

JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC
ORCID : 0000-0003-4903-0852
Université de Varsovie
jolanta.zajac@uw.edu.pl

MÉDIER DES CONCEPTS AU NIVEAU UNIVERSITAIRE – CONSTRUIRE DU SENS EN COOPÉRANT

Le concept de médiation brille de tous ses feux en didactique des langues étrangères depuis la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*¹ (désormais *CECR-VC*). Cette extension, tant attendue, du premier CECR² non seulement contribue à une meilleure compréhension de la notion même mais donne, de plus, des outils de sa mise en place dans le contexte éducatif. Nous nous proposons d'aborder ce document par un angle qui nous semble très important pour l'enseignement universitaire, à savoir par la partie « médiation de concepts »³. Notre réflexion sera organisée en trois temps : tout d'abord nous voulons la situer dans un contexte plus large de la construction des savoirs par le biais des concepts, ensuite nous passerons à la médiation de concepts présentée dans le *CECR-VC* pour enfin passer à notre étude empirique, se basant sur l'enregistrement audiovisuel de trois cours de français pratique afin de voir une opérationnalisation possible du cadre théorique ainsi esquissé. Nous terminerons avec quelques suggestions didactiques visant à mieux mettre en place les idées

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, Division des Langues Vivantes, Strasbourg 2018.

² *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, Division des Langues Vivantes, Strasbourg 2001.

³ CECR-VC, *op. cit.*, p. 123.

discutées ici, dans les salles de cours universitaires où les étudiants, surtout ceux des deux premières années, rencontrent des difficultés d'apprentissage dont la fréquence demande, d'ores et déjà, d'être prise très au sérieux.

1. « PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE – UN COURANT EN PLEIN DÉVELOPPEMENT »⁴

Pour décrire le contexte dans lequel la médiation de concepts sera posée, nous commencerons par une caractéristique à grands traits de la pédagogie universitaire. Ensuite, nous porterons le regard sur les concepts et l'enseignement basé sur les concepts (ang. *Concept-based instruction*) tel qu'il est réalisé, surtout dans le contexte anglo-saxon, en cherchant à en distinguer un profil pouvant être transféré à d'autres contextes éducatifs.

1.1. DE LA PÉDAGOGIE DE LA TRANSMISSION À LA PÉDAGOGIE DE LA COMPRÉHENSION EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

La pédagogie universitaire est un domaine en plein essor, a constaté en 2010 Jean-Marie De Ketele⁵ en présentant le numéro 172 de la *Revue française de pédagogie*, entièrement consacré à cette problématique⁶. En effet, sa lecture confirme largement cette constatation et apporte des preuves sous forme de multiples recherches théoriques et pratiques liées aux éléments constituant le champ d'étude de la pédagogie universitaire.

L'intérêt des recherches présentées en 2010 portait avant tout sur l'implémentation des nouvelles technologies dans les cours à l'université, mais aussi sur l'impact des interactions en cours sur les résultats d'apprentissage. Moins transmettre pour mieux comprendre – tel serait l'objectif de la formation dont le principe sort directement du socioconstructivisme, jusque-là peu accentué dans l'épistémologie universitaire. L'on ne pourrait cependant parler de médiation sans se référer à ce qui constitue l'essentiel de la pensée constructiviste pour laquelle la coopération et l'activité personnelle restent les noyaux durs de l'apprentissage.

⁴ Nous reprenons le titre de l'article de Jean-Marie De Ketele « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie* 172, juillet-septembre 2010, pp. 5–13, <<http://journals.openedition.org/rfp/2168>> [consulté le 2/09/2021].

⁵ J.-M. De Ketele, *op. cit.*

⁶ Une sorte de boucle à ce propos a été présentée récemment par Marcel Lebrun, collaborateur de Jean-Marie De Ketele, dans son texte « Pédagogie universitaire toujours en développement : un chemin partagé entre enseignants et conseillers », dans *Distances et Médiation des Savoirs* 34, 2021, <<https://doi.org/10.4000/dms.6280>> [consulté le 19/09/2021].

