

# MÉDIATION DANS L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION DES LANGUES (METLA)

## GUIDE POUR LES ÉDUCATRICES ET LES ÉDUCATEURS EN LANGUES

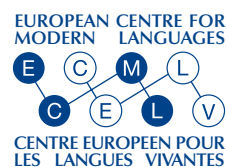
FRA

Maria STATHOPOULOU

Phyllisienne GAUCI

Magdalini LIONTOU

Sílvia MELO-PFEIFER





# MÉDIATION DANS L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION DES LANGUES (METLA)

**Guide pour  
les éducatrices  
et les éducateurs  
en langues**

Maria STATHOPOULOU

Phyllisienne GAUCI

Magdalini LIONTOU

Sílvia MELO-PFEIFER

*Édition anglaise :*

*Mediation in Teaching, Learning & Assessment (METLA). A teaching guide for language educators.*

*ISBN 978-92-871-9455-8*

*Les opinions exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des autrices et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.*

*La reproduction d'extraits (jusqu'à 500 mots) est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que l'intégrité du texte soit préservée, que l'extrait ne soit pas utilisé hors contexte, qu'il ne fournisse pas d'informations incomplètes ou qu'il n'induisse pas le·la lecteur·rice en erreur quant à la nature, la portée ou le contenu du texte.*

*Le texte source doit toujours être mentionné comme suit : « Conseil de l'Europe, 2024 ».*

*Toute autre demande concernant la reproduction/ traduction de tout ou partie de ce document doit être adressée à la Direction de la Communication, Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).*

*Toute autre correspondance concernant ce document doit être adressée au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Autriche ([information@ecml.at](mailto:information@ecml.at)).*

*Page de couverture et mise en page :  
Centre européen pour les langues vivantes du  
Conseil de l'Europe  
[www.ecml.at](http://www.ecml.at)*

*Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg  
<https://book.coe.int>*

*ISBN 978-92-871-9456-5*

*Conseil de l'Europe, 2024*

# Contenu

<b>PRÉFACE ET REMERCIEMENTS</b>	9
<b>INTRODUCTION</b>	11
Comprendre le concept de médiation interlangues	11
Le projet METLA (2020-2022)	12
Guide : contenu et structure	13
À qui s'adresse le Guide ?	14
<b>CHAPITRE 1. INTRODUCTION À LA MÉDIATION INTERLANGUES</b>	15
1.1. Quand faut-il recourir à la médiation ?	16
1.2. Définir la médiation interlangues	16
1.3. Le rôle du·de la médiateur·rice	19
1.4. La médiation dans le CECR et le Volume complémentaire	21
1.5. Éducation plurilingue et médiation	23
1.6. Enseigner et évaluer la médiation	24
<b>CHAPITRE 2. L'APPRENANT·E EN TANT QUE MÉDIATEUR·TRICE</b>	26
2.1. Sélection et transfert d'informations	27
2.2. Compétences et stratégies	29
<b>CHAPITRE 3. TÂCHES DE MÉDIATION METLA</b>	32
3.1. Qu'est-ce qu'une tâche de médiation ?	33
3.2. Principes fondamentaux des tâches METLA et de l'approche plurilingue	35
3.3. Méthodologie et pilotage	36
3.4. Objectifs des tâches METLA	37
3.5. Principales caractéristiques des tâches METLA	37
3.6. Modèle de description des tâches METLA	38
<b>CHAPITRE 4. CONCEPTION DE TÂCHES DE MÉDIATION</b>	41
4.1. Planifier la médiation : étapes clés	42
4.2. Le processus de conception	49
4.2.1. Intégrer les langues familiales des apprenant·es	49
4.2.2. Intégrer la composante (inter/pluri)culturelle	51
4.2.3. Intégrer la multimodalité et les différents médias	52

4.2.4. Garantir l'authenticité	55
4.2.5. Collaborer pour construire du sens et faciliter l'interaction	56
4.2.6. Développer les stratégies de médiation des apprenant·es	58
4.2.7. Traiter une variété de genres	59
4.2.8. Intégrer des tâches de médiation dans le travail de projet	60
<b>CHAPITRE 5. ADAPTER LES TÂCHES DE MÉDIATION</b>	64
5.1. Adaptation aux différentes langues	65
5.2. Différenciation entre les niveaux de compétence linguistique (CECR)	69
<b>CHAPITRE 6. LIGNES DIRECTRICES POUR L'UTILISATION DES DESCRIPTEURS DU VC-CECR DANS LA CONCEPTION DE TÂCHES DE MÉDIATION INTERLANGUES</b>	72
6.1. Choix de l'échelle (des échelles) et des descripteurs du VC-CECR appropriés	73
6.1.1. « Activités de médiation » et « Stratégies de médiation »	73
6.1.2. Utilisation de descripteurs dans la conception des tâches	78
6.1.3. Quelles échelles et quels descripteurs utiliser ?	80
6.2. Utilisation d'échelles « plurilingues et pluriculturelles »	84
6.2.1. Établir un espace pluriculturel	84
6.2.2. Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles	85
6.2.3 En savoir plus sur les échelles « pluri »	86
<b>CHAPITRE 7. ÉVALUATION DE LA MÉDIATION INTERLANGUES</b>	88
7.1. Évaluer la médiation interlangues : considérations préliminaires	89
7.2. Évaluation formative : conception de tâches de réflexion	90
7.3. Évaluation sommative : des tests en classe aux examens standardisés	98
<b>CONCLUSION</b>	102
<b>RÉFÉRENCES</b>	104

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. La médiation interlangues sous différents angles	18
Figure 2. Plusieurs interprétations de la médiation interlangues	19
Figure 3. Les nouvelles catégories de médiation dans le VC-CECR (2020, p. 98)	22
Figure 4. La relation dynamique bidirectionnelle entre l'entrée et la sortie dans la médiation	34
Figure 5. Modèle de description de tâches METLA avec commentaires	40
Figure 6. Listes de contrôle pour l'enseignant·e sur la conception des tâches de médiation	47
Figure 7. Catégories du VC-CECR pour lesquelles différentes échelles ont été fournies	73
Figure 8. Étapes de la conception d'activités de médiation à l'aide du VC-CECR	79
Figure 9. Compétences plurilingues et pluriculturelles dans le VC-CECR : échelles	86

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Exigences de la tâche	29
Tableau 2. Exemple d'échelle de la catégorie « médiation de textes »	74
Tableau 3. Échelles du VC-CECR pour la « médiation de textes »	76
Tableau 4. Échelles du VC-CECR pour les « Stratégies pour expliquer un nouveau concept » et les « Stratégies pour simplifier un texte »	77
Tableau 5. Exemples de tâches alignées sur les échelles et les descripteurs du VC-CECR pour la médiation d'un texte	83
Tableau 6. Extrait de la grille de réflexion METLA pour l'élève	94
Tableau 7. Apprendre la médiation : mon journal de bord	98





# Préface et remerciements

L'équipe du projet METLA (Mediation in Teaching, Learning and Assessment) est composée des expertes suivantes :

Maria Stathopoulou (coordinatrice, Grèce),  
Phyllisienne Gauci (Malte),  
Magdalini Liontou (Finlande),  
Sílvia Melo-Pfeifer (Allemagne).

En tant qu'équipe de projet, nous avons travaillé en étroite collaboration avec les partenaires associé-es suivant-es :

Eva Braidwood (Finlande),  
Bessie Dendrinou (Grèce),  
Katerina Krimpogianni (Grèce),  
Maria Dolors Masats Viladoms (Espagne),  
et le Centre d'excellence pour le multilinguisme et la politique linguistique de l'Université nationale et kapodistrienne d'Athènes.

Le Guide pédagogique METLA est le résultat d'un processus complet de rédaction, d'évaluation, de pilotage et de consultation. Nous remercions les expert-es qui ont révisé les premières versions de ce Guide, à savoir : Ailin Ni Chonchuir (Irlande), Bessie Dendrinou (Grèce), Franziska Gerwers (Allemagne), Kia Karavas (Grèce), Adolfo Sánchez Cuadrado (Espagne), Belinda Steinhuber (Autriche).

Nous sommes également reconnaissantes aux personnes suivantes pour leurs précieux commentaires lors de notre réunion de réseau travail : Isabelle Audras (France), Monica Bastos (Luxembourg), Marisa Cavalli (Italie), Riccardo Chiappini (Espagne), Ailin Ni Chonchuir (Irlande), Bessie Dendrinou (Grèce), Brigitte Gerber (Suisse), Antonella Fanara (Italie), Johann Fischer (Allemagne), Monica Huțanu (Roumanie), Franziska Gerwers (Allemagne), Maria de Lurdes Gonçalves (Suisse), Kia Karavas (Grèce), Katerina Krimpogianni (Grèce), Maria Dolors Masats Viladoms (Espagne), Ethan Mansur (Espagne), Enrica Piccardo (Canada), Dina Tsagari (Norvège), Adolfo Sánchez Cuadrado (Espagne), Victoria Safonova (Russie), Belinda Steinhuber (Autriche).

Nous tenons également à remercier les nombreux-euses enseignant-es et formateur-rices d'enseignant-es qui ont piloté et/ou évalué notre matériel pédagogique pour leur coopération et leur dévouement, ainsi que toutes celles et ceux qui ont participé à notre atelier en mai 2021.

Enfin, nous souhaitons adresser nos sincères remerciements au personnel du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) pour ses conseils et son soutien constants et en particulier à David Newby (consultant du CELV, Autriche) pour ses précieux commentaires à chaque étape de ce projet.

Maria, Phyllisienne, Magdalini et Sílvia

# Introduction

## Comprendre le concept de médiation interlangues

Nous faisons de la médiation lorsqu'il est nécessaire de rendre l'information accessible à d'autres personnes (ami-es, collègues, membres de la famille, touristes, etc.) qui éprouvent des difficultés à comprendre le discours oral ou écrit dans une situation particulière. Nous pouvons être amené-es à expliquer une partie de ce qui a été dit ou écrit, à relayer un ou plusieurs messages, des idées, des éléments d'information dans un langage que la personne pour laquelle nous servons de médiateur-riche comprend. Il peut s'agir d'une langue différente (dans le cas d'une médiation interlangues) ou d'une variété différente de la même langue (dans le cas d'une médiation intralanges). Dans les deux cas, le rôle du-de la médiateur-riche est important car il intervient pour faciliter la communication. Le-La médiateur-riche agit comme un-e intermédiaire qui transmet l'information du texte source à quelqu'un-e d'autre dans une ou plusieurs autres langues ou au sein de la même langue afin de combler les lacunes de la communication.

Dans ce Guide pédagogique, nous nous intéressons à la *médiation interlangues*, non pas parce qu'elle est plus importante ou plus courante que la médiation intralanges, mais parce que les enseignant-es en langues sont moins familiarisé-es avec ce type d'activité. Dans le domaine de l'éducation aux langues, le terme de médiation est apparu pour la première fois (mais n'a pas été beaucoup développé) dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, Conseil de l'Europe, 2001) et sa signification a été élargie dans le *Volume complémentaire du CECR* (VC-CECR) (Conseil de l'Europe, 2020), sur lequel s'appuie le présent Guide.

# Le projet METLA (2020-2022)

L'équipe du projet METLA (Mediation in Language Teaching, Learning and Assessment / La médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues) a élaboré ce Guide pédagogique à l'intention des enseignant-es de langues étrangères, en réponse à l'importance de la médiation dans la communication et à la pertinence croissante de la médiation interlangues dans les sociétés multilingues et multiculturelles. Le Guide vise à aider les enseignant-es du primaire et du secondaire qui souhaitent inclure la médiation linguistique dans leurs pratiques d'enseignement. Il contient des informations sur la théorie et la pratique de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues en relation avec la médiation, ainsi que des exemples de tâches de médiation dans différentes langues. Ces exemples s'appuient sur le Volume complémentaire du CECR (VC-CECR, Conseil de l'Europe, 2020). Ce Guide fournit également des conseils et des suggestions aux enseignant-es sur la manière dont ils-elles peuvent concevoir leurs propres tâches de médiation.

Le projet METLA a également développé une banque de données contenant des exemples supplémentaires de tâches de médiation interlangues dans différentes langues et pour différents contextes. Cette banque de données est disponible en anglais sur la [page web](#) dédiée aux ressources où les enseignant-es peuvent se familiariser avec la notion de médiation par le biais d'exemples pratiques. La [page web](#) identifie et explique également les concepts clés du Guide.

Il existe des synergies évidentes entre ce Guide et d'autres ressources publiées par le CELV. METLA complète notamment les outils développés dans le cadre des projets « [Boîte à outils pour la mise en œuvre du Volume complémentaire du CECR](#) », « [Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles – Outils pour la formation des enseignant-es](#) » et le matériel [CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures](#). Les utilisateur-rices du Guide pourraient en outre trouver avantageux d'accéder au [Volume complémentaire du CECR](#) du Conseil de l'Europe (VC-CECR) ainsi qu'au [Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer](#), car ces documents très influents ont servi de base à la production des tâches METLA. Comme expliqué plus en détail au chapitre 3, les tâches METLA s'appuient sur les niveaux de compétence linguistique communs (A1-C2) et utilisent les nouvelles échelles de médiation et de stratégies de médiation suggérées dans le VC-CECR. Chaque tâche est liée à des échelles spécifiques et a des objectifs spécifiques. Les enseignant-es peuvent décider si la tâche est pertinente et appropriée pour leur classe en fonction des besoins des apprenant-es.



# Guide : contenu et structure

Ce Guide est destiné aux enseignant-es qui ont l'intention d'intégrer la médiation interlangues dans leurs pratiques. Il propose une théorie pertinente sur la médiation (chapitres 1-3) ainsi que des suggestions pratiques, des conseils et des orientations sur la façon dont la médiation interlangues peut être enseignée et évaluée (chapitres 4-7). Plus précisément, le Guide propose des lignes directrices et des suggestions sur la manière dont les enseignant-es de langues étrangères (LE) peuvent :

- aider les apprenant-es à développer des stratégies de médiation ;
- adapter et différencier les tâches en fonction des langues, des niveaux de compétence et des groupes d'apprenant-es ;
- intégrer les langues familiales des apprenant-es ;
- intégrer la composante pluriculturelle dans les activités qui requièrent l'utilisation parallèle des langues ;
- développer les compétences sociales et de collaboration des apprenant-es par le biais des langues ;
- développer chez les apprenant-es la compréhension interculturelle, l'ouverture d'esprit et le respect des autres cultures ;
- évaluer la performance des apprenant-es en matière de médiation en proposant des outils d'évaluations alternatifs.

