

Valérie LEMEUNIER, lemeunier@france-education-international.fr
France Éducation international,

Quand la médiation fait évoluer l'unité didactique

Article reçu le : 28.08.2024 / Accepté le : 27.10.2024 / Publié le : 18.12.2024

Résumé

Le concept de médiation, à l'honneur dans le volume complémentaire du *Cadre commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), a considérablement évolué ces dernières années. En outre, son impact sur la conception de l'enseignement/apprentissage est tel qu'il s'invite de manière récurrente dans la réflexion pédagogique.

Sa traduction en pratiques de classe interroge des enseignants qui pourtant mettent en œuvre des techniques de médiation même s'ils n'en sont pas toujours conscients. Cette mise en œuvre qui souvent échappe à toute organisation et n'obéit à aucune règle précise ne demande qu'à être orientée et légitimée. Dans cette perspective, l'article propose de faire évoluer l'unité didactique en la passant au crible de la médiation.

Mots-clés : Unité didactique, alternance codique, médiateurs professionnels, acteurs informels de médiation, instruments de médiation

When mediation evolves the didactic unit

Abstract

The concept of mediation, highlighted in the complementary volume of *the Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), has significantly evolved in recent years. Moreover, its impact on teaching/learning is such that it recurrently features in pedagogical reflection.

Its translation into classroom practices raises questions for teachers who implement it, even if they are not always aware of doing so. This implementation, which often escapes any organization and does not follow any specific rules, needs to be directed and legitimized. From this perspective, the article proposes to evolve the didactic unit by scrutinizing it through the lens of mediation.

Keywords: Didactic unit, code-switching, professional mediators, informal mediation actors, mediation instruments

Pour citer cet article :

LEMEUNIER Valérie (2024). Quand la médiation fait évoluer l'unité didactique. *Action Didactique*, [En ligne], 7(2), 111-126. URL. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

ROSEN-REINHARDT Évelyne et SILVA Haydée (dir.). (2024). *Activités de médiation et co-construction du sens en (français) langue étrangère*. *Action Didactique*, 7(2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Le concept de médiation s'invite de manière récurrente dans la réflexion pédagogique de ces dernières années. Il interroge des enseignants qui en usent pourtant dans leur classe sans en être totalement conscients.

Bien que souvent décriée, l'unité didactique¹ (désormais UD) jalonne l'histoire de la didactique des langues depuis les années 1960 tant elle a su s'adapter aux principes retenus par les courants pédagogiques qui se sont succédé. À l'instar de Véronique Laurens (2020), nous pensons que cette UD doit être considérée comme une trame méthodique, entendue comme un repère à adapter et non comme une structure rigide à calquer.

Dans quelle mesure une nouvelle adaptation de l'UD permettrait-elle d'orienter et de légitimer des pratiques de médiation dont la mise en œuvre actuelle échappe à toute organisation et n'obéit à aucune règle précise ?

Pour répondre à cette question, dans un premier temps, nous nous attarderons sur les évolutions du concept de médiation et son impact sur la conception de l'enseignement/apprentissage des langues et, dans un deuxième temps, nous verrons comment faire évoluer l'UD à l'aune du concept de médiation.

1. Évolutions conceptuelles

1.1. Évolution du concept de médiation

On peut considérer comme Congo (2020, p. 484) que l'introduction du concept de médiation dans les pratiques pédagogiques se doit aux travaux de Vygotski (1934) sur la zone proximale de développement puis à ceux de Piaget (1964, voir aussi Piaget & Inhelder, 1966) sur la psychologie et le développement cognitif de l'enfant. Depuis, ce concept n'a cessé d'évoluer et fait l'objet de nombreuses définitions. Nous nous appuierons notamment sur celles retenues par Rézeau (2002).

En 1978, le terme *scaffolding* (« échafaudage ») utilisé par Bruner (1978) pour évoquer la médiation « *refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring* ». (p. 19)² Des orientations précises sont donc données à l'élève pour le guider dans la réalisation de la

¹ Dernièrement, l'UD est nommée « séquence méthodologique » (Beacco, 2007, p. 144), ou encore « scénario d'apprentissage-action » (Bourguignon, 2009, p. 72). En 2013, Laurens propose « trame méthodique repère » (TMR) pour mettre en évidence qu'il s'agit d'un cadre guidant mais souple que l'enseignant peut s'approprier pour l'adapter à son contexte d'enseignement/apprentissage.