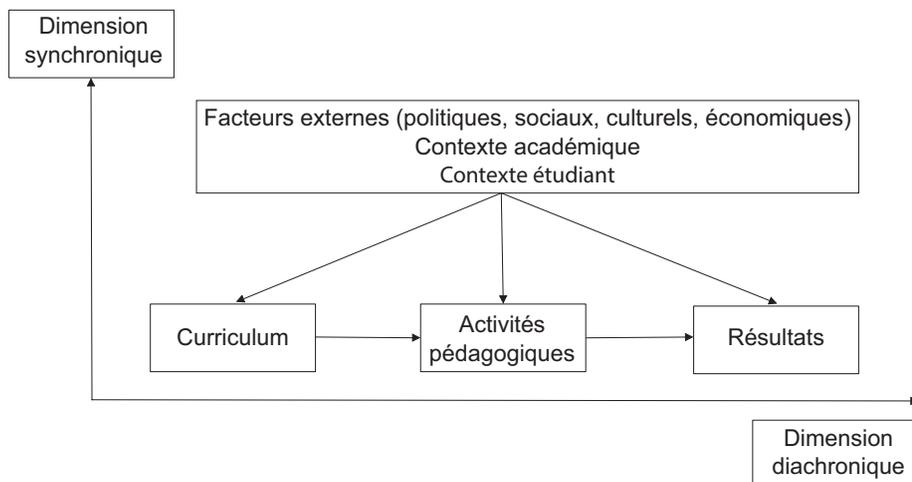


Fig. 1. Le champ de la pédagogie universitaire selon De Ketele, *op. cit.*, p. 6.

1.2. FAIRE VIVRE LES PRINCIPES SOCIO-CONSTRUCTIVISTES DANS LES SALLES DE COURS

Nous ne sommes pas en mesure d’aborder ici en détails la théorie constructiviste d’apprentissage dont les assises théoriques ont été analysées dans une littérature très vaste⁷. Il est important de rappeler deux choses : tout d’abord le constructivisme n’« invente » pas le rôle de l’apprenant actif qui apparaît déjà chez les cognitivistes, mais son véritable apport consiste à se concentrer sur la construction personnelle de la compréhension. Le deuxième rappel est de nature plus générale : il faut tenir présents à l’esprit les quatre principes fondateurs du constructivisme : le rôle du savoir précédent, l’importance des négociations sociales, l’auto-régulation et les tâches ayant sens pour l’apprenant. Autrement dit : « Le point de vue constructiviste amène les étudiants, leurs intérêts, leurs expériences et connaissances précédentes sur le devant de la scène, ce qui a des consé-

⁷ Voir p. ex. H. Larroze-Marracq, « Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky », [dans :] *Congresso internacional comemorativo do 1º Centenario do nascimento de Jean Piaget*, Lisbonne, Portugal 1996, pp. 109–119, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00958752/file/Apprentissages_scolaires_et_construction_des_connaissances_de_Piaget_A_Vygotsky_1996.pdf> [consulté le 22/09/2021] ; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000 ; R. E. Mayer, « Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction », [dans :] S. Tobias, T. M. Duffy (eds), *Constructivist instruction: Success or failure?*, Routledge, New York 2009, pp. 184–200 ; B. M. Barth, *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Retz, Paris 2013.

quences sur l'enseignement » (trad. JS-Z)⁸. Une des conséquences majeures d'un tel point de vue est celle de promouvoir l'interaction sociale que Jerome Bruner voit comme « une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui. Pour comprendre il faut négocier le sens »⁹. Ce principe transactionnel a son plein sens dans l'enseignement coopératif dont les effets bénéfiques sur les résultats d'apprentissage ont été largement démontrés¹⁰. Un autre point non moins important est celui d'aborder les connaissances comme des réseaux de concepts interreliés entre eux et structurés de façon propre à chaque discipline. Cela a donné naissance à une approche spécifique appelée dans le monde anglo-saxon « *concept-based instruction* ».

