

L'enseignement-apprentissage en classe - un processus de médiation à part

Mirela Socol (Pisaltu)
doctorante à l'Université "Ovidius" de Constanta
Constanta, Romania

Résumé – L'article se propose d'illustrer le fonctionnement effectif de la médiation de l'enseignant dans l'espace classe, vu son rôle essentiel dans la gestion des relations interhumaines. Après la fixation du cadre théorique de la notion de *médiation* et la présentation de l'élargissement de son champ d'action, nous allons observer son fonctionnement dans la classe, en nous appuyant sur quelques exemples pris du corpus de notre thèse doctorale.

Mots-clés – médiation, médiateur professionnel, connaissances, langage, relations

I. INTRODUCTION

La médiation représente l'un des facteurs déterminants dans une bonne gestion des relations interhumaines, en général, étant définie comme "toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre" (Coste et Cavalli, 2014 : 108).

Les dernières années, on peut observer que les termes de *médiation* et *médiateur*, ayant cette fonction d'intermédiaire, ont pénétré aussi dans le champ de la didactique.

Selon Coste et Cavalli, au niveau de l'école, il y a toute une série de facteurs qui concourent à la médiation :

- l'enseignant (comme *médiateur professionnel*);
- les manuels, les moyens pédagogiques (comme *instruments de médiation*);
- les contributions des pairs dans le travail de groupe (comme *acteurs informels de médiation*);
- le soutien scolaire pour les élèves en difficulté, les stages d'étude à l'étranger (comme *dispositifs particuliers de médiation*).

En termes de médiation, les deux auteurs concluent : "[...] l'ensemble du dispositif de l'école a pour fonction majeure d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes qu'ils doivent s'approprier" (Coste et Cavalli, 2014 : 108-109).

Dans cet article, nous allons nous arrêter seulement à l'enseignant, qui ne se limite plus à transmettre des connaissances, mais qui reçoit de nouveaux rôles comme celui de *facilitateur*, d'*animateur*, de *conseiller*, y compris celui de *médiateur professionnel*, car "être médiateur ne signifie pas transmettre mais bien créer de nouveaux réseaux de sens" (Aden, 2012 : 276).

D'ailleurs, nous avons largement traité la problématique de la médiation dans un chapitre de notre thèse doctorale, qui a pour objet l'analyse du discours enseignant en classe de français langue étrangère, et dont nous allons reprendre ici les idées essentielles.

II. L'ÉVOLUTION DU TERME DE "MÉDIATION"

La première apparition de la notion de médiation dans le domaine de l'enseignement, assez timide, date depuis 1996, dans la première version du Cadre Européen

Commun de Référence, où elle se rapporte surtout à la traduction et à l'interprétation.

En 2001, avec la publication du CECRL, la médiation est conçue comme une activité langagière qui tient à la fois de la réception et de la production et qui permet "par la traduction et l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct" (Conseil de l'Europe, 2001: 18). Cette fois, il faut remarquer la volonté des auteurs de ne plus cantonner cette pratique dans une activité précise (la traduction, l'interprétation), ni dans une relation hiérarchisante (expert / non-expert), mais de la transformer en objet de réflexion didactique à part entière, qui vise même la formation d'une compétence de médiation.

Dans le contexte plurilingue et pluriculturel actuel, la maîtrise de cette compétence de médiation devient une nécessité chez les enseignants de langues aussi, car ceux-ci doivent accomplir un triple rôle : de "médiateur entre les langues (langue étrangère; langue de scolarisation et au-delà), médiateur entre la (les) langue(s) et les disciplines scolaires, médiateur entre les cultures (didactique, pédagogique, méthodologique)" (Causa, 2019: 31).

Le champ de la médiation s'est donc élargi rapidement, étant aussi applicable aujourd'hui à la *mobilité*, comprise comme "le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif" (Bourdin, 2004 : 92).

Dans leur article intitulé "Extension du champ de la médiation", Daniel Coste et Marissa Cavalli parlent de plusieurs types de médiation qui entrent en jeu en contexte éducatif : une *médiation cognitive* (entre le savoir et l'enseignant et entre le savoir et l'apprenant, à travers la transposition didactique des "savoirs savants"), une *médiation langagière* (entre les participants à la conversation) et une *médiation relationnelle* (soit entre l'enseignant et les apprenants, soit entre les apprenants).

III. L'ENSEIGNANT EN TANT QUE MÉDIATEUR PROFESSIONNEL

Dans notre thèse doctorale, dont le titre est "Le discours de l'enseignant en classe: constantes et principes d'analyse", nous travaillons sur la définition du professeur de langues étrangères dans le contexte roumain, en observant les interactions pendant la classe de français, l'action professorale, l'ensemble des actions verbales et non-verbales entreprises par le professeur afin de communiquer certaines connaissances, de former certaines compétences langagières.

