



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Francés

LA MÉDIATION EN COURS DE FLE. PROPOSITION D'ACTIVITÉS.

Trabajo Fin de Máster

Presentado por D^a Lucía Garrido Gutiérrez

Dirigido por D^a Emma Bahillo Sphonix-Rust

Valladolid, 2023

Résumé

Ce mémoire a pour objectif d'expliquer le concept de médiation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, afin de pouvoir concevoir des tâches qui contiennent différentes activités de médiation pour les mettre en pratique en cours de FLE. Pour ce faire, notre point de départ seront les apports proposés par le Conseil de l'Europe sur cette notion dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001) et dans sa mise à jour, à savoir, le *CECR – Volume Complémentaire* (2021). Nous appuyant sur ce dernier document comme principale source d'informations, nous définirons la médiation, nous analyserons ses caractéristiques et nous exposerons les diverses activités et stratégies qu'elle englobe. Ensuite, nous présenterons deux exemples de schémas que nous pouvons suivre pour créer des tâches où la médiation occupe une place centrale et nous réfléchirons à la manière de les évaluer. Une fois finie la partie théorique de cette étude, nous proposerons un ensemble de tâches, à propos de différentes thématiques, centrées principalement sur des activités de médiation qui peuvent être mises en œuvre dans un cours de FLE de 1^o de *Bachillerato*. Chacune de ces tâches sera accompagnée d'une explication dans laquelle nous soulignerons le rôle qui y est joué par la médiation.

Mots-clés : médiation, CECR, CECR/VC, enseignement-apprentissage des langues étrangères, activités de médiation, apprenant, approche actionnelle, FLE

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo explicar el concepto de mediación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, para poder diseñar tareas que contengan diferentes actividades de mediación para ponerlas en práctica en clase de FLE. Para ello, nuestro punto de partida serán las aportaciones ofrecidas por el Consejo de Europa sobre esta noción en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) y en su nueva publicación, el *MCER – Volumen Complementario* (2021). Tomando este último documento como principal fuente de información, definiremos la mediación, analizaremos sus características y expondremos las distintas actividades y estrategias que engloba. A continuación, presentaremos dos ejemplos de esquemas que podemos seguir para crear tareas en las que la mediación desempeñe un papel central y reflexionaremos sobre el modo de evaluarlas. Una vez finalizada la parte teórica de este trabajo, propondremos un conjunto de tareas, sobre distintas temáticas, centradas principalmente en actividades de mediación que pueden aplicarse a un curso de FLE de 1º de Bachillerato. Cada tarea estará acompañada de una explicación en la que se resaltará el papel que juega la mediación en ella.

Palabras clave: mediación, MCER, MCER/VC, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, actividades de mediación, alumno, enfoque orientado a la acción, FLE

Table des matières

1. Introduction	1
2. Le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i> (CECR)	3
2.1. Le document de base : le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i> (2001)	3
2.1.1. Le passage aux quatre modes d'activités : réception, interaction, production et médiation	4
2.2. Le <i>Volume complémentaire</i> (2021)	7
3. La médiation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères	10
3.1. Activités et stratégies de médiation	15
3.1.1. Activités de médiation	16
3.1.2. Stratégies de médiation	18
3.2. Comment créer des tâches de médiation au moyen des nouveaux descripteurs du CECR/VC ?	21
3.3. Les défis de l'évaluation de la médiation	23
4. Cadre méthodologique	25
4.1. L'approche actionnelle	28
4.2. La médiation dans le programme de l'enseignement secondaire espagnol	30
5. Propositions didactiques	32
5.1. Tâches de médiation	36
5.1.1. Tâche 1 : Médiation de texte	36
5.1.2. Tâche 2 : Médiation de texte	39
5.1.3. Tâche 3 : Médiation de concepts	40
5.1.4. Tâche 4 : Médiation de concepts	43
5.1.5. Tâche 5 : Médiation de la communication	46
5.1.6. Tâche 6 : Médiation de la communication	48
6. Conclusion	50
7. Bibliographie	52
Annexe I : Schéma des activités et des stratégies de médiation	56
Annexe II: Tableaux et documents des tâches	57
Annexe III : Grilles d'évaluation	74

1. Introduction

Dans le monde de plus en plus globalisé dans lequel nous vivons, les échanges quotidiens avec des personnes qui ne partagent pas la même langue maternelle sont devenus fréquents, voire indispensables. Cette réalité sociale a entraîné un changement dans les approches de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères qui visent actuellement une communication efficace plutôt qu'une bonne maîtrise linguistique (Mendizábal, 2022).

Avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*¹ en 2001, le Conseil de l'Europe a proposé de nouvelles lignes directrices concernant l'apprentissage des langues étrangères, qui décrivent ce que l'apprenant d'une langue doit apprendre dans le but de communiquer. Parmi tous les apports présentés dans ce document, nous mettrons dans ce mémoire l'accent sur l'un d'entre eux, à savoir, l'introduction de la médiation qu'il réalise dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Ce document conceptualise la médiation comme l'un des quatre modes, avec la réception, la production et l'interaction, dans lesquels il organise la communication. D'après la définition qui est proposée, l'acte de médiation a lieu lorsque l'utilisateur d'une langue agit en tant qu'intermédiaire en reformulant les informations d'un texte dans l'intention de les rendre compréhensibles pour un tiers qui n'y a pas accès (CECR, 2001, p. 18). Toutefois, il faut remarquer que ce document n'avait pas encore développé en profondeur cette notion à ce moment-là, car elle était réduite aux champs de la traduction et de l'interprétation. C'est avec la nouvelle publication du Conseil de l'Europe en 2018, à savoir le *CECR – Volume Complémentaire*, qu'on l'a complètement approfondi.

En effet, cette mise à jour apporte une nouvelle définition plus complète et une vision plus ample à propos de la médiation qui souligne son rôle clé dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et dans la perspective qu'il promeut, c'est-à-dire, l'approche actionnelle. D'après ce document, la médiation englobe divers processus qui peuvent concerner la création d'espaces plurilingues et/ou pluriculturels afin de rendre possible la communication entre différentes personnes, la collaboration avec d'autres personnes pour la co-construction du sens et la transmission des informations pour

¹ Dorénavant, nous utiliserons les sigles CECR pour faire référence à cette publication de 2001.

d'autres personnes qui ont des problèmes pour y accéder (Sánchez, 2022). Nous pouvons donc percevoir que la médiation est liée et à la facilitation de la communication et à la collaboration, des aspects qui sont essentiels dans la réalité sociale de nos jours.

Compte tenu de l'importance de préparer les élèves d'une langue à effectuer ce type d'actions au quotidien, ce mémoire a pour objectif d'expliquer le concept de médiation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, afin de pouvoir concevoir des tâches qui contiennent différentes activités de médiation pour les mettre en pratique en cours de FLE. Par ailleurs, le choix de ce sujet comme objet d'étude a été influencé par une motivation personnelle.

En tant qu'émigrante ayant vécu à l'étranger pendant plusieurs années, j'ai souvent eu besoin que d'autres personnes jouent le rôle de médiateur pour moi et, en d'autres occasions, c'est moi qui ai dû agir comme médiatrice pour aider les autres. C'est la raison pour laquelle je reconnais la pertinence de ce type d'activités et sa présence dans la vie quotidienne. En outre, étant donné que mon objectif est de devenir professeure de langues, je voulais bien comprendre ce concept dans le but de pouvoir l'enseigner à mes futurs élèves et de créer du matériel didactique pour l'utiliser avec eux. Pour ces raisons, lorsque ma tutrice Emma Bahillo m'a proposé de réaliser mon mémoire sur ce sujet, je n'ai pas hésité à l'accepter.

Afin d'aborder ce thème, cette étude se divise en 4 chapitres. Le premier présente le CECR, c'est-à-dire le premier document officiel où la médiation a été évoquée, ainsi que sa mise à jour, à savoir le CECR/VC, où celle-ci a été approfondie. Le deuxième chapitre est consacré à sa conceptualisation. Dans une première partie, nous aborderons cette notion et nous exposerons ses différents types d'activités et de stratégies. Dans une deuxième, nous présenterons deux schémas à suivre pour concevoir des tâches de médiation. Finalement, nous réfléchirons à la manière d'évaluer celles-ci. Le troisième chapitre concerne l'évolution des différentes méthodes d'enseignement des langues étrangères en se centrant sur l'approche actionnelle où la médiation a un rôle clé, puis il introduit la présence de cette notion dans la nouvelle loi éducative espagnole. En dernier lieu, le quatrième chapitre présente une proposition didactique qui compte différentes tâches de médiation pour des cours de FLE de 1^o de *Bachillerato*.

2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)

Le but de cette partie est d'expliquer ce qu'est le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, le premier document officiel où apparaît le concept de médiation, et de présenter sa nouvelle mise à jour. Pour ce faire, nous exposerons premièrement les objectifs et le contenu du CECR et comment y est traitée la notion de médiation, et, deuxièmement, nous nous concentrerons sur les nouveautés introduites dans la nouvelle publication intitulée CECR – *Volume Complémentaire*, où la médiation a été plus développée.

2.1. Le document de base : le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001)

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* a été publié par le Conseil de l'Europe en 2001 après plusieurs années de recherche et d'élaboration. La finalité de cette publication est de contribuer, dans le domaine de l'enseignement des langues, à la mission principale du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » (CECR, 2001, p. 9).

Certainement, le CECR a été conçu pour fournir aux enseignants de langues un outil international offrant une base commune pour élaborer des programmes, des manuels et des examens de langues étrangères, entre autres, dans les États membres de cette organisation. Ce document vise à promouvoir une éducation plurilingue et pluriculturelle, et à la fois de qualité, afin de contribuer à une mobilité sociale accrue entre les Européens. En plus, il a pour but de soutenir la formation des enseignants de langues étrangères et de favoriser la réflexion et la coopération internationale, en aidant les enseignants à surmonter les difficultés de communication dues aux différences entre les langues et les différents systèmes éducatifs.

D'autre part, deux motivations principales ont guidé l'élaboration de ce document, à savoir encourager les utilisateurs d'une langue étrangère ainsi que les apprenants à s'interroger sur la situation d'enseignement-apprentissage et promouvoir, entre enseignants et apprenants, les échanges d'informations concernant l'amélioration du processus d'apprentissage.

Compte tenu de ces objectifs et de ces motivations, le CECR présente un modèle d'apprenant étant à la fois acteur social. En outre, il propose une approche de l'apprentissage d'une part actionnelle, c'est-à-dire où l'apprentissage est basé sur la réalisation de tâches contextualisées dans des situations de communication réelles, et d'autre part par compétences. Pour ce faire, il inclut des descriptions précises sur ce que les apprenants doivent apprendre pour pouvoir communiquer dans la langue concernée. Il contient les habilités et les connaissances qui doivent être développées pour acquérir une bonne maîtrise linguistique. En outre, il aborde également dans cette description le contexte culturel de la langue. Dans ce document, les compétences sont définies en six niveaux communs de référence – de A1 à C2 (d'utilisateur élémentaire à utilisateur expérimenté) – afin de pouvoir mesurer le niveau de l'apprenant et évaluer ses progrès ainsi que pour faciliter la reconnaissance des certifications en Europe. Les six niveaux présentent des descripteurs qui servent à illustrer les principales caractéristiques de chaque compétence (CECR, 2001, p. 9).

En définitive, dès sa publication en 2001, le CECR a eu un impact important sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Il représente un point de départ commun pour promouvoir le plurilinguisme dans le but de répondre à la diversité linguistique et culturelle du continent européen et à la fois de la préserver. Ce document offre des outils aux enseignants de langues pour améliorer la qualité de l'éducation concernant leur apprentissage et leur enseignement et, en même temps, pour favoriser la coopération entre ces professionnels.

2.1.1. Le passage aux quatre modes d'activités : réception, interaction, production et médiation

L'une des nouveautés apportées par le CECR, qui n'a pas été mentionnée ci-dessus et qui a une grande importance pour le sujet de ce mémoire, correspond au fait qu'il effectue un changement conceptuel et terminologique décisif concernant le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, lire, écrire, parler), devenu inadéquat pour aborder la réalité de la communication. Dans ce document, il est en effet affirmé que la compétence à communiquer langagièrement se produit par la réalisation de différentes activités langagières. Le terme d'« activités langagières» renvoie à l'ensemble des actions que nous réalisons à l'aide du langage naturel lors de nos interactions avec les autres, dans

un contexte social spécifique, dans diverses situations communicatives et pour atteindre des objectifs concrets (Trovato, 2015, p. 160). Celles-ci sont intégrées dans quatre modes d'activités : réception, interaction, production et médiation. Chacun de ceux-ci peuvent s'accomplir tantôt à l'écrit, tantôt à l'oral, tantôt de manière combinée.

L'édition du CECR de 1998 présentait un schéma qui montrait les rapports entre les quatre modes qui a été éliminé dans la version de 2001, mais qui est de nouveau inclus dans la dernière version de 2021.

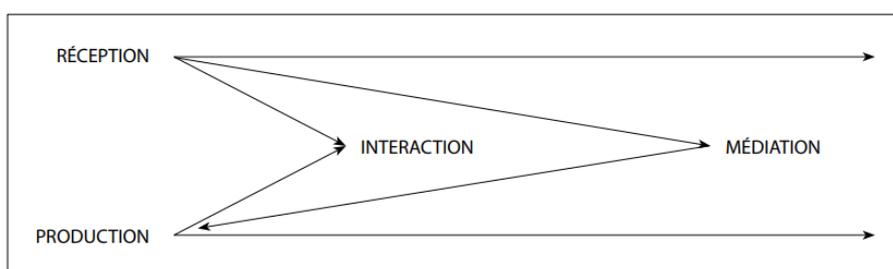


Figure 1 - Relation entre réception, production, interaction et médiation

CECR/VC (p. 35), par le Conseil de l'Europe, 2021, Éditions du Conseil de l'Europe.

En somme, les activités langagières de réception (oraux et/ou écrites) et de production (oraux et/ou écrites) forment les quatre compétences traditionnelles (écouter, lire, parler, écrire). En plus, l'interaction n'englobe pas que le résultat de la somme des activités de réception et de production, mais elle inclut également une valeur de co-construction du sens. Finalement, les activités de médiation comprennent la réception et la production, et même souvent l'interaction (CECR/VC, 2021, p. 34). Pour travailler ces quatre modes, le Conseil de l'Europe promeut une approche orientée vers l'action, également appelée approche actionnelle, qui favorise l'apprentissage au moyen de scénarios contextualisés dans des situations de communication réelles et qui englobent plusieurs points du programme qui sont travaillés lors d'une tâche ou d'un projet final dans lequel tous les apprenants collaborent.

Pour aller plus loin quant au mode d'activité de médiation, qui constitue l'objet d'analyse de ce mémoire, il faut souligner que le CECR (2001) est en effet le premier document officiel où apparaît une référence explicite à la médiation, dans le cadre de l'enseignement des langues, et à ses activités, notamment dans la définition suivante :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, 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. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (p. 18)

Ce passage souligne l'importance et le rôle central de cette notion. Toutefois, dans cette version, ce concept est réduit aux champs de la traduction et de l'interprétation. D'après cette définition, la médiation se produit lorsque l'utilisateur d'une langue reformule les informations d'un texte dans le but de les rendre compréhensibles pour un tiers qui n'y a pas accès. Le document insiste sur le besoin d'intégrer la pratique de la médiation dans la classe de langue étrangère, étant donné que ce type d'interactions langagières, à savoir celles où une personne doit agir comme intermédiaire, est très fréquent dans le cadre d'une communication réelle. De plus, la médiation peut également être mise en œuvre lors d'un cours, aussi bien comme activité didactique que lors d'échanges entre apprenants pour s'aider mutuellement (Trovato, 2015, p. 159).

Quant aux activités langagières qu'elle englobe, elles y sont divisées en médiation orale et médiation écrite. La première compte des activités d'interprétation, tandis que la deuxième inclut des activités de traduction, ainsi que de résumé et de reformulation. Néanmoins, l'absence de descripteurs concernant ces activités dans le CECR rend très difficile la compréhension de cette notion. C'est pour cela que le Programme des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe a mis en place un projet en 2014 intitulé *Elaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le CECR* visant à établir un système descriptif et à présenter des descripteurs afin de pouvoir l'illustrer.

En conclusion, le passage des quatre compétences aux quatre modes d'activités (réception, interaction, production et médiation) a obligé à les définir. Cependant, le type de modalité de la médiation n'a été présentée que de manière concise. Néanmoins, le CECR a été pensé dès son origine comme un outil évolutif, qui devait être capable de s'adapter aux avancées de la recherche dans le domaine des langues vivantes. C'est la raison pour laquelle une mise à jour a été publiée en 2018 sous le nom de *Volume complémentaire*, où la médiation est développée de manière exhaustive.

2.2. Le *Volume complémentaire* (2021)

Les langues sont des outils liés aux sociétés et évoluent au même rythme que ces dernières. Par ailleurs, la pratique pédagogique des langues étrangères prend en compte les progrès obtenus par la recherche et l'innovation dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est pour cela que le CECR a été conçu dès sa première publication comme un outil évolutif.

Le document a été mis à jour afin de s'adapter au contexte contemporain et, également, pour que quelques aspects qui n'étaient pas tout à fait développés dans la première publication soient complétés. En 2018, le Conseil de l'Europe a mis en ligne une version préliminaire d'un volume complémentaire, en anglais et en français, intitulée *Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. Finalement, la mise à jour en papier a été lancée en anglais en 2020. Il faut remarquer que cette publication n'annule pas celle de 2001, qui reste le texte de référence. En 2021, on publie la version en français sous le titre *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*².

Le CECR/VC élargit, enrichit et complète le travail effectué depuis la première publication en 2001, en intégrant les développements académiques et sociétaux qui ont eu lieu au cours des années passées. Il s'appuie en grande partie sur les apports des professionnels de l'enseignement des langues en Europe et hors du continent, étant donné que le document a effectivement une influence importante au-delà des frontières européennes.

En ce qui concerne les modifications et nouveautés qui y sont incluses, nous allons souligner les plus pertinentes :

Cette publication présente les aspects essentiels du CECR de manière plus pratique. Un bon exemple de cela est qu'il inclut un schéma descriptif de sa structure qui offre une vision très claire, ce qui nous aide à comprendre le point de départ de cette mise à jour.