1.3. ENSEIGNER ET APPRENDRE À TRAVERS LES CONCEPTS

Pour Britt-Mari Barth, le concept « est une construction culturelle, produite par une démarche d'abstraction »¹¹. Cette abstraction ou conceptualisation se fait à partir de nos savoirs antérieurs et est conditionnée par le contexte culturel et social. Différents éléments affectent la perception individuelle, mis à part les connaissances antérieures et l'expérience de vie, tels que : les attitudes, les valeurs, les émotions et bien sûr la langue. Il s'ensuit que cette interprétation personnelle n'adhère pas automatiquement aux concepts validés par une communauté scientifique. De là vient la difficulté majeure de la pédagogie : faire modifier les conceptions personnelles et subjectives en concepts communs, validés par une communauté culturelle.

Une vision quelque peu différente du concept sera donnée par l'approche connue dans le monde anglo-saxon comme « *concept-based instruction* » (désormais *CBI* pour l'enseignement basé sur les concepts). Selon cette approche, les concepts sont importants pour de nombreuses tâches de nature cognitive comme l'identification des objets dans le monde, la formation des analogies, l'élaboration des inférences ce qui permet de dépasser le savoir actuel et de poser les éléments clés pour la théorie¹². La démarche semble avoir déjà fait ses preuves

⁸ « A constructivist view brings the students, their interests, and previous experiences and knowledge to the fore; which has consequences for instruction ». S. Loyens, R. Rikers, « Instruction Based on Inquiry », [dans :] R. Mayer, P. Alexander (eds), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Routledge, New York 2011, p. 364.

⁹ B.-M. Barth, *Le savoir en construction*, Retz, Paris 2004, p. 37.

¹⁰ R. Mayer, P. Alexander (eds), *op. cit.*

¹¹ B.-M. Barth, *Le savoir en construction*, *op. cit.*, p. 80.

¹² « Generally, concepts serve an important function for a range of cognitive tasks, including identifying objects in the world, forming analogies, making inferences that extend knowledge beyond what is already known, and conveying core elements of a theory ». H. Harun *et al.*, « Concept Based Instruction: Enhancing Grammar Competence », *L2 Learners, RELC Journal* 2019, 50(2), pp. 252–268, <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688217716505>> [consulté le 22/09/2021].

dans des contextes des sciences « dures », elle est en voie de progresser dans l’enseignement-apprentissage des langues où elle pourrait également avoir un impact positif considérable¹³.

L’avantage du travail avec le *CBI* en didactique des langues s’explique par une approche de qualité des phénomènes linguistiques complexes tels que les constructions grammaticales par exemple, « consistant à se concentrer plus sur l’enseignement des catégories de sens que sur les soi-disant règles pratiques décrivant des structures de langue fréquentes, mais pas toutes »¹⁴. Trois principes sont ici à retenir¹⁵ :

1. Le concept devrait être enseigné explicitement dans sa forme complète dès le début de l’enseignement. Il n’est pas uniquement question d’un métalangage adéquat qui, certes, a un rôle important à jouer mais l’essentiel consiste à établir une compréhension profonde qui se reflète directement dans la communication écrite et orale.

2. Le concept devrait avoir une forme concrète de schéma, diagramme, grille, etc. — ce qui en fait un outil d’orientation pour les apprenants.

3. Le concept devrait être verbalisé sous forme d’une (auto)- explication et d’une interaction pour faciliter la démarche de régulation. Il ne s’agit en aucun cas de contrôler le degré de maîtrise des connaissances, au contraire, cette mise en mots personnelle sert à approfondir la compréhension des concepts qui deviennent mieux « perceptibles » par la conscience et, par conséquent, susceptibles d’être analysés et rectifiés si besoin est.

Après avoir réfléchi sur la pédagogie universitaire et la nature des concepts, nous allons passer à la médiation de concepts décrite dans le CECR-VC pour analyser son apport à la pédagogie universitaire en filière philologique.

¹³ L’on cite à ce propos les recherches sur l’enseignement de l’espagnol – E. Negueruela, J. P. Lantolf, « Concept based instruction and the acquisition of L2 Spanish », [dans :] R. Salaberry, B. Lafford (eds), *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis*, Georgetown University Press, Washington DC 2006, pp. 79–102 ; E. Negueruela, *Systemic-theoretical instruction and L2 development: a sociocultural approach to teaching and learning and researching L2 learning*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, University Park, PA, 2003 ; idem, « Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development », [dans :] J. P. Lantolf, M. E. Poehner (eds), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, Equinox Publishing, London 2008, pp. 189–227, et l’enseignement du français – S. Lapkin *et al.*, « French as a second language university students learn the grammatical concept of voice: a study design, materials development and pilot data », [dans :] J. P. Lantolf, M. E. Poehner (eds), *op. cit.*, pp. 228–255. ; Swain M. *et al.*, « Linguaging: university students learn the grammatical concept of voice in French », *The Modern Language Journal* 93 (1), 2009, pp. 5–29.

