



Cours d'entraînement stratégique en tant que forme de médiation pédagogique. Cas des étudiants polonophones en philologie romane

Jolanta Sujecka-Zajac

Université de Varsovie, Pologne

jolanta.zajac@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

Krystyna Szymankiewicz

Université de Varsovie, Pologne

k.szymankiewicz@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-8598-3418>

Reçu le 31-05-2023 / Évalué le 16-07-2023 / Accepté le 30-09-2023

Résumé

La médiation est devenue un concept fort répandu en didactique des langues étrangères, tout particulièrement depuis la publication des deux *Volumes Complémentaires du Cadre européen commun de référence pour les langues* (2018, 2021). Les nouveaux descripteurs pour la médiation qui y sont inclus ainsi que le concept de la médiation pédagogique de North et Piccardo (2016) ont formé le cadre conceptuel de notre réflexion dont l'objectif est d'analyser le potentiel médiatique du cours d'entraînement stratégique offert dans le programme d'études à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie. Nous avons recueilli un corpus de 89 items répartis en deux volets concernant respectivement les tâches communicatives et métacognitives (pour l'année 2019/2020). Une analyse qualitative a été mise en place pour examiner quels changements les étudiants ont pu constater ou peut-être juste planifier dans leur apprentissage du français suite à la médiation pédagogique du dispositif prévu dans leur formation.

Mots-clés : médiation pédagogique, réflexion, apprentissage des langues étrangères

Trening strategiczny jako forma mediacji pedagogicznej wobec polskich studentów filologii romańskiej

Streszczenie

Mediacja jest obecnie częstym konceptem badawczym w glottodydaktyce, umocowanym na gruncie nowych publikacji Rady Europy (2018, 2021) dopełniających Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Deskryptory, które zostały w nich zawarte wraz z pojęciem mediacji pedagogicznej Northa i Piccardo (2016) są osią

konceptyjną naszej refleksji. Jej głównym celem jest zbadanie potencjału mediacyjnego kursu „Trening strategiczny », stanowiącego część programu studiów w Instytucie Romanistyki w Uniwersytecie Warszawskim. W zebranych w roku akademickim 2019/2020 korpusie znalazło się 89 wypowiedzi zgrupowanych wokół działań komunikacyjnych i metapoznawczych. Analiza jakościowa pokazała, jakie zmiany studenci zaobserwowali lub zaplanowali w swoim kształceniu językowym w wyniku działań mediacyjnych przewidzianych w Treningu strategicznym.

Wyrazy kluczowe : mediacja pedagogiczna, refleksja, uczenie się języków obcych

**Strategic training course as a form of pedagogical mediation.
Case of Polish-speaking students in Romance philology**

Abstract

Mediation is now a frequent research concept in glottodidactics grounded in the new Council of Europe publications (2018, 2021) complementing the *Common European Framework of Reference for Languages*. The descriptors included therein, together with North and Piccardo's (2016) notion of pedagogical mediation, are the conceptual axis of our reflection. Its main objective is to explore the mediation potential of the course 'Strategic Training', part of the curriculum at the Institute of Romance Studies at the University of Warsaw. The corpus collected in the 2019/2020 academic year included 89 statements grouped around communication and metacognitive activities. The qualitative analysis showed what changes students observed or planned in their language learning as a result of the mediation activities provided for in the Strategic Training.

Keywords: pedagogical mediation, reflection, learning foreign languages

Introduction¹

La notion de médiation a fait irruption dans la didactique des langues étrangères avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui en fait un mode de communication à côté des trois autres bien mieux théorisés à savoir la réception, la production et l'interaction orales ou écrites. Il faut cependant souligner que son rôle est essentiel car c'est elle qui intègre les trois autres activités langagières (North, Piccardo, 2016). Ce statut didactique de la médiation permet de la

¹ Les deux auteurs ont rédigé l'article dans la même proportion. Jolanta Sujecka-Zajac s'est chargée du premier paragraphe de l'introduction, des parties 1, 1.1, 1.2, 1.3, 3, 3.1., 3.3 et de la conclusion ; Krystyna Szymankiewicz du deuxième paragraphe de l'introduction et des parties 2, 2.1, 2.2, 3.2.

placer dans le cadre déjà bien connu d'une activité qui se laisse enseigner/apprendre, développer/perfectionner et évaluer tout comme c'est le cas pour ses « consœurs ». Il n'en reste pas moins que les défis liés à cette opérationnalisation restent de taille ce qui a été d'abord soulevé par D. Coste et M. Cavalli (2015) et a finalement trouvé son aboutissement dans le *CECR - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018) et le *CECR-Volume complémentaire* (2021) (désormais CECR-VC) qui contiennent à la fois une théorisation approfondie du concept et sa mise en pratique à travers les descripteurs proposés. En tant que didacticiens nous sommes certainement mieux équipés aujourd'hui pour réfléchir à des facettes multiples que la médiation peut montrer lors des classes de langue.

Dans cet article, il s'agit justement d'en présenter une qui est celle du cours d'entraînement stratégique en ligne faisant partie du cursus à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie. Nous commencerons dans un premier temps par un regard porté sur la médiation et tout particulièrement la médiation pédagogique et son apport dans l'enseignement-apprentissage des langues, ensuite seront présentés les objectifs, la forme et le déroulement du cours d'entraînement stratégique suivis d'une analyse qualitative du corpus recueilli au cours de l'année 2019/2020.

Nous sommes guidées par trois questions de recherche : 1. Y a-t-il une prise de conscience du mode opératoire en apprentissage du français langue étrangère par les étudiants suite aux activités de médiation ? Si oui, peut-on en distinguer des niveaux d'influence selon le degré de réflexivité notée chez l'étudiant ? 2. Est-ce que les étudiants envisagent des possibilités de changements dans leur mode d'apprentissage suite à l'intervention pédagogique ? 3. Comment la médiation pédagogique contribue à la gestion des émotions chez les étudiants ? Nos conclusions seront construites en lien avec ces questions de recherche et notre analyse théorique préalable.

