

LA CONFIGURATION CONJOINTE DES PROCESSUS DE MÉDIATION EN CLASSE DE L2

Starting from the assumption that social interaction is based on the participants' reciprocal and mutually adaptative conducts, this paper sets out to shed light on the collaborative nature of mediation processes. Our analytic focus is on negotiation sequences that emerge during classroom interactions when students encounter linguistic problems. Our goal is to demonstrate how teacher and students jointly create in situ the conditions for a mediation that is finely tuned to the students' competencies and concerns. For that purpose, we examine the relation between the students' solicitation and the teachers' help. The analysis of the participants' verbal and non-verbal conducts (gaze, gestures) reveals how mediation processes respond on a moment-by-moment basis to students' spontaneously emerging concerns. We first illustrate a range of techniques by means of which students solicit help when facing a linguistic problem. We then discuss a case where the student's and the teacher's orientation to a linguistic problem do not converge, which results in the lack of attention on the part of the student to the item targeted by the teacher's correction/repair. We conclude by arguing in favor of an understanding of mediation which accounts for the fact that the socio-cognitive conditions of learning are fundamentally co-constructed by the participants.

● Evelyne Berger |
École La Source
& Simona Pekarek
Doehler |
Uni Neuchâtel



Evelyne Berger est maîtresse d'enseignement à l'Institut et Haute Ecole de la Santé La Source, HES-SO, Lausanne. Ses recherches

portent sur les compétences interactives en L2 et les interactions dans les dispositifs de formation.



Simona Pekarek Doehler est professeure ordinaire et directrice du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel.

Ses recherches portent sur les compétences interactives en L2 et la grammaire comme ressource pour l'interaction unilingue et plurilingue.

1. Introduction: La nature sociale des processus de médiation

La médiation se trouve au cœur de l'acte pédagogique, au point où le terme décrit l'essence même du rôle de l'enseignant-e: être l'intermédiaire entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage. Or, s'il paraît évident que la médiation, pour être efficace, doit être adaptée aux compétences des apprenants (Vygotsky, 1997), il n'en reste pas moins que nous en savons peu sur la dynamique de cette adaptation au fil des interactions en classe. En soulignant que l'interaction sociale, en tant que vecteur de la médiation par autrui, repose sur la réciprocité et l'adaptation mutuelle, nous interrogeons dans cette contribution la nature conjointe, mutuellement coordonnée, et donc coconstruite des processus de médiation (cf. Pekarek Doehler, 2002).

A cette fin, nous prenons l'exemple des négociations de problèmes linguistiques qui se présentent lors d'activités communicatives en classe. Nous nous concentrons notamment sur les médiations de l'enseignant-e déclenchées par des problèmes ponctuels de production rencon-

trés par les élèves. Il s'agit de séquences dites 'de réparation': l'enseignant-e intervient pour 'réparer' un problème de production de l'élève, soit en corrigeant un énoncé de l'élève, soit en proposant une solution au problème rencontré par ce dernier (p.ex. en proposant le lexème recherché). L'élève quant à lui répond ou non à cette intervention (p.ex. en se corrigeant ou en ratifiant la proposition de l'enseignant-e). Etant donné l'omniprésence de ces séquences de réparation en classe, leur rôle clé dans le contrat didactique qui y est établi et leur statut «potentiellement acquisitionnel» (De Pietro et al., 1989), nous posons la question suivante: dans quelle mesure les aides ou corrections fournies par l'enseignant-e répondent-elles aux préoccupations linguistiques des élèves surgissant *en temps réel*, et sont donc *adaptées spécifiquement – et moment-par-moment* – aux interrogations, incertitudes ou hypothèses de ces derniers quant à leur L2?