² « désigne les mesures prises pour réduire les degrés de liberté dans l'exécution d'une tâche afin que l'enfant puisse se concentrer sur la compétence difficile qu'il est en train d'acquérir ». (notre traduction)

tâche à accomplir afin qu'il mobilise les nouveaux apprentissages. L'accent est mis sur le guidage en tant que processus visant à imposer une trajectoire à un apprenant pour qu'il atteigne l'objectif visé. Les contraintes liées à ce guidage limitent, certes, sa liberté d'expression en l'astreignant à mobiliser certaines manières de faire et de dire ; elles s'inscrivent cependant dans un processus d'autonomisation en alimentant le répertoire langagier de l'élève, l'objectif étant qu'il puisse désormais convoquer les nouveaux savoirs en toute autonomie.

En 1987, Meirieu souligne ce paradoxe : « [la] médiation désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement, mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet. » (p. 187) Pour Meirieu, la médiation est donc un moyen mis en œuvre pour diriger l'apprenant vers le savoir et le conduire vers l'indépendance. Le paradoxe est là, car grâce au processus d'autonomisation qui s'impose à l'élève, celui-ci gagne progressivement son indépendance en ayant recours à ses ressources propres, aux ressources mises à disposition et à la régulation de l'enseignant. L'élève développe ainsi sa capacité à mobiliser des ressources (voir Perrenoud, 1984, 1995) en autonomie.

En 1992, la médiation est perçue par Aumont et Mesnier comme un outil de réconciliation entre l'élève et un savoir à dompter qui peut être récalcitrant. Ils définissent le médiateur comme « celui qui favorise la "négociation" dans un conflit tel que peut le vivre tout apprenant dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène » (p. 208). C'est en résolvant ce type de conflit³ que l'élève va construire de nouvelles connaissances.

Le rôle de l'enseignant est primordial, comme le soulignent Raynal et Rieunier (1997), qui voient la médiation comme un « [e]nsemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui *rendre plus accessible* un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des *médiations*. [...] L'enseignant est un médiateur. » (p. 220)

Dans ces différentes définitions, la médiation repose essentiellement sur une relation pédagogique où l'enseignant est le principal médiateur du savoir et des médias (Lemeunier, 2000). En 2015, Coste et Cavalli offrent de nouvelles perspectives en définissant la médiation comme « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en

³ Cf. la notion de « conflit cognitif » chez Piaget.

tension l'un par rapport à l'autre. » (p. 28) Les auteurs précisent qu'ici le terme de « tension » a le sens pas du tout négatif d'état où « l'on tend vers », « l'on s'approche de ». L'idée d'hostilité est totalement exclue et l'accent est mis sur le « rapprochement » et sur la diversité des acteurs et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Coste et Cavalli (2015, p. 30) classent acteurs, instruments et dispositifs de médiation en quatre catégories :

- Les médiateurs professionnels, qui peuvent être des enseignants mais aussi d'autres personnels scolaires tels que des surveillants, des professeurs documentalistes... Les stratégies de médiation mises en œuvre par l'enseignant pour enseigner, faire apprendre et faire apprendre à apprendre restent primordiales pour l'apprentissage. Elles sont particulièrement perceptibles au moment de donner une consigne, par exemple. Pour s'assurer qu'il a bien été compris, l'enseignant va donner des explications, procéder à des reformulations, demander à ceux qui ont compris de reformuler, va écrire des éléments clés au tableau, va apporter des précisions et des conseils sur les modalités de travail, va illustrer ses propos (par des exemples ou des gestes) et en vérifier l'interprétation de manière à favoriser la réussite de l'activité.
- Les acteurs informels de médiation peuvent être des membres du cercle familial ou social mais surtout des pairs. Les stratégies de médiation mises en œuvre par les pairs sont particulièrement perceptibles dans le cadre d'un travail collaboratif, par exemple. Pour réaliser un projet commun, les apprenants vont devoir mettre en regard leurs perceptions qui peuvent être différentes voire contradictoires. Ils vont devoir mobiliser leurs connaissances et leurs compétences qui sont inévitablement distinctes, du moins en partie. La complémentarité qui va surgir de cette collaboration permettra à chacun de faire évoluer ses représentations, ses connaissances et ses compétences.
- Les instruments de médiation peuvent être des dictionnaires, des manuels scolaires, des supports et activités pédagogiques, des affichages, des techniques de classe, des ressources variées qu'on peut trouver dans une bibliothèque, sur Internet, grâce à l'intelligence artificielle. Ces instruments facilitent l'accès aux connaissances qui vont alimenter le répertoire langagier de l'apprenant. Ces outils sont des ressources que l'élève doit apprendre à convoquer. Ils lui seront particulièrement utiles lorsqu'il travaille en autonomie, par exemple.
- Les dispositifs de médiation peuvent être des classes d'accueil, des cours particuliers, du soutien scolaire, des séjours/échanges scolaires à l'étranger... Ces dispositifs ont vocation à favoriser, renforcer

l'apprentissage. La classe d'accueil, par exemple, offre aux allophones un espace-temps pour développer un répertoire langagier qui facilite leur intégration au sein de la classe ordinaire.