¹⁴ « [le CBI] represents a high-quality approach to explaining complex L2 phenomena (e.g., grammatical constructions) because of its focus on teaching categories of meaning rather than so-called ‘rules of thumb’ that describe common, but not all, patterns of language ». D. W. Walter, R. A. van Compernelle, « Teaching German declension as meaning: a concept-based approach », *Innovation in Language Learning and Teaching* 11/1, 2017, pp. 68–85, DOI: 10.1080/17501229.2015.1041961 [consulté le 14/07/2021].

¹⁵ *Ibidem*.

2. MÉDIATION DE CONCEPTS – UNE DÉMARCHE CENTRÉE SUR L'ÉTUDIANT

2.1. LA MÉDIATION DANS LE CADRE ÉDUCATIF

Parler de la médiation aujourd'hui signifie s'aventurer sur des terrains d'une part déjà très exploités et connus et, de l'autre, encore mal apprivoisés et pas suffisamment étayés par des recherches longitudinales et pluridisciplinaires. L'ouvrage faisant le point sur ce sujet, intitulé de manière très encourageante *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*¹⁶, compte 650 pages, ce qui donne à réfléchir sur l'ampleur de la notion analysée. Nous retenons ici la définition adoptée par Daniel Coste et Marisa Cavalli¹⁷ : « La médiation est une action finalisée qui vise à réduire la distance entre des pôles en tension ». En effet, dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous pouvons très bien imaginer différentes distances à la fois cognitives, affectives et sociales se manifestant sur des « pôles » de la L1 et L2. Les deux auteurs constatent plus loin que « la médiation consiste en une (re)mise en mouvement »¹⁸ et que le rôle de l'enseignant-médiateur, mais aussi des apprenants, est de faire « bouger la connaissance, la rapprocher du jeune » si celui-ci se trouve devant un obstacle, un blocage ou tout simplement pour lui permettre de mieux avancer. La mobilité en question signifie donc avancer sur le chemin de l'apprentissage et, en cas de besoin, être épaulé par un médiateur qui justement « remet en mouvement » la marche momentanément ralentie voire arrêtée. Pour ce faire deux types de médiation ont été retenues : la médiation cognitive et la médiation relationnelle¹⁹. Il est à souligner que cette distinction est plutôt théorique, car en réalité elles devraient toujours coexister pour assurer les meilleurs résultats.

2.2. LA MÉDIATION DE CONCEPTS DANS L'OPTIQUE DU CECR-VC

Le Cadre européen commun de références pour les langues de 2001²⁰ avait proposé l'activité de médiation essentiellement réalisée au travers de productions langagières écrites ou orales mobilisant L1 et L2 : résumé, paraphrase, traduction /interprétation, explication, etc. Ce caractère réduit de la médiation ainsi que le manque de descripteurs précis permettant d'en programmer le développement

¹⁶ M. De Gioia, M. Marcon (dir.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*, Peter Lang S.A., Bruxelles 2020.

¹⁷ D. Coste, M. Cavalli, « Des traits constitutifs de toute médiation », [dans :] *ibidem*, p. 263.

¹⁸ *Ibidem*, p. 365.

¹⁹ D. Coste, M. Cavalli, *Education, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2015, <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf> [consulté le 25/07/2021].

²⁰ CECR, *op. cit.*

ont suscité le besoin de continuer les analyses ; ainsi le *CECR - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*²¹ a vu le jour en 2018. Trois groupes d'activités de médiation y sont proposés : *médier un texte*, *médier des concepts* et *médier la communication* où le côté relationnel et cognitif de la médiation est toujours présent, même si la terminologie n'est pas identique. Nous nous penchons sur la partie « *Médiation de concepts* » qui nous semble cruciale pour le contexte universitaire sans pour autant sous-estimer l'apport d'autres types de médiation pour un renouvellement des démarches didactiques à l'université et une mise en œuvre efficace des principes socio-constructivistes.