² Ce sera le document de référence que nous utiliserons dorénavant dans ce mémoire. Pour le différencier de la publication du CECR de 2001, nous l'appellerons désormais CECR/VC.

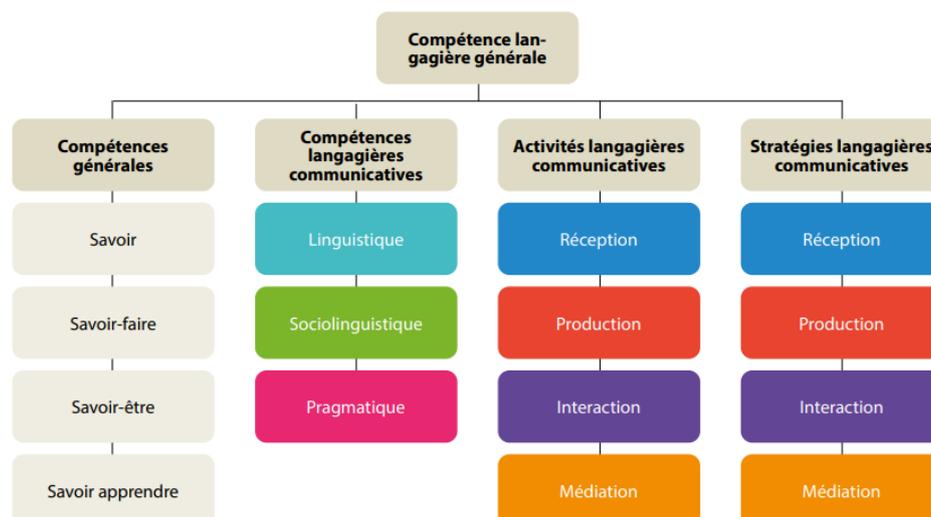


Figure 2 - Structure du schéma descriptif du CECR

CECR/VC (p. 33), par le Conseil de l'Europe, 2021, Éditions du Conseil de l'Europe.

D'après le CECR/VC (2021) : « L'organisation proposée par le CECR est plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens » (p. 33). En résumé, ce modèle de base propose que l'apprentissage et la communication se produisent au moyen d'actions réalisées par un acteur social, dans ce cas l'apprenant, qui dispose de compétences générales individuelles classées en quatre « savoirs », c'est-à-dire, savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre. Ceux-ci font partie de la compétence à communiquer langagièrement qui intègre des éléments linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ces compétences générales individuelles ainsi que la compétence à communiquer langagièrement s'actualisent par le biais d'activités langagières de réception, de production, d'interaction et de médiation. Même si ce schéma ne l'inclut pas, cette activation se produit dans des différents domaines sociaux (public, privé, professionnel et éducationnel). Le document affirme que la compétence langagière est mise en œuvre à l'aide de la réalisation de tâches, dans lesquelles l'apprenant comme acteur social emploie des stratégies langagières pour accomplir celles-ci. Par ailleurs, il définit la compétence à communiquer langagièrement comme plurilingue et pluriculturelle. Cela s'explique car elle mobilise des ressources à la fois linguistiques et culturelles qui apparaissent dans les expériences communicatives de l'acteur social dans lesquelles interviennent des langues différentes. Autrement dit, l'apprenant améliore sa compétence à communiquer au moyen de la mobilisation de ces ressources et de leur mise en œuvre dans des contextes sociaux différents (Coste et Cavalli, 2015, p. 10).

Pour en revenir au sujet des activités et des stratégies langagières, dont la médiation fait partie, comme nous l'avons déjà remarqué, le CECR passe de quatre compétences à quatre modes de communication, antérieurement appelés modes d'activités, à savoir réception, production, interaction et médiation. Concernant ces modes de communication, chacun d'entre eux est analysé dans cette nouvelle version au moyen des échelles de descripteurs, qui aident à définir les compétences et les stratégies en établissant des niveaux communs de références du pré-A1 (le nouveau niveau qui vient d'être introduit) au C2. Quant aux descripteurs, cette publication comprend l'ensemble complet et mis à jour des descripteurs du CECR de 2001. En outre, elle présente de nouvelles échelles de descripteurs à propos de la médiation, de la compétence plurilingue et pluriculturelle, de la compétence en langue des signes et de l'interaction en ligne. De plus, les descripteurs illustratifs suivent une approche inclusive avec l'adaptation des formulations qui incluent des modalités pour les langues de signes et la nouveauté que tous les descripteurs respectent la neutralité de genre (CECR/VC, 2021, p. 22).

Parmi toutes ces nouveautés, la plus importante et la plus remarquable pour ce mémoire est sans aucun doute l'apport de nouvelles échelles de descripteurs au sujet de la médiation. C'est notamment grâce au travail réalisé par North et Piccardo lors du projet d'élaboration de descripteurs du Programme des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, entrepris entre 2014 et 2016, que l'on réussit à décrire amplement cette notion et à établir un système descriptif de celle-ci dans le CECR/VC. C'est pour cela que ce dernier sera donc le document de base pour expliquer ce qu'est la médiation dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères lors de la partie suivante de ce mémoire. Il faut bien sûr remarquer que beaucoup d'autres recherches ont été réalisées, et que d'autres documents ont également été publiés, ce qui a aidé à comprendre ce concept ainsi qu'à en offrir une vision plus développée.

En somme, le CECR/VC met à jour le travail du CECR, document qui continue à constituer un point de référence dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues. Il développe des aspects qui n'étaient que mentionnés dans la dernière version et qui sont devenus très importants au cours de ces dernières années, notamment la médiation, la compétence plurilingue et pluriculturelle et l'interaction en ligne. Grâce à cette nouvelle publication, les professionnels de l'enseignement de langues étrangères pourront mettre à jour leur approche pédagogique ainsi que s'adapter au contexte contemporain.

3. La médiation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

La deuxième partie de ce travail vise à expliquer la notion de médiation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. D'abord, nous analyserons ce concept et nous exposerons ses différents types d'activités et de stratégies et leur organisation. Ensuite, nous présenterons deux exemples de schémas à suivre pour créer des tâches où les activités de médiation jouent un rôle essentiel. Enfin, nous réfléchirons à la manière d'évaluer celles-ci.

Définir la médiation, même si nous la délimitons au domaine de l'éducation en langues étrangères, est indéniablement une tâche complexe. Elle est présente depuis longtemps dans d'autres secteurs professionnels, tels que la traduction et l'interprétation, la prévention et la résolution de conflits interpersonnels et professionnels ou la diplomatie, entre autres. Néanmoins, son incorporation dans le cadre de l'enseignement des langues n'a eu lieu qu'à la fin du XXème siècle grâce à la publication du CECR par le Conseil de l'Europe. Dès ce moment-là, de nombreuses études ont été réalisées et publiées à propos de cette notion. D'ailleurs, nous nous servons de certaines d'entre elles pour la définir.

Comme le CECR/VC (2021) sera le document de base sur lequel nous allons nous appuyer afin d'expliquer la médiation, il est nécessaire d'abord de présenter quelques éléments clés de sa proposition d'enseignement liés à ce concept, notamment sa vision de l'apprenant, sa définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle et la perspective qu'elle privilégie.

Dans le modèle d'enseignement de ce document, l'apprenant est considéré comme un utilisateur de la langue qui est à la fois un acteur social, c'est-à-dire, un participant de la société, indépendant et responsable, qui utilise la langue dans différents contextes dans le but de communiquer et de transmettre ou de créer du sens, souvent en collaborant avec d'autres personnes. Toutes ces actions concernent la médiation. Les langues y sont donc envisagées comme un outil pour obtenir et partager des informations, ainsi que pour construire des connaissances individuelles et collectives. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue est une activité cognitive et également sociale.

Par ailleurs, la compétence plurilingue et pluriculturelle se base sur l'idée que l'apprenant en tant qu'acteur social plurilingue possède un répertoire linguistique et

culturel interconnecté, dont il se sert, en combinaison avec ses compétences générales et différentes stratégies, pour réaliser une tâche, notamment par le biais d'activités de médiation et d'interaction. Ce répertoire, ayant une nature dynamique et évolutive, s'élargit à l'aide des expériences langagières de l'apprenant et des connaissances culturelles qu'il acquiert dans diverses situations sociales (CECR/VC, 2021. p. 30).

Concernant sa méthodologie d'enseignement, le Conseil de l'Europe promeut une approche orientée vers l'action, dans laquelle la médiation a un rôle clé. L'approche actionnelle repose sur un paradigme constructiviste et donne une grande place à la capacité à agir des apprenants. Dans celle-ci, l'apprentissage de la langue est favorisé au moyen de scénarios réels de communication qui conduisent à la réalisation d'une tâche. Le CECR (2001) considère comme « tâche » « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (p. 16). Lors de sa réalisation, les apprenants devront collaborer pour atteindre des objectifs communs, ainsi que décider la façon d'accomplir le travail. Au sujet des scénarios, ceux-ci sont normalement élaborés en différentes phases qui impliquent des activités langagières communicatives des quatre modes de communication (CECR/VC, 2021, pp. 29-30). D'après ce document, la mise en pratique de ces activités permet à l'apprenant d'une langue d'acquérir et d'améliorer ses compétences générales individuelles ainsi que sa compétence à communiquer langagièrement.

Sur les quatre modes de communication, ceux de réception et de production englobent les quatre compétences traditionnelles. Le premier comprend la compréhension orale, écrite et également la compréhension audiovisuelle, alors que le deuxième inclut l'expression orale et écrite. Par ailleurs, l'interaction intègre le résultat de la somme des activités de réception et de production et prend compte de l'usage social de la langue. Ce mode implique la co-construction du sens par deux ou plusieurs partenaires, ce qui peut s'effectuer de manière orale, écrite ou en ligne. Pour finir, la médiation tient compte de cette co-construction du sens et va plus loin, car elle souligne le lien qu'il existe entre la dimension sociale et la dimension individuelle dans l'utilisation et dans l'apprentissage d'une langue. De cette manière, les activités de ce mode se distribuent en trois groupes, à savoir, médiation de textes, médiation de concepts et médiation de la communication (Piccardo, 2012, p. 286).

Dans le cas de la médiation, ce mode est développé toujours en combinaison avec les autres, soit avec la réception (compréhension orale et/ou écrite) et/ou la production (expression orale et/ou écrite), soit avec l'interaction. Autrement dit, l'acte de médiation ne peut pas se réaliser, par exemple, si nous ne comprenons pas l'information à transmettre, ou si nous ne la transmettons pas, ou si nous n'interagissons pas avec d'autres personnes. Après avoir conceptualisé la médiation comme l'un des quatre modes de communication, nous allons maintenant analyser la nouvelle définition offerte par le Conseil de l'Europe. Celle-ci est plus exhaustive par rapport à celle qui avait été proposée en 2001.

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (CECR/VC, 2021, p. 96)

D'après cette définition, dans la médiation, l'apprenant agit en tant qu'acteur social pour créer des espaces qui aident à la construction ou à la transmission du sens. Cela peut s'effectuer dans la même langue, ce qui est appelé médiation intralinguistique, ou entre différentes langues, ce qui est dénommé médiation interlinguistique. De plus, dans cette dernière, deux ou plusieurs langues peuvent être impliquées (Cantero et Recio-Pineda, 2023, p. 35). En outre, elle peut également avoir lieu au moyen de différentes modalités (orale, écrite, en ligne ou visuelle).

Par ailleurs, l'acte de médiation peut se produire au sein de différents processus, et non seulement dans la transmission des informations à une personne qui n'y a pas accès, comme on l'avait affirmé auparavant. Ceux-ci se distribuent dans les trois groupes de médiation proposés par le Conseil de l'Europe. Ainsi, la médiation a lieu, soit dans un contexte social, linguistique, pédagogique ou professionnel :

- 1- Lors de la création d'espaces plurilingues et pluriculturels afin de faciliter la communication **entre** différentes personnes. Cela correspond au groupe de la « médiation de la communication », où l'apprenant joue le rôle d'intermédiaire.
- 2- Lors de la collaboration **avec** d'autres personnes pour construire du sens, ainsi que pour les encourager à construire eux-mêmes du sens. Ces deux processus font partie de la « médiation de concepts ». Dans celle-ci, l'apprenant est considéré comme un co-constructeur.
- 3- Lors de la transmission de nouveaux renseignements **pour** d'autres personnes. Cette action est incluse dans la « médiation de textes », où l'apprenant devient celui qui facilite les informations (Sánchez, 2022, p. 17).

Chacun de ces 3 groupes comprend différentes actions et diverses activités et stratégies de médiation que nous expliquerons en détail dans la sous-partie 3.1.

Considérant tous ces aspects, nous pouvons remarquer que, dans la médiation, on se concentre plus sur les besoins des autres participants que sur les nôtres ou sur la manière de s'exprimer. C'est pourquoi l'utilisateur d'une langue qui s'engage dans ce type d'activités doit avoir l'esprit ouvert, ainsi qu'une bonne intelligence émotionnelle. Autrement dit, il doit avoir de l'empathie envers les sentiments, les points de vue et les besoins des autres personnes participantes (CECR/VC, 2021, p. 97). Toutefois, la médiation peut également se produire à un niveau individuel. Ce type d'activités langagières établissent donc un lien entre la dimension individuelle et la dimension sociale des apprenants.

D'un autre côté, il faut également souligner l'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les activités de médiation. Actuellement, les études en didactique des langues mettent l'accent, plutôt que sur la maîtrise linguistique, sur l'importance de l'efficacité de la communication lors d'échanges dans un contexte plurilingue et pluriculturelle. En d'autres termes, ils privilégient le fait de se faire comprendre sur celui de s'exprimer « comme un locuteur natif ». Dans cet objectif, l'apprenant peut se servir de son répertoire linguistique et culturel et le combiner avec ses compétences générales et différentes stratégies de médiation (Sanz, 2020, p. 196). Pour être plus précis, il peut utiliser, dans un contexte plurilingue, ses connaissances dans une langue pour comprendre une nouvelle langue ou pour se faire comprendre, notamment lorsqu'il s'agit de langues proches, afin de communiquer et d'agir avec d'autres individus.

Par ailleurs, lors de ces échanges, il pourra, dans certains cas, jouer le rôle de médiateur culturel, grâce à la conscience pluriculturelle qu'il a acquis en comparant les différences et similitudes des cultures (Bérard, 2021).

En définitive, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, la médiation peut être considérée comme une notion très riche et vaste englobant plusieurs processus et pas seulement celui du transfert des informations d'une langue à une autre. C'est pour cela que nous pouvons dire qu'elle ne se limite pas qu'à une dimension. Dans le but de conceptualiser ce mode de communication et de créer les descripteurs pour l'illustrer, les chercheurs North et Piccardo (2016) ont considéré qu'il y a principalement quatre types de médiation : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique.

La médiation linguistique comprend le traitement de textes, de façon interlinguistique ou intralinguistique, pour les transformer dans un autre produit textuel qui facilite leur compréhension. En outre, ce processus implique également une médiation culturelle ou interculturelle, étant donné que nous ne pouvons pas séparer la langue de la culture.

D'autre part, la médiation sociale concerne le rôle du médiateur qui aide des interlocuteurs qui ne peuvent pas communiquer tout seuls, car ils ne se comprennent pas à cause de problèmes linguistiques ou culturelles. En outre, la difficulté de communication peut également être liée à la différence d'opinions ou à des malentendus.

Finalement, la médiation pédagogique fait référence à l'enseignement. Elle englobe plusieurs actions :

- La facilitation de l'accès au savoir ou le fait d'encourager les autres à réfléchir (médiation cognitive, de soutien). Ces actions peuvent se produire entre l'enseignant et les apprenants, entre les apprenants ou entre le matériel didactique et les apprenants.
- La co-construction du sens par le biais de la coopération (médiation cognitive, de coopération). Cette construction se réalise essentiellement entre les apprenants.
- La création des conditions nécessaires pour réaliser les actions précédentes, ce qui implique l'organisation et le contrôle de l'espace pour favoriser la créativité (médiation relationnelle). Cela se déroule entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants.

Compte tenu de ces dimensions, et surtout de celle pédagogique, nous pouvons affirmer que la médiation constitue un élément constant dans l'enseignement et l'apprentissage de n'importe quelle matière. Le premier médiateur dans une salle de classe est donc le professeur. Michel Boiron (2019), directeur général du CAVILAM – Alliance française, surnomme l'enseignant comme « le super héros de la médiation » vu que sa mission principale est de faciliter aux élèves l'accès au sens. Par exemple, dans un cours de langue étrangère, il agit en tant que médiateur en reformulant des phrases pour les rendre compréhensibles, en expliquant des faits de la culture de la langue concernée ou en intervenant pour gérer les conflits qui surgissent entre les apprenants, entre autres. D'un autre côté, Boiron attribue également à l'apprenant ce statut de « super héros de la médiation ». Celui-ci agit dans la salle de classe en tant que médiateur lors de tâches collaboratives, en aidant ses camarades à comprendre des concepts, en les encourageant à réfléchir eux-mêmes sur ceux-ci ou en leur simplifiant des informations complexes, entre autres.

En somme, la médiation est une notion complexe qui possède un caractère intégrateur car elle implique divers aspects. D'un côté, la médiation établit une corrélation entre la dimension sociale et la dimension individuelle de l'apprenant. D'un autre, elle ne se réduit pas qu'à la dimension linguistique mais s'étend aussi à celle culturelle, sociale et pédagogique. Par ailleurs, elle se sert de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant et l'enrichit. De même, elle se produit en combinaison avec d'autres modes de communication, à savoir, à travers la réception et/ou la production, et/ou l'interaction. Finalement, elle comprend divers processus qui peuvent avoir lieu à travers différentes modalités et langues (Sánchez, 2022). Nous allons à présent analyser les différentes activités et stratégies qu'englobent ces processus.

3.1. Activités et stratégies de médiation

Dans la description qui suit des activités et des stratégies de médiation et de leurs échelles respectives proposées par le CECR/VC, nous nous concentrerons sur le rôle de l'apprenant. D'autre part, il faut remarquer que les échelles peuvent s'adapter à toutes les différentes caractéristiques possibles de la tâche de médiation concernée, à savoir au niveau des modalités, des langues et des contextes impliqués.