Alors qu'il est évident que l'enseignant-e ne peut pas 'lire' dans les pensées de l'élève, il n'en reste pas moins que certaines préoccupations linguistiques de l'élève- se manifestent à la surface du



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

Après une courte séquence de clarification quant à la requête de l'enseignant (lignes omises dans la transcription), Gaber initie à la ligne 13 une réponse qu'il accompagne d'un regard devant lui vers la table. En évitant ainsi tout contact visuel avec un coparticipant, Gaber rend manifeste un travail de planification du tour tout en s'assurant le maintien de la parole malgré les pauses qui s'ensuivent. La position d'appui sur sa main (l.15, fig.1) rend d'autant plus reconnaissable sa posture réflexive.

De manière intéressante, à la ligne 16 Gaber engage clairement une recherche lexicale, qui se manifeste par des répétitions (*comme*), les hésitations (*euh...; euh*), des allongement syllabiques et une longue pause de 1.4 seconde. Or, malgré ces multiples signaux indiquant un problème de production, aucun interlocuteur n'intervient. Au contraire, les interlocuteurs laissent à Gaber le soin de trouver la solution, ce qui indique qu'ils reconnaissent que Gaber est lui-même est en train de chercher cette solution. On notera à cet égard sa tête toujours appuyée sur sa main, à la façon du 'Penseur' de Rodin, et puis son regard s'orientant dans le vide (fig.2). Ce type de regard a été décrit par Goodwin & Goodwin (1986) comme a 'middle distance look' par lequel le locuteur exhibe une recherche mentale et bloque ainsi la prise du tour de parole par autrui. C'est exactement ce que nous observons dans l'extrait cité. Notons également le geste circulaire que Gaber effectue avec sa main à la hauteur de la tête (fig.2) précédant la pause de 1.4 seconde qui, lui encore, évoque métaphoriquement une recherche mentale. Par ailleurs, Gaber, qui regardait

dans le vide, tourne soudainement son regard d'abord vers son voisin de table, Jérôme, au moment de changer de stratégie en faveur d'une traduction en L1 (l.16, *verhalten*), et ensuite vers l'enseignant (l.17, fig.3) tout en réitérant son geste circulaire de la main. Tant la traduction que le regard vers d'autres participants sollicitent l'intervention d'autrui dans la résolution du problème linguistique. En effet, en réponse à ces éléments précis, l'enseignant, qui était resté discret jusqu'à ce moment-là, amorce une proposition à la recherche lexicale dès la ligne 18 et un autre élève en fait de même (l.19). La proposition de l'enseignant *se développe* (l.20) est ratifiée par Gaber au moyen d'un *ouais* tout en intégrant syntaxiquement le candidat lexical dans la poursuite de son tour de parole (l.21).

Si, donc, le travail de planification du tour marquée par des autorépétitions et hésitations ne rend pas l'intervention d'autrui pertinente (du fait de l'absence de regard vers autrui), il en va différemment pour la traduction en L1 (*se: verhalten*) et le regard de Gaber tourné vers l'enseignant, qui fonctionnent tous les deux clairement comme sollicitation d'aide et sont reçus en tant que tels par l'enseignant. Aussi anodin que ce petit passage puisse sembler, on retiendra le minutage de l'aide reçue: Gaber bénéficie d'abord d'un temps de recherche autonome pour résoudre son problème de production (voir Schemgloff et al., 1977 sur la préférence pour l'autocorrection/réparation) avant de recevoir une aide parfaitement synchronisée avec sa sollicitation plus explicite, ce qui permet ainsi à l'interaction d'avancer en minimisant l'effet disruptif de la sollicitation.

Le potentiel acquisitionnel est augmenté si l'aide offerte par l'enseignant-e correspond à un besoin communicatif concret de l'élève et qu'elle est apportée au moment où l'élève recherche l'aide d'autrui.