1. La médiation – une notion en évolution

Il nous semble important de mettre la médiation dans un cadre d'analyse qui permettrait par la suite d'approcher ses traits définitoires et fonctions

didactiques variées. Nous commençons par un constat fréquent selon lequel « qui dit *médiation* dit *conflit* » et donc sa visée principale serait d’emblée de régler les conflits, certes à l’amiable, mais toujours dans l’optique de rétablir la communication momentanément interrompue. Pour D. Londei (2020 : 14) il est certain que « nous serions donc en présence d’un terme nomade, transdisciplinaire et sans doute appelant des définitions plurilingues et pluriculturelles ». En adoptant ce point de vue nous acceptons par la suite la pluralité des visions que le terme médiation peut revêtir et nous l’inscrivons sans tarder dans le contexte de l’enseignement/apprentissage des langues où l’élément conflictuel s’estompe devant celui de soutien et d’aide.

1.1. La médiation en didactique des langues étrangères

C’est aussi la perspective adoptée par D. Coste et M. Cavalli (2015 : 108) dans l’ouvrage précurseur aux CECR-VC où la fonction d’appui pédagogique de la médiation est clairement démontrée :

La médiation se définit 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. Cette tension peut relever du conflit, de l’incompréhension, de l’inadaptation d’une des parties aux requis de l’autre. [...] Elle [la médiation] aide au passage, elle établit un gué ou propose un détour.

Il ne s’agit donc plus tellement de « régler les conflits ou les différends » mais de rétablir ou simplement de soutenir la continuité du processus d’apprentissage perturbé tant par des facteurs internes (p.ex. liés à des caractéristiques personnels de l’apprenant) qu’externes (p.ex. programme ou matériel didactique). La première fonction de la médiation serait donc celle d’apporter un soutien là où la discontinuité s’est déjà établie ou a de fortes chances à venir d’un moment à l’autre. Ainsi à la place du « règlement des conflits » la médiation assure de multiples fonctions comme le stipule Régine Delamotte (2020 : 23) : « associer, rapprocher, concilier, donner accès, remédier aux décalages, anticiper au dysfonctionnement, arbitrer, modifier des représentations, construire un sens partagé, etc. ».

Nous sommes convaincues que telle est la caractéristique de ce que l'on peut nommer « médiation pédagogique » qui apparaît dans les textes précédant les CECR-VC de 2018 et de 2021.

1.2. Quelle médiation en DLE ?

Nous l'avons dit tout au début : la médiation arrive en classe de langue avec le CECR de 2001. Quinze ans plus tard B. North et M. Piccardo, avec une tout autre perspective, affirment qu'« il est vrai que la place de la médiation dans le CECR est limitée, peu développée et sans descripteur pour l'illustrer. Il faut cependant reconnaître que le CECR souligne un va-et-vient constant entre les niveaux sociaux et individuels au cours du processus d'apprentissage de la langue » (2016 : en ligne). C'est aussi le moment de nuancer différentes facettes de la médiation et d'en distinguer les aspects suivants : la médiation linguistique, culturelle, sociale et pédagogique. Le premier type est celui que l'on analyse, du moins théoriquement, le plus longtemps et qui est le plus étroitement lié aux activités de traduction ou d'interprétation des textes, donc à cette dimension inter-linguistique qui est inhérente à toute communication bi-plurilingue.

Il n'est pas à démontrer que toute activité linguistique est à la fois une activité culturelle et dans ce sens la médiation culturelle qui en découle met au centre de son champ d'intérêt l'interculturel et vise à médier entre deux ou plusieurs univers de valeurs, de croyances, de traditions et de visions du monde. La médiation pédagogique termine cette liste et nous allons l'aborder de façon plus détaillée dans la section qui suit.

1.3. Les profils de la médiation pédagogique

Tout acte pédagogique se déroule sur trois plans parallèles : cognitif, affectif et social. Ils sont activés à des degrés différents lors d'un cours mais ne disparaissent jamais complètement ce qui fait de la médiation pédagogique un processus à trois temps (North, Piccardo, 2016) :

- la médiation cognitive (1) : soutien vise à faciliter l'accès au savoir, à motiver à une réflexion personnelle ;

- la médiation cognitive (2) : collaboration, s'inscrit dans le volet social et encourage surtout à coopérer au sein du groupe d'apprenants, à co-construire du sens en étant membre d'une communauté d'apprentissage ;
- la médiation relationnelle dont l'objectif principal est de créer un espace favorisant l'effort cognitif, mobilisant à s'engager dans les activités proposées en classe, instaurer une ambiance d'acceptation face aux erreurs et permettant une prise de risque en sécurité émotionnelle.

C'est cette perspective qui nous a guidées dans la construction du cours « Entraînement stratégique » offert dans le cursus de nos études de licence à l'Institut d'études romanes. Il est important de souligner que « dans le contexte de l'éducation et de la formation, la médiation implique d'aider les apprenants à s'approprier un savoir, mais aussi à créer des conditions pour permettre que cela se fasse » (*ibidem*). Tel est l'objectif du cours en question, car il a pour l'ambition de créer des conditions pour mieux apprendre une langue étrangère en réfléchissant sur une gamme de stratégies d'apprentissage encourageant à sortir des sentiers battus des routines et des habitudes antérieures pour s'aventurer en quelque sorte vers des horizons nouveaux qui peuvent avoir un impact bénéfique sur les résultats du processus d'enseignement/apprentissage. C'est ce qui va être abordé plus amplement dans la partie suivante avant de passer à l'analyse qualitative de notre corpus.