3.1.1. Activités de médiation

Le CECR/VC (2021) distingue 3 groupes d'activités de médiation, à savoir, la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de la communication³.



Figure 3 - *Activités de médiation*

Le premier groupe d'activités de médiation, « la médiation de textes », consiste à l'action de transmettre les informations d'un texte, soit de manière écrite ou orale, à une personne qui n'y a pas accès, pour une raison quelconque, autrement dit qui a besoin d'un intermédiaire pour saisir le contenu de celui-ci. Cette définition du terme correspond principalement à celle présentée dans la publication du CECR de 2001. Ce premier groupe d'activités englobe des situations dans lesquelles le destinataire a des difficultés linguistiques ou sémantiques, ou un manque de connaissances culturelles ou même un problème technique.

On inclut dans ce groupe de médiation les échelles suivantes :

- **Transmettre des informations spécifiques** : l'apprenant extrait uniquement les informations pertinentes d'un texte pour les transmettre ensuite au destinataire.
- **Expliquer des données** : l'apprenant transforme l'information contenue dans des figures telles que des graphiques, des histogrammes, des diagrammes, entre autres, en un texte verbal lors d'un exposé ou d'une explication au destinataire.
- **Traiter un texte** : l'apprenant résume le texte pour être capable de l'expliquer postérieurement au destinataire. Pour ce faire, il doit d'abord comprendre l'information présentée pour pouvoir ensuite la transférer par l'intermédiaire d'un autre texte plus condensé.
- **Traduire un texte écrit** : l'apprenant réalise spontanément la traduction à l'oral d'un texte écrit.

³ Vous pouvez consulter le schéma complet des activités et des stratégies de médiation proposées par le CECR/VC dans l'annexe I.

- **Prendre des notes** : l'apprenant relève les informations clés du discours, par exemple à l'occasion de la prise de notes lors d'une conférence, un séminaire ou une réunion, entre autres.
- **Exprimer une réponse personnelle à un texte créatif** : les textes créatifs font référence non seulement à la littérature et, par conséquent, à l'écriture, mais aussi au théâtre, au cinéma, aux récitals, entre autres. Ceux-ci provoquent souvent chez l'apprenant des réactions personnelles qu'il peut exprimer lors du cours ou dans d'autres contextes d'apprentissage des langues étrangères.
- **Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)** : l'apprenant réagit de manière plus formelle et réfléchie lorsqu'il analyse des thèmes d'un roman ou des événements et des points communs entre diverses œuvres, entre autres (pp. 99-113).

Le deuxième groupe, appelé « médiation de concepts », correspond au fait de faciliter l'accès aux connaissances, aux notions et aux concepts à d'autres personnes, notamment celles qui ne peuvent pas y accéder elles-mêmes. En outre, il englobe deux aspects additionnels : d'un côté, la construction et l'élaboration du sens et, de l'autre, le fait de faciliter des conditions convenables pour échanger et développer du sens. Ce type de médiation est lié au travail coopératif lors de la réalisation d'une activité en groupe. Il contient donc aussi une subdivision, à savoir la coopération au sein d'un groupe et la direction du travail d'un collectif, qui, toutes les deux incluent elles-mêmes deux échelles respectives.

Voici celles concernant la coopération au sein d'un groupe :

- **Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs** : l'apprenant intervient, oriente les interventions et coopère avec ses camarades afin que le groupe atteigne son objectif. Autrement dit, il vise au succès de la collaboration dans son groupe.
- **Coopérer pour construire du sens** : on inclut ici le *brainstorming*, la construction de concepts et le travail sur projet. L'apprenant commence à réfléchir comme membre d'un collectif et à co-construire des idées en collaborant avec son groupe.

Par rapport à la direction du travail d'un collectif, les échelles présentées sont :

- **Gérer des interactions** : l'apprenant joue le rôle du dirigeant au sein d'un ou plusieurs groupes et a pour mission d'organiser une activité communicative. Il dirige l'activité, gère et facilite la communication et donne des consignes aux membres des groupes, entre autres.
- **Susciter un discours conceptuel** : l'apprenant encourage un ou plusieurs camarades à réfléchir et à construire eux-mêmes des concepts grâce à la pose de questions et à des contributions à l'élaboration d'un discours (pp. 114-118).

Le troisième et dernier groupe, celui de « la médiation de la communication », correspond au fait de faciliter la compréhension et de créer un espace de communication efficace entre tous les interlocuteurs qui peuvent, entre autres, avoir des points de vue différents, ne pas parler la même langue ou même appartenir à des cultures différentes. L'apprenant jouant le rôle d'intermédiaire vise à améliorer la communication entre les autres, qui partagent en principe les mêmes objectifs communicatifs.

Le CECR/VC (2021) propose trois échelles pour ce type de médiation, à savoir :

- **Établir un espace pluriculturel** : l'apprenant essaie de créer un espace de communication et de respect pour des participants qui ont des langues et des cultures différentes afin que ceux-ci puissent communiquer et coopérer.
- **Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles** : l'apprenant plurilingue joue son rôle d'intermédiaire pour surmonter les différences entre les langues et les cultures concernées dans n'importe quel contexte de communication informelle, par exemple lors d'une conversation avec des amis ou des collègues.
- **Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords** : l'apprenant agit, en tant que médiateur, dans la résolution de conflits, en gérant la situation pour résoudre le désaccord (pp. 120-123).

3.1.2. Stratégies de médiation

D'après le Conseil de l'Europe, la compétence linguistique de l'apprenant dans la ou les langues employées n'est pas la seule à jouer un rôle lors du processus de la médiation. Il est en effet également nécessaire de sélectionner et d'appliquer les stratégies de médiation pertinentes pour s'adapter aux conditions et aux contraintes du contexte communicatif. Le CECR/VC (2021) présente la définition suivante : « Les stratégies de médiation sont des techniques utilisées pour clarifier le sens de ce qui est dit ou écrit et

faciliter la compréhension » (p. 123). En définitive, il s'agit de stratégies de communication sélectionnées et utilisées pour aider une ou plusieurs personnes à comprendre une information, soit écrite soit orale. Le choix de l'une ou de l'autre varie en fonction des éléments caractéristiques de l'activité de médiation choisie – les personnes et les langues concernées, le contexte, le registre du discours, les textes, entre autres – et de la manière dont nous voulons traiter et transmettre cette information au destinataire.

Les stratégies de médiation sont divisées en deux catégories. D'un côté, celles pour expliquer un nouveau concept, et, de l'autre, celles pour simplifier un texte.



Figure 4 - *Stratégies de médiation*

Parmi les stratégies pour expliquer un nouveau concept, on différencie trois échelles :

- **Relier à un savoir préalable** : l'apprenant en tant que médiateur peut mettre en relation ses connaissances et celles du destinataire avec les nouvelles informations qu'il doit transmettre en détectant des éléments communs, en faisant des comparaisons ou en donnant des exemples.
- **Adapter son langage** : l'apprenant doit adapter l'utilisation, le style ou le registre de langue pour transmettre au destinataire les informations dans un nouveau texte en faisant appel à des synonymes, des simplifications, des comparaisons ou des reformulations.
- **Décomposer une information compliquée** : l'apprenant analyse et divise une nouvelle information en différentes parties pour faciliter sa compréhension. Il démontre ensuite les liens entre elles, ce qui permet d'obtenir une vision sémantique globale. De la même manière, il peut décider de sélectionner les idées essentielles et d'en faire une liste.

En ce qui concerne les stratégies pour simplifier un texte, on distingue deux échelles :

- **Amplifier un texte dense** : l'apprenant augmente l'extension du texte en ajoutant des informations utiles pour faciliter la compréhension. Il peut aussi se servir d'exemples, de commentaires explicatifs ou même de reformulations.
- **Élaguer un texte** : à l'inverse de la stratégie décrite ci-dessus, l'apprenant décide ici de réduire le texte en ne supprimant que les informations superflues, à savoir, les répétitions et les phrases qui ne donnent pas d'informations pertinentes. Par ailleurs, il peut également comparer les informations clés et apporter des conclusions (pp. 123-127).

En définitive, la notion de médiation, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, est liée à la compréhension et à la facilitation de la communication. Les processus de médiation impliquent ainsi un mouvement continu entre la dimension individuelle et la dimension sociale des apprenants conduisant à la co-construction du sens par le biais de l'interaction. Cela constitue une fonction propre de l'apprenant qui agit en tant qu'acteur social (Mendizábal, 2022, p. 78). L'importance de l'intégration de ce mode de communication dans l'enseignement est due à la demande de nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. D'après l'étude menée par Anne Biedermann (2014), « Dans un monde globalisé et plurilingue où les contacts interculturels font partie de la vie quotidienne, la médiation linguistique représente une activité réelle de tous les membres de la société » (p. 90). En effet, les interactions au quotidien avec des locuteurs qui n'ont pas la même langue maternelle sont devenues de plus en plus fréquentes et nécessaires. C'est pourquoi il est fondamental d'introduire la pratique des activités de médiation dans les cours de langues étrangères afin que les élèves soient préparés à la réalité sociale actuelle et capables d'agir comme de vrais acteurs sociaux avec d'autres personnes. Dans ce but, la première étape à surmonter est que les professeurs et les élèves comprennent clairement en quoi consiste la médiation. L'étape suivante se centre sur la création de matériels et de ressources didactiques à propos de cette notion. Afin d'illustrer comment commencer à concevoir des tâches qui impliquent des activités de médiation, nous allons montrer des exemples précis dans la sous-partie suivante.

3.2. Comment créer des tâches de médiation au moyen des nouveaux descripteurs du CECR/VC ?

Après avoir introduit les différentes activités et stratégies de médiation proposées par le CECR/VC, nous expliquerons maintenant comment créer des tâches de médiation en se servant de cette information.

Actuellement, de plus en plus de manuels de français langue étrangère contiennent des activités et des tâches de médiation dans leurs unités, ce qui fournit aux enseignants des ressources pour introduire la pratique de ce mode de communication en cours de FLE. Un bon exemple de cela est la nouvelle méthode de français langue étrangère *L'atelier* des Éditions Didier FLE, où la médiation est l'un des composants essentiels de la pratique proposée par les auteurs. Néanmoins, pour pouvoir profiter en cours de FLE de toutes les possibilités qu'offre la médiation, la création de nouvelles tâches de la part de l'enseignant est également primordiale. Le professeur peut de fait élaborer des ressources didactiques très diverses pour travailler différents points du programme ou différentes thématiques à travers les activités de médiation. En outre, il peut aussi les adapter aux besoins de ses élèves, ainsi qu'à leurs intérêts pour les motiver.

Afin de donner un exemple du processus de création des matériels didactiques sur la médiation, nous allons maintenant présenter la structure d'élaboration proposée par Adolfo Sánchez Cuadrado (2020), qui est professeur à l'Université de Grenade. D'après son modèle, il faut d'abord sélectionner le groupe de médiation, soit la médiation de textes, de concepts ou de la communication, ainsi que les activités que nous voulons travailler en cours. Pour ce faire, nous pouvons consulter les exemples d'utilisation des descripteurs de la médiation inclus dans le CECR/VC⁴. Ensuite, nous devons choisir le domaine (personnel, public, professionnel ou éducationnel) et, après, le document authentique sur lequel nous allons nous appuyer. Puis, nous devons décider si les élèves pratiqueront également la réception et/ou la production et/ou l'interaction. Après, nous déterminons le mode (écrit et/ou oral) et les langues concernées, c'est-à-dire, s'il s'agit d'une médiation interlinguistique ou intralinguistique. Une fois cette étape finie, c'est le moment de rédiger l'énoncé de la tâche. Celui-ci doit présenter un contexte de

⁴ Vous pouvez consulter les exemples d'utilisation des descripteurs de la médiation dans l'annexe 5 du CECR/VC.

<https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

communication très spécifique. Finalement, nous devons réfléchir à l'évaluation des produits finals et/ou de la performance des élèves. En définitive, cette structure présente de manière claire comment élaborer une tâche qui implique des activités de médiation. Cependant, elle n'est qu'un modèle, étant donné qu'il existe d'autres schémas intéressants à suivre pour créer nos matériels didactiques sur la médiation.

Pour montrer un autre exemple plus concret, nous allons expliquer la structure suivie lors de l'élaboration de la première tâche de médiation proposée dans le chapitre 5. Pour créer cette activité intitulée *Comment bien se préparer pour prendre l'avion avec un animal de compagnie*⁵, nous avons commencé par sélectionner le document authentique sur lequel nous nous appuyerons en cours. Dans ce cas, il s'agit d'une infographie d'Iberia qui est en espagnol, ce qui implique déjà la médiation interlinguistique. Ensuite, ce document a inspiré le choix du type d'activités de médiation que les élèves vont réaliser et que nous avons consulté dans le CECR/VC. Le groupe de médiation sélectionné est la médiation de textes, qui consiste ici à transmettre des informations spécifiques et à traduire un texte écrit. Puis, nous avons choisi le mode, à savoir, de l'écrit à l'oral. En plus, nous avons décidé que la tâche soit réalisée de manière individuelle et sa correction en binôme. Tous ces éléments font que d'autres activités langagières y soient impliquées: la réception et la production. Après, nous avons créé l'énoncé. La situation de communication proposée est contextualisée dans un domaine personnel et concerne une personne qui a du mal à comprendre l'infographie à cause de difficultés linguistiques et sémantiques. C'est la raison pour laquelle l'énoncé doit contenir des informations précises qui répondent aux questions suivantes :

- 1- Quelle est l'information à transmettre ?
- 2- Qui joue le rôle du médiateur ?
- 3- Qui est le récepteur ?
- 4- Pourquoi cette information doit être transmise ?
- 5- Comment on va la transmettre ?

Énoncé : Ton amie française Marie veut te rendre visite cet été à Madrid. Elle a un chien de 5 kilos, un yorkshire terrier, qu'elle veut emmener avec elle. Elle est inquiète parce que c'est la première fois qu'elle voyage avec son chien en avion. Tu as trouvé cette infographie et, comme elle ne parle pas très bien espagnol, tu vas lui envoyer un message

⁵ Cette activité est présentée dans la page 37.

vocal sur *Whatsapp* pour lui transmettre uniquement l'information qui pourrait lui être utile.

En somme, il existe différents modèles à suivre pour créer une tâche de médiation. En effet, de nombreux aspects doivent être pris en compte pour qu'elle soit prête à être réalisée par les élèves en cours. Le plus important est que son énoncé présente de manière claire et concise tous les éléments impliqués dans la situation de communication proposée, à savoir le rôle de chaque participant, les informations à transmettre et la manière d'agir, entre autres.

3.3. Les défis de l'évaluation de la médiation

L'évaluation est un composant essentiel du processus d'enseignement-apprentissage. Son objectif est de recueillir des informations valides sur le travail et le progrès de chaque élève, permettant ainsi à l'enseignant d'évaluer son niveau de compétence et sa performance, et de répondre au mieux à ses besoins individuels. Dans cette sous-partie, nous exposerons une proposition pour évaluer les activités langagières de médiation en cours de LE. Pour ce faire, nous aborderons l'évaluation certificative et celle formative.

Envisager la manière d'évaluer les tâches de médiation constitue un vrai défi pour les enseignants de langues étrangères. Cela est la conséquence de différents facteurs, dont nous remarquerons trois.

- 1- La complexité de cette notion. La médiation est le mode de communication le plus complexe, car ses activités se développent toujours en combinaison avec celles des autres trois modes (réception, production et/ou interaction). En outre, la médiation englobe à la fois la dimension individuelle et la dimension sociale de l'apprenant.
- 2- Le grand nombre d'activités qu'elle comprend. Ce mode de communication offre un large éventail de possibilités, ce qui peut rendre difficile le fait de choisir les activités à évaluer. De plus, une tâche de médiation peut intégrer différentes langues et/ou modalités, ainsi que diverses compétences, voire plusieurs activités langagières.
- 3- La nouveauté du concept. Le manque de connaissance par rapport à cette notion peut entraîner des problèmes de validité et de fiabilité. Quant à la validité, les

apprenants peuvent avoir des difficultés dans un premier temps à comprendre ce qu'ils doivent faire dans la tâche concernée. En outre, son approche peut également ne pas être correctement orientée à activer les activités et les stratégies concernant la médiation. Au sujet de la fiabilité des notes, si ce concept n'est pas bien maîtrisé, d'autres facteurs peuvent être privilégiés de manière erronée lors de la correction (Sánchez, et al., 2022, pp. 191-192).

Il y a certainement de nombreux aspects à prendre en compte lors de l'évaluation de la médiation. Dans l'intention d'apporter des exemples de la manière de procéder, nous nous appuyerons sur la recherche menée par les professeurs de l'Université de Grenade Adolfo Sánchez Cuadrado, Caroline Schackleton et Nathan Turner (2022). Ces enseignants mettent d'abord l'accent sur l'importance d'établir à l'avance un ensemble de critères clairs sur lesquels baser la sélection des activités de médiation à mettre en pratique et donc à évaluer. Ceux-ci peuvent par exemple être liés aux besoins communicatifs des apprenants, à la pertinence par rapport au programme scolaire ou à la viabilité des tâches. Ils insistent également sur les avantages d'expliquer au préalable clairement aux élèves ce qu'ils doivent faire dans les activités. Dans leur recherche, ils réfléchissent, d'un côté, sur l'évaluation certificative, et de l'autre, sur celle formative.

Au sujet de la certificative, ils soulignent la présence de la médiation dans les Écoles officielles de langues (EOI). En Espagne, ces établissements d'enseignement ont été les premiers à inclure des activités de médiation dans leurs cours et dans les examens de certification officiels. Ces derniers contiennent désormais deux tâches de médiation. Toutefois, elles concernent uniquement la médiation de textes. Pour les évaluer, les enseignants utilisent des grilles d'évaluation qui comprennent, par exemple, des catégories à propos de la sélection des informations, du traitement et de la transmission de celles-ci, ou de l'usage de la langue, entre autres. Il est donc nécessaire de continuer à réfléchir et à faire des recherches afin de pouvoir travailler en cours d'autres types d'activités de ce mode de communication. De même, il faudra déterminer la meilleure manière de les inclure dans les examens officiels ainsi que créer des instruments pour les évaluer.