1. 2. Conception de l'enseignement/apprentissage des langues

La conception de l'enseignement/apprentissage se renouvelle, notamment, de fait de l'évolution de la conception de la langue. Son statut d'« outil de communication » devenu « outil de communication et d'interaction sociale » (Germain, 1993, p. 202) et désormais « outil de communication, d'interaction sociale et de médiation » a une incidence forte sur les choix pédagogiques qui s'opèrent.

Il ne fait plus de doute que chaque acteur social dispose d'un répertoire langagier (voir Conseil de l'Europe, 2011, p. 11) plus ou moins varié qu'il peut mobiliser et sur lequel il peut s'appuyer.

D'aucuns peuvent faire appel à leur connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue. (Conseil de l'Europe, 2011, p. 11)

La relation pédagogique ne se limite définitivement plus à la relation enseignant/apprenant/savoir. Au sein de la classe, elle doit désormais se jouer principalement entre pairs. Elle va ainsi contribuer à :

- Valoriser le répertoire, notamment langagier, individuel : chaque apprenant met ses manières de dire, de faire, de penser au service des autres.
- Développer la capacité d'analyse réflexive : chacun sera exposé aux manières de dire, de faire, de penser des autres. Il pourra les mettre en regard des siennes.
- Alimenter le répertoire individuel : il appartiendra à chacun de retenir certaines manières de dire, de faire, de penser des autres comme procédé de référence pour alimenter son propre répertoire. Il pourra ainsi adopter de nouvelles manières de dire, de faire, de penser et/ou les conjuguer aux siennes.

- Développer l'autonomie, la collaboration, l'empathie et la solidarité : chacun saura identifier l'instrument de médiation qui lui sera utile pour surmonter telle ou telle difficulté. Chacun sera en mesure d'identifier sur qui il peut s'appuyer pour surmonter telle ou telle difficulté et à qui il peut proposer son aide pour surmonter quelle difficulté.
- Développer l'esprit critique et la créativité : chacun étudiera les ressources pédagogiques proposées selon ses propres perceptions et sera amené à les mettre en regard de celles des autres. La réalisation des tâches à accomplir donnera lieu à des échanges où les idées des uns rebondiront sur celles des autres.
- Gagner un temps considérable : l'enseignant devenant le médiateur des médiations, il interviendra de manière plus ciblée et/ou à la demande et pourra ainsi mieux se consacrer à ceux qui en ont le plus besoin.

En outre, dans un contexte souvent concurrentiel (diversification de l'offre en langues étrangères voire en disciplines optionnelles), l'espérance pratique d'un apprentissage et sa capacité à susciter le désir d'apprendre deviennent primordiaux. Faire de la langue française un vecteur de savoirs⁴ (inter)disciplinaires et de savoirs transversaux est alors une option à considérer.

Cette option offre à l'enseignement/apprentissage du français des atouts supplémentaires. Il ne s'agit plus uniquement d'apprendre une nouvelle langue mais, à travers son apprentissage, de développer d'autres savoirs.

La langue française devient alors « un instrument de médiation » (Coste & Cavalli, 2015) pour développer/renforcer des compétences et des connaissances (techniques, psychosociales⁵, disciplinaires, langagières) exploitables dans d'autres disciplines scolaires et l'enseignement du français « un dispositif particulier de médiation » (Coste & Cavalli, 2015).

À l'instar de l'enseignement d'une discipline dite non linguistique (désormais DdNL), né de la nécessité d'augmenter l'exposition aux langues étrangères, il s'agira ici de l'enseignement d'un français spécifique qui permettrait d'augmenter l'exposition à des savoirs du programme scolaire.

En collaboration avec les collègues d'autres disciplines, l'enseignant de

⁴ Le terme « savoir » désigne ici l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être.

⁵ Compétences psychosociales définies par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 1993, qu'on peut trouver sous différents noms (« compétences de vie », « compétences émotionnelles », « compétences transversales ») selon le pays qui a souhaité les intégrer dans son système éducatif. Chaque pays a sélectionné et/ou décliné ces compétences pour dresser une liste de celles qu'il a considérées comme étant en adéquation avec les orientations pédagogiques retenues au niveau national.

langue est invité à repérer les savoirs (disciplinaires et transversaux) qui mériteraient d'être anticipés, renforcés, complétés ou traités différemment et de les inclure dans ses cours de langue. Il pourra notamment identifier des ressources disciplinaires en langue étrangère, comme déclencheurs d'apprentissages langagiers, par exemple un extrait de documentaire ou un entretien traitant d'un phénomène scientifique, un événement historique, une performance sportive...