2. Le cours d'entraînement stratégique – un espace pour la médiation pédagogique

Le cours d'entraînement stratégique renoue à la conception de l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues étrangères qui prend ses débuts dans les recherches anglophones foisonnant dans les années 90 du siècle précédent et aboutissant à l'élaboration des modèles d'entraînement stratégique dont l'objectif était avant tout de perfectionner le processus d'apprentissage (Oxford *et al.*, 1990, Chamot, O'Malley, 1994, Cohen, 1998, Grenfell, Harris, 1999). Depuis, les diverses réalisations

d'entraînement stratégique dans des contextes variés (p. ex. Harris, 2002, Miceli, Visocnik-Murray, 2005, Lavasani, Faryadres, 2011, Zhu, 2019), se positionnent par rapport à ces quelques modèles « classiques », tout en reprenant au moins certains de leurs principes clés communs, sous-tendus par la psychologie cognitive et socio-cognitive, parmi lesquels il convient de citer, entre autres, le développement de la conscience stratégique, l'occasion de pratiquer et d'évaluer les stratégies en autonomie et avec un choix ou la possibilité de transférer les stratégies vers des situations en dehors de la classe (Zhu, 2019 : 362, Lavasani, Faryadres, 2011 : 194).

Ces principes étant reconnus comme facteurs de succès de l'entraînement stratégique (Oxford, 1989), il convient de remarquer que la vérification empirique de l'efficacité des programmes d'entraînement stratégique et la formulation des conclusions généralisables pose toujours des problèmes méthodologiques, ne serait-ce qu'à cause de l'impossibilité de comparer des cours extrêmement diversifiés (Macaro, 2006). Compte tenu de ce flou, il nous a paru judicieux de concevoir un cours « sur mesure », tout en adaptant des principes choisis au contexte de l'enseignement supérieur et en formulant des objectifs spécifiques qui seront détaillés dans la section suivante, pour donner suite à la présentation du programme et des modalités d'organisation du cours en question.

2.1. Les objectifs correspondant au contexte des études philologiques

Nous avons cherché à fixer les objectifs de notre cours en tenant compte du profil du public, à savoir des étudiants en deuxième année de licence en philologie romane à qui sont offerts des cours intensifs de français pratique (FLE), divisés en modules de grammaire, compétences intégrées, phonétique, expression orale et écrite, le tout à raison de 390 heures par an. Il est à noter que ce public se montre hétérogène quant au niveau de compétences en FLE, l'Institut d'études romanes recrutant aussi bien parmi les personnes ayant une connaissance préalable de la langue (groupes « avancés ») que parmi celles souhaitant de commencer leur apprentissage du français (groupes « débutants »). Ainsi, dans le premier cas, les étudiants en deuxième année ont un niveau B2 de français, tandis que les « débutants » se situent approximativement à un niveau A2 +/B1.

Comme les deux filières fusionnent en troisième année de licence, les « débutants » sont censés avoir atteint jusqu'alors le niveau B2. Le pari semble ambitieux, mais reste tenable, vu que les « débutants » sont en général de « bons apprenants », ayant de l'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères : en effet, leur niveau des résultats du bac - le critère de base au concours d'entrée, est très élevé, pendant que celui des « avancés » n'est que moyen. Il en résulte que les objectifs du cours d'entraînement stratégique prennent en considération la situation bien différente des deux groupes d'étudiants tout en gardant un caractère suffisamment universel pour servir aussi bien aux uns qu'aux autres. Pour ce qui est des « débutants », l'idée est avant tout de dynamiser leurs progrès en français. Quant au groupe des « avancés », il s'agit d'améliorer leur manière d'apprendre et de soutenir la motivation à faire des progrès. Dans les deux cas, il est donc question de développer chez les étudiants : le savoir psychologique relatif au processus d'apprentissage, le savoir-faire lié à l'identification, l'utilisation et l'évaluation des stratégies d'apprentissage, le savoir-apprendre en termes d'aptitude à l'analyse critique et réflexive, le savoir-être comprenant une attitude favorable à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie, l'aptitude à la coopération en groupe, l'aptitude à gérer ses émotions et à se motiver.

Pour réaliser les objectifs en question, nous avons choisi une forme et un déroulement du cours basés sur la médiation cognitive et élaborés suivant des principes y correspondant, ce qui sera présenté et explicité dans la partie qui suit.

2.2. La forme et le déroulement du cours

Le cours d'entraînement stratégique est conçu comme un cours en ligne selon la formule de l'apprentissage en ligne (*e-learning*), ce qui signifie que les étudiants retrouvent, sur une plateforme éducative, les documents de référence, les supports ainsi que les activités qu'ils doivent réaliser individuellement et rendre dans des délais déterminés. Les productions des étudiants sont ensuite notées et commentées par les enseignantes assurant le cours. Précisons que les documents et supports ainsi que les activités de réflexion et de rétroaction de la part des enseignantes sont en polonais et,

le français s'imposant uniquement dans le cas des activités langagières d'application des stratégies d'apprentissage.

Les contenus du cours se divisent en sept modules thématiques, dédiés à des problématiques suivantes : les représentations du processus d'apprentissage (Module 1), la planification de son apprentissage (Module 2), les typologies des stratégies d'apprentissage des langues étrangères et l'autodiagnostic des stratégies utilisées (Module 3), la pratique des stratégies ciblées sur les activités langagières de réception (Module 4) et de production (Module 5), l'emploi des mnémotechniques (Module 6) et, finalement, la gestion du stress (Module 7).

Nous tenons à souligner qu'en respectant les principes déjà évoqués, nous étions en même temps guidées par le principe général d'apporter aux étudiants le soutien de la médiation cognitive. En effet, le type et la forme des activités proposées avaient pour objectif de faciliter l'accès au savoir et de motiver à une réflexion personnelle sur les différentes facettes du processus d'apprentissage. Nous sommes convaincues que cette particularité de notre entraînement stratégique réside avant tout dans le recours à la réflexion écrite, car l'écriture

[...] peut constituer un formidable médiateur cognitif, entre soi et soi, entre soi et l'action vécue, entre soi et le langage, comme facteur de développement des compétences langagières et cognitives des individus concernés. En même temps qu'elle a une fonction d'enregistrement d'idées pour une éventuelle utilisation, l'auteur peut établir des relations entre elles, faire émerger des idées nouvelles, pouvant devenir ainsi un lieu de travail conceptuel (Morisse, 2014 : 20).