Quant à la formative, ces chercheurs présentent une vision dynamique de celle-ci. Ils considèrent qu'il est important d'impliquer de manière continue les élèves dans ce processus. Pour cela, ils recommandent l'emploi de grilles pour l'auto-évaluation et pour

l'évaluation par les pairs. De plus, ils proposent d'introduire la médiation en cours par le biais d'activités de sensibilisation qui vont aussi servir à collecter des informations sur les intérêts et les besoins des apprenants.

Concernant les processus d'auto-évaluation, ceux-ci permettent aux élèves de se corriger eux-mêmes et de relire leur production écrite. En outre, s'ils ont eu la possibilité de s'enregistrer, ils pourront se réécouter. D'autre part, l'évaluation par les pairs peut être employée dans les activités coopératives. De cette manière, ce seront les élèves qui corrigeront et commenteront le travail de leurs camarades.

Pour concevoir les grilles d'évaluation, ces chercheurs mettent l'accent sur l'utilité des descripteurs fournis par le CECR/VC (2021) à propos de la médiation. Ce document inclut aussi une grille d'auto-évaluation contenant des descripteurs (du niveau A1 au niveau C2) pour les 3 groupes d'activités de ce mode. Par exemple, celui du niveau B1 concernant la médiation des textes est le suivant : « Je peux transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés, sur des sujets familiers ou d'ordre personnel » (p. 186). D'autre part, comme dans les tâches de médiation sont souvent impliquées d'autres habiletés, ils indiquent que celles-ci doivent aussi être prises en compte lors de l'évaluation. C'est pour cela que le professeur de LE peut se servir des grilles de compréhension écrite et orale, ou d'expression écrite et orale qu'il utilisait jusqu'alors et les adapter pour évaluer également les activités de médiation.

En résumé, même s'il est vrai que l'introduction de la médiation en cours pose de nombreux défis, il s'agit en même temps d'une démarche très enrichissante. Par exemple, cela conduira à la création de nouveaux instruments d'évaluation plus complets qui prendront en compte l'ensemble d'activités langagières. Grâce à des études comme celle de Adolfo Sánchez Cuadrado, Caroline Schackleton et Nathan Turner et à la collaboration des enseignants de langues, un système d'évaluation qui inclue les activités de médiation pourra être créé prochainement.

4. Cadre méthodologique

Ce chapitre est consacré à l'exposition de l'une des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, à savoir l'approche actionnelle dont la médiation est un élément clé. Toutefois, nous ferons d'abord un parcours chronologique des principales méthodes qui l'ont précédée.

La méthodologie peut être définie comme l'ensemble d'actions, de stratégies et de procédés sélectionnés et organisés par l'enseignant qui ont pour but d'orienter l'apprentissage des apprenants afin qu'ils atteignent les objectifs établis. L'utilisation d'une méthodologie ou d'une autre peut faciliter ou rendre plus difficile l'apprentissage, c'est pourquoi il est essentiel de choisir la plus adéquate pour les élèves. Nous allons maintenant exposer brièvement chacune d'entre elles, en nous appuyant sur l'étude menée par le pédagogue Miguel Ángel Martín Sánchez (2009). Chronologiquement, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères sont les suivantes :

La première méthodologie connue est la méthode traditionnelle, également appelée méthode de grammaire et traduction. Celle-ci a été conçue en 1845 par un professeur américain de langues anciennes pour enseigner le latin, mais elle a été ensuite utilisée pour apprendre d'autres langues européennes. La méthode traditionnelle consistait à étudier la grammaire d'une langue et surtout à mémoriser le lexique, la morphologie et la syntaxe de celle-ci. L'objectif principal était de lire et de traduire des textes littéraires en langue étrangère. Cette méthode n'est plus appliquée dans l'enseignement de langues car elle compte un système très rigide qui ne développe pas la compétence orale, ni favorise l'interaction, entre autres.

D'autre part, la méthodologie directe considère la compétence orale la plus importante. Elle privilégie donc l'interaction orale, les dialogues et l'apprentissage du vocabulaire, par rapport à l'explication de la grammaire. Pour le didacticien Christian Puren (1988/2012), celle-ci « est historiquement la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE » (p. 31). Par ailleurs, cette méthode a été également critiquée dû à son aspect artificiel, à son manque d'écrit et aux difficultés liées à l'apprentissage passif du lexique qu'elle présente.

Au cours de la Seconde Guerre mondiale, on développe aux États-Unis la méthode audio-orale dans le but d'apprendre rapidement aux soldats américains à parler d'autres langues étrangères. Cette méthode s'appuie sur la répétition phonétique ainsi que sur la fixation des structures grammaticales au moyen de la réalisation d'exercices écrits. L'objectif est que les apprenants d'une langue soient capables de réemployer ces structures et de les prononcer correctement. La grammaire est donc à nouveau au centre de l'apprentissage. Cependant, les exercices de répétition et d'imitation ne favorisent pas la communication réelle et fluide ni la création communicative de la part des apprenants.

La méthodologie situationnelle, également dite approche orale, a été développée en Grande-Bretagne entre les années 1930 et 1960. À la différence des méthodes précédentes, cette approche sélectionne et organise les contenus grammaticaux et lexiques. Ces contenus sont enseignés de manière inductive en pratiquant l'emploi des structures syntaxiques en situation. De cette manière, elle met l'accent sur la pratique oral.

Visant à surmonter les limitations des méthodes précédentes, à la fin du XXe siècle, une révolution cognitive a lieu aux États-Unis conduisant à l'élaboration de nouvelles méthodes d'apprentissage des langues, dont nous allons mettre en évidence quelques-unes.

La réponse physique totale, ou TPR, est une méthode considérée naturelle, car elle se base sur la façon dont les personnes apprennent leur langue maternelle. Cette méthode met l'accent sur la compréhension auditive et la réponse physique des élèves aux ordres donnés par l'enseignant, ce qui favorise l'acquisition de la grammaire et du lexique de la langue cible de manière inductive.

Par ailleurs, l'objectif principal de l'approche naturelle est la compréhension du sens. Cette approche considère que l'immersion dans la langue étrangère est plus importante que les productions écrites réalisées par les apprenants. Les élèves ne reçoivent pas d'explications grammaticales ni ne réalisent d'exercices de répétition des structures.

La suggestopédie de l'éducateur et neuropsychiatre Lozanov est une méthode qui vise à créer une ambiance positive dans la salle de classe au moyen de l'écoute de chansons, de la réalisation de jeux ou de la décoration de la salle, entre autres. Cela peut aider à éviter des problèmes d'anxiété ou de stress de la part des élèves, ainsi qu'à favoriser leur concentration. Le contexte est donc au cœur de cette méthode. Quant aux contenus, le lexique est appris par le biais d'une liste de mots basée sur un dialogue, tandis que la grammaire se réduit aux interventions de l'enseignant.

Finalement, l'approche communicative, comme son nom l'indique, a pour objectif d'apprendre aux élèves à communiquer dans la langue étrangère. Pour cela, elle met l'apprenant et ses besoins au centre de l'enseignement. Elle se base sur la réalisation d'activités ou de tâches communicatives qui sont contextualisées dans des situations réelles de communication. Elle introduit des notions qui sont devenues fondamentales

actuellement, comme par exemple celle d'authenticité, dans les situations de communication proposées et dans les ressources didactiques employées, ou celle d'intention de communication. Quant à la grammaire, on se concentre sur l'enseignement de sa fonction et de son emploi, afin que les apprenants puissent l'utiliser lors d'une conversation réelle.

Cette dernière approche change la vision de l'enseignement des langues étrangères. D'après la professeure de langues et chercheuse Enrica Piccardo (2014), la réflexion sur les apports et sur les limitations de celle-ci a créé le contexte favorable pour définir le CECR. Ce dernier à son tour propose une nouvelle perspective d'enseignement qui englobe les apports de l'approche communicative et offre une version plus complète et ample, à savoir, l'approche actionnelle – perspective que nous analyserons dans la sous-partie suivante.

Après avoir exposé brièvement l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas la méthode idéale, mais que celles-ci doivent constamment s'adapter et évoluer, ainsi qu'inclure les apports des méthodes précédentes. Toutefois, nous avons remarqué que les plus traditionnelles présentent un système d'enseignement trop rigide en se basant uniquement sur l'apprentissage des règles grammaticales et la répétition de structures. Par contre, les plus modernes se concentrent sur l'usage de la langue et sur le fait d'apprendre aux élèves à savoir communiquer dans la vie réelle.

4.1. L'approche actionnelle

D'après le Conseil de l'Europe, une méthodologie des langues doit orienter l'apprentissage à « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente » (CECR/VC, 2021, p. 29).

Suivant cette direction, le CECR intègre les avancées de l'approche communicative, ainsi que celles d'autres méthodes d'enseignement, et promeut une approche orientée vers l'action, également appelée approche actionnelle, qui vise à répondre à la demande de nos sociétés plurilingues et pluriculturelles.

L'approche orientée vers l'action s'établit dans un paradigme constructiviste et présente un apprentissage basé sur la réalisation de tâches qui intègrent d'authentiques

pratiques de communication. Ainsi, cette perspective donne une place importante à la capacité à agir des apprenants de langues. En outre, elle reconnaît la dimension sociale qui entoure l'utilisation d'une langue et met la co-construction du sens au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Selon le didacticien Christian Puren (2010), avec l'approche actionnelle « pour la première fois les apprenants sont considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière » (p. 123). Comme nous l'avons déjà remarqué lors du chapitre 3, dans cette perspective l'apprenant est envisagé comme un acteur social qui participe dans la société et qui emploie les langues pour communiquer dans la vie réelle, ou pour créer et transmettre du sens, soit de manière individuelle, soit en coopérant avec d'autres personnes.

Par rapport au processus d'enseignement correspondant à cette approche, celui-ci est axé sur l'action et organise l'apprentissage au moyen de scénarios de communication réels qui mènent à l'élaboration d'une tâche ou d'un projet collaboratif, où les apprenants ont un but défini afin de produire ensemble une performance, une proposition ou une autre production. Les scénarios sont généralement élaborés en différentes phases, qui entraînent des activités langagières de réception, de production, d'interaction et surtout de médiation. Par ailleurs, c'est l'enseignant qui doit les créer, les proposer et les organiser en les adaptant aux besoins communicatifs et aux intérêts des élèves. En outre, étant donné qu'ils concernent des situations réelles de communication, il devra tenir compte de l'authenticité à propos des documents employés et des pratiques proposées.

En ce qui concerne la dernière phase des scénarios, elle porte toujours sur une tâche collaborative qui implique la co-construction du sens, surtout par le biais de la médiation dans l'interaction. Lors de l'élaboration de la tâche, les apprenants travailleront de manière autonome, en ayant de l'initiative, en agissant et en décidant eux-mêmes la meilleure manière de s'organiser. En outre, les élèves en tant qu'acteurs sociaux plurilingues et pluriculturels pourront utiliser leurs ressources linguistiques et culturelles, ce qui leur permettra de percevoir et d'apprécier les différences et ressemblances entre les langues et les cultures. D'autre part, l'enseignant soutiendra, de manière individuelle ou en groupe, les élèves et leur fournira les apports linguistiques et les ressources nécessaires pour réaliser les tâches. Finalement, pour évaluer leur travail, le Conseil de

l'Europe recommande l'emploi d'instruments pour l'auto-évaluation et pour l'évaluation par les pairs (CECR/VC, 2021, pp. 29-30).

En conclusion, l'approche actionnelle a pour objectif de rendre l'apprenant capable d'agir avec d'autres personnes qui parlent la langue qu'il étudie. C'est pourquoi cette perspective considère l'apprenant comme un acteur social plurilingue et pluriculturel. L'apprentissage de la langue se base dans cette approche sur la réalisation de tâches authentiques et sur la co-construction du sens. La tâche que les élèves doivent affronter s'appuie sur un problème ou une situation de la vie réelle qu'ils devront résoudre en collaborant et en interagissant entre eux dans le but d'atteindre un objectif commun.

L'approche actionnelle sera notre choix de méthodologie à suivre dans notre proposition didactique, car la médiation est l'un de ses principaux composants. D'après Enrica Piccardo (2022), les langues émergent de réseaux d'actions complexes, chacune de celles-ci nécessitant une forme de médiation. En effet, cette notion joue un rôle essentiel dans toutes les activités entreprises par l'acteur social – compréhension, réflexion, collaboration, construction du sens. Outre cette approche, nous tiendrons compte de la nouvelle loi d'éducation en vigueur en Espagne, à savoir la LOMLOE, qui d'autre part inclut les activités de médiation comme contenu essentiel du programme des matières de langues étrangères, ce que nous exposerons dans la sous-partie suivante.

4.2. La médiation dans le programme de l'enseignement secondaire espagnol

Le CECR est le document de référence international sur lequel s'appuie en premier lieu l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Espagne. C'est pour cela que les nouveautés incluses dans sa mise à jour ont été progressivement intégrées depuis sa publication en 2018 dans les programmes de l'enseignement en Espagne, notamment celles qui font référence à la notion de médiation. Afin d'élaborer ceux-ci, on doit tenir compte de la réglementation éducative en vigueur, qui est établie non seulement par les institutions européennes mais aussi par le gouvernement espagnol et la communauté autonome concernée.

En effet, la publication du CECR/VC a entraîné la mise à jour des programmes d'enseignement, qui comptent maintenant la médiation comme l'une des activités langagières qui doivent être travaillées en cours de LE pour acquérir une compétence

communicative adéquate. En outre, ce type d'activités doivent également être évaluées pour obtenir la certification ou la qualification correspondante.

Comme nous l'avons déjà souligné, les Écoles officielles de langues ont été les premières à inclure la médiation dans leurs programmes d'enseignement pour s'adapter aux nouvelles directives du Conseil de l'Europe. Ainsi, le *Décret royal 1041/2017, du 22 décembre* et le *Décret royal 1/2019, du 11 janvier* établissent l'intégration des activités langagières de médiation en cours de LE à partir du niveau B1. En outre, les examens de certification officiels du niveau B1 jusqu'au niveau C2 contiennent maintenant deux tâches de médiation, l'une écrite et l'autre orale, qui doivent être aussi réussies pour pouvoir obtenir le diplôme officiel du niveau à évaluer.

Quant à l'enseignement secondaire espagnol, le niveau éducatif qui nous intéresse dans ce mémoire, l'incorporation de la médiation dans les programmes de ESO et de *Bachillerato* est arrivée plus tard, lors de la publication de la nouvelle loi éducative, *Loi Organique 3/2020, du 29 décembre, par laquelle est modifiée la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, d'éducation*, et des décrets royaux d'enseignements minimaux conçus à partir de celle-ci, à savoir, le *Décret Royal 217/2022, du 29 mars* pour ESO et le *Décret royal 243/2022, du 5 avril* pour *Bachillerato*. Ces deux derniers intègrent la médiation dans la section de langues étrangères comme une activité langagière et comme une compétence spécifique (Canalejas, 2022, pp. 6-9). Pour l'illustrer, nous allons maintenant présenter l'exemple du *DÉCRET 40/2022, du 29 septembre* de *Bachillerato* de la communauté autonome de Castille-et-León, étant donné que celui-ci servira de cadre législatif pour les activités proposées dans le chapitre 5. Ce décret introduit la médiation comme l'une des 6 compétences spécifiques. Celles-ci englobent les performances attendues des élèves dans des situations ou des activités qui demandent les connaissances de base de la matière concernée, dans ce cas, de la langue étrangère. Les performances de la médiation sont caractérisées dans la définition suivante :

Mettre en œuvre la médiation entre différentes langues ou variétés, ou entre les modalités ou les registres d'une même langue, en utilisant des stratégies et des connaissances efficaces visant à expliquer des concepts et des opinions ou à simplifier des messages, afin de transmettre des informations de manière efficace, claire et responsable, et de créer une ambiance positive qui facilite la communication. (BOCYL, 2022, p. 50148)

Cette définition est suivie d'une explication à propos de la notion de médiation qui souligne le rôle de l'apprenant qui agit en tant qu'acteur social pour faciliter la compréhension de textes à d'autres personnes, pour créer des ponts et pour aider à construire ou à exprimer des messages au moyen du travail collaboratif, entre autres. Que la langue étrangère soit étudiée en tant que LE1 ou LE2, la compétence spécifique de la médiation compte toujours deux critères d'évaluation, dont on se servira pour rédiger les indicateurs de réussite des activités du chapitre 5 :

4.1 Interpréter et expliquer des **textes**, des **concepts** et des **communications** dans des situations où il est nécessaire de prendre en compte la diversité, en montrant du respect et de la considération envers les interlocuteurs et interlocutrices, ainsi qu'envers les langues, les variantes ou les registres utilisés, et en participant à la résolution de problèmes d'intercompréhension et de compréhension, en utilisant diverses ressources et supports.

4.2 Appliquer des **stratégies** qui aident à créer des ponts, qui facilitent la communication et qui servent à expliquer et à simplifier des textes, des concepts et des messages, en tenant compte des intentions communicatives, des caractéristiques contextuelles, des aspects socioculturels et de la typologie textuelle, en utilisant des ressources et des supports physiques ou numériques en fonction de la tâche, des connaissances préalables, des intérêts et des idées des interlocuteurs et interlocutrices. (BOCYL, 2022, p. 50163)

Le premier critère d'évaluation fait référence aux trois groupes d'activités de médiation, qui sont mentionnés à l'aide des mots clés que nous avons mis en gras. Par ailleurs, le deuxième critère souligne l'emploi de la part de l'apprenant de stratégies, à travers les mots que nous avons également mis en gras, lors du processus de médiation.

En définitive, la réglementation espagnole concernant l'enseignement de langues étrangères a déjà inclus la médiation comme une activité langagière qui doit être présente dans les cours de LE. L'intégration de ce type d'activités en classe représente une avancée vers une éducation encore plus axée sur la réalité communicative de notre société plurilingue et pluriculturelle.