Dans des contextes d'enseignement/apprentissage qui se caractérisent par une hétérogénéité grandissante, les moyens à mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage doivent se multiplier. La diversité des sources et des ressources pédagogiques, des approches et des pratiques pédagogiques contribuant à la différenciation pédagogique, le développement de connaissances et de compétences dans une autre langue en font partie.

Le choix du « français langue de médiation » permet de construire des savoirs langagiers tout en offrant une plus grande exposition aux savoirs disciplinaires et donc une meilleure maîtrise de ces derniers, mais aussi une nouvelle perception du monde (double vision ou vision alternée du monde).

Concrètement, il s'agit de conjuguer la progression langagière avec des contenus des progressions disciplinaires. Le cours de français devenant un dispositif de médiation qui favorise les autres apprentissages, il bénéficie d'une valeur ajoutée supplémentaire. L'intérêt de son apprentissage s'en trouve renforcé.

Les propositions qui vont suivre s'appuient sur une déclinaison du cadre de l'unité didactique pour l'enseignement des DdNL décrit dans l'article « L'unité didactique : évolutions d'un outil cadre pour l'enseignement/apprentissage des langues » (Lemeunier & Laurens, 2019).

2. Propositions d'évolutions de l'unité didactique

2.1. La médiation pour une mise en condition favorable aux apprentissages

Le cadre de l'UD s'articule désormais autour de la tâche finale visée, correspondant à une action sociale. Dans le cadre d'un enseignement à un public scolarisé, cette action peut être empreinte d'une forte orientation scolaire et disciplinaire pour laquelle la mobilisation de ressources variées est nécessaire. De fait, elle peut se jouer naturellement dans l'interdisciplinarité.

Cette interdisciplinarité peut déjà contribuer à réduire l'altérité évoqué par Coste et Cavalli (2015). En effet, l'apprenant en confiance dans telle ou telle

discipline pourra mobiliser des savoirs pour étayer de nouveaux apprentissages. Le développement de nouveaux savoirs se trouve facilité par les connaissances préalables de l'élève. En effet, si la tâche visée consiste, par exemple, à participer à une œuvre solidaire en origami (voir Kaisin, 2021), les connaissances des apprenants en géométrie (carré, diagonale, sommet, côté, triangle, base, trapèze, milieu...) faciliteront l'opération. Si elle consiste à créer un jeu de plateau interdisciplinaire, les connaissances des apprenants en histoire, en littérature, en sciences, en géographie, en art et en sport seront facilitatrices.

La première étape de l'UD, la sensibilisation, permet aux apprenants de se projeter progressivement dans les apprentissages. Elle les sensibilise à l'univers dans lequel ils vont évoluer. Elle a aussi pour finalité de faire émerger leurs représentations et leurs connaissances préalables concernant la tâche visée et de négocier avec eux un contrat d'apprentissage pour en faire un projet d'apprentissage.

Concrètement, lors de cette étape, l'enseignant expose progressivement les apprenants à des indices sonores et/ou visuels en lien avec la tâche visée et le contexte dans lequel elle s'inscrit afin qu'ils puissent émettre des hypothèses sur ce qu'ils vont être amenés à réaliser (par exemple, bruitage de pliage de papier, mime de pliage, photo d'œuvre d'art pour mettre les apprenants sur la piste de la tâche « participer à une œuvre solidaire en origami » ; bruitage de dés, observation de dés et pions de jeu, illustration d'un plateau et cartes de jeu pour « créer un jeu de plateau interdisciplinaire »). Ils confrontent ensuite ces hypothèses entre apprenants pour les faire éventuellement évoluer.

Lors de cette première activité de l'étape de sensibilisation, les consignes pourront, selon le niveau des apprenants, être formulés en L1 ou en L2. Les apprenants travailleront en sous-groupes et les échanges entre eux auront tout naturellement lieu en L1 car c'est la langue dans laquelle ils communiquent naturellement entre eux et qui est celle, comme le souligne Duverger, cité par Lemeunier et Laurens (2019) « qui a véhiculé les premières représentations et dans laquelle elles se sont construites » (p. 130). En outre, les élèves ne disposent pas forcément d'un répertoire langagier qui permet que ces échanges aient lieu en L2. Une fois que les apprenants auront identifié la tâche visée, elle pourra être formulée dans les deux langues : en L1 par les élèves, en L2 par l'enseignant. Cette pratique indique aux apprenants que la L2 n'est pas exclusive et que la L1 n'est pas à bannir. Elle doit au contraire être valorisée car elle est constitutive du répertoire langagier de l'apprenant et offre une base de références pour faciliter l'acquisition de nouveaux apprentissages.