Dans le groupe « *Médiation de concepts* », quatre échelles au total sont proposées, à savoir²² :

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

Il est clair que l'échelle « *Établir les conditions* » qui comporte « *Faciliter la coopération* » et « *Gérer les interactions* » pourrait être facilement identifiée avec la médiation relationnelle de Coste et Cavalli²³ et que les échelles : « *Développer les idées* » avec « *Coopérer pour construire du sens* » et « *Susciter un discours conceptuel* » se rapprochent de la médiation cognitive. On voit tout de même avec cet exemple le caractère artificiel de la démarche « séparatiste », comme le constatent les auteurs eux-mêmes²⁴ :

cette médiation [relationnelle] pourrait fort bien être un préalable nécessaire ou tout du moins une activité parallèle permettant de faciliter le développement de nouvelles connaissances. Chacun doit être réceptif aux points de vue des autres, de cette façon une ambiance positive constitue souvent un prérequis pour une implication coopérative qui peut conduire à de nouvelles connaissances.

Nous allons analyser de plus près les deux échelles de la « médiation cognitive » : *Coopérer pour construire du sens* et *Susciter un discours conceptuel*. Pour ce qui est de l'échelle *Coopérer pour construire du sens*, elle « traite de l'incitation à penser et à élaborer des idées en tant que membre d'un groupe. Cette échelle se rapporte particulièrement au travail collectif dans la résolution de problème, le brainstorming, l'élaboration de concepts et le travail sur projet »²⁵. Elle contient 18 descripteurs allant de A2 à C2 dont la progression indique une participation de plus en plus ample au travail sur l'élaboration des concepts au sein d'un groupe²⁶. Il s'agit d'une capacité à envisager des aspects différents d'un problème, à donner

²¹ CECR-VC, *op. cit.*

²² *Ibidem*, p. 123.

²³ D. Coste, M. Cavalli, *Education, mobilité, altérité*, *op. cit.*

²⁴ CECR-VC, *op. cit.*, p. 123.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*, p. 125.

des arguments pour ou contre (B2), à pouvoir souligner les incohérences d'un raisonnement, à contester les idées des autres pour essayer d'obtenir un consensus (C1) ou tout simplement à demander à un membre du groupe de s'expliquer sur les points de vue donnés (B1).

En ce qui concerne l'échelle *Susciter un discours conceptuel*, ses 13 descripteurs mettent l'accent sur la capacité, d'une part, de poser/formuler les questions qui servent à développer les idées présentées, les clarifier ou justifier (B1, B2) et, de l'autre, de mettre à profit différentes contributions pour proposer un concept ou une solution et se servir des idées des autres pour approfondir le raisonnement (C1, C2).

Les descripteurs mettent en relief la participation active de l'étudiant sans pour autant oublier la figure de l'enseignant en tant que médiateur de concepts. Quand on compare ces échelles et leurs descripteurs avec ce que nous avons dit sur l'enseignement par concepts, des similitudes apparaissent telles que :

- développer de nouvelles connaissances nécessite un effort commun de tous les participants ;

- différents points de vue contribuent à produire un regard croisé sur un problème, ce qui permet d'en distinguer des analogies et des différences avec d'autres problèmes de ce type ;

- en suivant le mode de raisonnement des autres, les participants apprennent à mieux connaître leur propre fonctionnement ;

- une coopération bien construite et soutenue encourage à une prise de parole et de risque à manifester ses idées publiquement ;

- les participants, étant tout le temps encouragés à poser des questions, à s'écouter mutuellement et à demander des clarifications, apprennent à abstraire les concepts des données fournies par le groupe ;

- une auto-clarification réciproque se met en place et permet de réguler la compréhension.

Pour exemplifier cette démarche, nous analyserons trois enregistrements vidéo de cours de français pratique, dispensés aux étudiants de la première année en philologie romane (groupe de débutants) à l'Institut d'études romanes à Varsovie.