5. Propositions didactiques

Ce chapitre vise à présenter différentes tâches qui comptent des activités de médiation conçues pour un niveau B1 qui pourraient être réalisées dans un cours de FLE de 1^o de *Bachillerato*. L'objectif principal de celles-ci est de montrer le large éventail de

possibilités qu'offre la médiation et de servir de base aux lecteurs de ce mémoire afin qu'ils puissent en proposer eux-mêmes d'autres. Pour ce faire, nous appliquerons les connaissances théoriques abordées tout au long des chapitres précédents et nous présenterons au total 6 tâches de médiation concernant différentes thématiques.

Tout d'abord, il est nécessaire de justifier le choix de proposer des tâches variées au lieu d'élaborer une unité didactique ou des séances complètes. En effet, cette étude a pour but de clarifier le concept de médiation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ainsi que de montrer le processus de création de matériel didactique à propos des activités langagières qu'il englobe. C'est pourquoi j'ai considéré qu'il était essentiel d'offrir plusieurs exemples de tâches concernant la médiation et de mettre en évidence les caractéristiques de celles-ci par le biais d'une explication plus détaillée. Par ailleurs, dans une unité didactique, toutes les activités langagières doivent avoir un poids équilibré. Par conséquent, elle ne peut pas se composer exclusivement d'activités de médiation. C'est le même cas pour une séance de FLE. Cependant, il faut souligner que chacun des exemples ici proposés contient une indication quant aux ressources lexicales et grammaticales nécessaires pour le réaliser, ce qui rend plus facile leur intégration en cours de FLE.

Afin de concevoir ces propositions didactiques, nous avons tenu compte de la réglementation éducative au niveau européen, national et autonome qui est en vigueur en Espagne. Concernant le contexte européen, le premier document à considérer a été celui du CECR. Au niveau national, c'est la nouvelle loi d'éducation LOMLOE – *Loi Organique 3/2020, du 29 décembre, par laquelle est modifiée la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, d'éducation* – qui nous a servi de base légale, et plus précisément, dans le cas du *Bachillerato*, c'est le *Décret Royal 243/2022, du 5 avril*. Finalement, au niveau autonome, nous avons pris en compte le *DÉCRET 40/2022, du 29 septembre*, document où la communauté autonome de Castille-et-León concrétise ses directives.

Les objectifs établis par le *Décret Royal 243/2022, du 5 avril* que nous poursuivons sont :

- f) S'exprimer avec fluidité et correction dans une ou plusieurs langues étrangères.
- k) Consolider l'esprit entrepreneur par le biais d'attitudes de créativité, flexibilité, initiative, travail en équipe, confiance en soi-même et sens critique.

o) Promouvoir une attitude responsable et engagée dans la lutte contre le changement climatique et la défense du développement durable.

Lors de la mise en pratique de ces tâches, les élèves pourront acquérir les suivantes compétences clés établies par le *Décret Royal 243/2022, du 5 avril* :

- Compétence linguistique
- Compétence plurilingue
- Compétence numérique
- Compétence personnelle, sociale et pour apprendre à apprendre
- Compétence citoyenne
- Esprit d'initiative et d'entreprise

En ce qui concerne nos propositions didactiques, elles seront contextualisées dans une classe de 1^o de *Bachillerato* du lycée IES Ramón y Cajal, un établissement public espagnol situé à Valladolid, où j'ai eu l'opportunité de réaliser mon stage. Ce centre offre aux élèves la possibilité de suivre le *Bachillerato de Investigación y Excelencia en Idiomas* (BIE). Cette option éducative leur permet d'approfondir l'étude de la langue française grâce à la coordination du centre avec l'École officielle de langues (EOI) et l'Université de Valladolid (Uva). Par rapport au niveau éducatif, les tâches ont été conçues pour une classe de ce lycée de 1^o de *Bachillerato* (BIE) qui est composée d'un groupe de huit élèves qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère. Ils ont un niveau B1 d'après les critères du CECR. D'autre part, il faut remarquer que, quand nous préparons des activités pour une classe concrète, il est toujours important de prendre en compte la diversité des apprenants et leurs besoins éducatifs particuliers. Cependant, dans ce groupe concret, aucune adaptation est nécessaire, étant donné que tous les élèves ont un niveau similaire et qu'ils n'ont aucune difficulté spécifique d'apprentissage.

Au sujet de la méthodologie, comme nous l'avons déjà annoncé dans le chapitre 4, nous suivons l'approche actionnelle, puisque cette dernière et la médiation sont étroitement liées. D'autre part, le travail coopératif aura une grande importance dans ces propositions didactiques. Quant au rôle du professeur et des élèves, d'un côté le premier aura uniquement la fonction de guide et soutiendra le travail des élèves en leur donnant des appréciations, et de l'autre, les élèves seront chargés de décider eux-mêmes comment

organiser le travail. Autrement dit, le professeur se promènera dans la classe et observera la performance des apprenants tandis qu'ils travailleront de manière autonome.

En ce qui concerne les tâches, elles sont basées sur des scénarios réels de communication et inspirées des descripteurs du CECR/VC du niveau B1 à propos de la médiation. Chacune d'entre elles porte sur une thématique différente : les voyages, les médias, l'environnement, la question du port de l'uniforme à l'école, des situations de conflit ou des expressions idiomatiques de la langue espagnole. Lors de leur réalisation, les élèves devront agir en tant que médiateurs, soit pour aider une personne qui ne comprend pas une information ou qui n'y a pas accès, soit pour collaborer avec leurs camarades dans la co-construction du sens, soit pour créer un espace de communication plurilingue et pluriculturel ou pour faciliter la communication dans des situations de conflit.

Quant aux objectifs de celles-ci, nous avons fixé les suivants en tenant compte des exigences du curriculum basique pour les langues étrangères présentes dans le *DÉCRET 40/2022, du 29 septembre* :

- a) Favoriser l'acquisition de la compétence linguistique dans un contexte plurilingue et dynamique, axée sur l'action.
- b) Développer l'esprit d'initiative et d'entreprise, la créativité, l'autonomie, le travail en équipe, la confiance en soi-même, le sens critique et la participation.
- c) Favoriser la co-construction du sens à travers le travail collaboratif.
- d) Développer chez les élèves une attitude responsable et engagée dans la protection de l'environnement et la défense du développement durable.
- e) Donner l'opportunité aux élèves de devenir des médiateurs pour aider à surmonter les barrières linguistiques et culturelles.
- f) Donner l'opportunité aux élèves de devenir des médiateurs pour la résolution de conflits.
- g) Donner l'opportunité aux élèves de devenir des médiateurs entre des informations et une personne qui n'y a pas accès.
- h) Enseigner aux élèves à utiliser les technologies de l'information et de la communication de manière responsable et compétente.

Au sujet de la présentation de ces propositions didactiques, toutes les tâches contiennent une explication concernant leurs caractéristiques, leurs objectifs spécifiques

et leur déroulement. En outre, nous avons inclus un tableau contenant l'énoncé de la tâche et les aspects de cette médiation : les langues concernées, le type de médiation, le domaine, les activités et les stratégies impliquées ainsi que les autres activités langagières concernées. D'un autre côté, dans les annexes, nous avons inclus pour chacune d'entre elles un autre tableau encore plus complet qui présente, en plus des informations que nous venons de mentionner, les indicateurs de réussite, l'input linguistique et les ressources, entre autres.

Finalement, en matière d'évaluation, nous emploierons deux processus, à savoir l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, pour lesquels nous utiliserons des grilles comme instrument. Nous avons créé un modèle de grille pour les deux types d'évaluation que nous avons inclus dans l'annexe III. En plus, nous avons également conçu un exemple de grille pour le professeur, afin d'illustrer un cas dans lequel l'enseignant est celui qui corrige la médiation. Même si les apprenants doivent évaluer leur propre travail ainsi que ceux de leurs camarades, le professeur corrigera également l'expression orale et/ou écrite de chaque activité. Pour cela, quant à l'expression orale, il ne signalera aux élèves que les erreurs les plus remarquables et celles qui empêchent la compréhension du discours, vu que dans l'approche actionnelle le plus important est la communication. Cette correction aura lieu toujours à la fin de leurs interventions. Pour l'expression écrite, le professeur indiquera aux élèves leurs erreurs en les soulignant, afin qu'ils les autocorrigent.

5.1. Tâches de médiation

5.1.1. Tâche 1 : Médiation de texte

Comment bien se préparer pour prendre l'avion avec un animal de compagnie

Langues concernées	Médiation interlinguistique (de L1 à L2)
Type de médiation	Médiation de texte orale (de l'écrit à l'oral)
Domaine	Personnel
Activités de médiation de textes	Transmettre des informations spécifiques Traduire un texte écrit
Stratégies de médiation	Adapter son langage Élaguer un texte

D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Production orale
<p>Énoncé :</p> <p>A) Ton amie française Marie veut te rendre visite cet été à Madrid. Elle a un chien de 5 kilos, un yorkshire terrier, qu'elle veut emmener avec elle. Elle est inquiète parce que c'est la première fois qu'elle voyage avec son chien en avion. Tu as trouvé cette infographie et, comme elle ne parle pas très bien espagnol, tu vas lui envoyer un message vocal sur <i>Whatsapp</i> pour lui transmettre uniquement l'information qui pourrait lui être utile.</p> <p>B) Ton ami français Pierre veut te rendre visite cet été à Montréal. Il a un chien de 9 kilos, un golden retriever, qu'il veut emmener avec lui. Il est inquiet parce que c'est la première fois qu'il voyage avec son chien en avion. Tu as trouvé cette infographie et, comme il ne parle pas très bien espagnol, tu vas lui envoyer un message vocal sur <i>Whatsapp</i> pour lui transmettre uniquement l'information qui pourrait lui être utile.</p>	

La première tâche de médiation proposée dans cette étude peut être intégrée à une unité didactique concernant les voyages. Celle-ci consiste à traduire et à transmettre à l'oral des informations spécifiques d'un document authentique qui concerne les règles pour voyager en avion avec un animal de compagnie. Ces actions correspondent à la médiation de textes. Comme le document est en espagnol et les élèves doivent communiquer ses informations en français, il s'agit d'une médiation interlinguistique.

L'objectif de celle-ci est que les élèves apprennent à extraire uniquement les informations pertinentes d'un texte et à les transmettre avec leurs propres mots à l'oral en français. En outre, ils pratiqueront leur expression orale.

Lors de cette tâche, ils agiront en tant que médiateurs entre une infographie, écrite en espagnol, à propos des normes à respecter quand on prend un avion avec un animal de compagnie, et leur ami(e) français(e) qui ne peut pas comprendre l'information qu'elle contient à cause de difficultés linguistiques et sémantiques.



Pour pouvoir la réaliser, les élèves doivent, d’une part, avoir des connaissances préalables du lexique sur les voyages, les moyens de transport et les bagages, et de l’autre, maîtriser la grammaire nécessaire pour exprimer l’obligation et pour donner des conseils.

Déroulement : Cette tâche sera réalisée d’abord de manière individuelle et, ensuite, en binôme. Chaque membre du binôme recevra un énoncé d’une situation de communication différente mais qui porte sur le même document authentique. De cette manière, chaque élève devra extraire des informations différentes de l’infographie. Après avoir lu le document et avoir bien réfléchi à la situation de communication présentée, un membre du binôme échangera son énoncé avec l’autre pour ensuite lui présenter le message oral. Cette façon de procéder permettra de travailler l’évaluation par les pairs, puisque les élèves pourront juger l’efficacité communicative de leur camarade pour transmettre les informations du document source en remplissant une grille. Par ailleurs, afin que nous, en tant que professeurs, puissions également corriger leur travail, nous leur demanderons de s’enregistrer avec leur téléphone portable, si c’est possible.

5.1.2. Tâche 2 : Médiation de texte

Réfléchissons aux dangers d'Internet

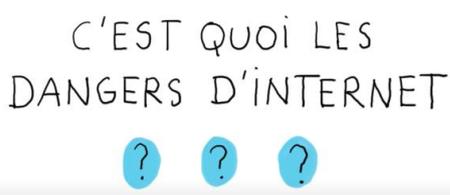
Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de texte écrite (de l'oral à l'écrit)
Domaine	Éducationnel
Activités de médiation de textes	Prendre des notes Traiter un texte
Stratégies de médiation	Adapter son langage Décomposer une information compliquée Élaguer un texte
D'autres activités langagières	Réception, compréhension audiovisuelle Interaction orale Production écrite
Énoncé :	<p>Léa, ta correspondante québécoise, devait chercher pour aujourd'hui des informations sur les dangers d'Internet, ainsi que sur des conseils pour les prévenir, comme devoirs pour le cours d'informatique. Mais elle a oublié de les faire et vient de te demander de l'aide juste avant d'entrer en classe. Tu as trouvé une vidéo sur ce sujet sur Internet et tu la regardes en prenant des notes pour envoyer ensuite à Léa un texte avec les informations clés sur <i>Whatsapp</i>.</p>

Cette proposition didactique concerne l'un des sujets transversaux que nous devons en tant qu'enseignants travailler en classe, à savoir, les dangers d'Internet. Elle peut donc être intégrée à une unité concernant les médias. Actuellement, l'Internet est devenu un élément indispensable de notre vie quotidienne. C'est la raison pour laquelle, il est très important de sensibiliser les élèves sur leurs responsabilités lors de son utilisation et de les éduquer à l'usage approprié de la toile. Lors de cette tâche de médiation de texte, les élèves réaliseront deux actions. D'abord, ils prendront des notes sur les informations d'une vidéo, et ensuite ils travailleront en binômes pour les transformer dans un autre texte écrit plus résumé et adapté au contexte donné. Il s'agit d'une médiation intralinguistique car le français est à la fois la langue source et la langue cible.

Cette tâche a pour objectif que les élèves apprennent non seulement à identifier les éléments clés d'un texte, dans ce cas oral, et à les transférer dans un autre texte écrit, mais aussi à prévenir des risques à propos de l'usage d'Internet. En outre, au moyen de

cette proposition, ils découvriront la chaîne de *YouTube* « Info ou Mytho ? » qui publie des vidéos courtes sur des théories et des complots, sur l'éducation aux médias et sur les *fakes news*, entre autres, qui peuvent susciter leur intérêt.

La situation de communication proposée concerne un problème d'accès à une information à cause du manque de temps. Les élèves devront aider leur amie canadienne, qui n'a pas fait ses devoirs et qui se trouve en cours, en lui envoyant les informations clés d'une vidéo, à laquelle elle n'a pas accès, dans un message écrit.



Les points de grammaire dont ils auront besoin pour réaliser cette tâche sont : l'expression de l'argumentation, de la cause et de la conséquence et les formules pour donner des conseils. Quant au lexique, ils devront avoir des connaissances préalables sur le vocabulaire de l'Internet.

Déroulement : Comme la tâche compte deux actions de médiation de textes, elle est divisée en deux parties. Dans la première, les élèves devront regarder la vidéo à propos des dangers d'Internet « C'est quoi les dangers d'internet ? 1 jour, 1 question », qui est en français, et en même temps prendre des notes sur les informations apportées de manière individuelle. Par contre, dans la deuxième partie, ils travailleront en binôme. Ils compareront d'abord leurs notes avec celles de leur camarade pour, ensuite, rédiger ensemble un message écrit pour une amie canadienne qui a besoin des renseignements sur ce sujet, mais qui n'a pas le temps de regarder la vidéo. Finalement, nous, en tant qu'enseignants, évaluerons les productions écrites des binômes au moyen d'une grille d'évaluation.

5.1.3. Tâche 3 : Médiation de concepts

10 gestes quotidiens au lycée pour protéger l'environnement

Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de concepts (écrite)

Domaine	Éducationnel
Activités de médiation de concepts	Coopérer pour construire du sens Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs Gérer des interactions Susciter un discours conceptuel
Stratégies de médiation	Adapter son langage Relier à un savoir préalable
D'autres activités langagières	Interaction orale Réception, compréhension écrite Production écrite
<p>Énoncé :</p> <p>En groupes de 4, rédigez un décalogue de gestes quotidiens à faire au lycée pour protéger l'environnement. Mettez-vous d'accord pour choisir les 10 gestes et utilisez un modèle de Canva pour concevoir une infographie. Celle-ci doit inclure le titre « <i>10 gestes quotidiens au lycée pour protéger l'environnement</i> » et chaque geste doit compter un titre et une phrase explicative.</p> <p>Contraintes d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Il est interdit d'utiliser les verbes « réduire », « réutiliser » et « recycler ». Employez d'autres verbes que vous pouvez trouver dans les cartes mentales. -Il faut employer l'impératif présent à la 2ème personne du pluriel pour présenter les 10 gestes. *Quatre de ces 10 gestes doivent être écrits à la forme négative. -Chaque geste doit être accompagné d'une ou deux phrases explicatives au présent de l'indicatif. -Vous devez employer 5 pronoms relatifs. 	

A l'occasion de la Journée mondiale de l'environnement, nous pouvons en profiter pour introduire en cours de FLE la thématique de l'écologie et proposer aux élèves une tâche d'écriture collaborative à propos la protection de la planète. Le travail coopératif implique la présence d'activités de médiation de concepts. Concrètement, nous nous référons à celles de la coopération dans un groupe et de la direction d'un travail.

Le but de cette tâche d'écriture est que les élèves prennent conscience de l'importance de protéger l'environnement, ainsi qu'ils travaillent les objectifs de développement durable établis par l'ONU qui portent sur l'écologie. En outre, elle vise à améliorer leur expression écrite, spécialement à travers le travail collaboratif.

Cette proposition didactique consiste à créer, par groupes de 4, une infographie avec 10 gestes quotidiens à faire au lycée pour protéger la planète. Avant de la présenter aux élèves, il est essentiel de réaliser avec eux une série de pré-activités plus concrètes, lors de séances précédentes. Il faut d'abord les familiariser au sujet de l'écologie ainsi que leur présenter les ODD de l'ONU. Pour ce faire, nous pouvons nous appuyer sur un document authentique et concevoir à l'aide de celui-ci une séquence de lecture. En outre, il est essentiel de choisir un document précis, étant donné qu'il servira aux élèves comme modèle à suivre lors de l'élaboration de leurs décalogues. Afin de donner un exemple concret, nous pouvons utiliser cette infographie de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture qui indique des actions quotidiennes pour sauver la planète. Comme elle est rédigée en français, la médiation sera intralinguistique.