La mise en œuvre de ce type de démarche ainsi que l'alternance codique proposée tendent à réduire l'altérité : les indices fournis agissent comme des cailloux blancs sur le chemin de la découverte et peuvent être considérés comme des instruments de médiation. En outre, les échanges entre pairs offrent aux apprenants dès le début du parcours d'apprentissage la possibilité de jouer leur rôle d'« acteurs informels de médiation », y compris pour ceux qui auraient des difficultés en L2.

Lors de la deuxième activité, les compétences et les connaissances à mobiliser pour réaliser la tâche visée seront déterminées par ou avec les apprenants : pour créer un jeu de plateau interdisciplinaire, l'apprenant aura besoin de savoir demander une information de manière formelle, donner une information, situer dans le temps, situer dans l'espace. Sur cette base, un contrat pédagogique sera négocié en fonction de l'état des connaissances du groupe.

L'apprenant établira ainsi un lien étroit entre ce qu'il va apprendre et les besoins auxquels répondront les nouveaux apprentissages. L'adhésion de l'apprenant au contrat pédagogique sera d'autant plus forte que ce contrat sera devenu son projet d'apprentissage. « La formulation de ce contrat pédagogique en L2 à partir de l'état des connaissances des apprenants en L1, permettra aux apprenants d'établir des correspondances entre les deux langues. » (Lemeunier & Laurens, 2019, p. 130).

La médiation langagière qui peut s'opérer grâce à la mise en place stratégique de l'alternance codique lors du déroulement de ces deux premières activités contribuera à réduire l'altérité et constituera, pour les apprenants, un échauffement qui permettra d'atteindre la condition optimale pour une entrée dans les nouveaux apprentissages.

2.2. La médiation pour faciliter la découverte progressive des nouveaux apprentissages

L'étape suivante a pour finalité d'exposer les apprenants à des ressources qu'ils vont progressivement explorer pour découvrir de nouvelles connaissances, de nouvelles manières de faire, de dire, de penser, qui leur serviront d'outils de référence concernant les attendus. Cette étape d'exposition doit également offrir aux apprenants une nouvelle perception du monde et s'opérer à partir de documents représentatifs de cette double vision du monde que tout enseignement de langue vivante devrait apporter.

Cette double perception peut et doit même s'envisager dans les deux langues. Pour que les apprenants acquièrent une vision intégrée de la culture francophone et celle de leur pays, il est impératif que la sélection des

supports se fasse dans cette perspective. Une même information concernant un événement sportif (par exemple, les commentaires sur les réseaux sociaux, les articles... au lendemain du match de la dernière coupe du monde entre la France et l'Argentine), historique (la célébration du 5 mai au Mexique, les guerres napoléoniennes, la guerre d'Algérie...), culturel (la fête des morts au Mexique et la Toussaint en France)... provenant de sources variées voire contradictoires offre une mise en regard qui peut contribuer à faire évoluer des représentations ou des points de vue.

L'apprenant, exposé à des supports représentatifs de la ou des perception(s) de locuteurs de la L1 et celle(s) de locuteurs de la L2 sur le sujet traité, sera amené lors de la recherche d'informations dans les supports à faire une utilisation alternée des deux langues. En effet, si l'ensemble des supports est mixte (par exemple, une capsule vidéo sur la vie de Jean Moulin en français [L2] et une biographie de Frida Khalo en espagnol [L1]), l'accomplissement de la tâche de réception, qui nécessitera un relevé d'information dans les deux ressources, impliquera inévitablement le passage d'une langue à l'autre, et ce, même si l'activité proposée est en L2.

Les modalités proposées lors de cette étape visent à rendre la confrontation à l'altérité plus aisée, dans la mesure où, à l'instar de Coste et Cavalli (2015), nous considérons que ce qui est perçu comme autre est relatif et peut aussi bien se rapporter à un individu, à un groupe, à une culture, à une connaissance à acquérir... En outre, les descripteurs de médiation proposés dans le *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018), notamment ceux qui décrivent l'activité « Médier un texte », apporteront de précieux repères à l'enseignant pour identifier ce qu'on peut attendre d'un apprenant disposant de tel ou tel niveau de compétences langagières.

Concrètement, c'est d'abord à partir d'éléments paralinguistiques, que l'enseignant va amener les apprenants à émettre des hypothèses pour identifier les paramètres de la situation de communication dans laquelle s'inscrivent les ressources retenues. Il pourrait même être envisagé d'utiliser une ressource en L1 similaire à celle en L2 pour mener cette activité d'anticipation (par exemple, une carte du jeu *Trivial pursuit* en L1 pour faciliter l'accès au sens du même support en L2). On peut également proposer aux apprenants de simuler en L1 la situation de communication qu'ils auront à découvrir ensuite en L2 (par exemple, simuler l'achat de fruits sur un marché au Malawi dans la perspective qu'il découvre ensuite la même scène dans un pays francophone). Après avoir mis en commun leurs hypothèses en sous-groupes, les apprenants seront invités à consulter, écouter et/ou lire les ressources une première fois afin de vérifier les hypothèses émises.