Cette publication est accompagnée d'une série de vingt tâches de médiation (qui peuvent être téléchargées en anglais à partir du site web du projet) impliquant plusieurs langues. Elle explique également les principes sous-jacents et les caractéristiques des tâches METLA (chapitre 3). Les enseignant-es qui sont déjà familiarisé-es avec les aspects théoriques de la médiation interlangues et qui recherchent des idées spécifiques sur la manière de concevoir des tâches de médiation interlangues peuvent concentrer leur attention sur le chapitre 4. Le chapitre 5 fournit des indications utiles sur la manière dont les tâches METLA peuvent être adaptées à différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Le chapitre 6 fournit des informations et des lignes directrices pour aligner les tâches de médiation interlangues sur les descripteurs du VC-CECR. L'enseignant-e peut également télécharger des listes de contrôle utiles pour concevoir des activités de médiation, des infographies contenant des conseils et des astuces sur la manière de développer de telles tâches, ainsi que des grilles d'évaluation pour les enseignant-es et les apprenant-es.

Divers aspects de la médiation interlangues sont illustrés par des exemples spécifiques de tâches de médiation présentés tout au long du Guide. D'autres exemples pour tous les niveaux de compétence combinant différentes langues sont également disponibles dans la base de données.

Le Guide fournit différentes perspectives, suggestions et manières d'enseigner et d'évaluer la médiation à travers des exemples spécifiques de tâches de médiation interlangues. Cependant, il est important que les enseignant-es sachent qu'ils-elles peuvent **sélectionner** et **adapter** le matériel METLA en fonction de

leurs objectifs spécifiques, de leurs groupes cibles et du contexte culturel local. La gamme de tâches fournies dans le Guide ne vise pas à couvrir tous les aspects possibles de la médiation interlangues et ne peut pas impliquer toutes les langues susceptibles d'être utilisées dans le cadre de la médiation interlangues. En outre, [le glossaire METLA](#) fournit des définitions pour les principaux termes utilisés dans le Guide.

## À qui s'adresse le Guide ?

Ce Guide pédagogique s'adresse aux professeur·es de langues étrangères de l'enseignement primaire et secondaire. Grâce à ce Guide, les enseignant·es seront en mesure de présenter les différentes langues que les élèves peuvent apporter en classe. Ils·Elles seront sensibilisé·es à la manière de concevoir des supports visant à développer et à évaluer les compétences des apprenant·es en matière de médiation. Si la plupart des tâches de médiation interlangues se concentrent sur les langues étrangères enseignées dans les écoles, des exemples intégrant d'autres langues (telles que les langues parlées à la maison par les élèves) sont également donnés. Ce Guide est destiné à aider non seulement les enseignant·es, mais également les formateur·rices d'enseignant·es qui souhaitent intégrer la médiation dans leurs programmes. Les décideur·euses, tel·les que les directeur·rices d'école, les planificateur·rices de programmes scolaires ou les concepteur·rices de matériel peuvent également trouver ce Guide utile.

### Ce qu'il faut retenir en utilisant ce Guide

#### Langue A vs. langue B :

- Lorsqu'il est fait référence aux langues impliquées dans une tâche de médiation interlangues, l'équipe du projet fait la distinction entre la langue A, c'est-à-dire la langue source du texte ou des textes, et la langue B, la langue cible du produit (output) de la tâche de médiation. Bien entendu, l'enseignant·e est libre d'ajouter toute langue supplémentaire que ses élèves pourraient apporter en classe.
- La distinction entre langue A et langue B est également faite dans le VC-CECR.
- Les *niveaux de compétence* linguistique du CECR dans les descriptions des tâches se réfèrent au(x) texte(s) de sortie (langue B), à la complexité des textes sources (langue A) et à la complexité de la tâche.

# CHAPITRE 1

## Introduction à la médiation interlangues

*Ce chapitre aborde la notion de médiation sous trois angles différents. La médiation interlangues est considérée comme :*

- i. un **acte de communication** impliquant différentes langues ;*
- ii. une **expérience quotidienne** des utilisateur·rices de langues dans les sociétés multilingues et multiculturelles d'aujourd'hui ;*
- iii. ainsi qu'une **capacité** importante **à apprendre**, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère.*

*Ce chapitre aborde donc des questions telles que : Comment la médiation est-elle définie dans la littérature ? Quel est le rôle du·de la médiateur·rice ? Qu'est-ce que la médiation interlangues et comment est-elle vécue par les locuteur·rices plurilingues ? Comment peut-on l'enseigner et l'évaluer ? Le chapitre aborde également la médiation dans le cadre du VC-CECR et explique les aspects du VC-CECR qui ont inspiré le projet METLA.*

## 1.1. Quand faut-il recourir à la médiation ?

Nous faisons de la médiation lorsqu'il est nécessaire de rendre l'information accessible à un-e ami-e, un-e collègue, un-e membre de la famille, un-e touriste et, en général, à des parties qui ne saisissent pas ou ont des difficultés à comprendre cette information en raison de différences linguistiques et/ou culturelles. Comme l'indique le VC-CECR (2020, p. 96) : « 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) ». La médiation *translinguistique* (ou interlangues), qui est au cœur de ce projet, désigne donc l'activité qui consiste à relayer l'information d'une langue à l'autre. Il y a médiation *intra*langues lorsque le relais de l'information se fait à l'intérieur d'une même langue. L'explication du contenu des graphiques et des tableaux dans la même langue est un exemple de médiation intra

## 1.2. Définir la médiation *interlangues*

La médiation interlangues est une activité sociale quotidienne qui se produit lorsqu'il est nécessaire de communiquer des informations d'(au moins) une langue vers une (ou plusieurs), autre(s) pour clarifier quelque chose, (ré)interpréter un message, résumer ce que dit un texte pour une ou plusieurs personnes, pour un public ou pour un groupe de lecteur-rices, etc. en tenant compte du-de la destinataire et de l'objectif de la tâche.

La médiation interlangues est le processus qui consiste à relayer ou à transférer des informations d'une langue à l'autre dans un but de communication donné. Dans un contexte multilingue et multiculturel, il s'agit d'une activité importante qui facilite l'échange de significations et d'informations et assure la compréhension mutuelle.

Il s'agit d'un exemple de communication multimodale et interculturelle qui conduit à la construction du sens. Dans le monde globalisé d'aujourd'hui, nous nous trouvons souvent dans des situations où nous devons assurer la médiation entre les langues et les interlocuteur-rices afin de garantir la compréhension.



## **IMAGINONS DES SITUATIONS RÉELLES DANS LESQUELLES NOUS POURRIONS SERVIR DE MÉDIATEUR·RICES ENTRE LES LANGUES...**

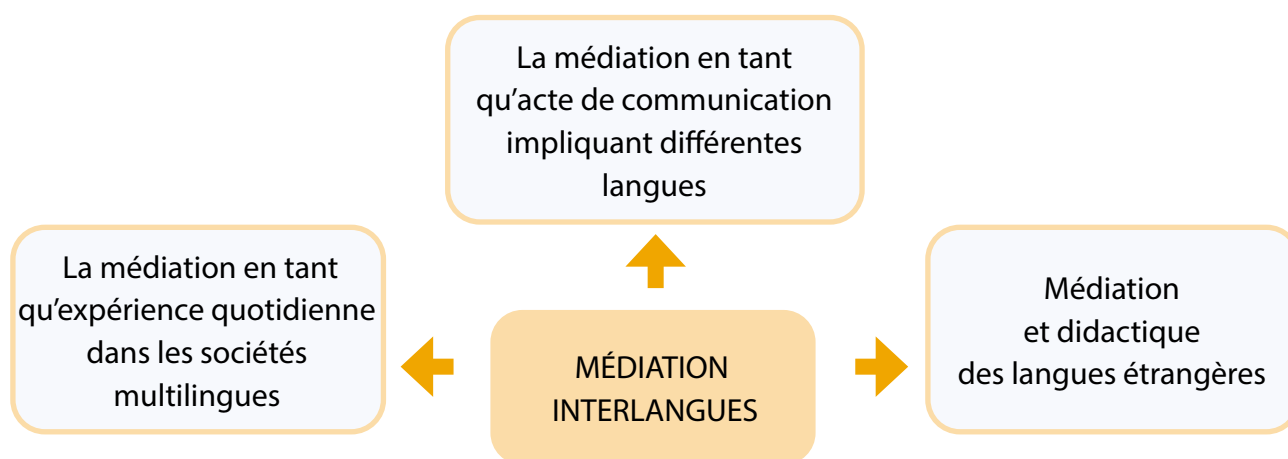
- Un·e touriste s'arrête dans notre ville et nous pose des questions sur un concert annoncé par une affiche rédigée dans la langue locale. Nous lisons et donnons des informations au·à la touriste sur la date et le lieu du concert et d'autres détails qu'il·elle souhaite connaître.
- Un·e ami·e transmet des informations tirées d'un article de magazine rédigé dans une langue étrangère afin de mettre en garde une autre personne contre les dangers du tabagisme.
- Un·e ami·e lit un article intéressant sur les voitures électriques dans une langue que nous ne comprenons pas et nous suggère d'attendre et de ne pas acheter pour l'instant une nouvelle voiture fonctionnant au carburant.
- Nous avons regardé une vidéo dans une langue que nos parents ne comprennent pas et leur avons donné des instructions (dans une autre langue) sur la manière d'ouvrir la porte de la machine à laver quand le lavage est terminé.
- Un·e passant·e demande à un·e artiste de rue d'expliquer dans une langue étrangère la signification d'un graffiti sur la route.
- Deux de nos ami·es regardent une bande dessinée dans une langue et ne sont pas d'accord sur le sens de l'humour. Comme je maîtrise mieux la langue étrangère que mes ami·es, j'essaie de mettre à profit mes connaissances pour les aider.
- Nous regardons le temps qu'il fait sur notre application météo dans une langue et conseillons à notre sœur, dans une autre langue, le type de vêtements qu'elle doit prendre pour le voyage.
- Un·e camarade de classe a entendu une nouvelle chanson dans sa langue familiale et, parce qu'il·elle savait que je l'aimerais, il·elle m'en a parlé dans une langue commune.

Dans tous les exemples ci-dessus, les médiateur·rices interlangues comprennent la langue utilisée dans un texte parlé, écrit et/ou visuel, alors que d'autres personnes impliquées dans la même situation de communication ne la comprennent pas, de sorte que les médiateur·rices les aident en transmettant ce qu'ils-elles ont besoin de savoir dans une langue qu'ils-elles peuvent comprendre. La capacité de médiation interlangues est nécessaire dans les domaines public et privé, dans les domaines professionnel et éducatif, et plus particulièrement lorsque les messages doivent être reformulés d'une langue à l'autre afin de faciliter la construction du sens et de rapprocher les interlocuteur·rices. Dès lors, la médiation interlangues :

- se produit toujours dans un contexte social, est une activité volontaire et une « pratique sociale » dans laquelle les utilisateur·rices de langues s'impliquent lorsqu'il y a un déficit de communication. Par conséquent, la médiation sert toujours un objectif de communication et peut atteindre celui-ci en tenant compte du contexte situationnel (qui écrit/parle à qui). Elle exige donc du·de la médiateur·rice qu'il·elle utilise la langue appropriée et choisisse le vocabulaire adéquat pour le contexte particulier ;

- elle implique la sélection délibérée d'informations par le·la médiateur·rice à partir d'un texte source dans une langue et la retransmission de ces informations dans une autre langue ;
- elle fait partie de la compétence plurilingue du·de la médiateur·rice. Le·La médiateur·rice est un·e agent·e social·e plurilingue qui participe activement à (au moins) deux mondes, en s'appuyant sur le contenu de la langue A et en façonnant de nouvelles significations dans la langue B pour des lecteur·rices ou des auditeur·rices issu·es d'un milieu linguistique ou culturel différent ;
- elle nécessite une variété de capacités : réception (écouter et lire), production (écrire et parler), et interaction, ainsi que des ressources non linguistiques, telles que le langage corporel et les gestes ;
- elle est directement liée au développement des sociétés multilingues et multiculturelles. Les locuteur·rices du monde entier sont continuellement appelé·es à jouer le rôle de médiateur·rices, c'est-à-dire à utiliser plus d'une langue pour combler les lacunes de communication entre les locuteur·rices de différentes langues qui ne peuvent pas communiquer directement entre eux·elles ;
- elle suppose non seulement d'être compétent·e dans deux langues (ou plus) et de choisir certaines informations, mais aussi d'être compétent·e pour passer d'une langue à l'autre. Le·La médiateur·rice doit donc utiliser des stratégies de médiation pour atteindre les objectifs de la communication. Les stratégies de médiation doivent donc être utilisées par le·la médiateur·rice afin d'atteindre les objectifs de communication.

La figure ci-dessous (figure 1) indique différentes façons de comprendre la médiation interlangues. Ces catégories ont été établies en collaboration avec notre réseau METLA (expert·es en plurilinguisme, éducateur·rices, formateur·rices d'enseignant·es, concepteur·rices de programmes et de matériels, et chercheur·euses), à qui nous avons posé la question suivante : « Qu'est-ce que la médiation interlangues pour vous ? ». Certain·es répondant·es ont défini la médiation comme un acte qui facilite la communication et la compréhension, d'autres comme une expérience quotidienne dans leurs interactions sociales. La grande majorité d'entre eux·elles considèrent la médiation comme un outil d'apprentissage des langues.



**Figure 1 :** La médiation interlangues sous différents angles

La figure 2 présente des exemples spécifiques tirés de leurs réponses qui reflètent les multiples interprétations de la médiation.