Une nouvelle recherche lexicale survient à la ligne 29, qui débouche cette fois-ci plus rapidement sur la demande d'aide. Gaber produit à nouveau un marqueur d'hésitation avec un allongement vocalique qui est accompagné du même geste circulaire de la main. Il verbalise alors le fait qu'un processus de recherche lexicale est en cours au moyen d'une question métalinguistique énoncée en suisse-allemand *wie seit me* ('comment on dit') avant de produire une autorépétition (*sur une euh*) tout en tournant son regard vers l'enseignant (fig.5, par opposition à fig.4). Ici encore, le regard sert d'invitation, adressée à l'enseignant, à venir en aide dans la résolution du problème linguistique. L'enseignant répond à cette demande en proposant à la première occasion (par enchaînement rapide, l.29-30) le candidat lexical *propriété*. Gaber ratifie la proposition de l'enseignant en répétant l'élément cible et en le confirmant avec une marque d'accord (*oui*, l.31) tout en continuant son tour de parole. Ici encore en reconnaît donc l'importance du regard tourné vers autrui comme indice du fait que l'élève passe d'une recherche mentale autonome vers la sollicitation d'une aide extérieure. Le moment précis de cette aide est donc clairement établi collaborativement: la médiation par l'enseignant répond de manière minutieuse au parcours de résolution du problème linguistique poursuivi par l'élève. Notons encore une troisième recherche lexicale à la ligne 32. Cette fois-ci, après une pause de 1.4 seconde, Gaber évoque clairement sa recherche lexicale au moyen d'une question métalinguistique en allemand *was heisst das gesetz* ('que veut dire la loi') énoncée à voix basse

mais adressée manifestement d'abord à son voisin de table Jérôme (voir son regard vers JER, l.32) et ensuite à l'enseignant (l. 33, fig.6) qui répond immédiatement en fournissant le lexème (l. 35). Ce dernier est finalement ratifié par Gaber (l. 37) qui l'intègre directement dans son tour de parole.

Ces différentes occurrences de recherche lexicale initiée par l'élève témoignent d'un accomplissement interactif. En effet, malgré les signes visibles de difficultés que démontre l'élève au cours de sa production, l'enseignant n'intervient que lorsque son aide (ou celle d'un tiers) est manifestement sollicitée par le locuteur – de manière verbale (recours à la L1 et/ou question métalinguistique) ou non-verbale (en tournant le regard vers l'enseignant).

A l'instar des 'séquences potentiellement acquisitionnelles' (De Pietro et al., 1989), ces recherches lexicales font apparaître un déroulement en trois pas: la sollicitation de la part de l'élève, le candidat offert par l'enseignant, puis la ratification par l'élève au moyen d'un marqueur d'accord, d'une hétérorépétition ou encore d'une intégration dans un nouvel énoncé. Ce troisième tour est particulièrement intéressant car il rend manifeste une attention convergente, entre élève et enseignant, vers une forme cible. En effet, par le troisième tour l'élève confirme que le candidat lexical offert par l'enseignant correspond à la forme recherchée. Ce candidat lexical permet non seulement la résolution immédiate d'un problème communicatif, mais sa répétition et son intégration dans la poursuite du tour en font également un objet potentiel d'acquisition. Ce potentiel acquisitionnel peut

certaines se présentent dans les hétérocorrections non-sollicitées par l'élève, telles que celles offertes aux lignes 26, 39 et 41 de l'extrait 1, où l'enseignant corrige Gaber sans pour autant que ce dernier n'ait manifesté des problèmes de production. Toutefois, ce potentiel acquisitionnel se trouve augmenté d'une part si l'aide offerte par l'enseignant-e correspond à un besoin communicatif concret de l'élève (cf. Klein & Perdue, 1997) et d'autre part si l'aide est apportée au moment où l'élève recherche justement l'aide d'autrui et non pas alors qu'il cherche encore à trouver la solution par lui-même. La médiation par autrui se trouve dans ce cas minutieusement adaptée, tant dans son contenu que dans le minutage précis de l'aide apportée, au cheminement en temps réel de la préoccupation cognitive de l'élève telle qu'elle se manifeste dans sa conduite verbale, vocale et corporelle (gestes et regards).