Autrement dit, les étudiants étaient censés faire le travail de médiation cognitive par le biais de l'écriture réflexive en prenant leur temps pour noter les prises de conscience, (re) formuler leurs idées de manière précise et (re) structurer leur vision du développement personnel. Pour voir dans quelle mesure ils ont profité de cet outil, nous allons maintenant passer à l'analyse des échantillons choisis des réflexions écrites des participants à l'entraînement stratégique.

3. Le cours d'entraînement stratégique comme un instrument de médiation – analyse du corpus

Nous tenons à rappeler que le cours en question se fixe comme objectif « d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes (savoir-être) qu'ils doivent ou bien qu'ils désirent s'approprier » (Coste, Cavalli, 2015 : 29). Suivant cette perspective nous le considérons comme un, parmi d'autres, instrument de médiation² qui peut être mobilisé avec cette visée.

Pour notre analyse, trois domaines ont été retenus qui révèlent le mieux, d'après nous, l'impact de médiation supposé auprès des étudiants. Il s'agit notamment du Module 5 concernant, entre autres, l'expression orale et écrite et Module 7 abordant la gestion du stress.

Notre corpus, construit à partir des données recueillies en 2019/2020, contient au total 89 items qui se répartissent de cette façon :

Module 5 activité 2 (expression orale) – 27 items

Module 5 activité 3 (expression écrite) - 32 items

Module 7 (activités 1 et 2) – 30 items.

Dans la suite, nous allons analyser plus en détail l'impact de la médiation sur les savoirs /savoir-faire et les attitudes des étudiants face à leur parcours d'apprentissage en français.

3.1. Des descripteurs pour la médiation aux critères d'analyse inductive

Notre point de départ est celui que le cours d'entraînement stratégique s'inscrit dans l'optique de la partie « médier des concepts » (CECR-VC 2018 : 123) car effectivement il s'agit d'apporter un soutien dans l'élaboration d'un concept d'apprentissage revisité par chaque étudiant dans le cadre d'une activité langagière (expression orale ou écrite) ou d'une attitude (savoir-

² Coste et Cavalli (2015 : 30) énumèrent cinq moyens de médiation : médiateurs professionnels, acteurs informels de médiation, instruments de médiation (p. ex. dictionnaires, manuels, programmes, jeux de rôles) et dispositifs particuliers de médiation (p. ex. classes d'accueil, stages linguistiques propédeutique, sessions de sensibilisation interculturelle).

être). Le tableau ci-dessous (*ibidem*) montre les facteurs entrant en jeu dans cet aspect de la médiation.

	« Établir les conditions »	« Développer les idées »
« Coopérer dans un groupe »	Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs	Coopérer pour construire du sens
« Diriger le travail de groupe »	Gérer les interactions	Susciter un discours conceptuel

Tableau 1 : Facteurs entrant en jeu dans la médiation de concepts

L'impact du cours d'entraînement stratégique à distance se situe dans la partie « susciter un discours conceptuel » dont les notions clés sont les suivantes : « poser des questions pour susciter un raisonnement logique (discours dialogique), apporter des contributions à un discours logique et cohérent » (*ibidem* : 126). En effet, les activités proposées dans les Modules 5 et 7 contiennent à la fois un matériel conçu pour une lecture réflexive ou des questionnaires permettant d'analyser son mode d'action. L'étudiant a donc pour tâche de se positionner face à ces matériaux tout en étant guidé par des questions qui l'encouragent à un « discours dialogique ».

Cette mise en catégorie nous permet d'adopter les descripteurs qui y sont prévus et élaborer par la suite nos critères d'analyse. Remarquons tout de suite qu'il n'est pas envisageable de dépasser le niveau B2 avec l'enseignement à distance car les niveaux C1 et C2 demandent nécessairement une coopération au sein du groupe ce qui n'est pas notre cas. Par ailleurs, le niveau A1 a été également écarté comme lié de trop près à une réaction fortement contextualisée³.

Nos analyses vont ainsi situer les items recueillis dans le Module 5 sur les échelles A2-B1-B2 (voir le tableau ci-après) alors que les items du Module 7 étant fortement associés au savoir-être des étudiants seront analysés sur deux échelles distinctes : le niveau élémentaire où la personne décrit, commente voire résume les matériaux didactiques et le niveau d'approfondissement où la personne porte un regard critique sur son expérience personnelle, cite des exemples ou envisage des modifications en les justifiant. Ainsi, nos outils d'analyse se présentent comme suit :

³ Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée.

Niveau	Descripteurs du CECR-VC pour la médiation des concepts (Susciter un discours conceptuel)	Critères d'analyse
A2	- Peut demander l'avis de quelqu'un sur une idée donnée	- qualifie les aspects de sa performance comme bons / médiocres/faibles etc. SANS justification aussi bien au niveau de la planification que de l'autoévaluation ; - n'apporte pas d'exemples personnalisés ; - reste au niveau du général et du prescriptif (je devrais..., il faudrait...)
B1	- Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale. - Peut poser des questions pertinentes pour vérifier sa compréhension des notions venant d'être expliquées. - Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. - Peut demander à quelqu'un la raison de son idée et comment il pense que les choses vont pouvoir fonctionner.	- identifie avec précision ses actes d'apprentissage du moins dans l'une des deux parties : planification et autoévaluation ; - discute son mode d'apprendre dans une perspective critique ; - relie les stratégies discutées à son expérience d'apprenant ; - envisage, quoiqu'encore ponctuellement, des changements possibles et en donne des exemples ;
B2	- Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions. - Peut se servir des idées des autres et les reprendre dans une façon de penser cohérente. - Peut demander aux gens d'expliquer comment une idée cadre avec le thème principal de la discussion.	- se rapporte avec précision et détails aux deux niveaux d'analyse : planification et autoévaluation ; - son analyse tient compte du matériel analysé ; - fait un commentaire sur les stratégies proposées ; - propose des stratégies personnalisées ; - envisage des modifications et les justifie.