**Figure 2 :** Plusieurs interprétations de la médiation interlangues

### 1.3. Le rôle du·de la médiateur·rice

Le terme « médiation » a une longue histoire et de multiples usages dans différents contextes. Le terme implique en quelque sorte l'intervention d'une « tierce partie » ayant une « mission » à accomplir. La médiation crée un espace sûr où les individu-es, les parties ou les forces opposées interagissent et communiquent efficacement. Métaphoriquement, c'est comme si une personne souffrant de myopie était capable de voir clairement les figures floues à travers les « lunettes de la médiation ». Ainsi, l'inconnu n'est plus flou ou lointain. Les différences linguistiques et culturelles, qui influencent les comportements, les perceptions et limitent également la capacité d'une personne à accéder à la connaissance et à interpréter le monde, sont minimisées car l'accès est facilité par le rôle du·de la médiateur·rice. La tâche du·de la médiateur·rice consiste à combler les écarts de communication entre les langues et les utilisateur·rices de langues différentes. Il·Elle agit comme un·e **facilitateur·rice**, un·e **négociateur·rice** de sens, un·e **agent·e de création de sens** (Dendrinos, 2006), en particulier lorsqu'il·elle intervient dans des situations qui nécessitent une réconciliation linguistique et interculturelle.

Le-La médiateur-ric(e) :

- crée des significations pour quelqu'un-e qui n'est pas en mesure de comprendre (pleinement) un texte dans une langue donnée ou quelqu'un-e ne partageant pas nécessairement les mêmes expériences culturelles et sociales ;
- aide d'autres personnes à comprendre des informations, écrites, parlées ou signées (en utilisant la langue des signes, par exemple), dans une langue, un registre ou une modalité qu'elles ne parlent pas ou ne comprennent pas ;
- est considéré-e comme une sorte d'intermédiaire entre les cultures, les langues, les discours et les textes ;
- n'est pas un tiers neutre ; il s'agit plutôt d'un-e acteur-ric(e) social-e coresponsable de la construction et de la négociation du sens et d'un-e participant-e actif-ve aux rencontres communicatives, chargé-e de sélectionner les informations et de les transmettre. À cet égard, Piccardo et North (2019: p. 175) affirment que « l'essence de la médiation est que l'utilisateur/l'apprenant ne se concentre pas uniquement sur l'expression personnelle (comme dans la production) ou sur la négociation du sens afin de communiquer avec d'autres personnes (comme dans l'interaction) » (*notre traduction*) ; la médiation implique également « la (co)construction collaborative d'un nouveau sens » (plutôt que la simple reproduction) (ibid.: p. 175, *notre traduction*) et « la facilitation de la (co)construction par d'autres, c'est-à-dire faciliter l'accès de quelqu'un d'autre à de nouveaux concepts ou faciliter la communication elle-même » (ibid.: p. 185, *notre traduction*) ;
- adopte une attitude active et proactive à l'égard du ou des textes sources (Stathopoulou, 2013) et des objectifs de l'interaction.

La discussion ci-dessus met en lumière le rôle du-de la médiateur-ric(e) en tant qu'agent-e social-e qui surveille le processus d'interaction, agit lorsqu'une intervention est nécessaire pour combler les lacunes de la communication et crée de nouvelles significations en passant d'un texte à l'autre et d'une langue à l'autre, en interprétant les informations de base, en sélectionnant ce qu'il faut transmettre et en utilisant ses propres moyens de communication (paraphraser, résumer, etc.) afin de faire comprendre les messages.

En tant qu'« agent-e social-e », c'est-à-dire membre de la société ayant des tâches (pas exclusivement linguistiques) à accomplir dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001), le-la médiateur-ric(e) doit pouvoir se déplacer efficacement entre différents textes ou autres sources, types de discours et langues, en fonction du contexte de la communication, de ses conventions et de ses conditions. Pour être efficace, le-la médiateur-ric(e) doit donc posséder toutes les **compétences** nécessaires en cas d'écart linguistique et culturel. Un-e médiateur-ric(e) efficace est celui-elle qui est formé-e pour et capable d'activer un certain nombre de **stratégies** afin de traiter, d'interpréter et, d'une manière générale, de gérer les informations de la langue source et de transmettre des significations et des messages dans la langue cible. Le deuxième chapitre du Guide détaille ces compétences et stratégies nécessaires pour qu'un-e médiateur-ric(e) réussisse dans sa tâche.

## 1.4. La médiation dans le CECR et le Volume complémentaire

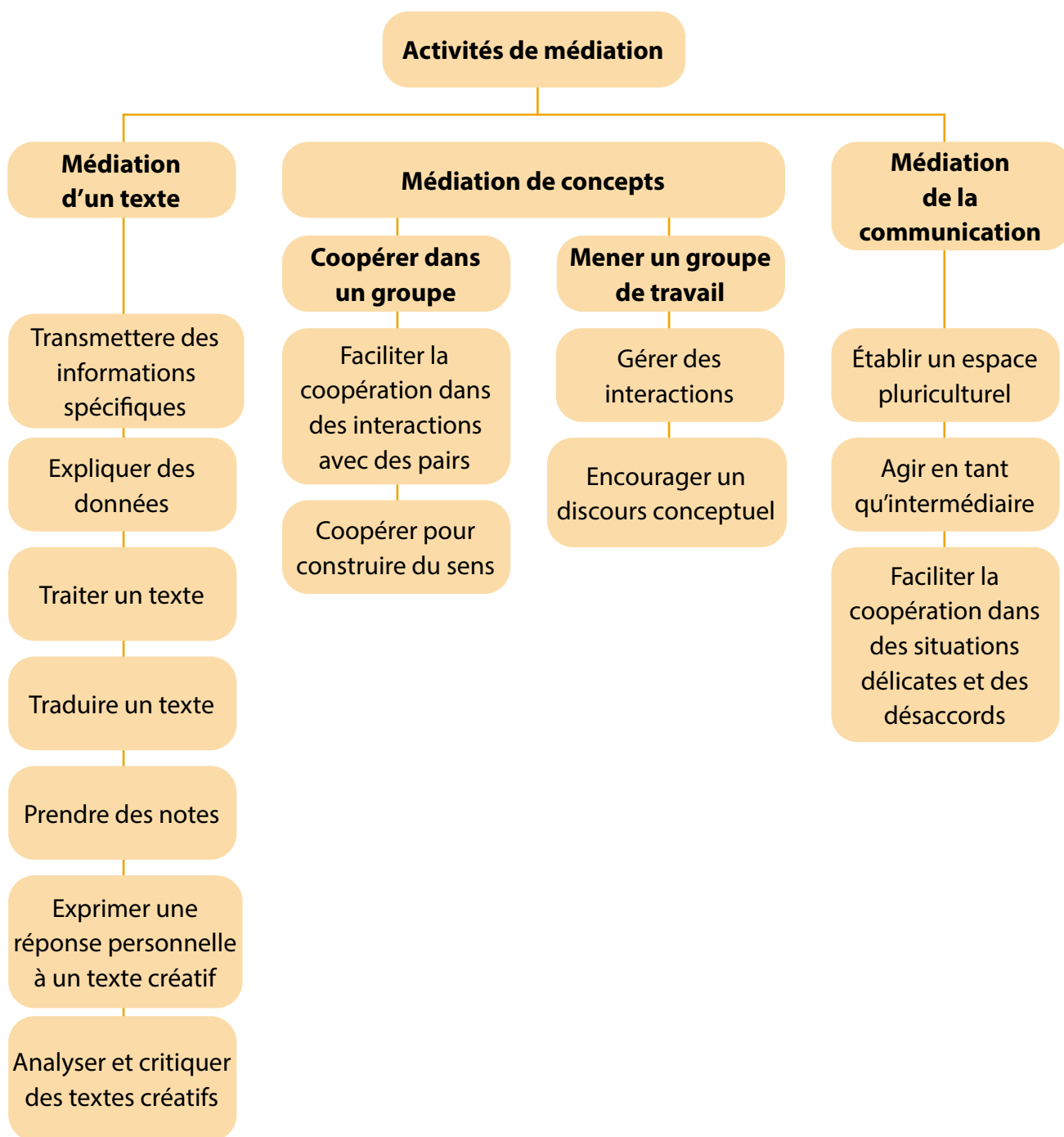
En ce qui concerne les publications du Conseil de l'Europe, la médiation est un concept à la fois ancien et nouveau. Elle a été incluse en tant que notion et considérée comme une importante compétence dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), qui est surtout connu et largement utilisé pour ses descriptions des compétences linguistiques communicatives sur six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) quant à la réception, à la production et à l'interaction, à l'oral et à l'écrit. Le CECR suggère que la médiation est, en partie, synonyme de traduction et d'interprétation. La médiation orale est considérée comme synonyme d'interprétation simultanée (conférences, réunions), d'interprétation consécutive (discours, visites guidées), d'interprétation informelle (dans des situations sociales et transactionnelles pour des ami·es, des membres de la famille, des client·es, ou de panneaux, de menus, d'avis). La médiation écrite est liée à la traduction (de textes juridiques et scientifiques), à la traduction littéraire, ainsi qu'au résumé de l'essentiel et à la paraphrase. Cependant, dans le CECR (2001), la médiation n'est pas complétée par des énoncés de type « can do », comme c'est le cas pour d'autres capacités – compréhension écrite et orale, expression écrite et orale. Bien que le CECR ait inclus la médiation en tant que capacité de communication, il n'a pas fourni de descripteurs de compétences, ce qui signifie qu'elle n'a pas reçu l'attention accordée aux autres activités de communication (réception, interaction, production).

Vingt ans plus tard, le *Volume complémentaire du Cadre de référence (VC-CECR)* a jeté un regard neuf sur la médiation et en a élargi la définition comme suit :

« 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). » (Conseil de l'Europe, 2020: p. 96)

Dans le VC-CECR, la médiation ne se limite donc pas à la médiation interlangues (c'est-à-dire au transfert d'informations d'une langue à l'autre et à la réduction de la distance entre des interlocuteur·rices parlant des langues différentes), mais se réfère également au transfert d'informations au sein d'une même langue (médiation intralangues). Une autre innovation majeure de cet important document a été l'inclusion de nouveaux ensembles de descripteurs de la médiation (énoncés d'actions possibles). Cela a changé la façon dont la médiation peut être enseignée et évaluée. Nous examinerons ensuite la notion de médiation dans le VC-CECR et expliquerons en quoi les nouveaux descripteurs de médiation sont pertinents pour notre projet.

Le VC-CECR propose de nouveaux descripteurs relatifs à la médiation, à la fois intralinguistique et interlangues. Les trois catégories d'échelles proposées sont les suivantes : a) *médiation d'un texte* (y compris la littérature), b) *médiation de concepts* et c) *médiation de la communication* (voir les catégories dans la figure 3).



**Figure 3 :** Les nouvelles catégories de médiation dans le VC-CECR (2020, p. 98)

- La « **médiation d'un texte** » consiste à transmettre des informations à une personne qui n'a pas accès au texte original en raison de barrières linguistiques, culturelles ou sociales. Les « textes » désignent à la fois les textes verbaux (articles, courriels, brochures, rapports, etc.) et les vidéos, photos, graphiques, etc. La transmission à une autre personne du contenu d'un

Le projet METLA se concentre sur les échelles pertinentes pour la « **médiation d'un texte** », en particulier entre les langues.

texte est l'activité clé dans ce domaine. Le projet METLA se concentre spécifiquement sur cet ensemble particulier d'échelles du VC-CECR, en fournissant des lignes directrices aux enseignant-es sur la façon dont ils-elles peuvent être exploités lors de l'introduction de tâches de médiation interlangues dans leurs salles de classe.

- La « **médiation des concepts** » fait référence au « processus qui facilite l'accès au savoir et aux concepts, en particulier pour des personnes qui ne sont pas en mesure d'y accéder par leurs propres moyens » (p. 98). Elle est liée aux aspects pédagogiques de la médiation, et les échelles correspondant à cette catégorie se réfèrent à des domaines éducatifs qui exigent principalement des enseignant-es qu'ils-elles facilitent les conditions du développement conceptuel et qu'ils-elles soutiennent l'apprentissage collaboratif.
- Les échelles de « **médiation de la communication** » se réfèrent au processus de facilitation de la compréhension entre les participant-es, comme, par exemple, en cas de tensions, de litiges ou de désaccords. La négociation, la création d'espaces partagés et la résolution de conflits sont les pratiques clés dans ce domaine.

Des échelles et des descripteurs de **stratégies de médiation** ont également été élaborés. Ils seront examinés plus en détail au chapitre 2 qui se concentre sur l'apprenant-e et sur les compétences et les stratégies qu'ils-elles doivent utiliser pour accomplir des tâches de médiation interlangues. Le chapitre 6 présente également une vue d'ensemble des nouvelles échelles afin d'aider les enseignant-es à comprendre les principales différences entre les échelles et à choisir celles qui sont les plus appropriées lorsqu'ils-elles conçoivent des activités de médiation.

« Les stratégies de médiation sont des techniques utilisées pour clarifier le sens de ce qui est dit ou écrit et faciliter la compréhension. Dans son rôle de médiateur, l'utilisateur/apprenant peut devoir faire la navette entre les personnes, les textes, les types de discours et les langues, les variétés ou les modalités, en fonction du contexte de la médiation. »  
(Conseil de l'Europe, 2020: p. 123)

## 1.5. Éducation plurilingue et médiation

Les mouvements de population, les flux de réfugié-es et de migrant-es qui en découlent, ainsi que les pratiques linguistiques fluides typiques du monde d'aujourd'hui, ont entraîné la nécessité de réformes éducatives quant à l'enseignement des langues en Europe. Dans ce contexte d'espaces de plus en plus multilingues et multiculturels, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe, les enseignant-es doivent développer des pédagogies qui mettent l'accent sur les relations entre les langues – langues étrangères, langue d'enseignement,

Être « plurilingue » ne signifie pas nécessairement avoir des compétences équilibrées et très développées dans plusieurs langues, mais plutôt être capable d'intégrer divers répertoires et d'y puiser, à diverses fins de communication.

langues parlées à la maison (ou langues familiales), créant ainsi des passerelles linguistiques. Respecter les langues et cultures familiales des élèves et considérer l'hétérogénéité comme un atout plutôt que comme un fardeau semblent être la clé de l'intégration sociale et linguistique.

La médiation interlangues peut être enseignée et évaluée par le biais de tâches de médiation qui requièrent l'utilisation de différentes langues (c'est-à-dire la transmission d'informations dans une langue par l'intermédiaire d'une autre), ce qui permet de combler les écarts linguistiques et culturels au cours du processus.

La notion de plurilinguisme s'est imposée à la suite de la publication du CECR et affirme que l'individu-e ne conserve pas la connaissance de différentes langues et cultures « dans des compartiments mentaux strictement séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont liées et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001: p. 4).