3. Quand l'attention prêtée aux formes diverge entre élève et enseignant-e

Considérons maintenant un cas de figure bien différent. Face à un problème de production, il arrive que l'aide apportée par l'enseignant-e ne corresponde pas aux préoccupations cognitives en cours de l'élève. Ce cas se présente typiquement dans les hétérocorrections qui ne sont pas sollicitées. Dans l'exemple suivant, l'élève présente des difficultés de production pour lesquels l'aide d'autrui est sollicitée, cependant, la réparation de l'enseignant portera partiellement sur un élément du tour qui n'avait pas été présenté comme problématique par l'élève. Il en résulte que la correction de l'enseignant se trouve simplement ignorée par l'élève.

Dans l'extrait 2, trois élèves font un jeu de rôle devant leurs camarades et l'enseignant. Theo et André jouent les parents de Julia, incarnée par Diego, qui leur a

Exemple 2 'sait' (CODI DK-A-1)

```

01 AND: =oui *alors euhm* (1.1) tu:: °nous° (0.6) tu as (0.4)
      %and      *regarde DIE
      %and      *baisse les yeux (FIG.1)
02      *dit à nous (0.5) que: (0.3)
      %and *regarde DIE (FIG.2)
03      les parents: sait quelque chose mais:=
04 DIE: =oui
-> 05 P:  alors [tu tu nous *tu:]
06 AND:  [ils ne sait *rien]
      %and      *regarde P (FIG.3)
-> 07 P:  tu nous as dit, (0.5) [*que les parents savent,]
-> 08 AND:  [*°tu nous as dit,° ] (1.9)
      %and      *regarde DIE (FIG.4)
-> 09 AND:  mais: ils ne sait r- ils dit (0.4) disent que (0.3)
-> 10      qu'ils ne s- sait rien,
11 P:  qu'ils ne savent [rien. ]
12 AND:  *[savent] *(1.3) rien et (1.1)
      %and      *baisse les yeux
      %and      *acquiesce en souriant (FIG.5)
13      je crois:: *ça::
      %and      *regarde Diego
14      (1.8)
15 Die: euh est-ce que j'ai dit: que: (0.5) sa fête est aujourd'hui.

```



Fig. 1

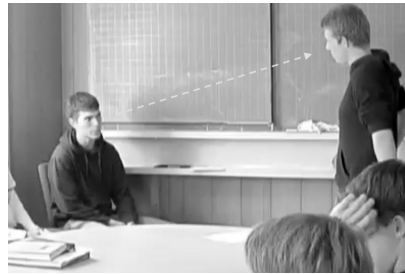


Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

demandé la permission d'aller à une fête chez un ami. L'enseignant est debout, du côté gauche en dehors du champ de la caméra.

Aux lignes 1-2, André, qui s'adresse alors à Diégo, hésite quant à la forme et au placement du pronom complément d'objet direct (*nous*) dans son énoncé. Son hésitation s'observe dans l'allongement syllabique (*tu::* 1.1) et le volume de voix moins fort (*°nous°*, 1.1), accompagnés par un regard baissé (fig.1). André finit par s'autocorriger (1.2) tout en tournant son regard vers son camarade Diégo (fig.2), visiblement plus à l'aise avec la formulation alternative qu'il a trouvée pour contourner son problème de grammaire, ce qui lui permet ensuite de terminer son affirmation (1.3 et 6).

L'intervention de l'enseignant aux lignes 5 et 7 est produite en chevauchement de la deuxième partie du tour d'André et opère une double hétérocorrection. La première porte sur l'élément linguistique sur lequel hésitait André, à savoir le placement du pronom *nous*. L'enseignant attire l'attention sur la réparation en accentuant le pronom à deux reprises (1.5 et 7). Cette réparation-ci, qui répond donc aux préoccupations cognitives manifestées auparavant par André, est ratifiée par ce dernier, qui regarde l'enseignant (1.6, fig.3) avant de répéter le segment réparé dans le tour suivant (1.8). Au moment de la répétition, André tourne à nouveau son regard vers Diégo (fig.4) de façon à reprendre le fil de l'échange là où il avait été suspendu.