3. MÉDIATION DE CONCEPTS POUR CONSTRUIRE DU SENS – ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

En 2020/2021 les cours à l'Université de Varsovie se sont déroulés en mode distanciel, imposé par l'épidémie de COVID-19. Trois cours de français pratiques réalisés via *Google Meet* ont été enregistrés par deux enseignantes à la suite de notre demande en mai 2021. Ils étaient destinés à un groupe d'étudiants débutants en français dont le niveau s'élève à A2²⁷. Deux vidéos présentent les cours menés par la même enseignante face à un groupe de 13 personnes et la troisième contient

²⁷ A (1,2, ...) = apprenant, ENS = enseignante.

l'enregistrement d'un groupe de 5 étudiants en train de coopérer sur une tâche linguistique dans une salle virtuelle. Les étudiants ont travaillé sur les noms de couleurs, les noms de vêtements et la nourriture ainsi que sur l'expression de la quantité.

3.1. COOPÉRER POUR CONSTRUIRE DU SENS

L'enseignante avait proposé le travail en groupes pour inciter à travailler ensemble sur une meilleure compréhension du fonctionnement des expressions de quantité et des déterminants du nom qui les suivent. Nous avons observé les étudiants réfléchir ensemble sur des exercices de grammaire sous forme de phrases à compléter, l'échange s'est fait en polonais. Les descripteurs suivants de l'échelle « *coopérer pour construire du sens* » ont été mis en place :

- Peut apporter sa contribution à une prise de décision et une résolution de problème collective. (B2)
- Peut poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. (B1)
- Peut faire des remarques simples et éventuellement poser des questions pour montrer qu'il/elle suit. (A2)

Ci-après sont cités les fragments les plus pertinents de l'échange dans cette optique (notre traduction) :

A1 – *quand on écrit « un pot », il n'y a pas d'article ? Autrement dit « un pot de confiture » et non « de la confiture » ?*²⁸

A4 – *L'article « de » y est déjà.*

...

A3 – *Est-ce que nous avons remarqué des régularités ?*

A2 – *Peut-être qu'il s'agit de l'article ? Nous laissons « de » ? ou... je ne sais pas... peut-être qu'il s'agit bien de l'article qui ne change pas.*

Il est aussi intéressant de voir comment le concept du déterminant émerge du contexte lors de l'analyse commune des phrases : « Le café rend nerveux. Je voudrais un café. C'est un café colombien. C'est du café ».

A1 – *Ici [phrase]), il est dit qu'en général le café fait que nous sommes nerveux, et dans le point b, qu'une portion, une portion de café, et dans le troisième... je ne sais pas.*

A2 – *qu'il y a du café mis par terre quelque part, et non pas « café » comme valeur générale.*

A3 – *un être abstrait [rires]*²⁹.

²⁸ A1 – Jak się pisze « un pot de », to bez rodzajnika? W sensie « un pot de confiture » a nie « de la confiture » ?

A4 – Tam już jest ten rodzajnik „de”.

A3 – Czy zauważyłyśmy jakieś regularności?

A2 – A może chodzi o rodzajnik, że zostawimy „de” ? czy nie wiem ... Bo może o rodzajnik, czyli, że on się nie zmienia.

²⁹ A1 – tu chodzi, że *en général* kawa sprawia, że jesteśmy nerwowi, a w tym b, że jedna, że porcja kawy, a w tym trzecim to właśnie nie wiem.

Nous soulignons le fait que le niveau des compétences dans la médiation de concepts n'équivaut pas forcément au niveau des compétences linguistiques. Il n'y a pas de symétrie dans ce cas, car il s'agit de capacités que l'on développe à des moments différents de la formation, la médiation étant beaucoup plus proche du vécu de l'apprenant et de ses expériences antérieures.

3.2. SUSCITER LE DISCOURS CONCEPTUEL

En ce qui concerne les deux autres cours enregistrés, ils présentent plus le travail de l'enseignante qui entre dans le rôle de médiatrice et « suscite le discours conceptuel ».

Nous pouvons illustrer cette échelle avec quelques propos qui se réfèrent aux descripteurs suivants :

- Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions.
- Peut poser des questions pertinentes pour vérifier sa compréhension des notions venant d'être expliquées.
- Peut inciter les membres d'un groupe à décrire et développer leurs idées.