Du point de vue de la grammaire, il sera nécessaire que certaines pré-activités fassent réviser aux élèves la formation et l'emploi de l'impératif et du présent de l'indicatif, ainsi que l'utilisation des pronoms relatifs « qui » et « que ». Quant au lexique, les élèves auront besoin d'actualiser le vocabulaire à propos de l'environnement et de l'écologie.

Déroulement : La tâche d'écriture sera réalisée dans la salle d'informatique, car les élèves créeront les décalogues avec le programme Canva. Ils travailleront en groupes de 4. Chacun d'entre eux élaborera un décalogue au sujet des gestes quotidiens pour protéger l'environnement au lycée. Pour ce faire, ils recevront des instructions à suivre à

propos de la manière de les rédiger ainsi que des contraintes formelles et linguistiques d'écriture. Les gestes peuvent porter sur divers thèmes écologiques : économiser l'énergie, réduire le gaspillage de papier ou organiser des projets pour sensibiliser leurs camarades, entre autres. C'est à eux de décider lesquels. Au niveau de l'évaluation, les élèves jugeront leurs propres apports et performance au sein du groupe en remplissant une grille d'auto-évaluation. Une fois que cette activité est finie, nous pouvons corriger leurs décalogues afin qu'ils les exposent à leurs camarades lors d'une autre séance. Cela peut être très enrichissant, puisque les élèves pourront comparer s'ils ont eu les mêmes idées quant aux gestes à faire ou si ceux-ci se différencient. En outre, nous pouvons également les imprimer et les afficher dans la salle de classe pour les motiver à s'engager à réaliser ces gestes au lycée.

5.1.4. Tâche 4 : Médiation de concepts

Êtes-vous pour ou contre l'uniforme à l'école ?

Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de concepts (écrite)
Domaine	Éducationnel
Activités de médiation de concepts	Coopérer pour construire du sens Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs Gérer des interactions Susciter un discours conceptuel
Stratégies de médiation	Adapter son langage Décompenser une information compliquée Relier à un savoir préalable
D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Interaction orale Production écrite
Énoncé : La journaliste de « Le Point » a sollicité la collaboration de votre classe pour son prochain article concernant le débat sur le port de l'uniforme à l'école. Vous avez accepté sa proposition et vous avez décidé de lui envoyer un e-mail commun avec une liste d'arguments pour et contre, ainsi que l'opinion générale de votre classe. Délibérez entre vous pour élaborer la liste d'arguments et mettez-vous d'accord pour rédiger à la fin du message une opinion unanime.	

Contraintes d'écriture :

- Votre liste doit contenir au moins 5 arguments en faveur et 5 autres contre.
- Vous devez vouvoyer la journaliste.
- N'oubliez pas de présenter votre classe au début de l'e-mail et de dire « au revoir » à la fin.
- 120 mots.

Pour réaliser cette quatrième tâche, nous proposerons aux élèves la question du port de l'uniforme à l'école, ce qui est un sujet actuel en France et à la fois intéressant qui peut être abordé en cours lors d'une unité concernant les médias. Celle-ci se base sur un article du magazine d'actualité hebdomadaire français *Le Point* intitulé *Cinq questions sur l'uniforme à l'école*. Il faut signaler que ce document a été adapté et élagué pour les élèves. L'article servira pour initier une discussion informelle qui mènera à une tâche collaborative qui consistera à rédiger un courrier électronique à propos de ce thème. La médiation de concepts est mise en pratique non seulement dans le travail coopératif mais aussi lorsque les élèves participent à de simples débats en classe. Comme le français est la seule langue impliquée, il s'agit d'une médiation intralinguistique.

L'objectif de cette tâche collaborative est que les élèves développent leur esprit critique et qu'ils construisent ensemble du sens, en même temps qu'ils pratiquent leur expression écrite. En outre, nous présenterons l'hebdomadaire *Le Point*, qui pourra dès lors constituer une nouvelle ressource pour les élèves.

Lors de cette proposition didactique, les élèves rédigeront un e-mail contenant une liste d'arguments en faveur et contre le port de l'uniforme pour ensuite l'envoyer à la journaliste de *Le Point*, afin de collaborer à la rédaction de son prochain article sur ce sujet. De plus, tous les élèves devront travailler ensemble pour se mettre d'accord et inclure dans ce message l'opinion collective de la classe à propos du thème. Étant donné que la lecture de l'article est essentielle pour rédiger l'e-mail, nous ne l'avons pas considérée comme une « pré-activité » mais comme une première partie de la tâche elle-même.

4 questions sur l'uniforme à l'école

La question surgit régulièrement dans le débat politique et médiatique : faut-il rendre obligatoire l'uniforme à l'école ?

Le point sur le débat en quatre questions

• **Pourquoi le sujet refait-il surface ?**

La question de la généralisation de l'uniforme dans les écoles et les collèges a resurgi à l'occasion d'une proposition de loi présentée ce jeudi 12 janvier – et rejetée par l'Assemblée nationale.

• **Les Français y sont-ils favorables ?**

Les partisans de l'uniforme à l'école sont nombreux, dans l'Hexagone. Près de six Français sur dix (59 %) s'étant prononcés pour son retour. Si une majorité des sondés s'y montre favorable, l'idée n'en témoigne pas moins d'un clivage générationnel fort. Ainsi, les 65 ans et plus sont largement en sa faveur (66 %) quand les 18-24 se montrent les plus réfractaires (35 %).

• **L'uniforme a-t-il déjà été obligatoire en France ?**

Contrairement aux idées reçues, l'uniforme n'a jamais été obligatoire dans le pays. Chaque établissement a toutefois l'autorisation de l'imposer. Largement abandonné après Mai 68, il ne subsiste aujourd'hui que dans une poignée d'entre eux, à grande majorité privés. On le rencontre, en revanche, couramment dans les établissements des départements d'Outre-mer.

• **Est-il présent à l'étranger ?**

Plutôt rare en Europe, la tenue unique est très présente dans les écoles outre-Manche. L'Irlande et la Grande-Bretagne dans la très grande majorité des établissements du primaire et du secondaire. Canada et États-Unis le limitent, eux, aux écoles privées et religieuses. Quand il est la norme, en Afrique, en Amérique du Sud et en Asie, en particulier au Japon.

D'après Alice Pairo-Vasseur
Publié le 13/01/2023 à 15h57

Pour la réaliser, les élèves auront besoin de connaissances préalables sur l'expression de la politesse, de l'argumentation et de l'opinion et le lexique qui concerne l'école.

Déroulement : La tâche d'écriture sera réalisée de manière collective (toute la classe ensemble). Après avoir introduit le thème en lisant l'article aux élèves, nous, en tant qu'enseignants, poserons des questions dans le but d'activer leurs idées sur cette thématique. Cet échange ne durera que quelques minutes. Ensuite, nous leur expliquerons le travail à faire. D'abord, ils devront réfléchir et débattre pour créer la liste d'arguments pour et contre. Pour ce faire, ils pourront utiliser le tableau de classe. Ensuite, lorsque la liste sera prête, ils devront se mettre d'accord pour fixer l'opinion collective de la classe. Lors de cette tâche, les élèves seront chargés de se répartir eux-mêmes les rôles de médiateur, de rédacteur ou d'intervenant. Finalement, en matière d'évaluation, nous corrigerons leur e-mail en employant une grille d'évaluation de médiation écrite.

5.1.5. Tâche 5 : Médiation de la communication

Situations de conflit

Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de la communication (orale)
Domaine	Éducationnel, public, personnel
Activités de médiation de la communication	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords
Stratégies de médiation	Adapter son langage
D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Interaction orale Production orale
Énoncé : Dans cette situation de conflit, deux d'entre vous sont fâchés pour une raison concrète. Le troisième intégrant du groupe devra jouer le rôle de médiateur et vous devez tous les trois trouver une solution à ce problème. Mettez-vous d'accord pour décider qui joue chaque rôle et préparez un dialogue d'une minute que vous mettrez ensuite en scène. Dans cette conversation, vous devez d'abord clarifier la cause de votre conflit, ainsi que défendre votre point de vue, pour ensuite trouver une solution.	

Pour concevoir cette proposition, nous ne nous appuyerons pas sur un document authentique mais sur des exemples de situations de conflit réelles. Elle peut donc être incluse dans une unité qui traite des problèmes des ados. Ainsi, nous présenterons aux élèves un jeu de rôle, où ils devront résoudre par groupes de 3 l'exemple de conflit qu'ils ont reçu et le mettre en scène. Ce jeu implique les activités de la médiation de la communication, puisque l'apprenant jouera le rôle d'intermédiaire dans le but d'améliorer la communication entre les autres. Il s'agit d'une médiation intralinguistique car le français est la seule langue impliquée.

L'objectif de ce jeu est en effet d'apprendre aux élèves à faciliter la communication dans des situations délicates, à gérer des désaccords et à résoudre des malentendus, ainsi qu'à améliorer leur expression orale. En outre, cette activité permettra de travailler en cours les sujets transversaux à propos de l'éducation aux valeurs et l'éducation émotionnelle.

Au total, nous avons créé 3 situations de conflits dans 3 domaines différents - éducationnel, personnel et public. Chaque groupe de 3 membres recevra une situation et devra distribuer les rôles à jouer. Deux d'entre eux seront les personnes en conflit et, le troisième, le médiateur qui agit en tant qu'intermédiaire pour arriver à une solution. Si la classe n'a pas le nombre suffisant d'élèves pour former des groupes de 3, comme c'est le cas de la nôtre, le professeur peut participer comme membre d'une équipe. Les élèves devront préparer un dialogue d'une minute et le mettre en scène devant leurs camarades.

SITUATION A⁶ : Domaine éducationnel

PARTICIPANT A:	PARTICIPANT B:	PARTICIPANT C:
<p>Au lycée, tu dois rédiger un conte avec un de tes camarades pour le cours de français. Tu as proposé beaucoup d'idées et tu as commencé à écrire l'histoire mais ton camarade n'a rien fait. Tu t'es fâchée avec lui et vous commencez à vous disputer.</p>	<p>Au lycée, tu dois rédiger un conte avec un de tes camarades pour le cours de français. Ton camarade a rejeté toutes tes propositions et tu es en colère. Tu ne veux plus travailler avec elle et vous commencez à vous disputer.</p>	<p>Deux de tes camarades de classe ont commencé à se disputer au sujet de la tâche de français. Tu décides de les aider. Tu écoutes leur point de vue et tu essaies de résoudre le conflit.</p>

Pour réaliser ce jeu, il sera nécessaire d'activer les connaissances des élèves concernant les formules pour les conseils, l'expression de l'argumentation, de la cause et de la conséquence, ainsi que l'expression de l'opinion et des sentiments. En outre, les élèves devront avoir un bagage lexical à propos des sentiments et des émotions. Par ailleurs, s'ils n'ont jamais réalisé une activité similaire, il serait utile de leur montrer un exemple résolu.

Déroulement : le jeu de rôle se réalisera en groupes de 3. Les élèves devront eux-mêmes se partager leur rôle. Ils auront 15 minutes pour préparer un dialogue qui devra durer plus ou moins une minute. Lors de cette conversation, ils devront d'abord clarifier le problème, puis exposer leur point de vue et finalement arriver à une solution grâce à l'intervention du médiateur. Après avoir mis en scène chaque conversation, ils évalueront les interprétations de chaque groupe dans une grille d'évaluation.

⁶ Les deux autres exemples de situation de conflit se trouvent dans l'annexe II.

5.1.6. Tâche 6 : Médiation de la communication

Mais qu'est-ce que ça veut dire ?

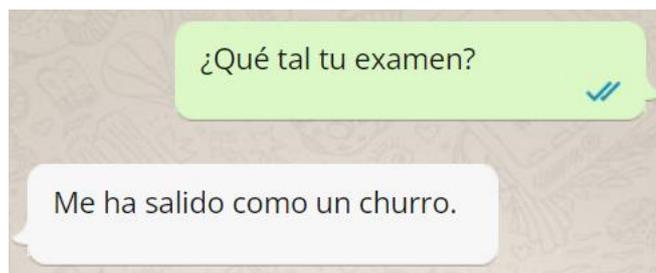
Langues concernées	Médiation interlinguistique (de L1 à L2)
Type de médiation	Médiation de la communication (de l'écrit à l'oral)
Domaine	Personnel
Activités de médiation de la communication	Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis)
Stratégies de médiation	Adapter son langage Amplifier un texte dense
D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Interaction orale Production orale
Énoncé : Marie, ta correspondante française, t'a envoyé une capture d'écran de sa conversation avec Fernando, son ami espagnol. Elle ne comprend pas le sens du message qu'il lui a envoyé mais elle a honte de lui demander ce que cela signifie. Tu l'aides en lui expliquant la signification de la phrase.	

Dans le cadre d'un échange linguistique, avant l'arrivée des élèves étrangers, nous pouvons proposer à notre classe de réaliser une tâche en binôme de médiation de la communication. Dans cette tâche, les élèves agiront en tant qu'intermédiaires plurilingues pour expliquer à une amie française le sens de plusieurs expressions idiomatiques espagnoles qu'elle a découvertes lors de sa conversation sur *Whatsapp* avec un ami. Étant donné que deux langues sont impliquées, les élèves feront de la médiation interlinguistique.

La tâche a pour but de sensibiliser les élèves aux problèmes d'incompréhension que peuvent provoquer les barrières linguistiques et culturelles, ainsi que de leur apprendre à agir comme médiateurs lors d'une conversation informelle.

Pour la réaliser, nous avons inventé 8 conversations de *Whatsapp* ne contenant qu'une ou deux phrases, dans lesquelles une expression idiomatique espagnole a été employée. Toutes celles-ci sont formées d'un aliment. Par exemple⁷ :

⁷ Vous pouvez trouver tous les exemples de conversation de cette tâche dans l'annexe II.



Chaque binôme recevra les 8 conversations et chacun de ses membres en tirera au sort 4. Ensuite, chaque membre du binôme devra expliquer à son partenaire le sens de l'expression idiomatique présente dans l'un de ses 4 dialogues, puis écouter l'explication de son camarade et ensuite l'évaluer au moyen d'une grille d'évaluation. Après, ils feront de même avec les 6 autres conversations. Les élèves devront improviser et n'auront qu'une minute pour expliquer chaque expression et pour écouter l'explication de leur camarade, car l'objectif est de favoriser la pensée spontanée. Il s'agit donc d'une activité dynamique.

Afin de la mettre en pratique en cours, les élèves auront besoin de connaissances préalables concernant la langue française mais aussi la langue espagnole. D'un côté, il sera nécessaire de vérifier que tous les élèves comprennent le sens des expressions idiomatiques espagnoles que nous allons employer. De l'autre, il faudra actualiser la grammaire de la langue française à propos de la reformulation du discours, ainsi que le lexique de la nourriture car ils devront traduire l'aliment qui est employé dans la phrase pour expliquer le sens.

Déroulement : Cette proposition didactique se réalisera en binôme. Après avoir distribué les photocopies aux élèves, chaque membre du binôme devra choisir 4 des 8 conversations. Ensuite, chacun d'entre eux aura 1 minute pour expliquer à son camarade le sens de l'expression idiomatique de l'une des 4, ainsi que pour après écouter l'explication de son camarade. Puis, il devra donner une note à la performance de son partenaire et l'écrire sur la grille d'évaluation. Après cela, chaque binôme fera de même avec les 3 autres conversations. Une fois finie, les élèves donneront leur avis sur les difficultés qu'ils ont eues.

6. Conclusion

L'objectif principal de ce mémoire était d'expliquer le concept de médiation dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères afin de pouvoir concevoir des tâches à introduire en cours de FLE concernant cette notion. En bref, la médiation est liée à la facilitation de la communication et à la collaboration en incluant des aspects linguistiques, culturels, sociaux, voire émotionnels. Elle constitue l'un des quatre modes de communication et se distingue par sa complexité et son caractère intégrateur. Elle a toujours lieu en combinaison avec d'autres activités de réception, de production et/ou d'interaction et, de plus, elle active la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant.

Après avoir analysé les processus et les activités qu'implique la médiation, nous pouvons remarquer qu'elle est présente dans notre quotidien, dans des situations de communication réelles, et même en cours de FLE. Toutefois, d'après mon expérience en tant que stagiaire dans un lycée et après avoir consulté plusieurs enseignants de FLE d'autres établissements d'enseignement secondaire, j'ai constaté que la pratique d'activités et de tâches concernant la médiation est peu ou pas du tout mise en œuvre en cours de FLE de secondaire. Cependant, grâce à l'importance qui lui a été attribuée ces dernières années, la médiation commence progressivement à s'incorporer à l'enseignement de langues étrangères. Un bon exemple de cela est qu'elle figure dans la nouvelle loi éducative espagnole.

Dans le but de l'introduire en cours de FLE, nous avons proposé dans ce mémoire 6 tâches, à savoir 2 sur la médiation de textes, 2 sur la médiation de concepts et 2 sur la médiation de la communication, pour les travailler à travers l'approche actionnelle. Pour les concevoir, nous nous sommes inspirés des descripteurs du CECR/VC et nous avons suivi un schéma de création spécifique en nous appuyant sur le modèle élaboré par le professeur Adolfo Sánchez Cuadrado.

Pour chaque tâche, nous nous sommes basés sur un document authentique, à l'exception de la tâche 5 où nous avons présenté directement des situations de conflit, et nous avons proposé de différentes situations de communication réelles. Après avoir choisi le document authentique, nous avons sélectionné les activités de médiation que nous voulons que les apprenants mettent en pratique. Finalement, nous avons rédigé un énoncé qui précise de manière claire la situation de communication à laquelle les apprenants sont

confrontés et également ce qu'on leur demande de faire. Toutes les tâches impliquent un travail collaboratif de la part des élèves, soit en binôme ou en groupe, à l'exception de la première tâche qui a un caractère individuel. Pour souligner les caractéristiques de la médiation présente dans chacune d'entre elles, nous avons décidé de les introduire dans un tableau qui précise aussi les autres activités langagières impliquées. En ce qui concerne l'évaluation de celles-ci, nous avons choisi d'employer des grilles pour l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

En conclusion, dans la société actuelle, de plus en plus plurilingue et pluriculturelle, la médiation est au cœur de nos échanges quotidiens. C'est pour cela qu'il est important d'introduire la pratique de ce type d'activités en cours de FLE. Par le biais de celles-ci les élèves apprennent à collaborer pour construire du sens, à résoudre des conflits, à surmonter des obstacles et à faciliter la communication, entre autres. L'objectif est de préparer les élèves à agir dans ce type de situations de communication qui peuvent apparaître dans la vie, et, en même temps, de leur permettre d'acquérir une bonne compétence langagière. Finalement, il faut remarquer que la promotion de l'introduction de la médiation dans le domaine de l'enseignement des langues est récente. C'est pourquoi, à mon avis, il est nécessaire de motiver la création de plus de matériel didactique sur la médiation pour renforcer sa place dans les cours de langues étrangères.