La deuxième hétérocorrection consiste en une réparation de la forme du verbe 'savoir' (*savent*, 1.7), laquelle avait été em-

ployée de manière erronée (*sait*, 1.3, 6) par André sans toutefois que ce dernier n'ait manifesté de difficulté particulière à son égard. Cette hétéroréparation est non seulement effectuée 'en passant', c'est-à-dire que l'enseignant ne la met pas en évidence par un moyen ou un autre, mais en plus elle est chevauchée par le tour d'André (1.8), ce qui la rend encore moins saillante. Surtout, elle ne cible pas un élément qui aurait manifestement fait l'objet d'une attention ou d'une hésitation de la part d'André. André ne la ratifie d'ailleurs pas et réemploie ensuite la même forme incorrecte *sait* (1.9, 10). L'enseignant interrompt alors André (1.11), qui semblait vouloir poursuivre son tour de parole (cf. l'intonation continuative, 1.10), avec une nouvelle hétéroréparation de la forme du verbe 'savoir', cette fois-ci en accentuant la forme *savent*. Sans regarder l'enseignant, André répète immédiatement la forme corrigée avec la même accentuation en acquiesçant de la tête et en souriant (fig.5), manifestant ainsi possiblement sa compréhension du fait qu'il avait antérieurement ignoré la correction de l'enseignant. Puis, il clôt sa longue prise de position (1.12-13).

Cet exemple illustre ainsi comment, au sein d'une même séquence de négociation linguistique, élève et enseignant basculent subtilement d'une attention partagée (cf. travail autour du placement du pronom, 1.1-8) vers une attention divergente (cf. travail autour du verbe 'savoir', 1.7-11). Dans ce deuxième cas de figure, l'enseignant repère un élément problématique dans le tour de l'élève sans que ce dernier n'ait manifesté une préoccupation préalable avec cet objet au

La médiation en tant que telle ne se limite en aucun cas à des processus de correction, de réparation ou d'aide, mais englobe plus généralement toute mise en place de conditions susceptibles de promouvoir l'acquisition/le développement.

cours de sa production. Etant donné que l'aide apportée par l'enseignant semble, au moment de sa production, être en décalage avec les besoins cognitifs *in situ* de l'élève, et qu'elle reste dans un premier temps ignorée par l'élève, il apparaît que son potentiel acquisitionnel est nul à ce moment précis. Toutefois, alors que la première tentative de correction de l'enseignant ne semble pas porter ses fruits puisque l'élève continue d'employer la forme erronée *sait*; à la suite de la nouvelle tentative de l'enseignant, cette fois-ci bien plus saillante, l'élève s'oriente vers l'élément ciblé et ratifie l'hétéroréparation de l'enseignant. L'élément a ainsi été ratifié, mais il n'en reste pas moins qu'il faisait partie d'une réparation unilatérale de la part l'enseignant, qui ne répondait pas à une préoccupation manifestée par l'élève.

En somme, ce deuxième exemple montre comment les conditions pour une médiation prometteuse sur le plan de l'acquisition se configurent dans l'espace interactionnel, de manière conjointe, et basée sur une fine adéquation de l'intervention d'autrui par rapport aux besoins et aux préoccupations de l'élève. Cela ne signifie pas qu'une simple correction directe, sans qu'elle ne réponde à des difficultés manifestes de l'apprenant (l'hétérocorrection hétéroinitée) ne soit pas appropriée ou profitable à l'acquisition. Mais cela signifie qu'elle diffère, en comparaison aux réparations répondant à de telles manifestations (voir l'ex.1), dans la manière dont elle résonne avec les préoccupations cognitives effectives de l'élève; par conséquent, elle est susceptible d'être intériorisée différemment des réparations qui répondent plus directement à ces préoccupations.