ENS – *Et alors il y avait encore quoi comme mots sur la liste ? Vous voyez la liste, je vais vous aider peut-être ...*

A3 – *pourpre.*

ENS – *très bien et ça vous fait penser à quoi ?*

A3 – *purpura.*

ENS – *très bien, quelles sont les similarités entre le mot polonais et le mot français ? C'est facile à deviner ou difficile ?*

A3 – *C'est facile parce que cela se prononce de la manière similaire.*

ENS – *d'accord, bien sûr. Donc c'était facile et encore le dernier mot de notre liste c'était ... regardez, ça commençait par « é ».*

A4 – *éclairate ?*

ENS – *pour la prononciation c'était « écarlate », voilà écarlate et ça, ça vous fait penser à quoi en polonais « écarlate » ? Regardez encore une fois, vous avez des ressemblances ...*

A5 – *szkarlat ?*

ENS – *oui, très bien, mais pourquoi ? Quelles sont les lettres ou d'autres éléments ... regardez par exemple le mot « école » en polonais, et école en français, donc vous avez « szkola » et maintenant regardez « écarlate », vous ne voyez pas quelques ressemblances ici ? Vous avez un « é » que vous allez remplacer par un « s », par exemple regardez « étudiant » et « student » ... est-ce que vous pouvez trouver d'autres mots qui marchent dans le même « système » ? alors student-étudiant, école-szkola, écarlate-szkarlat ... bon, peut-être on va y retourner dans quelques instants parce qu'on doit continuer et je vais vous proposer tout de suite un petit exercice ...*

Et pour terminer encore ce passage qui porte sur la vérification de la règle sur l'accord (ou son manque) des noms de couleurs composés.

A2 – *że masz gdzieś rozsypaną kawę, nie kawa jako wartość ogólnikowa.*

A4 – *był abstrakcyjny (śmiech).*

Phrase analysée : « J'ai des chemises bleu clair ».

ENS – *et ici ? Regardez encore une fois ... allez-y on a déjà dit la règle, c'est juste pour réviser, c'est pour que je sois sûre que vous avez bien appris la règle ?*

A8 – *c'est « bleu clair » parce que c'est un adjectif composé.*

ENS – *oui, vous avez deux mots : « bleu » et « clair », alors on n'accorde pas.*

Phrase analysée : Il a les yeux bleu-vert.

ENS – *ici exactement la même chose, alors vous voyez vous pouvez avoir un mot qui donne une information plus particulière comme « bleu clair » ou « bleu foncé » mais ça peut être aussi comme ici où vous avez deux couleurs alors dans ce cas-là vous n'allez pas accorder et regardez il y a encore une petite différence entre par exemple « vert olive » ou « bleu clair », quelle est la différence dans l'orthographe ? (silence) ... vous vous rappelez comment on a écrit « bleu clair » ? ou « jaune foncé » ? quelle est la différence entre ça et « bleu-vert » ?*

A9 – *ici il y a ce signe entre deux mots.*

ENS – *ça s'appelle un trait d'union, je vais vous écrire ça, exactement, voilà.*

3.3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le matériel collecté dans les enregistrements vidéo des trois cours menés à distance avec les étudiants débutants à la philologie romane de Varsovie, les démarches liées à la médiation de concepts sont fréquentes et variées.

D'un côté, c'est l'enseignante qui les assure en modélisant devant les étudiants le parcours conceptuel nécessaire pour faire émerger les concepts des données linguistiques, en indiquant où chercher les similitudes, comment les appeler, comment observer les données linguistiques et en déduire des unités de sens. Elle le fait de manière explicite en comparant les unités linguistiques entre elles et en distinguant les traits pertinents pour l'analyse du sens.