Le plurilinguisme commence par l'intégration des différents répertoires linguistiques de l'individu-e. En effet, le concept de « répertoire » est fondamental dans

le plurilinguisme. Il fait référence aux ressources communicatives variées des utilisateur-rices de langues qui incluent différentes langues et cultures (voir [glossaire](#)). La pratique de la médiation vise à favoriser la compétence plurilingue de l'individu-e puisque les personnes qui participent à des activités de médiation interlangues sont encouragées à utiliser l'ensemble de leurs répertoires de communication. Le Guide considère la médiation interlangues comme un élément de la compétence plurilingue d'une personne. Il s'ensuit que :

- la compétence plurilingue n'est pas simplement liée à la connaissance de certaines langues (simple addition de compétences monolingues, « parler anglais », « parler français », etc.) mais implique la capacité à créer des dynamiques créatives entre et avec les langues, la transmission d'informations et la construction de nouvelles significations ;
- le plurilinguisme est lié à la médiation interlangues puisque le premier implique l'interaction entre les langues. Le-La médiateur-ric(e) (plurilingue) s'engage dans des tâches qui requièrent son agentivité en employant stratégiquement toutes les ressources disponibles pour accomplir une mission (Piccardo, 2016).

## 1.6. Enseigner et évaluer la médiation

Lors d'une tâche de médiation interlangues, les apprenant-es d'une langue donnée reçoivent des informations dans une (ou plusieurs) langue(s), interprètent les messages contenus dans le texte, sélectionnent ceux qui répondent à l'objectif de communication fixé par la tâche et, enfin, les transfèrent dans une (ou plusieurs) autre(s) langue(s). Tout au long de ce processus, les apprenant-es utilisent l'ensemble de leur répertoire linguistique de manière dynamique, ciblée



et créative. Les avantages de ces pratiques linguistiques fluides dans les salles de classe sont nombreux. À cet égard, Makalela (2015: p. 215) affirme que « la suppression des frontières entre une série de ressources linguistiques dans les classes multilingues permet aux élèves de vivre une expérience scolaire positive et d'affirmer leur identité multilingue » (*notre traduction*). Lors de la conception d'une tâche de médiation significative, les enseignant-es peuvent s'appuyer sur un certain nombre d'outils qui les aidera à intégrer la médiation dans leurs cours et programmes, tels que les descripteurs du VC-CECR pour la médiation mentionnés à la section 1.4. Les chapitres suivants proposent des idées et des suggestions sur la manière de procéder.

Un grand nombre des tâches proposées dans le Guide peuvent être utilisées à la fois pour l'enseignement et pour l'évaluation, par exemple pour des tests en classe. Il est important de garder à l'esprit que ces tests doivent correspondre aux pratiques linguistiques des apprenant-es dans leur vie quotidienne. La nécessité d'adopter des approches plurilingues, non seulement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, mais aussi dans l'évaluation, inspire le contenu de ce Guide. En plus de fournir des exemples de tâches d'évaluation, le Guide met l'accent sur les aspects formatifs de l'évaluation (tels que la réflexion, l'auto-évaluation, etc.).

# CHAPITRE 2

## L'apprenant·e en tant que médiateur·rice

*Ce chapitre se concentre sur l'apprenant·e, les compétences, ainsi que sur les stratégies qu'il·elle doit mobiliser pour réussir la médiation interlangues. Nous aborderons des questions telles que : Que doit faire l'apprenant·e en tant que médiateur·rice pour transférer des informations d'une langue à l'autre ? Quelles stratégies de médiation doit-il·elle appliquer pour mener à bien une tâche de médiation ?*

## 2.1. Sélection et transfert d'informations

La médiation peut être caractérisée comme un processus de sélection dans lequel le-la médiateur-riche doit sélectionner les messages à transférer dans la (les) langue(s) cible(s) afin d'atteindre (ou d'aider quelqu'un-e à atteindre) un objectif de communication. Pour que la médiation soit efficace, le-la médiateur-riche/l'apprenant-e doit :

- être conscient-e des exigences de la tâche ;
- sélectionner des informations dans le texte source ;
- tenir compte du contexte de la situation et des interlocuteur-rices ;
- décider de la manière de traiter l'information – traduire, résumer, etc ;
- appliquer des stratégies de médiation appropriées ;
- décider des formes linguistiques (grammaire, vocabulaire, syntaxe) à utiliser.

Le type de tâche détermine les informations sources qui seront *sélectionnées* et finalement *incluses* dans le texte cible.

En gardant à l'esprit les exigences et les contraintes de la tâche, l'apprenant-e/le-la médiateur-riche doit délibérément sélectionner des informations, des idées et des messages du texte source afin de les retransmettre dans la langue cible. Le type d'informations que le-la médiateur-riche inclura dans le texte cible dans une langue différente est déterminé par la tâche à accomplir (Quel type de texte sera-t-il produit et où

sera-t-il publié ? Quel est le public cible ? Quelle est la relation entre les interlocuteur-rices ?). Si, par exemple, la tâche consiste à résumer l'intrigue d'une pièce de théâtre dans un courriel adressé à un-e ami-e, le-la médiateur-riche devra transférer les idées principales de cette pièce, mais dans un style informel. Si la tâche, en revanche, demande l'utilisation d'informations très spécifiques dans le texte cible (par exemple, relayer seulement quelques points d'un rapport), l'information relayée ne concernera pas les idées générales mais seulement quelques idées spécifiques du texte source.

Les types de stratégies utilisés seront également différents. Dans le premier exemple, le-la médiateur-riche devra condenser et/ou réorganiser l'information source afin d'en dégager l'essentiel, alors que dans le second, il devra peut-être paraphraser ou développer certains des points d'un texte continu. Le-La médiateur-riche décidera également des moyens linguistiques (grammaire, syntaxe, vocabulaire, etc.) par lesquels il-elle transmettra les messages de la source.

## QUELS SONT LES ÉLÉMENTS À PRENDRE EN COMPTE PAR LE-LA MÉDIATEUR-RICE ?

- **Les personnes impliquées** : Qui sont les interlocuteur-rices ? Quelle est la relation entre eux-elles ? Quel est le niveau de formalité en fonction du public ?
- **Le but de l'événement communicatif** : Quel est l'objectif de communication fixé par le contexte ? Le-La médiateur-riche produit un texte qui peut : informer, clarifier, expliquer, analyser en détail, présenter, promouvoir, inciter, suggérer, etc.
- **Les langues/cultures source et cible** : Quelles sont les langues concernées ?
  - La façon dont nous exprimons la politesse, l'irritation, l'amabilité, la formalité, la gêne, etc. peut varier considérablement d'une langue à l'autre.
  - La manière dont les gens traitent les différents concepts et ce qui est considéré comme acceptable (ou non) diffère d'une langue ou d'une situation (inter)culturelle à l'autre. Le-La médiateur-riche doit également être conscient-e des caractéristiques socioculturelles des sous-groupes participants, par exemple la langue des réseaux sociaux.
- **Le texte source et le texte cible** : De quels types de textes s'agit-il ? Par exemple, quelles sont les caractéristiques d'une émission de radio et comment peut-on transférer l'information d'une émission de radio à un article de journal ? Comment les informations tirées d'une affiche peuvent-elles être présentées dans un courrier électronique, ou comment le contenu d'un film peut-il devenir une discussion sur un podcast ?

Vous trouverez ci-dessous trois exemples de tâches de médiation écrite de niveau C1 avec des exigences différentes. Les textes sources ont été omis, car l'objectif de ces exemples est d'illustrer la manière dont les tâches affectent le « quoi » et le « comment » de la transmission d'informations.

### Exemple 1 (texte source : dépliant en portugais)

À partir des informations contenues dans le dépliant en portugais et des suggestions sur la manière d'économiser l'énergie dans notre vie quotidienne, créez votre propre **dépliant** en anglais.

### Exemple 2 (texte source : article de journal en suédois)

Imaginez que vous étudiez au Royaume-Uni. Le **journal de** votre **université** comporte une rubrique intitulée COMMENT PROTÉGER LA PLANÈTE. Les étudiant-es envoient souvent des lettres pour y figurer, avec des suggestions sur ce qui peut être fait pour protéger notre planète. En utilisant les informations de l'article en suédois, envoyez une **lettre (en anglais) au-à la rédacteur-riche en chef du journal.**

### Exemple 3 (texte source : extrait de livre en croate)

En utilisant des informations tirées d'un livre croate, rédigez une brève **présentation du livre** en anglais pour le catalogue de la maison d'édition.

Les trois tâches ci-dessus demandent aux apprenant-es de lire des textes en langue A et de produire un texte écrit en anglais (langue B, langue étrangère). Dans les exemples 1 et 2, les apprenant-es sont invité-es à créer des textes qui fournissent des suggestions, mais leurs types de textes cibles seront différents. Dans le premier cas, ils-elles produiront un dépliant et dans le second, une lettre ; il s'agit donc de deux genres (ou types de texte)

différents. Dans l'exemple 3, les apprenant-es sont invité-es à rédiger une présentation de livre. Pour réussir leur tâche, ils-elles doivent être conscient-es des différentes conventions liées aux différents types de textes et se familiariser avec la langue utilisée dans ces textes. Le type et la quantité d'informations du texte source qui seront extraites et finalement utilisées dans le texte cible, ainsi que les moyens linguistiques utilisés (grammaire, syntaxe, vocabulaire, etc.) dépendent de ces paramètres de la tâche. Certaines de ces variables liées à la tâche sont résumées dans le tableau 1.

« Les compétences et les stratégies sont mobilisées dans l'accomplissement des tâches et à leur tour se perfectionnent à travers cette expérience »  
(Conseil de l'Europe, 2020: p. 32).

		Exemple 1	Exemple 2	Exemple 3
1.	Type de source (langue A) texte	dépliant	article de presse	extrait du livre
2.	Type de texte cible (langue B)	dépliant	lettre	présentation du livre
3.	Objectif de communication	suggérer	suggérer	présenter
4.	Destinataire	le grand public	rédacteur-riche en chef de journal	lecteur-rices de catalogues

Tableau 1 : Exigences de la tâche

## 2.2. Compétences et stratégies

L'« art » de la médiation dépend étroitement de la capacité à mobiliser un certain nombre de *compétences* et de *stratégies*. Dans le [cadre de référence des compétences pour la citoyenneté démocratique](#), la compétence est définie comme « la capacité à mobiliser et à déployer des valeurs, des attitudes, des compétences, des connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de répondre de manière appropriée et efficace aux exigences, aux défis et aux opportunités qui se présentent dans un type de contexte donné » (Conseil de l'Europe, 2018: p. 32, *notre*

*traduction*). Nous avons préalablement discuté de la manière dont « être plurilingue » n'implique pas nécessairement d'avoir les mêmes compétences dans toutes les langues présentes dans notre « répertoire » (voir la définition du « répertoire » dans le [glossaire](#)). Cela signifie que les médiateur-rices peuvent avoir des compétences très différentes dans les langues en jeu dans les situations de médiation interlangues. Ces langues peuvent être la langue familiale et une langue étrangère, mais il peut également s'agir de deux langues étrangères. Une tâche de médiation interlangues nécessite ainsi l'activation :

1. de *compétences cognitives* (sélection, combinaison, résolution de problèmes, rappel d'informations, prédiction, analyse, supposition, formulation d'hypothèses, activation de l'esprit critique, etc.) qui sont nécessaires pour permettre au·à la médiateur-riche d'évaluer les informations (sources), de sélectionner les informations appropriées et d'accomplir la tâche ;
2. de la capacité à médier entre les langues, ce qui implique une *compétence linguistique* dans les langues concernées afin de créer un message significatif ;
3. de la *compétence sociolinguistique* permettant de reconnaître les besoins de communication du public (le·la destinataire) et de formuler un message adapté au contexte situationnel (par exemple, l'utilisation d'un style formel impersonnel pour écrire à un·e directeur-riche, ou d'un langage informel pour envoyer un courriel à un·e ami·e).

La médiation n'est pas seulement une question d'action, mais aussi de méthode. L'utilisation réussie des *stratégies de médiation* est cruciale pour l'accomplissement efficace d'une tâche de médiation. Les stratégies de médiation, qui font partie de la compétence stratégique d'une personne, sont considérées comme les techniques utilisées par le·la médiateur-riche pour transmettre des informations d'une langue à l'autre. Elles sont activées et employées pour « clarifier le sens et faciliter la compréhension » (Conseil de l'Europe, 2020: p. 117). Voici quelques exemples de ces stratégies : paraphraser les messages originaux, résumer, regrouper/réorganiser les informations, croiser les informations, condenser ou développer les messages, mélanger les nouvelles significations avec celles du texte source, etc. S'appuyant sur le VC-CECR mais aussi sur des recherches pertinentes sur les stratégies de médiation (Stathopoulou, 2015), ces stratégies se réfèrent généralement à :

- la manière dont le contenu source est traité, paraphrasé et incorporé dans le texte ou le discours cible ;
- la manière dont l'information source est présentée, (ré)organisée et structurée dans le texte cible ;
- la manière dont les messages sélectionnés (source) et les messages extratextuels (insérés, nouveaux) sont mélangés ou combinés dans la production finale ;
- la manière dont le contenu extratextuel (c'est-à-dire le contenu qui ne figure pas dans le texte source) est utilisé et incorporé dans le texte cible.

Compte tenu de leur importance, le VC-CECR propose deux séries d'échelles pertinentes pour les stratégies de médiation (voir Conseil de l'Europe, 2020 : 123-128) :

## 1. STRATÉGIES POUR EXPLIQUER UN NOUVEAU CONCEPT

- *Relier à un savoir préalable* : expliquer une nouvelle information en faisant des comparaisons et en décrivant comment elle se rapporte à quelque chose que le destinataire sait déjà.
- *Adapter son langage* : se réfère à l'inclusion de synonymes, de comparaisons, de simplifications ou de paraphrases et d'autres changements dans l'utilisation de la langue, du style et/ou du registre afin d'intégrer le contenu d'un texte dans un nouveau texte d'un genre différent.
- *Décomposer une information compliquée* : désigne les techniques consistant à décomposer un processus en une série d'étapes, ou à présenter des idées ou des instructions sous forme de puces.

## 2. STRATÉGIES POUR SIMPLIFIER UN TEXTE

- *Amplifier un texte dense* : utiliser la répétition, développer l'apport de la source, inclure des commentaires, des détails, des raisonnements ou des exemples.
- *Élaguer un texte* : condenser ou exclure des informations sources, éliminer des expressions répétitives.