A travers l'analyse d'un corpus de discours enseignants recueillis en classe de langue dans la ville de Constanta (des enregistrements audio faits dans les classes des meilleurs professeurs, identifiés par leurs collègues), nous allons identifier et examiner les constantes qui définissent

le portrait de l'enseignant-modèle dans un contexte bien précis : la ville de Constanta de nos jours.

Ainsi, parmi les comportements constants de l'enseignant dans ses relations avec la classe, qui le rendent, sans doute, comme modèle, nous avons pu observer comment il gère l'attention des élèves, comment il manie l'évaluation positive, comment il corrige les erreurs, comment il reformule afin d'assurer une explication efficace, comment il passe d'une langue à l'autre, lorsque la classe le demande, pour favoriser la compréhension et, bien sûr, comment il accomplit son rôle de médiateur professionnel.

Dans ce qui suit, nous allons détailler chaque type de médiation employée en classe, en apportant des exemples concrets de notre corpus.

La médiation cognitive a pour fonction de faciliter le chemin des apprenants vers le savoir, savoir-faire et savoir-être qu'ils doivent s'approprier. Toutes les opérations mises en œuvre pour la transmission et la co-construction des connaissances sont envisagées en termes de médiation cognitive. Coste et Cavalli les considèrent "des processus de réduction de la distance entre l'apprenant et les éléments de connaissance à maîtriser".

Exemple :

(1) *P: Il faut protéger la nature. Protéger la nature, c'est-à-dire les plantes, les arbres, les animaux, qui sont en train de disparition.* (HAV 9)

On observe que, tout d'abord, l'enseignant répète le syntagme *protéger la nature*, le but de cette reprise étant d'attirer l'attention des apprenants avant de leur offrir une explication supplémentaire. Ensuite, à travers le connecteur *c'est-à-dire* (qui est un marqueur de reformulation classique très employé), il offre l'explication proprement-dite : *la nature* (qui est un terme générique), est reprise par amplification (*les plantes, les arbres, les animaux*).

En tant que *médiateur professionnel*, l'enseignant réalise une *médiation langagière formelle* par toutes ses interventions : il explique, questionne, reformule, répète, confirme, corrige, etc.

Exemples :

(2) *A : Hapchou !*

P : À tes souhaits, ma chère !

A : Avec plaisir.

P : (rire) "À tes souhaits !" înseamnă "Sănătate !" și tu trebuie să spui "Mulțumesc !". Nu "Cu plăcere !" (rire). Ok. (CDA 9)

Dans cet exemple, l'enseignant intervient pour faciliter l'adéquation de l'emploi d'un syntagme qui tient de la civilisation et, pour s'assurer de la juste compréhension, il fait la médiation en utilisant l'alternance codique. D'ailleurs, le retour à la langue maternelle des apprenants comme intermédiaire pour la juste compréhension du sens des mots ou des syntagmes est très souvent rencontré dans le corpus.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignant explique, à l'aide des apprenants, certaines transformations nécessaires dans le passage du discours direct au discours indirect :

(3) *P: Il me demande... Laissons le verbe introducteur! Il me demande... En quoi se transforme "que" ?*

A: "Qu'est-ce que"...

P: Non, "qu'est-ce que" c'est toujours dans le discours direct.

A: Ce que...

P: "ce que", oui! Il me demande ce que je dis de... (GBF 9)

Dans ce cas, la médiation linguistique se réalise à travers le métalangage. (on explique, à travers le langage, quelques notions théoriques sur le langage : "*Que*" et "*Qu'est-ce que*" deviennent "*ce que*").

En plus, il y a parfois une *médiation langagière informelle*, réalisée par le verbal et le co-verbal des apprenants, entre eux, quand ils s'apportent des informations qui aident le déroulement des activités communes ou le non verbal de tous les participants - enseignant ou apprenants.

Exemples:

(4) *P : Maintenant, quelle est l'erreur ? Qu'est-ce qu'elle devait faire ? C'était quoi ?*

A : Elle a écrit avec un "-i" au lieu de "-s".

P : Oui, voilà! (GLD 9)

(5) *A: Il fait très...*

P : Très... très... Ce vrea să spună ? Hai, o ajutăm ! Ignes, ajută-ți colega !