De l'autre, surtout lors du travail de groupe, les étudiants entrent spontanément dans le rôle de médiateurs /médiatrices de concepts et ce polilogue spécifique mène à des découvertes exprimées, certes, dans un langage encore peu adapté au méta-discours mais permettant de mettre en mots les idées personnelles, de les confirmer ou corriger si besoin est. Cependant, des difficultés sont également visibles dont il faut se rendre compte afin de pouvoir progresser dans cette voie. Tout d'abord, les contributions des étudiants sont encore relativement faibles, ils ne sont pas nombreux à participer dans la construction du sens, même étant encouragés par l'enseignante. Ils prennent souvent la posture de « consommateurs » de sens et non pas de ses « constructeurs » actifs. Or, comme nous l'avons souligné auparavant, il est crucial de leur faire adopter cette nouvelle attitude cognitive s'ils veulent réussir à l'université. Ainsi, il faudrait les entraîner à verbaliser leur pensée, à dire à voix haute ce qu'ils ont compris et à réagir en lien avec ces données. Pour cela, un métalangage serait souhaitable dans le discours des étudiants pour qu'ils puissent s'exprimer avec précision sur des questions linguistiques. Ensuite, il est bien clair que les étudiants observés lors du travail en

groupe réalisent très peu les principes d'un enseignement coopératif qui se soucie du progrès de chaque participant et où chaque participant doit pouvoir prendre la parole. Dans le groupe observé, il y a seulement deux personnes qui dialoguent activement alors que les trois autres sont plutôt à l'écoute mais il est difficile de dire si c'est une écoute active ou pas. La consigne de « travailler en groupes » n'aboutira pas aux résultats escomptés si les participants ne sont pas entraînés à un véritable travail coopératif où chaque voix devrait être entendue, sujette à la discussion et, éventuellement, à une régulation.

Il s'ensuit que plusieurs descripteurs des échelles analysées restent en attente, ils concernent surtout la véritable coopération et la mise à profit des idées des autres. Les participants observés ne savent pas encore s'écouter vraiment pour en tirer des inspirations pour une autre façon de penser ou pour renforcer celle qui vient d'être présentée.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les travaux conceptuels sur la médiation dans le contexte éducatif, réalisés par le Conseil de l'Europe et appuyés par d'autres recherches qui ne cessent d'augmenter, corroborent l'impact positif de celle-ci sur les résultats d'apprentissage à des niveaux différents, y compris au niveau universitaire. Nous nous sommes intéressée à un volet particulier de la médiation, lié à la médiation de concepts, dont la notion clé est la construction coopérative du sens. Médier des concepts est un défi à la fois relationnel et cognitif. Il s'agit d'établir les conditions propices à ces activités, de faciliter et de gérer les interactions pour une co-construction efficace du sens, de susciter un discours conceptuel de la part des étudiants. Qu'est-ce qui change par rapport aux idées précédentes sur l'interaction en classe ? Trois choses nous semblent nouvelles : premièrement, une véritable coopération est demandée pour construire du sens : ce ne sont pas seulement les meilleurs qui parlent, chaque voix est la bienvenue dans le discours conceptuel. Deuxièmement, c'est la capacité de tenir compte de ce que disent les autres au lieu de superposer différents points de vue et, enfin, il s'agit d'apprendre à passer du concept personnel au concept scientifique, admis par la communauté scientifique. C'est dans cette optique que s'inscrit la médiation de concepts dont la mise en place pourrait s'avérer une solution intéressante pour les défis posés à la formation universitaire.

MEDIATING CONCEPTS AT UNIVERSITY LEVEL – BUILDING MEANING BY COOPERATING

Abstract

With the CEFR (2001), the notion of mediation made its entry into foreign language teaching by emphasizing the fragile transition between the meanings in L1 and L2 and by proposing to treat various inter- and intralingual reformulation activities as being mediation activities. However, the specific contexts of mediation go far beyond this first suggested analytical framework. The CEFR – companion volume with new descriptors (2018) revisits, among other things, the notion of mediation and the activities that result from it. In our paper we propose to follow the “mediation of concepts,” component which seems crucial to us in the university context. It should be emphasized that for the authors of the companion volume this activity is inseparable with, on the one hand, the skills of cooperation and, on the other, the skills of carrying out group work. To move from theory to practice, we will analyze the video recordings of three different courses conducted at the Institute of French Studies in Warsaw with beginner students to draw provisional conclusions related to the subject discussed.

Key words: mediation of concepts, cooperation, group work, CEFR-Companion Volume.

Mots-clés : médiation de concepts, coopération, travail de groupe, CECR-Volume Complémentaire.