Bien que l'apprentissage de la médiation puisse être un processus difficile qui dure toute la vie, les stratégies de médiation peuvent être développées grâce à des pratiques pédagogiques qui intègrent une série de tâches de médiation interlangues. Le chapitre 4 fournit de nombreuses idées sur la manière dont ces stratégies peuvent être enseignées et développées.

# CHAPITRE 3

## Tâches de médiation METLA

*Ce chapitre définit les tâches de médiation interlangues, fournit des exemples et explique la philosophie qui sous-tend la création de ces tâches. En outre, le chapitre fournit des informations sur la méthodologie adoptée pour le développement de matériel pertinent, avec une référence spécifique aux objectifs des tâches de médiation METLA. Enfin, il détaille le modèle utilisé dans ce Guide pour concevoir et analyser les tâches.*



## 3.1. Qu'est-ce qu'une tâche de médiation ?

Les tâches de médiation peuvent être soit *intra*langues (au sein de la même langue mais à travers des textes, des discours et des registres), soit *inter*langues (impliquant plus d'une langue).

Voici quelques exemples de médiation intralangués :

- deux ami-es, dont l'un-e transmet des informations tirées d'un article de magazine lu précédemment afin d'avertir ou de conseiller l'autre sur un certain sujet, ou
- le cas d'un-e médecin expliquant les résultats d'une analyse de sang à son-sa patient-e qui n'est pas en mesure de comprendre ce type de texte et ce qu'il implique pour sa santé.

Les tâches de médiation interlangues (qui font l'objet du présent Guide) sont celles qui demandent aux utilisateur-rices de langues de relayer des informations d'une langue à l'autre dans un but de communication donné ou de s'engager dans une négociation de sens entre les langues. Lorsque les apprenant-es sont impliqué-es dans une tâche de médiation entre les langues, ils-elles doivent tout d'abord traiter des informations présentées dans un texte (soit verbal, soit visuel) dans la langue A, puis transférer certains de ses messages dans la langue B (ou dans d'autres langues, c'est-à-dire langue C ou D, etc.), en prenant en compte l'adaptation au contexte de la situation. Plus de deux langues peuvent être présentes au niveau de la réception et/ou de la production (voir le chapitre 1 pour les définitions pertinentes). Plus précisément, les **tâches de médiation interlangues** peuvent prendre différentes formes, par exemple :

Les tâches interlangues impliquent une médiation entre les langues, tandis que la médiation intralangués fait référence à la médiation au sein d'une même langue, mais entre différents types de textes.

- lire/écouter dans une langue, écrire/parler dans une autre langue ;
- comprendre des instructions dans une (ou plusieurs) langue(s) et sources, effectuer des tâches dans une autre langue ;
- sélectionner des informations dans une langue, réaliser un projet dans une autre langue ;
- utiliser des ressources dans plusieurs langues dans le but d'atteindre des résultats spécifiques ;
- utiliser des stimuli tels que des photographies ou des images accompagnées de textes courts, d'infographies ou d'affiches et transmettre les idées principales (c'est-à-dire l'essentiel), par écrit ou oralement dans une autre langue ou à l'aide de ressources multimodales.

En fonction de la tâche à accomplir, l'apprenant-e peut :

- soit utiliser ses connaissances dans sa langue familiale pour comprendre un message et le transmettre dans la langue étrangère à l'écrit ou à l'oral ;
- soit produire un message dans sa langue familiale à partir d'un message écrit ou oral dans la langue étrangère.

Voici quelques exemples d'activités de **médiation interlangues** :

1. Répéter une histoire que les élèves connaissent dans leur langue familiale dans la langue qu'ils-elles apprennent, ou l'inverse.
2. Lire les nouvelles dans la langue A et raconter/écrire les idées principales dans la langue B.
3. Rédiger un rapport/résumé de la leçon de langue étrangère dans d'autres langues, c'est-à-dire dans la langue du pays d'origine ou de l'école pour les élèves qui ont manqué le cours.
4. Aider un-e élève nouvellement arrivé-e – avec lequel-laquelle vous ne partagez pas une langue commune – en utilisant votre connaissance d'une autre langue.
5. Aider une personne ayant une connaissance de base de la langue locale à comprendre la langue administrative en lui fournissant des informations dans ce registre particulier.
6. Fournir des informations culturelles à un-e touriste qui peut connaître la langue locale, mais qui a besoin de ces informations culturelles pour gérer une situation.

Dans tous ces exemples de médiation interlangues (voir d'autres exemples au chapitre 1), il existe toujours une relation dynamique bidirectionnelle entre l'apport d'informations (input) (texte oral ou écrit dans la langue A sous la forme d'une vidéo, d'un extrait audio, d'un article de journal, etc.) et le produit final (output) (texte oral ou écrit dans la langue B) qui dépend du contexte situationnel dans lequel la tâche est intégrée.



**Figure 4** : La relation dynamique bidirectionnelle entre l'entrée et la sortie dans la médiation

## 3.2. Principes fondamentaux des tâches METLA et de l'approche plurilingue

Les tâches de médiation incluses dans ce Guide font clairement écho aux valeurs et principes du Conseil de l'Europe en matière de respect des droits humains, de compréhension mutuelle, de cohésion sociale, d'inclusion des langues et des élèves issu-es de milieux différents, de dialogue interculturel, de culture de la démocratie et de coopération. Les tâches illustrent quelques pistes d'enseignement et d'évaluation de la médiation interlangues en mettant en pratique les principes susmentionnés afin d'assurer une éducation de qualité.

Certains des principaux concepts du CECR, tels que : les approches plurielles de l'enseignement des langues et des cultures (Candelier *et al.*, 2012) qui englobent différents types de pédagogies multilingues et interculturelles, le développement de la compétence plurilingue des apprenant-es, les apprenant-es en tant qu'agent-es sociaux-ales (Piccardo et Galante, 2018), la coconstruction du sens dans l'interaction (Melo-Pfeifer et Araújo e Sá, 2018), l'ouverture interculturelle, l'inclusion sociale (Byram, 2008), le respect des valeurs démocratiques (Conseil de l'Europe, 2016) et la non-séparation des langues du répertoire communicatif (Busch, 2017 ; Moore, 2006) se reflètent également dans les supports pédagogiques METLA.

Dans le VC-CECR, les concepts susmentionnés ont été développés davantage et sont également exploités aux fins de ce projet, dans le but principal de développer la compétence plurilingue des apprenant-es. Plus précisément, l'idée de l'apprenant-e en tant qu'agent-e social-e et, de manière générale, l'approche orientée vers l'action (Piccardo et North, 2019), telle qu'elle est mise en évidence dans le VC-CECR, se reflètent dans les activités de médiation METLA. Les apprenant-es sont considéré-es comme des membres de la société « qui ont des tâches (pas exclusivement liées à la langue) à accomplir dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un champ d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001: p. 9). Dans la médiation, l'interaction entre différentes langues et la recherche de solutions créatives contribuent à favoriser l'action individuelle.

Les principes de l'**approche actionnelle** se manifestent dans le matériel pédagogique METLA et, en particulier, dans les concepts suivants :

- l'activité sociale des apprenant-es ;
- les tâches collaboratives et la coconstruction du sens ;
- l'apprentissage par l'action ;
- l'authenticité des tâches et des résultats d'apprentissage ;
- l'intégration de langues supplémentaires ;
- l'(auto-)évaluation des résultats.

Dans une perspective plurilingue, « l'apprenant s'engage en collaboration dans des tâches de la vie réelle qui requièrent son agentivité dans l'utilisation stratégique de toutes les ressources disponibles – linguistiques et non linguistiques, ce qui implique une variété de langues et de codes – pour résoudre un problème, accomplir une mission » (Piccardo, 2016: p. 9).

D'une perspective plurilingue, ce qui a guidé le développement des tâches de médiation tout au long de ce projet, ce sont les interconnexions entre les langues, plutôt que de viser « une langue cible uniquement ».

**En résumé, les tâches présentées dans ce Guide ont pour objectif d'encourager les apprenant-es à :**

- être sensibilisé-es à des langues supplémentaires et/ou étrangères, développant ainsi leurs répertoires ;
- reconnaître et activement créer des passerelles linguistiques ;
- prendre conscience des similitudes et des différences entre les langues ;
- être capable d'utiliser différents langages et ressources sémiotiques (gestes, dessins, etc.) à des fins de communication différentes ;
- être capable de participer à une négociation linguistique et d'alterner entre les langues ;
- comprendre et apprécier les perspectives et la vision du monde des autres ;
- s'engager dans des interactions ouvertes, respectueuses, appropriées et efficaces entre les langues et les cultures ;
- adopter une attitude positive à l'égard de la diversité linguistique et culturelle.

Les principes directeurs de la construction des tâches de médiation METLA étaient de développer la compétence plurilingue des élèves par la médiation (en utilisant des ressources linguistiques variées), en exploitant de manière créative leurs ressources linguistiques, et en les amenant, ainsi que les enseignant-es, à considérer les différences linguistiques, culturelles et sociales comme un atout plutôt que comme un obstacle.

Les tâches METLA ne doivent être considérées que comme des exemples. Les enseignant-es sont vivement encouragé-es à adapter le matériel en fonction des différents contextes d'enseignement dans lesquels il sera utilisé.

### 3.3. Méthodologie et pilotage

Pour produire les tâches, l'équipe METLA a suivi un certain nombre d'étapes. Les membres de l'équipe se sont concentrés sur les différentes langues avec lesquelles elles se sentaient à l'aise. Tout d'abord, l'équipe a collecté des documents sources dans différentes langues à incorporer dans les tâches. La première version du modèle de description des tâches a ensuite été produite (voir la version finale dans la section 3.6 ci-dessous). Les tâches ont été conçues et l'équipe a également élaboré différentes versions des tâches incorporant différentes combinaisons de langues (généralement deux, parfois trois). Les tâches ont été évaluées par plus de 30 expert-es (formateur-rices d'enseignant-es, enseignant-es, chercheur-euses, auteur-rices de manuels,

coordinateur-ices de projet du CELV). Les tâches révisées ont ensuite été évaluées et/ou testées au moyen d'un questionnaire en ligne rempli par une cinquantaine d'enseignant-es de langues étrangères de l'enseignement primaire et secondaire en Europe. Le questionnaire portait sur des critères spécifiques, tels que les combinaisons de langues, le contenu, la présentation et la structure des tâches, la mise en page, la difficulté, le niveau de compétence des élèves dans les langues concernées.

### 3.4. Objectifs des tâches METLA

Les tâches METLA ont été développées avec les objectifs suivants :

- développer les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenant-es ;
- développer les stratégies de médiation des apprenant-es ;
- améliorer les compétences linguistiques communicatives des apprenant-es dans la langue étrangère ;
- favoriser l'autonomie de l'apprenant-e, c'est-à-dire sa capacité à travailler de manière indépendante, à prendre des initiatives et à faire ses propres choix ;
- développer la compétence interculturelle et promouvoir des attitudes positives à l'égard d'autres langues et cultures ;
- développer les compétences et aptitudes transversales et du XXI<sup>e</sup> siècle des apprenant-es (par exemple, les compétences numériques, la pensée critique, les aptitudes à la collaboration, entre autres).

### 3.5. Principales caractéristiques des tâches METLA

Les tâches de médiation proposées dans le cadre de ce projet sont présentées sous la forme de plans de cours (accompagnés d'une feuille de travail pour les élèves) qui peuvent nécessiter une ou plusieurs heures d'enseignement. Les tâches :

- sont *organisées de manière thématique* (chaque scénario est organisé autour d'un sujet spécifique, par exemple les voyages, la santé, etc.)
- sont conformes aux *approches plurielles* de l'apprentissage des langues et cultures, les apprenant-es étant invité-es à utiliser tout leur répertoire linguistique et à être productif-ves dans le transfert d'informations d'une langue à l'autre (Candelier *et al.*, 2012) ;
- peuvent être *collaboratives* (travail en binôme ou en groupe) ou *individuelles* ;
- sont *orientées vers le contexte* et *liées à l'objectif*, ce qui signifie que l'on s'est efforcé de présenter des tâches authentiques en rapport avec les objectifs communicatifs quotidiens des élèves ;

- sont conformes aux nouveaux descripteurs du VC-CECR sur la médiation linguistique ;
- prennent en compte les *dimensions sociales et culturelles de l'apprentissage des langues*, reflétant ainsi le lien entre langue et culture ;
- sont *centrées sur l'apprenant-e*, répondent à ses besoins et sont liées à ses expériences personnelles, sociales et émotionnelles ;
- laissent de la place à la *créativité* ;
- sont *basées sur des stratégies*, ce qui signifie que dans chaque activité, un certain nombre de stratégies de médiation sont développées ;
- comprennent souvent des suggestions d'évaluation formative.

## 3.6. Modèle de description des tâches METLA

Ce Guide comprend également un [modèle](#) qui aide les enseignant-es à concevoir des tâches de médiation. Ce modèle est composé de deux parties : une première partie pour l'enseignant-e et une seconde partie pour l'élève (voir figure 5). Ces deux parties sont expliquées plus en détail ci-dessous.

### Pour l'enseignant-e

L'enseignant-e reçoit des informations (dans les deux langues de travail de ce projet – l'anglais et le français) sur la leçon ou la tâche, et plus particulièrement sur les points suivants :

- i. le type de tâche (par exemple, jeu de rôle, projet) ;
- ii. le niveau de compétence linguistique du CECR (A1-C2) pour lequel la tâche est conçue (la description de la tâche peut inclure des idées sur la manière de différencier les tâches pour divers groupes d'apprenant-es à différents niveaux de compétence linguistique) ;
- iii. le(s) objectif(s) de la tâche (par exemple, développer les stratégies de médiation écrite des élèves) ;
- iv. les informations générales utiles sur le sujet ;
- v. les échelles de médiation du VC-CECR et les descripteurs pour la médiation d'un texte et les stratégies de médiation sur lesquels chaque leçon a été alignée (voir la figure 3 du chapitre 1 et les tableaux 3 et 4 du chapitre 6 pour une vue d'ensemble des descripteurs ; le chapitre 6 fournit des informations supplémentaires sur la manière d'aligner les descripteurs du VC-CECR sur les activités) ;
- vi. les langues concernées (plus de deux langues sont utilisées dans certains cas) : elles sont indiquées comme Langue A, Langue B, Langue C ou Toute langue, ce qui signifie que la langue peut être choisie par l'enseignant-e ou l'élève ;
- vii. les objectifs linguistiques (ou liés à la langue) qui se réfèrent aux objectifs spécifiques de la tâche – ce que l'apprenant-e sera capable de faire après avoir terminé la tâche.