L'enseignant indiquera ensuite l'activité (tâche de réception) à réaliser à partir de ces ressources. Il invitera les apprenants à les écouter ou à les lire une deuxième fois pour relever les informations nécessaires à la réalisation de la tâche et à les confronter en sous-groupes. Il proposera alors une troisième écoute ou lecture pour infirmer, confirmer ou compléter les éléments relevés avant de faire finaliser l'activité par sous-groupes.

Cette démarche progressive d'accès aux ressources est un véritable instrument de médiation qui offre un projet de lecture ou d'écoute évolutif à l'apprenant. Il s'agit de provoquer la mise en œuvre de stratégies de manière à faciliter la mobilisation de savoirs sur lesquels l'apprenant va pouvoir s'appuyer pour construire du sens à chaque phase de l'exposition. En mobilisant les connaissances préalables de l'apprenant, la démarche repose sur du familier. Elle limite ainsi l'appréhension que tout enseignement/apprentissage peut engendrer. Elle réduit l'altérité d'autant plus que la ressource correspond à l'expérience de l'apprenant en tant que locuteur natif. Elle offre du fait de sa familiarité un degré d'anticipation élevé sur la situation d'énonciation et la possibilité d'hypothèses prévisibles sur sa visée pragmatique. Son interprétation s'en voit donc simplifiée. Grâce à son expérience de locuteur natif, l'apprenant prend conscience des stratégies favorisant l'accès au sens en L1 et de la nécessité de leur transfert en L2.

En outre, le cumul des ressources (en L1 et en L2), qui permet aux apprenants de découvrir les apprentissages, offre l'opportunité de varier les supports (texte écrit, audio, audiovisuel ; schéma ; graphique...) et de mettre en œuvre des modalités de travail collaboratif. On peut, par exemple, envisager que l'exploration, dans un premier temps, de la ressource A par une partie du groupe classe, de la ressource B par une autre partie de la classe, soit suivie d'une mutualisation entre les groupes A et B... Les pairs deviennent inévitablement des « acteurs informels de médiation ». Les descripteurs « Coopérer dans un groupe » et « Diriger le travail de groupe » du *Volume complémentaire* du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) pourront guider l'enseignant dans le choix des modalités à mettre en place en fonction du niveau de compétences des apprenants.

2.3. La médiation pour accompagner la construction et l'appropriation des nouveaux apprentissages

L'étape suivante a pour finalité de faciliter la découverte des nouveaux apprentissages par la construction d'un corpus d'analyse constitué d'extraits des ressources de l'étape précédente. Il convient de faire rappeler aux apprenants les objectifs pédagogiques visés (en L2) pour qu'ils relèvent dans le document des extraits qui les illustrent. Ils identifient et classent ensuite les différents outils langagiers identifiés (en L1 et L2).

L'option de retenir des ressources mixtes implique que le corpus est inévitablement constitué dans les deux langues. Une mise en regard des manières de dire/faire dans les deux langues (par exemple, le rituel de l'appel téléphonique en L1 et en L2), une comparaison des structures langagières (par exemple, la construction de la phrase négative en L1 et en L2⁶) peuvent être proposées. Dans certains cas, elles peuvent même s'envisager à partir d'un corpus dans différentes langues maîtrisées par les élèves⁷. Pour les raisons évoquées précédemment, la langue de communication pourra alterner.

L'analyse de ces éléments d'information permet d'induire la nature, le rôle et/ou le fonctionnement de ces éléments. Là encore, une mutualisation des résultats obtenus en sous-groupes permet de confronter les découvertes, de les interpréter, de faire évoluer les interprétations pour arriver à un consensus et formuler ou compléter une synthèse de ces découvertes en sous-groupes avant de la valider en grand groupe. Il est envisageable que cette synthèse soit formulée dans les deux langues afin que les apprenants soient exposés à des explications en deux langues et à deux manières de penser qui peuvent en faciliter l'interprétation. Lors de ces étapes, l'analyse des ressources et le travail avec les pairs sont des facteurs de médiation qui vont permettre à l'apprenant de mieux appréhender les nouveaux apprentissages.