7. Bibliographie

Le CECR, le CECR/VC et la médiation

Bérard, E. (16/10/2021). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Le Volume Complémentaire du CECR: qu'y a-t-il de nouveau pour l'enseignement des langues ?* [Présentation de PowerPoint] Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cefr-online-workshop-series-2022-3-presentation/1680a96181>

Biedermann, A. (2014). La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères. *Synergies Chili*, p. 83-91. <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf>

Boiron, M. (2019) Dis-moi : c'est quoi la médiation ?, *Profs à la page : le magazine du FLE en Espagne*, n° 1, p. 7-9, Santillana Français.

Cantero Serena, F. J. &, Recio-Pineda, S. (2023). *Para una didáctica de la mediación lingüística*. Octaedro.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation*. Les Éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/09000016807367ef>

- Mendizábal de la Cruz, N. (2022). La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, 18, pp. 77-95. <file:///C:/Users/lugag/Downloads/24439-86307-1-PB.pdf>
- 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*. Conseil de l'Europe, Programme des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Études de linguistique appliquée*, n°167(3), 285-297. [file:///C:/Users/lugag/Downloads/ELA_167_0285%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/lugag/Downloads/ELA_167_0285%20(5).pdf)
- Piccardo, E. (24/05/2022). *La médiation et l'apprenant comme acteur social plurilingue*. [Présentation de PowerPoint] Université de Toronto. <https://vimeo.com/778561103>
- Sánchez Cuadrado, A. (2022). El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas. Dans A. Sánchez Cuadrado (ed.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*, (pp. 11-39). Anaya ELE edelsa.
- Sanz Esteve, E. (2020). La mediación lingüística en el aula de lenguas extranjeras. *El español por el mundo*, 3, pp. 193-220. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_03_03_2020/revista_03_03_2020_15.pdf
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. [Thèse de doctorat Université de Murcia] En DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/43526/1/tesis%20doctoral%20trovato%20definitiva.pdf>

Création de tâches de médiation

Sánchez Cuadrado, A. (25/01/2020). *Jornadas de Difusión sobre Mediación Lingüística*.

[Présentation de PowerPoint] Université de Grenade.

https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/22452/mod_resource/content/1/Presentacio%CC%81n_Mediacio%CC%81n_Adolfo%20Sa%CC%81nchez_Galicia_2020.pdf

Évaluation de la médiation

Sánchez Cuadrado, A., Shackelton, C. & Turner, N. (2022). Procesos de evaluación de la mediación en lenguas extranjeras/segundas lenguas. Dans A. Sánchez Cuadrado (ed.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*, (pp. 189-220). Anaya ELE edelsa.

Méthodologie

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*. 5, 54-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : UN CHEMINEMENT DE RECHERCHE*. Curriculum Services Canada (Service des programmes d'études Canada. <https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif-a-l-actionnel-Un-cheminement-de-recherche.pdf>

Puren, C. (1988/2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.

Paris : Nathan-CLE International. https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf

Puren, C. (2010). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Dans P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 119-137) Editions Maison des Langues.

Normative

Canalejas Nieto, D. (2022). La mediación lingüística en los nuevos currículos de las enseñanzas de lenguas extranjeras. *Supervisión* 21, 65, 1-27.
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/642/1181>

DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, de 30 de septiembre de 2022, 49543- 50352.
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-22953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, de 06 de abril de 2022, 46047-46408. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/dof/spa/pdf>

Annexe I : Schéma des activités et des stratégies de médiation

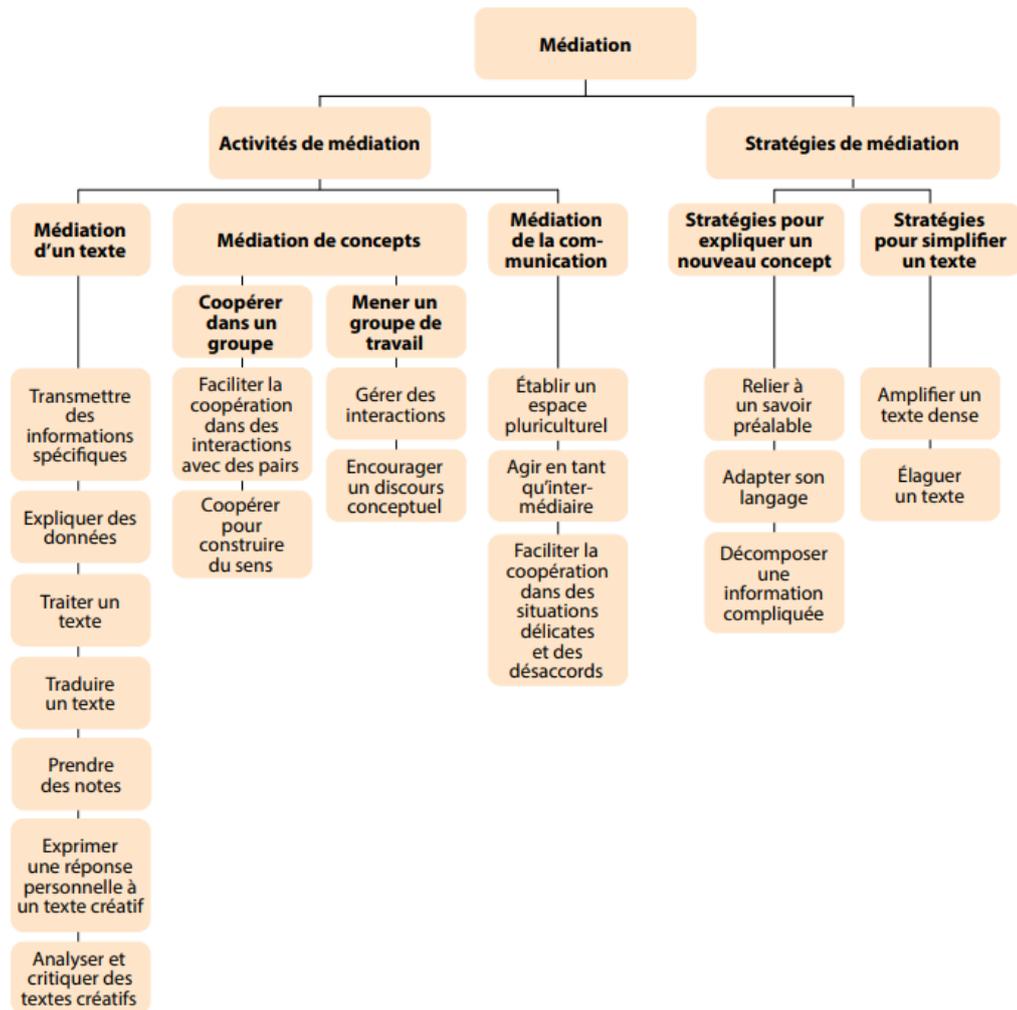


Figure 5 - Activités de médiation et stratégies

CECR/VC (p. 97), par le Conseil de l'Europe, 2021, Éditions du Conseil de l'Europe.

Annexe II: Tableaux et documents des tâches

Tâche 1 : médiation de texte

Titre : *Comment bien se préparer pour prendre l'avion avec un animal de compagnie*

Langues concernées	Médiation interlinguistique (de L1 à L2)
Type de médiation	Médiation de texte orale (de l'écrit à l'oral)
Domaine	Personnel
Activités de médiation de textes	Traduire un texte écrit Transmettre des informations spécifiques
Stratégies de médiation	Adapter son langage Élaguer un texte
D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Production orale

Indicateurs de réussite :

2.1. L'élève s'exprime à l'oral d'une façon structurée, claire et compréhensible en respectant les directives propres à son rôle comme médiateur dans le but d'informer.

4.1. L'élève interprète et explique uniquement les informations pertinentes du texte concernant les normes pour voyager en avion avec un animal de compagnie et participe à la résolution de problèmes de compréhension du destinataire.

4.2. L'élève applique des stratégies afin d'expliquer et de simplifier les informations concernant les normes pour voyager en avion avec un animal de compagnie, en les adaptant aux intérêts de l'interlocuteur, aux intentions de

Contenus :

- Le lexique des voyages, des moyens de transport
- L'expression de l'obligation
- Les formules des conseils à l'infinitif et au conditionnel

communication et à la typologie textuelle.	
Niveau : B1	Durée : 25 minutes
Gestion de la classe : Activité individuelle Activité en binôme (évaluation)	Ressources : <ul style="list-style-type: none"> • L'infographie Iberia (document authentique) • Un ordinateur • Un projecteur • Les photocopies du document et les grilles d'évaluation • Des portables
Énoncé : C) Ton amie française Marie veut te rendre visite cet été à Madrid. Elle a un chien de 5 kilos, un yorkshire terrier, qu'elle veut emmener avec elle. Elle est inquiète parce que c'est la première fois qu'elle voyage avec son chien en avion. Tu as trouvé cette infographie et, comme elle ne parle pas très bien espagnol, tu vas lui envoyer un message vocal sur <i>Whatsapp</i> pour lui transmettre uniquement l'information qui pourrait lui être utile . D) Ton ami français Pierre veut te rendre visite cet été à Montréal. Il a un chien de 9 kilos, un golden retriever, qu'il veut emmener avec lui. Il est inquiet parce que c'est la première fois qu'il voyage avec son chien en avion. Tu as trouvé cette infographie et, comme il ne parle pas très bien espagnol, tu vas lui envoyer un message vocal sur <i>Whatsapp</i> pour lui transmettre uniquement l'information qui pourrait lui être utile .	
Déroulement de la classe et <i>input linguistique</i> : Le professeur projette l'infographie sur l'écran et il répond aux possibles questions des élèves concernant le lexique. Ensuite, il forme des binômes et leur distribue les photocopies avec l'infographie et l'énoncé (A ou B). Il laisse aux élèves quelques minutes pour lire leur énoncé. - <i>Votre énoncé est différent de celui de votre camarade de binôme. Vous disposez de 10 minutes pour relire l'infographie et réfléchir aux informations que vous devez transmettre. Attention ! Il ne s'agit pas d'une traduction, vous devez employer vos propres mots. Ensuite, vous devez échanger votre énoncé avec celui de votre camarade. Vous devez le lire et écouter les informations que votre camarade a sélectionnées quant à la situation de communication qui est</i>	

proposée et vice versa. Enregistrez-vous avec un portable pour m'envoyer l'enregistrement sur teams. N'oubliez pas de saluer votre ami ou amie au début de l'audio. Vous devez jouer le rôle comme s'il s'agissait d'une conversation réelle. Après avoir fini l'activité, vous évaluez le travail de votre camarade.

Finallement, il distribue les grilles d'évaluation.

- Maintenant, vous allez évaluer le travail de votre camarade dans une grille d'évaluation.



Source : Aristopet

<https://aristopet.com/aristopeters/como-viajar-en-avion-con-tu-mascota/>

Tâche 2 : médiation de texte

Titre : Réfléchissons aux dangers d'Internet

Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de texte écrite (de l'oral à l'écrit)

Domaine	Éducationnel
Activités de médiation de textes	Prendre des notes Traiter un texte
Stratégies de médiation	Adapter son langage Décomposer une information compliquée Élaguer un texte
D'autres activités langagières	Réception, compréhension audiovisuelle Interaction orale Production écrite

<p>Indicateurs de réussite :</p> <p>1.1. L'élève extrait le sens global et les informations essentielles de la vidéo à propos des dangers d'Internet afin de prendre des notes sur ce sujet.</p> <p>2.3. L'élève sélectionne, organise et applique des connaissances et des stratégies de planification, de révision et de coopération, pour organiser et produire le message <i>Whatsapp</i> sur les dangers d'Internet.</p> <p>3.2. L'élève sélectionne et utilise des stratégies adéquates pour initier et maintenir la communication et pour se mettre d'accord avec son camarade à propos de la rédaction du message <i>Whatsapp</i> sur les dangers d'Internet.</p> <p>4.1. L'élève interprète et explique uniquement les informations pertinentes de la vidéo concernant les dangers d'Internet et participe à la résolution de problèmes d'accès du destinataire.</p> <p>4.2. L'élève applique des stratégies afin d'expliquer et de simplifier les informations concernant les dangers d'Internet, en les adaptant aux intérêts de l'interlocuteur, aux intentions de</p>	<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le lexique de l'Internet • L'expression de l'argumentation, de la cause et de la conséquence • Les formules des conseils à l'infinif et au conditionnel
---	--

communication et à la typologie textuelle.	
Niveau : B1	Durée : 35 minutes
<p>Gestion de la classe :</p> <p>Activité individuelle (prise de notes)</p> <p>Activité en binôme (écriture du message)</p>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un ordinateur • Des haut-parleurs • Un projecteur • Un écran • Connexion Internet • Vidéo : <i>C'est quoi les dangers d'internet ? (EP. 688) - 1 jour, 1 question</i> • Des cahiers et des stylos • Des photocopies avec l'énoncé de l'activité
<p>Énoncé :</p> <p>Léa, ta correspondante québécoise, devait chercher pour aujourd'hui des informations sur les dangers d'Internet, ainsi que sur des conseils pour les prévenir, comme devoirs pour le cours d'informatique. Mais elle a oublié de les faire et vient de te demander de l'aide juste avant d'entrer en classe. Tu as trouvé une vidéo sur ce sujet sur Internet et tu la regardes en prenant des notes pour envoyer ensuite à Léa un texte avec les informations clés sur <i>Whatsapp</i>.</p>	
<p>Déroulement de la classe et <i>input linguistique</i> :</p> <p>Le professeur forme des binômes et distribue aux élèves les photocopies avec l'énoncé. Après l'avoir lu à haute voix, il explique le déroulement de l'activité.</p> <p>- <i>Premièrement, vous allez regarder la vidéo deux fois et vous devez prendre des notes à propos des informations présentées. Après, vous mettrez en commun vos notes avec celles de votre camarade pour, ensuite, rédiger ensemble un message écrit pour Léa.</i></p> <p>Après avoir projeté deux fois la vidéo, il explique la deuxième partie de l'activité.</p> <p>- <i>Maintenant, c'est le moment de mettre en commun vos notes pour écrire ensemble le message pour Léa, qui doit contenir 100 mots. Vous disposez de 25 minutes pour le faire. N'oubliez pas d'écrire une petite introduction, c'est-à-dire de saluer Léa.</i></p> <p>Finalement, le professeur ramasse les médiations écrites.</p>	

C'EST QUOI LES DANGERS D'INTERNET



<https://www.youtube.com/watch?v=-PD-0J50MaQ&t=39s>

Tâche 3 : médiation de concepts

Titre : *10 gestes quotidiens au lycée pour protéger l'environnement*

Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de concepts (écrite)
Domaine	Éducationnel
Activités de médiation de concepts	Coopérer pour construire du sens Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs Gérer des interactions Susciter un discours conceptuel
Stratégies de médiation	Adapter son langage Relier à un savoir préalable
D'autres activités langagières	Interaction orale Production écrite

Indicateurs de réussite :

2.3. L'élève sélectionne, organise et applique des connaissances et des stratégies de planification, de révision et de coopération, pour organiser et produire le décalogue des gestes pour protéger l'environnement.

3.2. L'élève sélectionne et utilise des stratégies adéquates pour initier et maintenir la communication et pour se mettre d'accord avec ses camarades à propos de la création du décalogue des gestes pour protéger l'environnement.

Contenus :

- Le lexique de l'environnement et de l'écologie
- Les formules des conseils à l'impératif
- Le présent de l'indicatif
- Les pronoms relatifs « qui » et « que »

<p>4.2. L'élève applique des stratégies adéquates afin de faciliter la communication et d'expliquer des concepts lors de la création du décalogue des gestes pour protéger l'environnement.</p>	
<p>Niveau : B1</p>	<p>Durée : 40 minutes</p>
<p>Gestion de la classe : Activité en groupe de 4</p>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des ordinateurs • Connexion Internet • Un projecteur • Un écran • Document <i>5 actions quotidiennes pour sauver la planète</i> • Les photocopies contenant les instructions de la tâche d'écriture
<p>Énoncé :</p> <p>En groupes de 4, rédigez un décalogue de gestes quotidiens à faire au lycée pour protéger l'environnement. Mettez-vous d'accord pour choisir les 10 gestes et utilisez un modèle de Canva pour concevoir une infographie. Celle-ci doit inclure le titre « <i>10 gestes quotidiens au lycée pour protéger l'environnement</i> » et chaque geste doit compter un titre et une phrase explicative.</p> <p>Contraintes d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Il est interdit d'utiliser les verbes « réduire », « réutiliser » et « recycler ». Employez d'autres verbes que vous pouvez trouver dans les cartes mentales. -Il faut employer l'impératif présent à la 2ème personne du pluriel pour présenter les 10 gestes. *Quatre de ces 10 gestes doivent être écrits à la forme négative. -Chaque geste doit être accompagné d'une ou deux phrases explicatives au présent de l'indicatif. -Vous devez employer 5 pronoms relatifs. 	
<p>Déroulement de la classe et <i>input linguistique</i> :</p> <p>Le professeur demande aux élèves de se mettre par groupes de 4. Ensuite, il distribue des photocopies avec les instructions de la tâche d'écriture et il l'explique. Par ailleurs, il projettera tout au long de la séance le modèle d'infographie qu'ils ont travaillé lors d'une séance précédente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vous allez créer une infographie avec Canva qui doit contenir 10 gestes quotidiens à faire au lycée pour protéger l'environnement. Les gestes peuvent</i> 	

concerner divers thèmes écologiques. C'est à vous de décider lesquels. Suivez les instructions de l'énoncé et respectez les contraintes d'écriture. Vous pouvez vous inspirer de cette infographie de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture que nous avons travaillé en cours la semaine dernière

Finalement, le professeur distribue aux élèves les grilles d'auto-évaluation et ils les remplissent.