Tableau 2 : Descripteurs pour le Module 5 (expression écrite et orale en L2)

Pour le Module 7 (Gérer le stress) :

1. Niveau « élémentaire » (l'étudiant) :

- décrit, commente voire résume les matériaux didactiques sans les relier (ou très faiblement) à une expérience personnelle ;
- identifie son attitude mais sans proposer d'apporter des changements attendus ;

2. Niveau d'« approfondissement »

- fait une auto-analyse en lien avec le matériel didactique,
- sait illustrer les propos théoriques avec des exemples personnels,
- envisage des modifications en les justifiant.

3.2. Médiation pédagogique du cours d'entraînement stratégique pour l'expression orale et écrite : analyse du corpus (Module 5)

Dans le Module 5, les activités de réflexion consistaient à : 1) évaluer la réalisation d'un jeu de rôles et 2) porter un regard critique sur son attitude envers l'expression écrite et l'utilisation des stratégies de rédaction de textes. Nous allons les présenter et les analyser l'une après l'autre pour ensuite discuter les résultats de ces analyses ensemble.

Dans le cas de l'expression orale, il s'agissait de prendre rendez-vous avec un(e) camarade du même groupe pour préparer une conversation dans laquelle il fallait non seulement argumenter son opinion par rapport au projet de l'interdiction des voitures en ville, mais aussi essayer d'utiliser des phatèmes (fournis dans un tableau) en vue de rendre la communication plus naturelle. Le dialogue devait être enregistré. La tâche des étudiants consistait aussi à analyser l'enregistrement et répondre individuellement par écrit aux questions suivantes :

- Comment avez-vous procédé pour planifier la conversation ?
- Quelle est votre évaluation de la production ? (selon les critères tels que l'efficacité de la communication, la correction de la prononciation, la correction grammaticale, l'aisance verbale, l'emploi du vocabulaire approprié, le respect des règles d'interaction).

Les réponses recueillies sont au nombre de 27 et comptent de 25 à 210 mots (la moyenne étant de 90 mots). Comme nous l'avons déjà annoncé, nous nous sommes servis des critères d'analyse présentés ci-dessus pour classer les textes selon trois niveaux de maîtrise de la médiation des concepts.

Nous avons pu remarquer que plus de la moitié des réponses (17 copies, 63 %) se situent au niveau A2, et que seulement 37 % des étudiants ont développé une réflexion plus approfondie et argumentée du niveau B1 (7 copies) ou B2 (3 copies). L'exemple 1, relatif au niveau A2, fait preuve d'une réflexion superficielle, limitée à une simple constatation des faits ou à une évaluation générale sans aucune justification :

Exemple 1

La planification a consisté en la recherche des arguments pour et contre. Avant même de commencer l'enregistrement, nous nous sommes présenté les arguments. J'évalue ma production bien, néanmoins j'ai remarqué qu'il m'arrive d'utiliser un adverbe au lieu d'un adjectif et vice versa⁴. (E6)

Ce qui fait la différence entre les items de niveau A2 et ceux classés au niveau B1, ce sont les traces d'une auto-analyse plus détaillée, avec des prises de conscience sur le déroulement de son apprentissage, comme en témoigne l'exemple 2 :

Exemple 2

Je sais que j'ai des problèmes de la correction grammaticale, j'ai du mal à choisir le temps qu'il faut tout en parlant avec aisance. J'ai aussi remarqué que j'invente parfois des phrases tellement compliquées qu'il m'est difficile de les prononcer dans la conversation ce qui rend mon propos chaotique⁵. (E9)

L'écart entre les textes de niveau A2 et ceux de niveau B2 devient encore plus marqué – les quelques copies classées comme B2 se distinguent par une analyse détaillée de ses stratégies de planification et une auto-évaluation critériée et argumentée, comme dans l'exemple 3 ci-dessous :

Exemple 3

La planification de la tâche consistait à déterminer le sujet du discours et à sélectionner les arguments que nous voulions utiliser. Nous avons dû réfléchir à ce que nous voulions dire, comment prouver notre thèse et comment orienter la discussion à un niveau satisfaisant. Il ne s'agissait pas d'éditer le texte du discours, mais seulement de le planifier et de l'esquisser dans sa tête. Je pense qu'en termes d'efficacité de la communication, et en termes de maintien des règles d'interaction, j'ai inclus des phrases utiles qui nous ont été présentées dans le matériel 1, mais il pourrait y en avoir plus⁶. [...]. (E27)

⁴ Planowanie polegało na rozpisaniu sobie argumentów za i przeciw. Zanim zaczęliśmy nagrywać przedstawiliśmy sobie argumenty. Swoją wypowiedź oceniam dobrze, natomiast zauważyłam, że czasami stosuje adverbe zamiast adjectif i odwrotnie.

⁵ Wiem o tym, że mam problemy z poprawnością gramatyczną, ciężko jest mi dobrać odpowiedni czas jednocześnie płynnie mówiąc. Zauważyłam również, że czasem wymyślam sobie zdania, które są na tyle skomplikowane, że podczas rozmowy trudno mi je wypowiedzieć i w mojej wypowiedzi tworzy się chaos.

⁶ Planowanie zadania polegało na określeniu tematu wypowiedzi i dobraniu argumentów, których chcieliśmy użyć. Trzeba było przemyśleć, co chcemy powiedzieć, jak możemy udowodnić swoją tezę i jak pokierować dyskusją, by odbyła się na zadowalającym poziomie. Nie chodziło o zredagowanie tekstu wypowiedzi, ale jedynie o zaplanowanie i wstępne naszkicowanie go w

Quant à l'activité concernant la production écrite, les résultats de nos analyses se sont avérés nettement plus positifs, car cette fois-ci, la tendance s'est renversée et la répartition des copies (N = 32) entre les niveaux s'est faite avec la domination des niveaux B1 (11 copies, 34 %) et B2 (15 copies, 47 %) contre 6 copies (19 %) pour le niveau A2.