L'étape de fixation a pour finalité l'appropriation de savoirs langagiers découverts précédemment. Elle s'effectue par la réalisation d'exercices et d'activités à l'écrit et à l'oral. Dans le cadre du cours de langue, il est pertinent que cette étape se déroule essentiellement en L2, mais elle peut aussi donner lieu à des activités impliquant la L1 et la L2. Le passage d'une langue à l'autre peut en effet être envisagé (par exemple, identifier l'équivalent en L1 de concepts ou expressions découverts en L2 et inversement).

En proposant des activités en lien avec les documents déclencheurs de l'exposition, on limite les inconnues. En proposant des exercices et activités ludiques, interactives et collaboratives, en prévoyant une correction mutuelle en sous-groupes avant la correction en grand groupe, on favorise la

⁶ Cf. Auger N. (2004). *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*, CRDP Languedoc-Roussillon.

⁷ Par exemple, la place de l'adjectif de couleur en chichewa, en anglais et en français pour des élèves du Malawi, où le chichewa est la L1 et l'anglais la langue de scolarisation. En chichewa comme en français, l'adjectif de couleur se place après le nom ; en anglais, il se place avant. Dans un autre contexte, la valeur de la structure « verbe *aller* au présent + infinitif » pourra être intéressante à mettre en regard avec des élèves catalans : en français comme en espagnol, elle exprime un futur, alors qu'en catalan, elle exprime un passé.

médiation par les acteurs informels pour limiter celle du médiateur professionnel.

La dernière étape a pour finalité la réalisation de la tâche finale visée pour laquelle les apprenants doivent notamment mobiliser les savoirs qu'ils viennent d'acquérir en L1 et en L2. Elle permet de déterminer si les apprenants ont réellement construit les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche visée et s'ils sont en mesure de passer d'une langue à l'autre.

Pour ce faire, l'enseignant invite les apprenants à rappeler la tâche finale visée et les savoirs à mobiliser pour sa réalisation. Il décompose la tâche en étapes et donne des consignes claires et précises pour orienter le travail de l'apprenant. Dans le cadre d'un travail collaboratif, il propose des rôles aux apprenants (par exemple, contrôleur de l'interprétation et du respect des consignes, gardien du temps et des décibels, modérateur, secrétaire, porte-parole). Inspiré par les travaux de Nunziati (1988) sur l'évaluation formatrice, l'enseignant favorise la mise en œuvre de stratégies pour aider les apprenants à respecter les consignes, à gérer leur temps de travail et à s'autoévaluer. Il prend aussi en charge la réalisation d'outils de référence pour l'apprenant, tels que des fiches-ressources, un plan d'action, des grilles d'autoévaluation...

Le bilan d'évaluation du travail réalisé insistera sur les réussites et proposera un travail de remédiation collectif et individuel. Les informations recueillies permettront d'adapter la progression d'enseignement en tenant compte de la progression d'apprentissage.

Comme nous avons pu le voir, l'UD ainsi conçue peut être considérée comme un « instrument de médiation ». Elle facilite l'apprentissage grâce, notamment, à l'étayage fourni par l'alternance codique. Il ne s'agit pas ici de permettre à l'apprenant d'accéder à une traduction des ressources, mais de l'exposer à des ressources complémentaires dans les deux langues. Cela lui offre une double vision du monde à laquelle il est/sera confronté dans ses contacts avec l'Autre.

Conclusion

Le cadre de l'UD ainsi déterminé permet d'envisager une alternance codique raisonnée. Comme le précise Duverger (2011),

[i]l n'est pas question naturellement de comptabiliser et/ou équilibrer en respectant des parités illusoires et artificielles entre les langues (chaque thématique est particulière, dans tel contexte) mais bien plutôt de chercher systématiquement à croiser et mettre en relation des sources de savoirs et de

réflexions formulées dans les deux langues, afin de rechercher des complémentarités, des ajouts, des précisions, des ouvertures, des entrées différentes susceptibles de faciliter les apprentissages des élèves. (p. 65)

Le positionnement du dispositif emprunté au CECR et à son volume complémentaire se traduit par la mise en œuvre de démarches et de techniques pédagogiques qui sont des « instruments de médiation ». La médiation inhérente à l'acte d'apprendre se voit décupler dans le cadre d'un apprentissage de type actionnel tel que proposé.

Les démarches de type heuristique et inductive qui proposent aux apprenants d'analyser des indices, des ressources, des corpus pour découvrir du sens ou le fonctionnement de la langue et de mutualiser les découvertes, tout comme les activités⁸ dont l'objectif ne peut être atteint qu'en collaborant avec les autres, impliquent que chaque apprenant mette ses connaissances, ses compétences et ses stratégies au service des autres. Chaque apprenant devient une ressource pour l'autre et donc « acteur informel de médiation ».