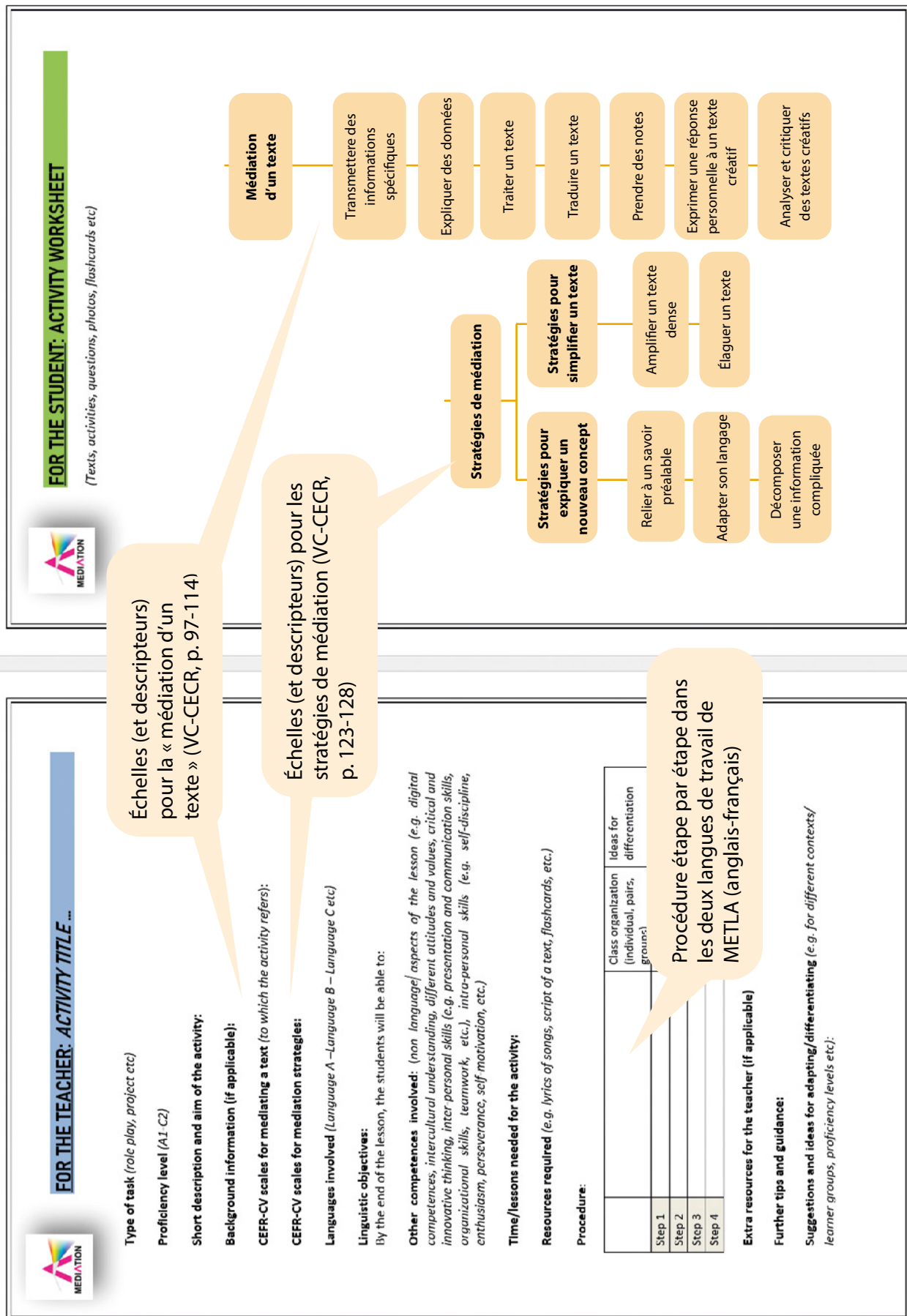
Voici quelques exemples d'objectifs linguistiques :

- les élèves seront capables d'utiliser le vocabulaire lié au thème des animaux (par exemple, les parties du corps, etc.) (extrait de la [tâche 2](#)) ;
  - les élèves seront capables de décrire des lieux à l'aide d'adjectifs (extrait de la [tâche 10](#)) ;
- viii. autres compétences pertinentes. Les concepteur·rices de tâches font ici référence aux compétences non linguistiques (par exemple, les compétences numériques, la compréhension interculturelle, les compétences organisationnelles, les différentes attitudes et valeurs, les compétences sociales, le travail d'équipe et la collaboration) qui peuvent entrer en jeu. Elles sont considérées comme des compétences transversales (voir encore [le site web du groupe de réflexion du CELV](#)) ;
- ix. le temps ou le nombre de leçons nécessaires pour accomplir toutes les tâches ;
- x. les ressources qui accompagnent les tâches – il peut s'agir de liens vidéo, de liens audios, de photographies, etc. ;
- xi. une suggestion de procédure étape par étape. L'enseignant·e reçoit ici des conseils détaillés sur la manière de mener la leçon (par exemple, comment certaines étapes peuvent être différenciées ou adaptées à différents groupes d'apprenant·es ou à différents âges, l'organisation de la classe, etc.) ;
- xii. ressources supplémentaires pour l'enseignant·e – par exemple, une liste d'éléments de vocabulaire, des vidéos, des idées pour la conception de dépliants ;
- xiii. d'autres conseils et astuces concernant la leçon en question ;
- xiv. des suggestions et des idées sur la façon dont la leçon pourrait être adaptée à différents contextes d'enseignement.

Notez que la façon dont la leçon est présentée n'est qu'une approche possible. Le modèle de leçon est conçu comme une ligne directrice pour l'enseignant·e qui est encouragé·e à l'adapter en fonction des besoins des apprenant·es et du contexte d'enseignement.

## **Pour l'apprenant·e**

La deuxième partie du modèle fait référence aux textes et aux tâches inclus dans la leçon et contient la feuille de travail pour l'élève. Il n'existe pas ici de modèle prédéterminé (comme c'était le cas pour la partie réservée à l'enseignant·e), car les tâches et les étapes sont différentes dans chaque leçon. Les instructions relatives aux tâches sont fournies dans les langues étrangères enseignées, mais d'autres langues peuvent être incorporées. Des grilles d'auto-évaluation et de réflexion sont également incluses (voir les chapitres 4 et 7 pour une présentation des procédures d'auto-évaluation).



**Figure 5 :** Modèle de description de tâches METLA avec commentaires



# CHAPITRE 4

## Conception de tâches de médiation

*Ce chapitre fournit des idées aux enseignant-es en langues sur la manière de planifier les tâches de médiation et sur les étapes à suivre dans le processus de conception. La deuxième partie de ce chapitre se concentre sur la manière dont la médiation peut être enseignée et présente quelques considérations importantes en rapport avec :*

- *l'intégration des langues familiales des apprenant-es ;*
- *l'intégration de la composante (inter/pluri)culturelle ;*
- *l'intégration de multimodalité et d'éléments visuels ;*
- *la garantie d'authenticité ;*
- *le développement de stratégies de médiation des apprenant-es ;*
- *le traitements d'une variété de genres.*

## 4.1. Planifier la médiation : étapes clés

### I. Définir les objectifs, les thèmes et les types de tâches de la leçon

Afin de créer leurs propres tâches de médiation, les enseignant-es peuvent vouloir :

- fixer les buts et les objectifs linguistiques de la tâche de médiation ;
- prendre en compte le(s) niveau(x) de compétence des apprenant-es dans différentes langues, en général, et dans la langue cible, en particulier ;
- tenir compte des caractéristiques spécifiques des apprenant-es (par exemple, l'âge, les besoins, les intérêts, les langues parlées à la maison, etc.) ;
- réfléchir à un contexte situationnel possible et décider d'une tâche significative en utilisant les textes sélectionnés ;
- décider si la médiation se fera de la langue familiale ou de la langue de scolarisation vers une langue étrangère, ou d'une langue étrangère vers la langue familiale ou la langue de scolarisation ;
- choisir si la tâche sera axée sur la médiation orale ou écrite ;
- déterminer si les tâches impliquent a) la lecture/l'écoute d'un texte dans la langue étrangère et d'effectuer la tâche dans la langue familiale ou b) lire/écouter un texte dans une langue familiale et produire un texte dans la langue étrangère.

### II. Sélection d'énoncés pertinents pour le VC-CECR (« can do statements »)

Le CECR et le VC-CECR peuvent apporter un soutien précieux à l'apprentissage en aidant l'enseignant-e à décider quelles échelles de descripteurs peuvent être utiles à ses élèves dans le cadre d'une tâche spécifique. Par exemple, si l'objectif de l'enseignant-e est d'enseigner la rédaction de résumés dans la langue cible par le biais de tâches de médiation écrite, l'ensemble des descripteurs du VC-CECR relatifs au « Traiter un texte à l'écrit » pourrait être utile pour concevoir des activités spécifiques. Un exemple d'un tel descripteur est : « Peut résumer par écrit (en langue B) l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue A), sur des sujets d'ordre général ou personnel » (Conseil de l'Europe, 2020: p. 106). Le chapitre 6 fournit de plus amples informations sur la manière dont les descripteurs du VC-CECR – non seulement ceux qui se réfèrent à la « médiation d'un texte », mais aussi ceux qui se rapportent à la compétence plurilingue et pluriculturelle – peuvent être utilisés.

### III. Sélection des textes sources (langue A)

La sélection de textes sources (authentiques) pour informer la conception des activités est une étape importante puisque toute activité de médiation est basée sur ces sources. Outre l'authenticité des supports, la pertinence du sujet et les besoins, l'âge et les intérêts des apprenant-es, l'enseignant-e doit également prendre en compte les éléments suivants :

- les genres des textes sources et cibles : l'utilisation d'un langage adapté au genre textuel sera probablement l'un des objectifs de l'activité. Par exemple, l'enseignant-e de langues peut avoir l'intention d'aider les élèves à s'entraîner à rédiger un courrier électronique en langue étrangère ;
- l'organisation ou la structure du texte (oral ou écrit). Par exemple, un article de journal est très différent d'une brochure en termes de structure et d'organisation. Les caractéristiques organisationnelles d'un article sont principalement un titre au début, une introduction et une conclusion. En revanche, le découpage en paragraphes n'apparaît pas habituellement dans les brochures qui peuvent toutefois contenir d'autres sous-sections et des textes non continus tels que des puces ou des listes ;
- le degré de formalité ;
- la complexité de la langue en termes de grammaire et de syntaxe ;
- le vocabulaire : l'enseignant-e doit garder à l'esprit que certains textes peuvent contenir un vocabulaire moins fréquemment utilisé, ce qui peut poser des difficultés supplémentaires aux apprenant-es et est plus utile pour les apprenant-es de niveau supérieur.

Caractéristiques des textes sources que les enseignant-es doivent prendre en compte lorsqu'ils-elles conçoivent des tâches de médiation :

- la complexité linguistique,
- la complexité cognitive,
- la longueur,
- l'organisation,
- la pertinence en termes de contenu.

L'enseignant-e doit donc décider si le(s) texte(s) est/sont approprié(s) à son contexte d'enseignement et à son groupe d'apprenant-es. Plus le texte source est long, plus il est difficile pour l'apprenant-e de concentrer son attention sur les points clés afin de sélectionner les informations pertinentes.

### IV. Rédiger des instructions claires et créer un contexte réaliste

Des instructions claires sont un aspect très important d'une activité de médiation. L'apprenant-e a besoin d'informations spécifiques sur le contexte de la médiation, l'objectif de la médiation et le destinataire du texte cible afin de transmettre les informations appropriées au public cible.

## V. Utilisation des listes de contrôle METLA (ou autres) pour la création d'une tâche

L'équipe METLA propose deux listes de contrôle aux enseignant-es qui souhaitent vérifier s'ils ou si elles ont pris en compte les aspects susmentionnés de la conception d'une tâche de médiation. La liste de contrôle 1 est une version courte, contenant les informations essentielles ; la liste de contrôle 2 est plus longue et plus détaillée. L'objectif de la liste de contrôle 1 est de guider l'enseignant-e à tous les stades de la mise en œuvre de la médiation. La liste de contrôle 2 met l'accent sur l'aspect de la prise de décision : a) les échelles du VC-CECR pour les performances et les stratégies de médiation lors de la conception des tâches de médiation, et b) le contenu de la tâche. Les deux listes peuvent être téléchargées à partir du [site web](#) sous forme de fiches de travail qui peuvent être utilisées pour différentes activités. L'équipe METLA considère que l'utilisation de listes de contrôle d'auto-évaluation ou de réflexion est cruciale pour l'enseignant-e qui souhaite développer des leçons de médiation interlangues efficaces.

### Liste de contrôle 1 (1- très satisfait, 2- neutre, 3- à améliorer)

STADE DE DÉVELOPPEMENT	1	2	3
√ Ma tâche est basée sur les attentes du syllabus.			
√ Ma tâche est basée sur les besoins et les intérêts de mes élèves.			
√ Mon activité veille à ce que les apprenant-es développent leur capacité à travailler en collaboration dans des situations variées.			
√ J'ai sélectionné des textes pertinents et authentiques dans la langue source (par exemple, des chansons, des vidéos, des histoires, des médias d'information).			
√ J'ai rédigé des instructions claires sur les tâches à accomplir.			
PHASE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE			
J'enseigne explicitement les stratégies de médiation.			
Je m'assure que les tâches ont un problème à résoudre ou un résultat concret.			
Je permets aux apprenant-es d'avoir accès à des éléments culturels.			
J'intègre la technologie dans mon activité.			
STADE DE RÉFLEXION			
Je donne aux apprenant-es l'occasion de réfléchir à leurs points forts et les domaines à améliorer grâce à des tâches d'auto-évaluation.			
Je donne aux apprenant-es l'occasion d'être évalué-es par leurs pairs.			
Je donne un retour d'information spécifique et descriptif.			

## Liste de contrôle 2

### MON CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

Dans cette partie, l'enseignant-e fait un rapide *brainstorming*, qui est lié à son contexte éducatif.