A : Il fait très chaud. (CDA 9)

Ces deux derniers exemples illustrent des "négociations" dans la co-construction d'une production langagière collective. Dans l'exemple 4, il s'agit d'une production écrite sur le tableau : l'enseignant provoque les apprenants à une correction collégiale (pour la terminaison d'un verbe). Dans l'exemple 5, où on a à faire avec une production orale, l'interrogation de l'enseignant, suivie d'un encouragement collectif et l'invitation ponctuelle à l'aide contribuent à la construction de l'énoncé.

La médiation relationnelle a pour but de créer un climat scolaire où les relations interpersonnelles favorisent l'instruction des élèves, mais aussi la formation personnelle de chaque élève en contexte social, en rapport avec d'autres individus, groupes ou communautés.

Par son langage (verbal ou non verbal) et par ses actions, l'enseignant doit toujours faire preuve de sa disponibilité, de son soutien, de son aide, de son encouragement vers les apprenants. À côté de la transmission des connaissances, il a pour mission de cultiver, chez ses apprenants, la confiance dans la sécurité de leurs actions, dans la possibilité de réussite, l'ouverture vers le nouveau, la prise de risque, l'envie de collaboration, l'amitié, l'esprit compétitif constructif, etc.

Exemples :

(6) *A : Nu știu cum să citeșc "Au milieu de"...*

P : Foarte bine ! Nu știi cum să citești, dar l-ai citit perfect. Au milieu de... (CDA 9)

Dans l'exemple 6, afin d'assurer la continuation de la communication, l'enseignant valorise chaque intervention des apprenants en faisant appel à des encouragements : *Foarte bine !, "ai citit perfect"*.

(7) *P : Est-ce que je pourrais effacer, excusez-moi ?*

A : Non.

P: Non ? Tu n'avais pas écrit cette partie ? Excuse-moi ! (GBF 9)

Dans cet exemple, pour une bonne gestion des activités de la classe, l'enseignant se penche sur les besoins individuels des apprenants. Ainsi, il demande poliment la permission d'effacer le tableau, en s'excusant quand il

découvre une personne qui n'a pas encore fini de noter. Bien conscient qu'il est là pour toute la classe, l'enseignant veut s'assurer que son verbal et ses gestes maintiennent des relations harmonieuses, appuyées sur le respect de l'autrui.

IV. CONCLUSION

Pendant l'analyse du matériel recueilli pour notre thèse doctorale, nous avons identifié certains aspects répétitifs chez les enseignants observés : la présence des reformulations et des répétitions, utilisées comme stratégies didactiques privilégiées, l'emploi de l'évaluation comme facteur encourageant, les mêmes manières de corriger des erreurs, la mise en œuvre de certaines stratégies dans la gestion de l'attention des apprenants, la présence de l'alternance codique afin de faciliter la communication (soit pour assurer la compréhension, soit pour aider à la formation des compétences langagières, soit pour harmoniser les relations interpersonnelles entre les participants).

En ce qui concerne le rôle de médiateur de l'enseignant, nous avons constaté que celui-ci est omniprésent dans la classe, comme un lien entre tous les points actifs ou en train de s'activer pendant le cours, toujours prêt à offrir son savoir, son savoir-faire, son savoir-être, ses conseils ou son aide effective.

"Entre la matière à apprendre, le maniement du support et l'appropriation, l'enseignant inscrit sa médiation par la progression qu'il contrôle en partie, par l'évaluation qu'il exprime : il joue un rôle de régulateur de l'appropriation" (Cicurel, 2002 : 145).

Appuyées sur l'analyse du discours de l'enseignant en classe, les conclusions de notre démarche de recherche nous permettront de révéler les traits de l'enseignant-modèle de langues étrangères dans le contexte roumain.

BIBLIOGRAPHIE :

- [1.] J. Aden (2012), "La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues", in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 167, pp. 267-284
- [2.] A. Bourdin (2004), "Les sens du mouvement : modernité et mobilité dans les sociétés urbaines contemporaines" [Actes du colloque de Cerisy organisé par l'IVM, juin 2003], Berlin: ALLEMAND, Sylvain and ASCHER, François and LEVY, Jacques, pp.91-98
- [3.] M. Causa (2019), "La compétence de médiation en formation initiale à l'enseignement de/en langues: entre problématisation et réflexivité", in *Lenguaje y Textos*, [S.l.], n. 49, pp. 29-39, jun. 2019
- [4.] F. Cicurel (2002), "La classe de langue un lieu ordinaire, une action complexe", in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, pp. 145-164
- [5.] D. Coste et M. Cavalli (2014), "Extension du domaine de la médiation", in *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*. [En ligne]. Accessible : <http://www.ledonline.it/LCM-Journal/>, pp. 101-117