L'UD en français langue de médiation — à travers l'alternance codique qu'elle implique, à travers les instruments de médiation qu'elle convoque, à travers les espaces qu'elle offre aux acteurs informels de médiation — favorise le rapprochement des deux pôles altéritaires. Elle offre donc un bon aperçu des moyens de médiation qui peuvent accompagner un apprenant dans l'évolution de son répertoire langagier.

Références bibliographiques

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Presses universitaires de France.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (éds.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (49-77). Difusión/Maison des langues.
- Bruner, J. S. (1978). Le rôle du dialogue dans l'acquisition du langage. In A. Sinclair, R. Jarvella & Levelt, W. J. M (éds.) *Le concept du langage de l'enfant*. Springer-Verlag.
- Causa, M. (2007). L'indispensable alternance codique, *Le Français dans le monde*, 351, 18-19.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Peter Lang.

⁸ La typologie des activités est empruntée aux ouvrages *En jeux* (Lemeunier et al, 2010) et *Ligne directe* (Lemeunier et al, 2011).

- Congo, A.-C. (2020). Enseignement de l'anglais aux adultes : étude de cas d'une médiation linguistique. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 1, 483-494. <https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2021/11/TAP-35-Aoua-Carole-CONGO-13-24.pdf>
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- Duverger, J. (coord.) (2011). *Enseignement bilingüe. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf
- Germain, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé International.
- Kaisin, C. (2021). *Origami for Life*. Fondation Engie ; Palais de Tokyo. <https://www.charleskaisin.com/origami-for-life-france>
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère entre formation et pratiques*. Didier.
- Lemeunier, M. (2000). *Transmettre ou communiquer : une théorie de l'enseignement... en tant que média*. L'Harmattan.
- Lemeunier, V (dir.), Cardon J., Gracia M. (2010). *En jeux : activités orales pour favoriser l'apprentissage du français - FLE : livre de l'apprenant (A1)*. CRDP Académie de Guyane.
- Lemeunier, V. (dir.), De Abreu, S., Binan, I. Palfalvi, A. (2011). *Ligne Directe 1, niveau A1*. Didier.
- Lemeunier, V. (dir.), (2011). De Abreu, S., Cardon, J., Le Gall, M.H., Paroux, S., Reboul, A.
Ligne Directe 2, niveau A2.1. Didier.
- Lemeunier, V. (dir.), (2011). De Abreu, S., Cardon, J., Le Gall, M.H., Paroux, S., Reboul, A.
Ligne Directe 3, niveau A2.2. Didier.
- Lemeunier, V. & Laurens, V. (2019). L'unité didactique : évolutions d'un outil cadre pour l'enseignement/apprentissage des langues. In G. Vigner (dir.). *Le BELC, 50 ans d'expertise au service de l'enseignement du*

- français dans le monde* (121-137), Hachette.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF. doi : [10.14375/NP.9782710124283](https://doi.org/10.14375/NP.9782710124283)
- Nunziati, G. (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice : dossier du formateur. doi : [file:///C:/Users/vale/Downloads/r7102_61_nunziati%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/vale/Downloads/r7102_61_nunziati%20(5).pdf)
- Nunziati, G. (2022). L'évaluation formatrice. doi : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/levaluation-formatrice/>
- Perrenoud, P. (1995). *De la fabrication de l'excellence scolaire à la fabrication de l'échec*. Droz. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_03.html
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.
- Piaget, J. & Inhelder, B.(1966). *La psychologie de l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1964) [1947]. Le développement mental de l'enfant. In J. Piaget (dir.), *Six études de psychologie génétique* (9-86). Denoël/Gonthier.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. ESF. doi : [10.14375/NP.9782710126508](https://doi.org/10.14375/NP.9782710126508)
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp*. doi : [10.4000/asp.1656](https://doi.org/10.4000/asp.1656)
- Vygotski, L. S. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. La Dispute. doi : [10.3917/disp.vygot.2019.01](https://doi.org/10.3917/disp.vygot.2019.01)

AUTEURE

Valérie LEMEUNIER est docteure en didactique des langues et des cultures. Elle travaille dans le champ du FLE depuis plus de 30 ans, D'abord enseignante en France, en Espagne et en Turquie, elle a ensuite été attachée linguistique en Turquie, déléguée pédagogique en Grèce, coordinatrice pédagogique en Espagne, conseillère pédagogique en France, directrice des cours au Mexique, attachée de coopération pour le français en Espagne. Depuis 2005, elle exerce à FEI (anciennement CIEP) où elle a occupé les fonctions de chef de projet de différents dispositifs de formation, puis de responsable de l'unité « Formations » et de directrice adjointe. Elle est désormais directrice du Département langue française et chargée de cours à l'université de Paris Nanterre et à l'université de Paris Sorbonne Nouvelle.