MA SALLE DE CLASSE :	Notes supplémentaires :
Classe : _____	
Nombre d'apprenant-es : _____	
Niveau de langue étrangère (selon le CECR) : _____	
Leçon en ligne et/ou en classe : _____	
Langues concernées : _____	
Sujet : _____	
Type de tâche : _____	
Durée de la tâche : _____	
Objectifs de la tâche/leçon : _____	

### ÉCHELLES DE PERFORMANCE ET DE STRATÉGIES DE MÉDIATION

L'enseignant-e choisit les échelles VC-CECR les plus appropriées. Notez que le chapitre 6 offre des lignes directrices détaillées sur la façon dont les échelles du VC-CECR peuvent être exploitées.

<i>Choisissez l'échelle appropriée en tenant compte de l'objectif de l'activité et en choisissant parmi les descripteurs correspondant au niveau de compétence des élèves.</i>	
VC-CECR Échelles de médiation – Médiation d'un texte : (Entourez votre réponse)	Notes supplémentaires :
<ul style="list-style-type: none"><li>• Transmettre des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit</li><li>• Expliquer des données (par exemple sous forme de graphiques, de diagrammes, de tableaux, etc.)</li><li>• Traiter un texte à l'oral et à l'écrit</li><li>• Traduire un texte écrit à l'oral / à l'écrit</li><li>• Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)</li><li>• Exprimer une réponse personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)</li><li>• Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)</li></ul>	

Stratégies de médiation du VC-CECR : (Entourez votre réponse)	Notes supplémentaires :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relier à un savoir préalable</b> : poser des questions pour encourager les personnes à réactiver leurs savoirs préalables ; faire des comparaisons et/ou des liens entre le nouveau savoir et le savoir préalable ; donner des exemples et des définitions.</li> <li>• <b>Adapter son langage</b> : paraphraser de façon simple (A2-B2) ; clarifier et expliciter des informations spécifiques et complexes propres à son domaine en simplifiant la langue par des paraphrases (B2+) ; expliquer des termes techniques et des notions compliquées lors d'un échange avec des personnes qui ne maîtrisent pas les sujets de son domaine de spécialité (B2+ et niveaux C).</li> <li>• <b>Décomposer une information compliquée</b> : décomposer un processus en une série d'étapes ; présenter des idées ou des instructions sous la forme d'une liste ; présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments.</li> <li>• <b>Amplifier un texte dense</b> : utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ; modifier le style pour expliquer les choses de façon plus explicite ; donner des exemples.</li> <li>• <b>Élaguer texte</b> : mettre en évidence les informations clés ; éliminer les répétitions et les digressions ; supprimer ce qui n'est pas pertinent pour le public.</li> </ul>	

**CONTENU DE LA TÂCHE**

Développement des tâches	Notes supplémentaires :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : _____</li> <li>• Textes sources : _____</li> <li>• Tâches de réflexion et d'auto-évaluation : _____</li> <li>• Devoirs : _____</li> </ul>	

<p><b>Résultats de la médiation</b> (Entourez votre ou vos réponses)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textes écrits/oraux (lettres, courriels, articles, etc.)</li> <li>• Vidéos</li> <li>• Projets (communs)</li> <li>• Autre ? _____</li> </ul>	Notes supplémentaires :
<p><b>Matériaux et technologies : de quoi ai-je besoin ?</b> (Entourez votre ou vos réponses)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils/ressources que les élèves peuvent utiliser pour décoder/ utiliser des textes/mots dans des langues autres que la langue étrangère</li> <li>• Dictionnaires multilingues gratuits en ligne (y compris des dictionnaires illustrés) correspondant aux langues que les élèves apportent en classe.</li> <li>• Les médias sociaux ? (Instagram, WhatsApp, Facebook, X, TikTok)</li> <li>• Sites où les élèves peuvent partager leurs produits</li> <li>• Autre ? _____</li> </ul>	Notes supplémentaires :
<p><b>Autres considérations</b> (Entourez votre ou vos réponses)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le sujet est en rapport avec l'âge, la culture, les loisirs, les intérêts, les besoins, etc. de mes apprenant-es.</li> <li>• J'ai pris en compte l'authenticité de la tâche : des exemples quotidiens dans mon environnement immédiat (par exemple, demander la signification de signes/de textes courts dans un pays étranger, utiliser un texte dans une langue source afin d'avertir un-e ami-e des dangers du tabac dans une langue étrangère, etc.)</li> <li>• J'ai examiné l'authenticité des textes : chansons, livres d'images, bandes dessinées, publicités, messages sur les réseaux sociaux, etc.</li> <li>• J'ai envisagé les problèmes que mes élèves pourraient rencontrer.</li> <li>• J'ai tenu compte d'aspects tels que l'égalité des sexes, la non-discrimination des minorités et le soutien à la diversité.</li> <li>• J'ai pris en considération les apprenant-es ayant des capacités différentes et/ou des difficultés d'apprentissage.</li> <li>• J'ai conçu une tâche d'évaluation formative (auto-évaluation/ rétroaction par les pairs, etc.).</li> </ul>	Notes supplémentaires :

**Figure 6** : Listes de contrôle pour l'enseignant-e sur la conception des tâches de médiation

Avant de mettre l'accent sur des considérations spécifiques lors de la conception des tâches de médiation, il serait utile pour le-la lecteur-riche de parcourir l'infographie suivante intitulée [Outils et astuces pour les enseignant-es](#), qui fournit des idées sur la façon dont la médiation peut être enseignée. Elle combine diverses idées des membres du réseau METLA et peut rappeler aux enseignant-es certains points importants lors de la conception de tâches de médiation interlangues. Dans le coin des enseignant-es du site web de ressources, une infographie supplémentaire, intitulée [Création de tâches de médiation : conseils](#) est fournie afin d'aider l'enseignant-e dans le processus de conception.

## Outils et astuces pour les enseignant-es

« **Considérez les difficultés des apprenant-es** à reformuler ou à expliquer des idées (tirées de textes) à d'autres personnes. **Réfléchissez** ensuite à des tâches qui pourraient les aider à surmonter ces difficultés. **Concevez de petites étapes** pour chaque tâche. Contrôlez les tâches. À la fin, **réfléchissez** au travail accompli et aux résultats de l'apprentissage. »

« Assurez-vous de fournir un **contexte pour la tâche** de médiation (qui fait la médiation, pour qui, pourquoi, dans quelles circonstances, etc.). Assurez-vous que votre tâche de médiation donne aux apprenant-es un **objectif de communication**. »

« Encouragez vos apprenant-es à **réfléchir sur leurs usages de stratégies** de médiation. »

« **Familiarisez-vous** avec les catégories de médiation du VC-CECR et les activités et descripteurs correspondants. »

« Après l'activité, veillez à ce qu'une place soit laissée à la **réflexion** et au **retour d'information**. »

« Faites de la médiation une **partie intégrante** de vos pratiques en classe. »

« Découvrez quelles langues sont présentes dans le **répertoire de vos apprenant-es** et utilisez cette information. »

« Il est important de fournir une **liste de rubriques pour les tâches à accomplir**. Les étudiants doivent savoir quelles idées ou informations rechercher dans le texte source, sinon il peut être très difficile de comprendre ce qui doit être transféré dans le texte cible. »

« **Sélectionnez les descripteurs appropriés du VC-CECR** (pas seulement ceux liés à la médiation) et adaptez-les si nécessaire. Ce processus d'utilisation des descripteurs est à double sens : ils peuvent être utilisés comme point de départ pour développer des tâches, ou après la construction de la tâche, lorsque l'enseignant-e peut faire correspondre les descripteurs à la tâche. »

« Appliquez le principe du **manque d'information** lors de l'élaboration des tâches de médiation : ne pas demander aux élèves de se dire des choses déjà connues. »

« **Pilotez la tâche** et suivez le processus de près. »

« **Identifiez les stratégies de médiation** dont les apprenant-es ont besoin pour mener à bien la tâche et intégrez une « phase de pratique » dans votre cours, au cours de laquelle les stratégies de médiation sont entraînées. »

« **Collaborez** avec d'autres enseignant-es (de langues) à l'école. »

« Évitez les jeux de rôle isolés, sans contexte, où vous imposez un rôle aux apprenant-es (qu'ils/elles pourrait ne pas aimer) : **rappelez-vous que les apprenant-es doivent agir comme des agents sociaux et doivent avoir un message et un objectif** – ils/elles ne peuvent transmettre un message que s'ils/elles en sont convaincu-es. »

« Il est important que les apprenant-es soient **familiarisé-es avec le genre du texte cible** avant d'entreprendre une tâche de médiation. Sinon, ils et elles risquent de trouver et reformuler avec succès des informations ou des idées dans le texte source, mais se retrouvent incapables de relayer l'information avec succès dans le texte cible. »

Nous tenons à remercier les personnes suivantes pour leurs contributions à cette présentation : Franziska Gerwers, Maria de Lurdes Gonçalves, Dina Tsagari, Kia Karavas, Johann Fischer, Brigitte Gerber, Dolors Masats, Marisa Cavalli, Ailín Ní Chonchuir, Monica Hutanu, Isabelle Audras, Katerina Krimpogianni, Adolfo Sánchez, Belinda Steinhuber, Victoria Safonova, Riccardo Chiappini et Ethan Mensur.

Ce document résulte du projet « Médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues » (2020-2022) du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe qui encourage l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres. [www.ecml.at/mediation](http://www.ecml.at/mediation)



## 4.2. Le processus de conception

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous nous concentrons sur certaines considérations importantes lors de la conception de tâches de médiation en utilisant des exemples tirés des tâches METLA.

### 4.2.1. Intégrer les langues familiales des apprenant·es

Les professeur·es de langues se demandent très souvent comment intégrer les langues familiales de leurs élèves dans leurs cours, étant donné qu'ils-elles ne parlent ni ne comprennent eux-mêmes ces langues. Les élèves peuvent avoir des compétences très différentes et inégales dans leur langue familiale ; par exemple, certain·es peuvent être plus avancé·es pour parler la langue et moins avancé·es pour la lire et l'écrire (voir Schalley et Eisenclas, 2020). En outre, tous·tes les élèves n'ont pas une attitude positive à l'égard de leur langue familiale, certain·es ne souhaitant tout simplement pas être considéré·es comme différent·es simplement parce qu'ils-elles parlent une autre langue. Les idées suivantes peuvent aider à encourager les élèves à utiliser leur langue familiale en classe et à garantir le respect de toutes les langues de la classe :

- créer des tableaux de classe multilingues ou des murs de mots interactifs ;
- demander aux élèves de trouver différents textes dans leur langue familiale et de les apporter en classe ;
- encourager les élèves à lire un livre dans une langue (langue familiale ou autre) et à en restituer l'essentiel dans une autre langue ;
- inviter des locuteur·rices multilingues dans la classe, par exemple des membres de la famille si les élèves se sentent à l'aise avec cela, et les laisser discuter dans n'importe quelle langue avec les élèves ;
- convier les élèves à utiliser internet pour rechercher des informations dans différentes langues ;
- solliciter les élèves à comparer un texte dans la langue étrangère et le même texte traduit dans leur langue familiale ou à comparer deux textes sur le même sujet, un en langue étrangère et un dans leur langue familiale ;
- fournir des instructions dans différentes langues, y compris les langues familiales.

Les tâches METLA 16 et 26 comprennent des activités de vocabulaire en rapport avec le thème de la leçon (internet et technologie dans la première et littérature dans la seconde) qui encouragent les apprenant·es à utiliser leur langue familiale ou toute autre langue. Plus précisément, dans l'exemple de la [tâche 16](#), les apprenant·es doivent chercher des mots sur internet et noter les significations similaires dans différentes langues. De même, dans l'exemple tiré de la [tâche 26](#), les apprenant·es sont invité·es à faire des listes, dans différentes langues, de mots communs dans les trois textes inclus dans la leçon (deux anglais et un grec). Ils-Elles peuvent ajouter des colonnes dans le tableau pour les langues supplémentaires. Notez que la leçon a été initialement conçue pour ceux·celles qui apprennent le grec en tant que langue étrangère.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 16

2. Imagine que tu veux faire une recherche sur Internet sur des « fake news » en plusieurs langues. Quels mots-clés pourrais-tu rechercher ? Compare des mots-clés dans les plusieurs langues que tu as choisies.

🔍 Langue 1

🔍 langue 2

🔍 langue 3

🔍 langue 4

La tâche de médiation dont cette activité est extraite (n° 12) implique les langues suivantes :

Langue A : allemand ;

Langue B : anglais ;

Langue C : français ;

Langue X : choisie par l'élève.

**REMARQUE** : cette tâche n'indique pas quelles langues doivent être utilisées dans la recherche, ce qui **donne aux apprenant-es la possibilité d'utiliser tous les répertoires linguistiques** présents dans la salle de classe.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 26

### βήμα 4

Ποιες είναι οι κοινές λέξεις που εμφανίζονται και στα 3 κείμενα; Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα σε δυο γλώσσες. Προσθέσε αν θέλεις και μια τρίτη γλώσσα και μετέφρασε τις ίδιες λέξεις.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ENGLISH	LANGUAGE: _____
ιστοσελίδες	websites	

Pratiquer le vocabulaire dans différentes langues grâce à des tableaux de mots multilingues.

Voici d'autres idées pour intégrer les langues parlées à la maison :

- les enseignant-es ou les apprenant-es eux-elles-mêmes peuvent expliquer la signification de différents mots dans la langue de scolarisation lorsque tous-tes les élèves ne partagent pas la même langue familiale ;
- les apprenant-es peuvent utiliser des dictionnaires multilingues ou d'autres ressources (en ligne et sur papier).

## 4.2.2. Intégrer la composante (inter/pluri)culturelle

Transmettre des informations à une personne dont le bagage linguistique et/ou culturel est différent est une activité qu'un-e locuteur-riche plurilingue exerce dans le cadre de rencontres communicatives quotidiennes. Fournir des informations sur les traditions, les coutumes, les habitudes sociales, les expériences culturelles, etc. à des auditeur-rices/lecteur-rices qui ne partagent pas la même langue est un exemple de médiation interlangues et interculturelle. L'objectif ultime des apprenant-es est d'être préparé-es à participer à des rencontres de communication interculturelle complexes et imprévisibles dans un monde globalisé.