Il nous semble que ce meilleur résultat devrait être attribué au caractère de l'activité et à la formulation de la consigne qui est très précise (p. ex. en imposant le nombre de mots à utiliser – qui d'ailleurs n'a été respecté par personne) et détaillée (elle énumère plusieurs questions pour guider la réflexion), ce qui a permis d'obtenir des copies de 73 à 301 mots où la longueur moyenne de 173 mots est plus importante que celle de l'activité pour l'expression orale. Nous pensons que cela peut favoriser l'élaboration d'un raisonnement plus développé, donc plus complexe.

Comme dans le cas de l'activité précédente, les copies de niveau A2 ne présentent que des constatations générales sans préciser comment améliorer la situation (exemple 4) :

Exemple 4

Je pense que mon attitude envers l'écriture est mitigée. Je n'aime pas écrire des textes spontanés, par exemple pendant les cours sans annonce préalable de ce type de tâche. Je préfère écrire à la maison, où je peux y consacrer tout le temps dont j'ai besoin et utiliser le dictionnaire à volonté. Il me semble qu'il s'agit pour le moment d'une connaissance relativement faible du vocabulaire, qui va sûrement changer. Ma force est le fait que je sais généralement ce que je veux écrire, je n'ai aucun problème avec les consignes⁷. (E24)

Au niveau B1 les commentaires des étudiants témoignent déjà de l'identification d'un problème concret accompagnée d'une prise de conscience de ses raisons. Ce qui attire aussi notre attention, c'est premièrement, le lien qui est fait entre l'expérience personnelle et le

głowie. Myślę, że pod względem skuteczności komunikacyjnej, tudzież zachowania reguł interakcji, zawarłam przydatne zwroty, które przedstawiono nam w materiale 1, jednak mogłoby być ich więcej.

⁷ Myślę, że mój stosunek do pisania bywa różny. Nie przepadam za pisanem spontanicznych tekstów, np. na zajęciach bez wcześniejszego zapowiedzenia tego typu zadania. Wole pisać w domu, gdzie mogę przeznaczyć na to tyle czasu ile potrzebuje i korzystać do woli ze słownika. Wydaje mi się, że jest to na ten moment kwestia stosunkowo słabej znajomości słownictwa, co na pewno jeszcze się zmieni. Moją mocną stroną jest fakt, że zazwyczaj wiem, co chcę napisać, nie mam problemu z poleceniami.

matériel analysé dans le cadre de l'activité et deuxièmement, la formulation des solutions possibles (exemple 5) :

Exemple 5

J'ai réalisé que j'avais un problème avec l'utilisation des prépositions et des articles, généralement je le fais intuitivement. Cependant, je n'ai aucun problème à appliquer les temps et à organiser la structure des textes. Je vérifie le texte uniquement de mes propres forces, parfois à la hâte, je ne fais pas attention aux erreurs "de base". Je pense que compte tenu des stratégies que j'ai apprises dans les documents, je suis assez bonne pour les utiliser dans la pratique, mais je sais que j'ai besoin de plus de concentration lors de la vérification du texte et de la recherche d'éventuelles erreurs⁸. (E28)

Finalement, le niveau B2 apporte en général davantage de précision aux éléments de médiation cognitive repérés au niveau précédent, comme dans l'exemple 6 :

Exemple 6

Après avoir lu le texte sur les stratégies d'écriture, je pense que mon approche n'est pas propice au développement de cette compétence. Il me manque une meilleure stratégie de planification, plus précise. C'est probablement de là que résultent mes problèmes les plus courants avec l'édition de texte. Parce que je me perds dans le message et le sens de l'expression. Je perds de vue le but que ce texte était censé servir... [...] Je devrais absolument me concentrer sur l'amélioration de la phase de planification. Il a le plus grand impact sur la rédaction effective ultérieure de la production. De cette façon, je pourrais gagner beaucoup de temps dans la phase de révision. La rédaction d'une liste de pensées et d'informations clés serait un bon début. Ensuite, les organiser dans le bon ordre et le respecter pendant qu'on le tape. La prochaine fois que je rédigerai une production écrite, je me concentrerai sur une meilleure organisation de mes pensées et du message lui-même. Je considère que le choix d'un vocabulaire intéressant et diversifié est ma force⁹. (E12)

⁸ Zdałam sobie sprawę, że mam problem z zastosowywaniem przyimków i rodzajników, zazwyczaj robię to intuicyjnie. Nie mam natomiast problemu z zastosowywaniem czasów i organizacją struktury tekstów. Sprawdzam tekst jedynie na swoją rękę, czasami w pośpiechu zdarza mi się nie zwrócić uwagi na "podstawowe" błędy. Myślę, że zważając na strategie, które poznałam w materiałach, całkiem dobrze idzie mi wykorzystywanie ich w praktyce, wiem natomiast, że potrzebne mi więcej skupienia przy sprawdzaniu tekstu i wyszukiwaniu ewentualnych, popełnionych błędów.

