) comme « cuisiner et boire du vin chaud avec des étudiants français en échange », « parler en français », « être au bar avec quelques amis », « conversation en français », « interaction avec une amie canadienne », « participation à des forums littéraires francophones ». Malgré cela, les données confirment la convergence conceptuelle entre médiation et apprentissage informel : tous deux reposent sur la mobilisation d'un répertoire plurilingue, l'ajustement aux affordances de l'environnement, une certaine réflexivité, la gestion des émotions et la participation à des communautés d'apprenants où les connaissances se construisent de manière distribuée.

Pour synthétiser ces rapprochements et situer la médiation au sein de l'écologie propre à l'AILE, le tableau ci-dessous présente les correspondances fondamentales entre les deux concepts et répond, en creux, aux questions de recherche portant sur les formes, les fonctions et la portée de la médiation dans l'apprentissage informel des langues. Pour le dresser, nous nous sommes appuyée sur la définition de Kucharczyk (2020).

Tableau 1 : Médiation vs AILE

Médiation (Kucharczyk 2020 : 7, nous traduisons)	AILE (Grabowska 2023 : <i>passim</i>)
Quelles que soient la culture éducative et la langue utilisée, l'éducation est comprise comme une interaction entre l'objet d'enseignement-apprentissage et les participants au processus éducatif (enseignants, élèves, parents), qui assurent la médiation à différents niveaux :	L'AILE est une interaction entre l'apprenant et les affordances d'apprentissage linguistique disponibles dans son environnement. Les apprenants, en autonomie, gèrent différents aspects de leur apprentissage, tels que :
– transmission du savoir	– acquisition consciente ou inconsciente, intentionnelle ou non intentionnelle de connaissances grâce aux affordances de l'environnement
– partage de ses propres connaissances et expériences	– partage de connaissances dans des communautés d'expériences et d'intérêts non hiérarchiques
– organisation du travail en classe	– organisation de son propre environnement d'apprentissage (cf. <i>Personal Learning Environment</i> ; Sockett, 2023 : 116)
– gestion des émotions des apprenants	– gestion des émotions qui surgissent dans l'interaction extrascolaire
– résolution de problèmes d'ordre cognitif et éducatif.	– autodéveloppement sociocognitif.
Pour cette raison, les activités de médiation concernent les aspects suivants :	Pour cette raison également, l'AILE concerne les aspects suivants :
– faciliter l'accès au savoir et aux compétences ; développer une attitude réflexive chez les apprenants	– développement d'une attitude réflexive envers son propre parcours d'apprentissage linguistique
– co-construction des significations : encourager les apprenants à travailler en groupe afin d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences	– socialisation langagière (Duff, 2012)
– création d'espaces d'apprentissage : encourager les apprenants à rechercher différentes manières créatives d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences.	– perception des affordances d'apprentissage d'une langue dans l'environnement et interaction avec celles-ci.

Source : élaboration propre.

Comme le rappelle par ailleurs Kucharczyk (2020 : 5–6), porter l'attention sur les activités de médiation dans l'apprentissage des langues étrangères revient à souligner le caractère profondément social de la langue et à réaffirmer la place de l'utilisateur comme acteur de la vie sociale, réalisant – au moyen de la langue – des tâches qui ne sont pas toujours strictement linguistiques. Les résultats présentés dans la grille montrent que, dans l'AILE,

la médiation n'est pas un phénomène périphérique, mais une modalité centrale d'action et d'interaction, révélant la nature intrinsèquement sociale, située et finalisée de l'apprentissage linguistique informel.

Bibliographie

- Amengual-Pizarro M., Alonso Alonso R. (2024), *Informal language learning. Expanding the English horizons beyond the classroom*. Berlin : Peter Lang.
- Babault S., Grabowska M. (2025), *La métacognition : un outil pour relier les aspects sociaux et cognitifs de l'apprentissage informel des langues*. « Romanica Wratislaviensia », n° 72, p. 11–26.
- Csikszentmihályi M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper Collins.
- 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), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg : Council of Europe. Online : <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> [consulté le 04.11.2025].
- De Gioia M., Marcon M. (éds.) (2020), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Bruxelles : Peter Lang.
- Duff P. (2012), *Second language socialization*, (dans :) Duranti A., Ochs E., Schieffelin B. (éds.), *The handbook of language socialization*. Malden, MA : Blackwell Publishing Ltd, p. 564–586.
- Gibson J. J. (1950), *The perception of the visual world*. Boston : Houghton Mifflin.
- Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grabowska M. (2023), *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. « Języki Obce w Szkole », n° 3, p. 80–86.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. « Języki Obce w Szkole », n° 20, p. 5–14.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- North B., Piccardo E. (2016), *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen de référence pour les langues (CECR)*. Online : <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d> [consulté le 06.10.2025].

- Renner F., Kersbergen I., Field M., Werthmann J. (2017), *Dutch courage ? Effects of acute alcohol consumption on self-ratings and observer ratings of foreign language skills*. « Journal of Psychopharmacology », n° 32(1), p. 116–122.
- Socket G. (2023), *Input in the digital wild : Online informal and non-formal learning and their interactions with study abroad*. « Second Language Research », n° 39(1), p. 115–132.
- Socket G. (2014), *The online informal learning of English*. Basingstoke : Palgrave MacMillan.
- Van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning : A sociocultural perspective*. Boston : Kluwer.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków, Avalon.

Received: 06.12.2025

Revised: 10.06.2026

Accepted: 01.07.2026