- Maintenant, vous devez évaluer votre travail au sein du groupe.



Source : Bio à la Une

<https://www.bioalaune.com/fr/actualite-bio/37342/infographie-5-actions-climatiques-quotidiennes-portee>

Tâche 4 : médiation de concepts

Titre : Êtes-vous pour ou contre l'uniforme à l'école ?

Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de concepts (écrite)
Domaine	Éducationnel
Activités de médiation de concepts	Coopérer pour construire du sens Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs Gérer des interactions Susciter un discours conceptuel
Stratégies de médiation	Adapter son langage Décompenser une information compliquée Relier à un savoir préalable
D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Interaction orale Production écrite

Indicateurs de réussite :

1.1. L'élève extrait le sens global et les informations essentielles de l'article à propos de la question du port de l'uniforme afin de réfléchir à ce sujet.

2.3. L'élève sélectionne, organise et applique des connaissances et des stratégies de planification, de révision et de coopération, pour organiser et produire l'e-mail concernant la question du port de l'uniforme au lycée.

3.2. L'élève sélectionne et utilise des stratégies adéquates pour initier et maintenir la communication et pour se mettre d'accord avec ses camarades à propos de la rédaction de l'e-mail concernant la question du port de l'uniforme au lycée.

4.2. L'élève applique des stratégies adéquates afin de faciliter la communication et d'expliquer des concepts lors de la rédaction de l'e-mail

Contenus :

- Le lexique de l'école
- L'expression de l'argumentation, de la politesse et de l'opinion

concernant la question du port de l'uniforme au lycée.	
Niveau : B1	Durée : 40 minutes
<p>Gestion de la classe :</p> <p>Activité en grand groupe</p>	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un ordinateur • Un projecteur • Un écran • L'article <i>Cinq questions sur l'uniforme à l'école</i> • Un tableau • Des craies • Des cahiers et des stylos • Les photocopies contenant les instructions de la tâche d'écriture
<p>Énoncé :</p> <p>La journaliste de <i>Le Point</i> a sollicité la collaboration de votre classe pour son prochain article concernant le débat sur le port de l'uniforme à l'école. Vous avez accepté sa proposition et vous avez décidé de lui envoyer un e-mail commun avec une liste d'arguments pour et contre, ainsi que l'opinion générale de votre classe. Délibérez entre vous pour élaborer la liste d'arguments et mettez-vous d'accord pour rédiger à la fin du message une opinion unanime.</p> <p>Contraintes d'écriture :</p> <p>Votre liste doit contenir au moins 5 arguments en faveur et 5 autres contre. Vous devez vouvoyer la journaliste.</p> <p>N'oubliez pas de présenter votre classe au début de l'e-mail et de dire « au revoir » à la fin.</p> <p>120 mots.</p>	
<p>Déroulement de la classe et <i>input linguistique</i> :</p> <p>Le professeur projette l'article sur l'écran pour le lire et il répond aux possibles questions des élèves concernant le lexique. Ensuite, il demande aux élèves de donner brièvement leur première opinion sur ce sujet.</p> <p>- <i>Qu'est-ce que vous en pensez ? Etes-vous pour ou contre ?</i></p> <p>Après, il leur distribue les photocopies avec l'énoncé de la tâche collaborative et il l'explique.</p> <p>- <i>Maintenant vous allez travailler tous ensemble pour écrire un e-mail pour collaborer avec la journaliste de Le Point. D'abord, vous devez élaborer une liste</i></p>	

d'arguments pour et contre le port de l'uniforme. Il faut écrire un minimum de 5 arguments en faveur et 5 contre. Vous pouvez utiliser le tableau de la classe, si vous voulez. Après avoir fini cette liste, vous devez débattre et vous mettre d'accord pour écrire l'opinion commune de la classe. Vous devez écrire l'e-mail en papier.

Enfin, le professeur ramasse la production écrite des élèves.

Le Point

4 questions sur l'uniforme à l'école

La question surgit régulièrement dans le débat politique et médiatique : faut-il rendre obligatoire l'uniforme à l'école ?

Le point sur le débat en quatre questions

• Pourquoi le sujet refait-il surface ?

La question de la généralisation de l'uniforme dans les écoles et les collèges a resurgi à l'occasion d'une proposition de loi présentée ce jeudi 12 janvier – et rejetée par l'Assemblée nationale.

• Les Français y sont-ils favorables ?

Les partisans de l'uniforme à l'école sont nombreux, dans l'Hexagone. Près de six Français sur dix (59 %) s'étant prononcés pour son retour. Si une majorité des sondés s'y montre favorable, l'idée n'en témoigne pas moins d'un clivage générationnel fort. Ainsi, les 65 ans et plus sont largement en sa faveur (66 %) quand les 18-24 se montrent les plus réfractaires (35 %).

• L'uniforme a-t-il déjà été obligatoire en France ?

Contrairement aux idées reçues, l'uniforme n'a jamais été obligatoire dans le pays. Chaque établissement a toutefois l'autorisation de l'imposer. Largement abandonné après Mai 68, il ne subsiste aujourd'hui que dans une poignée d'entre eux, à grande majorité privés. On le rencontre, en revanche, couramment dans les établissements des départements d'Outre-mer.

• Est-il présent à l'étranger ?

Plutôt rare en Europe, la tenue unique est très présente dans les écoles outre-Manche. L'Irlande et la Grande-Bretagne dans la très grande majorité des établissements du primaire et du secondaire. Canada et États-Unis le limitent, eux, aux écoles privées et religieuses. Quand il est la norme, en Afrique, en Amérique du Sud et en Asie, en particulier au Japon.

Adapté de *Le Point*

D'après Alice Pairo-Vasseur

Publié le 13/01/2023 à 15h57

Adapté de Le Point

https://www.lepoint.fr/education/cinq-questions-sur-l-uniforme-a-l-ecole-13-01-2023-2504709_3584.php#11

Tâche 5 : médiation de la communication

Titre : Situations de conflit

Langues concernées	Médiation intralinguistique (de L2 à L2)
Type de médiation	Médiation de la communication (orale)
Domaine	Éducationnel, public, personnel
Activités de médiation de la communication	Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords
Stratégies de médiation	Adapter son langage
D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Interaction orale Production orale

Indicateurs de réussite :

1.1. L'élève extrait le sens global et les informations essentielles de la situation de conflit qu'il a reçue afin de pouvoir l'interpréter.

2.1. L'élève s'exprime à l'oral d'une façon structurée, claire et compréhensible en respectant les directives propres à son rôle comme médiateur dans le but de résoudre le conflit.

3.2. L'élève sélectionne et utilise des stratégies adéquates pour initier et maintenir la communication et pour se mettre d'accord avec ses camarades à propos de la préparation du dialogue concernant la situation de conflit.

Production orale

4.1. L'élève interprète et explique la situation de communication dans la situation de conflit concernée afin de résoudre le problème des interlocuteurs.

4.2. L'élève applique des stratégies afin de faciliter la communication dans la situation de conflit concernée et de trouver une solution.

Contenus :

- Le lexique des sentiments et des émotions
- Les formules des conseils au conditionnel
- L'expression de l'argumentation, de la cause et de la conséquence et de l'opinion

Niveau : B1	Durée : 30 minutes
Gestion de la classe : Activité en groupe de 3	Ressources : <ul style="list-style-type: none"> • Des cahiers et des stylos • Les photocopies contenant les situations de conflit
Énoncé : <p>Dans cette situation de conflit, deux d'entre vous sont fâchés pour une raison concrète. Le troisième intégrant du groupe devra jouer le rôle de médiateur et vous devez tous les trois trouver une solution à ce problème. Mettez-vous d'accord pour décider qui joue chaque rôle et préparez un dialogue d'une minute que vous mettrez ensuite en scène. Dans cette conversation, vous devez d'abord clarifier la cause de votre conflit, ainsi que défendre votre point de vue, pour ensuite trouver une solution.</p>	
Déroulement de la classe et <i>input linguistique</i> : <p>Le professeur fait des groupes de 3. Ensuite, il distribue à chaque groupe les fiches avec les rôles d'une situation de conflit différente. Puis, il explique le jeu de rôle et l'évaluation.</p> <p>- <i>Aujourd'hui, vous allez réaliser un jeu de rôle. Chaque groupe a reçu une situation de conflit différente. Dans celle-ci, deux d'entre vous joueront le rôle de deux personnes qui se sont fâchées pour une raison concrète et le troisième devra intervenir en tant que médiateur pour résoudre la situation. Vous avez 15 minutes pour préparer un dialogue qui doit durer environ une minute. Après, vous allez le représenter pour vos camarades. Pour cela, vous pouvez employer un papier pour prendre des notes ou écrire un schéma si nécessaire. Finalement, vous allez évaluer la représentation d'autres groupes.</i></p> <p>Avant de commencer chaque représentation, le professeur distribue aux élèves les grilles d'évaluation afin qu'ils les remplissent. Finalement, le professeur ramasse les grilles d'évaluation.</p>	

SITUATION A (domaine personnel) :

PARTICIPANT A:	PARTICIPANT B:	PARTICIPANT C:
<p>Tu es en vacances au Luxembourg et tu partages ton logement avec un ami. C'est toi qui doit toujours faire la vaisselle et ça t'énerve et vous vous êtes disputés à ce sujet. Ce soir, vous avez invité un autre ami à prendre un café. Au cours de la conversation, vous parlez de ce sujet et tu expliques ton point de vue.</p>	<p>Tu es en vacances au Luxembourg et tu partages ton logement avec une amie. C'est toi qui cuisine tous les jours et tu le fais avec plaisir. C'est pourquoi tu penses que c'est à elle de faire la vaisselle mais elle se plaint et vous vous êtes disputés. Ce soir, vous avez invité un autre ami à prendre un café. Au cours de la conversation, vous parlez de ce sujet et tu expliques ton point de vue.</p>	<p>Aujourd'hui, deux amis t'ont invité chez eux à prendre un café. Tu te rends compte qu'ils sont fâchés et tu leur demandes ce qui ne va pas. Tu écoutes leur point de vue et tu essaies de résoudre le conflit.</p>

SITUATION B : Domaine public

PARTICIPANT A:	PARTICIPANT B:	PARTICIPANT C:
<p>Tu rends visite à une amie en France et tu décides de l'inviter à dîner sur la plage. Tu vas chercher ta commande au restaurant. Après avoir payé, tu te rends compte que le serveur t'a fait payer trop d'argent. Tu le lui as dit, mais il ne veut pas reconnaître son erreur. Tu es très en colère et tu veux parler avec le gérant du restaurant.</p>	<p>Tu es en vacances en France et tu vas chercher une commande au restaurant. Soudain, tu entends une dispute entre un client et le serveur. Tu décides d'intervenir pour les aider et tu essaies de résoudre le conflit.</p>	<p>Cet été, tu travailles comme serveur dans un restaurant en France. Un client s'adresse à toi pour te dire que tu lui as fait payer trop d'argent. Tu es sûr qu'il ne s'agit pas d'une erreur et tu ne veux absolument pas qu'elle parle avec le gérant du restaurant.</p>

SITUATION C : Domaine éducationnel

PARTICIPANT A:	PARTICIPANT B:	PARTICIPANT C:
<p>Au lycée, tu dois rédiger un conte avec un de tes camarades pour le cours de français. Tu as proposé beaucoup d'idées et tu as commencé à écrire l'histoire mais ton camarade n'a rien fait. Tu t'es fâchée avec lui et vous commencez à vous disputer.</p>	<p>Au lycée, tu dois rédiger un conte avec un de tes camarades pour le cours de français. Ton camarade a rejeté toutes tes propositions et tu es en colère. Tu ne veux plus travailler avec elle et vous commencez à vous disputer.</p>	<p>Deux de tes camarades de classe ont commencé à se disputer au sujet de la tâche de français. Tu décides de les aider. Tu écoutes leur point de vue et tu essaies de résoudre le conflit.</p>

Tâche 6 : médiation de la communication

Titre : *Mais qu'est-ce que ça veut dire ?*

Langues concernées	Médiation interlinguistique (de L1 à L2)
Type de médiation	Médiation de la communication (de l'écrit à l'oral)
Domaine	Personnel
Activités de médiation de la communication	Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis)
Stratégies de médiation	Adapter son langage Amplifier un texte dense
D'autres activités langagières	Réception, compréhension écrite Interaction orale Production orale

Indicateurs de réussite :

2.1. L'élève s'exprime à l'oral d'une façon structurée, claire et compréhensible en respectant les directives propres à son rôle comme médiateur dans le but d'expliquer le sens des expressions idiomatiques de la langue espagnole.

4.1. L'élève interprète et explique le sens des expressions idiomatiques de la langue espagnole et participe à la résolution de problèmes de compréhension du destinataire.

4.2. L'élève applique des stratégies afin d'expliquer les expressions idiomatiques de la langue espagnole au destinataire.

Contenus :

- Le lexique de la nourriture
- La reformulation du discours afin de l'expliquer

Niveau : B1

Durée : 15 minutes

Gestion de la classe :

Activité en binôme

Ressources :

- Les 8 photocopies avec les conversations de *Whatsapp*
- Des tables et des chaises
- Des grilles d'évaluation
- Des stylos

Énoncé :

Marie, ta correspondante française, t'a envoyé une capture d'écran de sa conversation avec Fernando, son ami espagnol. Elle ne comprend pas le sens du message qu'il lui a envoyé mais elle a honte de lui demander ce que cela signifie. Tu l'aides en lui expliquant la signification de la phrase.

Déroulement de la classe et *input linguistique* :

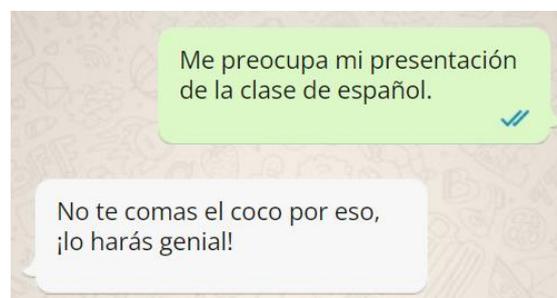
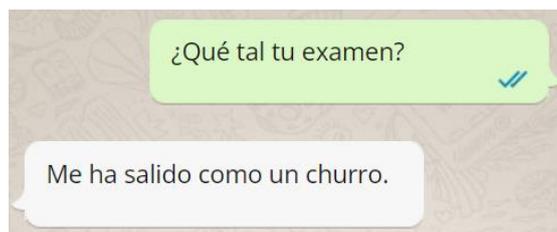
Le professeur forme des binômes. Puis, il distribue à chaque binôme les 8 photocopies contenant chacune d'entre elles 1 conversation de *Whatsapp* différente. Ensuite, il lit à haute voix l'énoncé de l'activité et il explique le déroulement de celle-ci.

- *Je vous ai distribué 8 conversations différentes. En binôme, vous devez tirer au sort chacun d'entre vous une conversation et expliquer à votre camarade le sens de l'expression qui est employée et vice versa. Vous aurez 1 minute pour le faire. Après, vous devrez donner une note à l'explication de votre camarade et l'écrire dans la grille d'évaluation. Puis, vous ferez la même chose avec les 6 autres conversations.*

Une fois que tous les élèves ont fini, le professeur leur demande de commenter leur travail.

- *Quelle a été pour vous l'expression la plus difficile à expliquer ?*

Finalement, le professeur ramasse les grilles d'évaluation des élèves.



Pero ¿y si me suspende el profesor?

No te va a suspender, lo vas a hacer muy bien. Además, el profe es más bueno que el pan.

Cuando ha presentado su trabajo Roberto y me ha mirado, me he puesto rojo como un tomate.

Creo que Roberto es mi media naranja.

¿Has oído la discusión entre la profe y Guillermo?

No, me importa un pepino.

¿Por qué has suspendido el examen?

Porque la profe me pilló con las manos en la masa.

Qué pesados son con lo de la agenda escolar. ¡Está hasta en la sopa!

Annexe III : Grilles d'évaluation

Tâche 1

Grille pour l'évaluation par les pairs					
Nom de l'élève			Nom de l'élève à évaluer		
Critères	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Commentaire
Ton/ta camarade a salué Marie/Pierre au début de l'audio					
Ton/ta camarade s'est exprimé(e) de manière claire et compréhensible					
Ton/ta camarade a employé ses propres mots pour communiquer l'information					
Ton/ta camarade a sélectionné toutes les informations utiles pour Marie/Pierre					
Aspect positif					
Aspect à améliorer					

Tâche 2

MÉDIATION ÉCRITE				
Binôme formé par :				
Critères	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insuffisant	Très insuffisant
<p>Sélectionne des informations Le binôme sélectionne les informations du contenu de la vidéo qui sont essentielles et pertinentes pour le destinataire et pour la situation de communication.</p>				
<p>Stratégies de médiation Le binôme utilise des stratégies de médiation pour transmettre les informations de la vidéo : il résume, il synthétise, il adapte...</p>				
<p>Transmission des informations Le binôme adapte le langage et les informations aux besoins du destinataire et emploie ses propres mots pour les transmettre.</p>				
<p>Cohérence et cohésion Le binôme rédige un texte organisé qui présente les idées de manière cohérente et claire.</p>				
<p>Usage de la langue Le binôme emploie un lexique et des expressions de manière pertinente et variée. Il emploie des structures morphologiques et syntaxiques correctes. Il emploie l'orthographe et la ponctuation correctes.</p>				

Tâche 3

Grille d'auto-évaluation					
Nom de l'élève					
Critères	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	Commentaire
Je me suis senti(e) à l'aise et intégré(e) dans mon groupe tout au long de la création du décalogue.					
J'ai collaboré avec mon groupe et j'ai participé tout au long de la création du décalogue.					
J'ai aidé mes camarades quand ils en ont eu besoin.					
En cas de conflit, j'ai réussi à me mettre d'accord avec mes camarades ou j'ai joué le rôle de médiateur.					