⁹ Po przeczytaniu tekstu o strategiach pisania uważam, że mój sposób nie sprzyja rozwojowi tej umiejętności. Brak tu lepszej strategii planowania, dokładniejszej. Zapewne właśnie z tego wynikają moje najczęstsze problemy z redagowaniem tekstu. Albowiem gubię się w przekazie i sensie wypowiedzi. Tracę z pola widzenia cel, któremu miał służyć ten tekst...(…) Zdecydowanie powinnam się skupić na poprawie etapu planowania. Ma on największy przełożenie na późniejsze efektywne pisanie wypowiedzi. W ten sposób mogłabym zaoszczędzić sporo czasu przy etapie poprawiania. Napisanie listy kluczowych myśli i informacji byłoby dobrym

En conclusion de l'analyse des commentaires réflexifs des étudiants dans les deux activités pour l'expression orale et écrite, nous supposons que le niveau de médiation conceptuelle reflétée par le texte dépend ici d'une part des facteurs individuels (motivation, intérêt pour l'activité, pensée logique, réflexivité...), mais de l'autre, des facteurs liés à l'activité elle-même, à savoir la manière de formuler la consigne : plus celle-ci est précise et ciblant les éléments voulus, plus souvent la réflexion semble mieux structurée et soutenue par le travail de médiation entre soi et le matériel de l'activité et/ou bien entre soi et ses préférences cognitives.

3.3. Médiation pédagogique du cours d'entraînement stratégique pour la gestion du stress - analyse du corpus (Module 7)

Le module 7 est le seul à relier de manière explicite à la médiation relationnelle faisant le troisième volet de la médiation pédagogique à côté de la médiation cognitive de soutien et celle de collaboration. N'oublions pas tout de même que les trois composantes se chevauchent et s'interposent de façon à ne pas pouvoir, par moments, les délimiter sans aucune ambiguïté ce qui a été clairement constaté par D. Coste et M. Cavalli (2015 : 13) : « Ces deux formes, cognitive et relationnelle, non exclusives et souvent combinées, passent pour l'essentiel par une activité langagière de médiation (celle-là même, mais sensiblement étendue, que le CECR avait définie) à l'intérieur de contextes sociaux. ». Ainsi, la médiation relationnelle, « propice ou nécessaire à la médiation cognitive » (*ibidem* : 29), que nous voulons mettre en place dans le Module 7 se rapporte à l'approche stratégique du stress, considéré souvent comme un obstacle important pendant les études universitaires. Une analyse personnelle est par conséquent provoquée, mais réalisée à partir d'un ensemble de matériaux permettant d'aborder le stress par son côté médical et psychologique avec des éléments de réactions possibles visant à réduire son impact négatif sur l'apprentissage.

początkiem. Następnie uszeregowanie ich w odpowiedniej kolejności i trzymanie się jej już trakcie pisania. Przy następnym pisaniu wypowiedzi pisemnej skupię się na lepszej organizacji myśli i samego przekazu. Za swoją mocną stroną uważam dobór ciekawego i różnorodnego słownictwa.

La consigne de la tâche soumise à notre analyse est très courte et demande aux étudiants d'identifier les types de facteurs stressants auxquels ils se sentent exposés et de discuter les possibilités d'y faire face.

Nous avons recueilli 30 réponses que nous avons essayé de répartir sur un « niveau élémentaire » ou « approfondi » tout en considérant que cette introspection particulière ne se prête pas à une véritable évaluation par « niveau de compétence ». Rappelons que le niveau dit élémentaire est celui où l'individu a du mal à passer vers une autoanalyse réelle, s'accroche au matériel lu ou regardé, résume mais évite de tourner le regard vers soi-même. En revanche, pour le niveau dit « approfondi » l'individu croise les données factuelles avec son vécu et en tire des conclusions pour l'avenir.

Nous avons eu la surprise d'avoir exactement la moitié des réponses (15) qualifiées pour le niveau élémentaire et l'autre moitié (15) pour le niveau approfondi. En effet, un équilibre quelque peu déconcertant quoique signifiant. Nous avons plutôt attendu une nette majorité du côté des réponses « approfondies » étant donné l'étape de la vie et de la scolarité de nos répondants. Cependant, ils sont nombreux dans ce groupe, selon nous, à traiter le stress de façon assez populaire et à la fois superficielle comme un mal inévitable ce que l'on peut voir par exemple dans la constatation de E29 : « J'essaie d'aborder la plupart des choses avec distance, ou bien de me persuader logiquement que le stress ne m'aidera en rien. De fait, au moment des évaluations importantes, surtout orales, un stress paralysant peut apparaître chez moi, mais je crois que cela est normal et on ne peut pas éliminer ce sentiment entièrement de notre vie¹⁰ ». En revanche, une véritable introspection aborde cette problématique avec beaucoup plus de nuances comme le prouve E28 :

Après avoir pris connaissance du document 2 portant sur les stratégies et les possibilités de gérer le stress je pense que toutes les trois seraient efficaces dans mon cas. Il me semble en avoir déjà acquis une partie par ex. rationaliser (le problème) : je me rends compte de la situation et de son côté sérieux ou pas pour ce qui est des événements stressants, le problème arrive au moment où des problèmes insignifiants au premier abord commencent à s'accumuler en faisant un mur infranchissable et en évoquant des peurs et des appréhensions de ne pas pouvoir les gérer tous. Je pense que justement dans

¹⁰ Staram się do większości rzeczy podchodzić z dystansem, bądź tłumaczyć sobie logicznie, że stres mi w niczym nie pomoże. Faktycznie, w przypadku ważniejszych zaliczeń, szczególnie ustnych, pojawia się u mnie stres bardziej paraliżujący, ale wydaje mi się, że jest to normalne, a nie da się zupełnie wyeliminować tego uczucia z życia.

*de telles situations je devrais prévoir les conséquences et envisager leurs effets dans l'avenir en planifiant lentement comment j'affronterai toutes ces choses qui me tracassent*¹¹.

L'objectif de la médiation relationnelle a été du moins partiellement atteint, car les étudiants ont porté leur attention sur le stress, une émotion fréquente et qui semblerait être apprivoisée dans l'apprentissage universitaire, en formulant une réflexion écrite qui prouve tout au moins une prise de conscience basique. Il est tout de même à remarquer le degré de difficulté qu'ils ont à en faire un outil d'analyse personnelle qui permettrait d'évoluer dans l'avenir et de se libérer des clichés de type « c'est normal ».