4. Conclusion

Dans cette contribution, nous nous sommes proposées d'explorer un sous-domaine des processus de médiation, à savoir ceux ayant trait aux problèmes linguistiques de production rencontrés par les élèves en classe de français L2. La médiation en tant que telle ne se limite en aucun cas à des processus de correction, de réparation ou d'aide, mais englobe plus généralement toute mise en place de conditions susceptibles de promouvoir l'acquisition/le développement, y inclus par exemple des encouragements à prendre la parole ou encore des questions invitant l'élève à élaborer un propos et ainsi puiser plus profondément dans son répertoire linguistique. Le focus analytique choisi ici nous a permis, dans un domaine bien délimité, d'illustrer le fait que la médiation, de par sa nature foncièrement interactionnelle, met en jeu des processus d'adaptation mutuelle et, *in fine*, de coconstruction des conditions sociocognitives de l'apprentissage.

Alors que d'éventuelles différences systématiques au niveau du potentiel acquisitionnel des hétéroréparations analysées ci-dessus pourraient être étudiées plus en détail, les cas discutés sont susceptibles de fournir une explication à un fait souvent observé: on corrige, on corrige et on corrige, mais l'apprenant-e n'a toujours pas 'compris'. Notre argument, en ce point, ne consiste évidemment pas à dire que l'enseignant-e ne devrait pas corriger, ou bien que son intervention ne serait pertinente que lorsque l'élève se trouve en difficulté. L'action de l'enseignant-e dépend bien sûr des objectifs précis des activités en cours et se déploie différemment s'il s'agit par exemple d'un exercice oral de grammaire ou d'une discussion

littéraire. Notre argument consiste en revanche à suggérer que l'aide linguistique offerte par l'enseignant-e est susceptible d'être la plus efficace sur le plan acquisitionnel si elle répond aux préoccupations linguistiques de l'élève. Concrètement, ce constat peut servir de 'baromètre' pédagogique à l'enseignant-e quand il est question de pondérer les corrections: s'il s'agit, par exemple dans une activité de communication en classe, de ne pas trop interrompre le flux de l'interaction, l'enseignant-e peut raisonnablement choisir de n'intervenir que si un élève rencontre des problèmes de production, tels qu'ils se manifestent au travers des indices que nous avons décrits dans cet article. En somme, donc, l'adéquation des processus de médiation se joue certes sur le plan des compétences langagières globales de

l'élève, qui, selon le stade d'acquisition qu'il a atteint, peut être résistant à certains changements (cf. Klein & Perdue, 1997, sur la variété de base; cf. Vygotsky, 1997, sur la notion de Zone Proximale de Développement). Mais cette adéquation des processus de médiation se joue également sur le plan plus micro-interactionnel en mettant en jeu la manière dont l'action de l'enseignant-e s'ajuste à chaque instant à la manière dont l'apprenant-e mobilise, en temps réel, ses répertoires linguistiques, se confronte à des besoins communicatifs émergents et cherche à y répondre de manière autonome ou alors collaborative. C'est là que se matérialise l'action pédagogique in vivo: dans les minutieux détails de l'interaction sociale.

Annexe: Conventions de transcription

[.]	chevauchements: [début et fin]
=	enchaînement rapide; sans espace avant ni après; entre deux locuteurs, et à l'intérieur d'un tour (<i>mais alors: lui=je sais pas</i>)
(.)(..)(...)	micro-pauses (ca. 0.3 sec par point)
(1.5)	pause mesurée en secondes
-	troncation d'un mot; (<i>from- fromage</i>)
:	allongement syllabique; la prolongation est indiquée par une succession de doubles points (<i>le:: e::; so::n</i>)
?	intonation montante
.	intonation descendante
<u>bien</u>	emphase/accoutation
°oui°	voix moins forte

Références

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fugier (éds.), Actes du 3e colloque régional de linguistique. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

Fasel Lauzon, V. & Pekarek Doehler, S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: an attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(4),

323-351.

Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.

Pekarek Doehler, S. (2002). Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture and Activity*, 9/1, 22-42.

Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.