En guise de conclusion

La médiation se donne comme objectif de réduire la distance entre « deux pôles en tension », de proposer un passage, un gué, un détour (Coste, Cavalli, 2015). C'est dans cette perspective que nous avons abordé la médiation pédagogique assurée par le cours d'entraînement stratégique à distance. Une médiation cognitive de soutien et une médiation relationnelle ont été visées par l'intermédiaire des matériaux écrits et audio-visuels poussant à une réflexion personnelle exprimée par écrit et accompagnée d'un retour également écrit.

Les réponses fournies par les étudiants en 2019/2020 pour trois domaines (expression orale, expression écrite et gestion du stress) ont permis de confirmer l'impact cognitif de soutien et relationnel de ce type de démarches. Une prise de conscience du parcours d'apprentissage personnel dans ces contextes a été largement constatée avec, pour les deux

¹¹ Po zapoznaniu się z materiałem 2 o strategiach. możliwościach radzenia sobie ze stresem myślę, że w moim przypadku pomocne byłyby wszystkie trzy. Wydaje mi się też, że część z nich opanowałam, np. racjonalność: zdaję sobie sprawę z sytuacji i powagi bądź jej braku pewnych stresujących wydarzeń, problem pojawia się, kiedy z pozoru mało znaczące problemy zaczynają nawarstwiać się tworząc mur nie do przejścia i wywołując silne lęki i obawy przed poradzeniem sobie z nimi wszystkimi. Myślę, że w takiej właśnie sytuacji powinnam przewidywać konsekwencje i patrzeć na ich skutki w przyszłości powoli planując jak poradzę sobie ze wszystkimi trapiącymi mnie rzeczami.

premiers sujets, la possibilité d'en distinguer des niveaux proposés par le *CECR-Volume Complémentaire* (2018). Nombreuses sont les personnes qui planifient un changement stratégique dans leur manière d'apprendre suite à la réflexion effectuée. Cette conclusion, quoique globalement optimiste, n'est tout de même pas la seule à être tirée de notre recherche, car il est évident qu'elle présente aussi des limites et des possibilités d'amélioration dont il faut tenir compte à l'avenir. Commençons par un aspect presque évident : le manque de contact entre les pairs lié au cours entièrement à distance affaiblit la force de la médiation. Certes, il y a le retour écrit de l'enseignant mais il ne remplace pas l'échange entre les personnes engagées dans le processus d'apprentissage qui est toujours une source très riche d'idées. Il faudrait donc envisager une possibilité de contacts entre les participants soit par un espace numérique spécial comme des groupes de discussion soit par un caractère hybride du cours ce qui permettrait quelques séances en présentiel. Une autre remarque se rapporte à l'analyse des données collectées. Il faut bien ouvertement constater les difficultés d'un classement univoque des propos recueillis en dépit des critères établis. Le flottement entre B1/B2 a été surtout observé qui demandait plusieurs relectures attentives des textes avant de trouver une réponse satisfaisante pour les deux chercheuses. Enfin, il a été clair pour nous que la qualité des réponses était liée de près à la qualité des consignes accompagnant les tâches. Les étudiants réagissaient plus amplement et avec plus d'exemples personnels quand différents aspects de la réflexion demandée ont été détaillés dans la consigne. Cette recherche nous a permis d'analyser le potentiel de la médiation pédagogique effectué avec le cours d'entraînement stratégique et nous a encouragées à continuer d'en améliorer l'impact positif dans l'avenir.

Bibliographie

- Chamot, A., O'Malley, J. 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London : Longman. Press.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne] : Strasbourg, www.coe.int/lang-cecr [consulté le 30 mai 2021].

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg. [En ligne] : www.coe.int/lang-cecr [consulté le 30 mai 2021].

Coste, D., Cavalli, M. 2015. *Éducation, mobilité, altérité Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> [consulté le 30 mai 2021].

Grenfell, M., Harris, V. 1999. *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London : Routledge.

Harris, V. 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Housaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Berlin: Peter Lang.

Delamotte, R. 2020. Les sciences du langage face à la notion de médiation. Diversité des approches. In : De Gioia, M., Marcon, M. (éds.). *L'essentiel de la médiation*. Bruxelles : Peter Lang, p. 21-47.

Lavasani, M. G., Faryadres, F. 2011. « Language learning strategies and suggested model in adults processes of learning second language ». *Procedia Social and Behavioral Sciences* n° 15, p. 191-197. [En ligne] : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811002515> [consulté le 3 juin 2021].

Londei, D. 2020. La transdisciplinarité d'un terme nomade comme *médiation*. In : De Gioia, M., Marcon, M. (éds.). *L'essentiel de la médiation*. Bruxelles : Peter Lang, p. 12-18.

Macaro, E. 2006. « Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework ». *Modern Language Journal*, n° 90, p. 320-337. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x> [consulté le 23 juillet 2023].

Miceli, T., Visocnik-Murray, S. 2005. *Strategy Training: Developing Learning Awareness in a Beginning FL Classroom*. [En ligne] : http://www3.griffith.edu.au/03/ltn/issue_02/article_12.php [consulté le 2 juin 2021].

Morisse, M. 2014. Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In : Morisse, M., Lafortune, L. (éds.). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 10-29.

Mouchette, J. 2020. Les faux-semblants de la médiation institutionnelle en droit public français. In : De Gioia, M., Marcon, M. (éds.). *L'essentiel de la médiation*. Bruxelles : Peter Lang, p. 473-507.

North, B., Piccardo, E. 2016. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/168073ff32> [consulté le 1 juin 2021].

Oxford, R. 1989. « Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training ». *System*, n°17, p. 235-247.

Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., Sutter, W. 1990. « Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model ». *Foreign Language Annals*, n° 22, p. 197-216.

Zhu, Y. 2019. « Language Learning Strategy Training for Adult English Learners in Continuing Education ». *Sino-US English Teaching*, 16, n° 9, p. 361-368. [En ligne] : <https://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/5d9e8c16817c7.pdf> [consulté le 28 mai 2021].



© Synergies Pologne, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>