L'intégration d'activités qui favorisent la composante (inter/pluri)culturelle est un aspect important de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Les tâches à composante interculturelle visent à amener les élèves à dépasser les frontières interculturelles et à « acquérir une vision intérieure de la culture de l'autre » (Byram, 1997, *notre traduction*). Les élèves ont la possibilité de s'engager avec l'altérité dans une relation d'égalité (Byram, 2020) et d'utiliser « des connaissances, des compétences et des attitudes pour la médiation entre des interlocuteurs de sa propre culture et d'une autre culture » (ibid., 2020: p. 66, *notre traduction*).

La [tâche 14](#) est basée sur de brefs textes en espagnol sur les différentes expériences culturelles des Mexicains lors d'un jour spécifique de l'année (c'est-à-dire le *día de los Muertos*).

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 14

#### Step 4

When Miguel is back in Mexico, he posts the following picture on his social media page. Your dad asks you if you know what this is all about. You remember having seen something about the *día de los Muertos* in a movie and decide to look for information about this tradition online.

A. You find the following article in Spanish. Read it and explain to your dad, who is English, what this tradition entails.

B. Send him a written text (private) on Facebook messenger.



L'apprenant-e se familiarise avec certaines traditions par le biais de textes sources espagnols (qui sont omis ici) et il lui est demandé de relayer par écrit certaines de ces informations dans une autre langue (l'anglais).

La tâche 17 METLA demande aux élèves de participer à un forum où des personnes du monde entier parlent de leurs plats traditionnels.

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 17

Un contexte réel est fourni par (Forum de discussion).

You participate in a forum where people from around the world talk about their traditional dishes. Choose a traditional Greek dish and briefly describe it in English.

UK



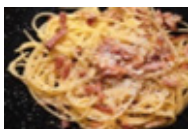
White fish fillets in batter (or egg-and-breadcrumbs), deep fried with potato chips.

Poland



Bigos often translated into English as hunter's stew, is a Polish dish of chopped meat of various kinds stewed with sauerkraut and shredded fresh cabbage. It is served hot and can be accompanied with vegetables, spices or wine.

Italy



Pasta alla carbonara, prepared with ingredients including eggs, Pecorino cheese, guanciale (a type of Italian cured pork cheek) and black pepper.

Greece

Les plats sont considérés ici comme des **éléments culturels** de différents pays. Les élèves peuvent ainsi développer un intérêt pour les habitudes alimentaires des habitant-es d'autres pays.

### 4.2.3. Intégrer la multimodalité et les différents médias

La multimodalité désigne la transmission de connaissances à l'aide de différents modes de représentation – textes écrits, représentations visuelles, sons, etc. Dans la représentation multimodale, le texte, l'image, le son, etc. se combinent pour créer un sens qui résulte de leur interaction. Certaines tâches de médiation demandent aux élèves de puiser des informations dans des textes qui combinent plusieurs modes, tels que des affiches électroniques, des vidéos, des blogs, etc. D'autres les invitent à produire des textes multimodaux en langue étrangère sur divers sujets de la vie quotidienne, tels que les loisirs, la famille, la technologie, etc.

En ce qui concerne l'utilisation de visuels dans les tâches de médiation, l'apprenant-e peut être invité-e à transmettre un message présenté sous la forme d'un camembert, d'un graphique, d'un tableau, d'une carte, d'un croquis, d'une photographie, etc. à des interlocuteur-rices qui peuvent ne pas comprendre ce visuel. Dans ce cas, le texte source se compose uniquement de visuels. Le texte cible est constitué de textes verbaux relayés (écrits ou oraux).

L'exemple suivant d'une activité (étape 2) tirée de la tâche 17 se réfère à une vidéo YouTube à partir de laquelle les apprenant-es doivent sélectionner certains messages et les écrire sous forme de notes (médiation entre les langues et entre les modes).

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 17

L'intégration de **vidéos** garantit la **multimodalité** et l'**authenticité** et stimule l'intérêt des apprenant·es.

### Step 1

Are you familiar with the health benefits of the Mediterranean diet? Briefly discuss with your partner and come up with one reason each why you think the Mediterranean diet is considered healthy.

### Step 2

Watch the video on the Mediterranean diet and write down in note form the health benefits it offers: <https://www.youtube.com/watch?v=o5aof7UI3yg>  
Use either English or any other language for your notes.

### Step 3

Your friend Brian from Switzerland has recently informed you that he is eating healthier food. Read the article below and send him an **email** (in **English** words) **agreeing** with him and **presenting** the Greek salad as a healthy option.

Il peut s'agir d'un exemple à la fois de la médiation intralingues (au sein de la même langue – l'anglais) et de la médiation interlingues.

La [tâche 38](#) combine une chanson (étape 6) avec un exposé TEDex (étape 7). Plus précisément, les apprenant·es doivent écouter une chanson accompagnée d'une vidéo qui fait référence aux difficultés de l'apprentissage de l'espagnol et sont invité·es à dresser une liste des aspects mentionnés et à rédiger un article sur le même sujet (texte monomodal). L'étape 7 de la même activité demande aux apprenant·es d'écouter un discours dans une vidéo et d'en retranscrire les idées principales dans un résumé pour un projet scolaire multilingue. L'enseignant·e pourrait ici modifier l'activité et, au lieu d'un résumé (texte monomodal), il-elle pourrait demander aux élèves de créer une vidéo ou une affiche électronique (texte multimodal).

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 14

### Step 6

Listen to a song by two Colombian brothers, Nicolás y Juan Andrés Ondina, (<https://youtu.be/4LjDe4sLER0>) who explain why it is difficult to speak Spanish. **Make a list** of the main reasons they refer to.

- ....
- ....
- ....

Using your notes (which you may also want to paraphrase) and on the basis of other sources which you can find on the Internet, write an **article in your school newspaper** on the reasons why it is difficult to learn Spanish.

### Step 7

Listen to the TEDex talk by McWhorter (<https://youtu.be/VQRjouwKDIU>) and write a **summary** for the multilingual school project you are working on lately on the main reasons to learn a foreign language. Your summary should be in English, Spanish and any other languages you wish to use. The topic of this project is: LEARN LANGUAGES, PARTICIPATE

Les tâches METLA fournissent des idées sur l'utilisation de diverses formes de médias numériques et d'applications en ligne. Par exemple, dans la [tâche 4](#), étapes 4 et 5, les apprenant·es doivent créer un dépliant sur un chien perdu. Ils-Elles peuvent utiliser une variété d'applications pour produire leurs prospectus, en particulier si la tâche est réalisée pendant une leçon en ligne.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 4

Step 3	The teacher introduces the lost dog flyer and Instagram templates (Handout C/D).	plenary	
Step 4	The students read Handout B (lost dog message) and work in pairs and create their own flyer and Instagram post based on the given scenario.	pairs	They could use the photo of Handout 3 to glue/copy-paste it into the Instagram post.
Step 5	When the students are ready, they could compare their flyers and/or even display them on the wall.	pairs	In case this is an online lesson, the students

Utilisation d'une variété d'applications en ligne pour les cours en ligne.



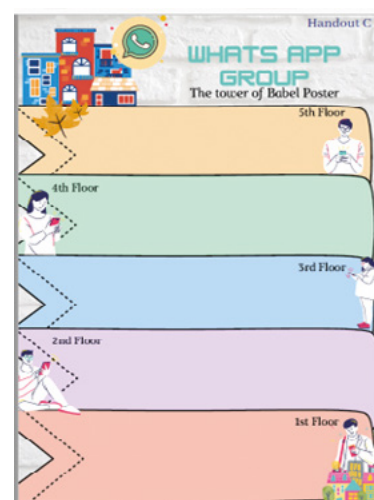
La tâche fournit les modèles pour le dépliant et le billet Instagram.



Les enseignant-es qui ont piloté les tâches METLA ont utilisé différentes applications dans leurs cours en ligne. Après l'activité WhatsApp de la [tâche 13](#), les élèves discutent des caractéristiques d'une application électronique particulière (par exemple WhatsApp) et la manière dont les messages peuvent être envoyés ; l'enseignant-e présente le scénario suivant : « Vous vivez dans un immeuble où se côtoient des familles aux traditions culturelles et langues différentes. Les résident-es ont décidé de créer un groupe WhatsApp pour communiquer, dans le but de pouvoir traiter rapidement et efficacement tout problème qui pourrait survenir ». Les élèves lisent cinq messages WhatsApp différents en anglais (langue B ou C) et donnent une réponse en langue A et/ou B (ou C) en fonction des instructions données dans chaque message. Enfin, ils-elles partagent leurs réponses avec le reste des groupes (voir le modèle). En guise d'activité de suivi, les élèves rédigent leur propre message comme partie de leurs devoirs.

Suite à la discussion ci-dessus, voici quelques idées supplémentaires pour les enseignant-es :

- concevoir des tâches de médiation qui invitent les apprenant-es à produire des textes multimodaux dans la langue étrangère, tels que des affiches électroniques, des vidéos, des blogs, etc. (voir tâche METLA ci-dessus) ;
- pour ce faire, les apprenant-es sont invité-es à trouver des exemples de types de textes spécifiques dans une langue et à analyser la manière dont ils-elles utilisent les différents modes.



## 4.2.4. Garantir l'authenticité

L'authenticité est d'une importance capitale lors de la conception des tâches de médiation. Elle constitue un concept central dans l'approche actionnelle soulignée par le VC-CECR : « Permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente est le message méthodologique que fait passer le CECR sur l'apprentissage des langues » (Conseil de l'Europe, 2020: p. 9). Un *texte authentique* est un *texte* « créé pour répondre à un objectif social dans la communauté linguistique dans laquelle il a été produit » (Little *et al.*, 1988: p. 27, *notre traduction*). Une *tâche authentique* relie l'utilisation de la langue en classe au monde extérieur ; les élèves sont encouragé-es à produire une langue qu'ils-elles utiliseraient dans des situations de la vie réelle. Les exemples déjà présentés dans ce chapitre font donc écho aux deux types d'authenticité :

a) Authenticité des *textes*, tels que :

- des éléments visuels (photos, images, chiffres, graphiques, etc.) ;
- des documents tels que des vidéos authentiques, des textes extraits de journaux ou de magazines, des affiches, des tickets, etc.

b) Authenticité des *tâches* à travers :

- des contextes réalistes et des objectifs réels pour communiquer (par exemple, expliquer la signification d'un graffiti, rendre compte d'une expérience de physique, etc.) ;
- des sujets quotidiens proches des expériences de vie et des intérêts des apprenant-es.

L'exemple suivant porte sur une affiche réelle annonçant des cours du soir de mathématiques destinés aux élèves accompagné-es de leurs parents. L'affiche est rédigée en anglais (langue A), et les élèves ont pour tâche de relayer les informations et d'expliquer les données de l'affiche en langue B (italien). L'utilisation d'affiches en classe comme textes sources est un exemple d'authenticité du texte ; l'implication des élèves dans la création de leurs propres affiches dans le cadre d'un projet est un exemple d'authenticité de la tâche.

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 11

2. Vivi con i tuoi genitori a Malta. Tua nonna è italiana e viene a farvi visita durante l'estate. Sei in sala attesa al comune con la nonna che deve firmare alcune pratiche, quando vedi il seguente poster. Spiega il contenuto del poster alla nonna in italiano.

#### INSTRUCTION :

Vous avez émigré avec vos parents à Malte où vous vivez depuis trois ans. Votre grand-mère italienne vient vous rendre visite chaque été. Vous êtes avec elle au bureau du conseil municipal lorsque vous voyez l'affiche suivante. Expliquez en italien le contenu de cette affiche à votre grand-mère.

L'intégration de ressources numériques est un autre moyen de renforcer l'authenticité des tâches de médiation. Les ressources numériques peuvent être utilisées comme source d'information (multilingue), comme moyen de communication et comme ressource de diffusion des connaissances. Les tâches de médiation peuvent utiliser les médias en ligne pour permettre aux élèves de rechercher des informations dans différentes langues, de participer à des activités de communication multilingues, de coconstruire des connaissances et de diffuser leur travail (voir par exemple la [tâche 29](#) ci-dessous).

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 29

2.1. Vê o vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=wkOD2b6kR3E>) e faz uma lista de ingredientes para cozinhar "ovos moles".



2.2 Escreve uma mensagem de WhatsApp ao teu pai, a explicar o que são "ovos moles".

---

---

---

Dans cette tâche, les ressources numériques sont utilisées au point 2.1, comme source d'information (comprendre le contenu d'une vidéo YouTube) et, au point 2.2, comme moyen de communication (rédiger un message WhatsApp).

2.1. Vê o vídeo (Prove Portugal - Beira Litoral - Doces da Região: Aveiro, Mandala Sa: <https://www.youtube.com/watch?v=wkOD2b6kR3E>) e faz uma lista de ingredientes para cozinhar ovos moles.



2.2 Escreve uma mensagem de WhatsApp ao teu pai, a explicar o que são ovos moles.

---

---

---

## 4.2.5. Collaborer pour construire du sens et faciliter l'interaction

En s'inspirant de l'approche actionnelle adoptée dans le VC-CECR, qui souligne l'importance de l'interaction collaborative entre les apprenant-es lorsqu'ils-elles travaillent sur des tâches de médiation interlangues, on peut demander aux apprenant-es de partager leurs points de vue sur les tâches, de partager leurs ressources, de les développer en collaboration, ou même d'évaluer leurs réalisations (voir également Piccardo et North, 2019). Nous présentons ci-dessous deux exemples de tâches de médiation où la collaboration est une condition préalable à la réalisation des tâches. Les élèves dans la [tâche 17](#) sont invité-es à créer un dépliant publicitaire sur le thème de l'alimentation saine (étape 6). Cependant, ils-elles doivent tout d'abord regarder une vidéo sur la manière de créer de tels textes et décider avec leurs camarades de classe les informations à inclure dans le dépliant (étape 5). Dans la [tâche 1](#), les apprenant-es travaillent en binôme pour



créer du sens. Ils-Elles dépendent l'un-e de l'autre pour réaliser l'activité. L'élève A doit transmettre des informations relatives à l'alimentation et s'entraîner à formuler des questions dans la langue B à l'aide de la feuille de travail « Liste de courses A » (langue A, anglais). L'élève B écoute les informations présentées par l'élève A dans la langue B (finnois), puis sélectionne les fruits et légumes mentionnés par son-sa partenaire qui a utilisé la feuille de travail « Liste de courses B » et les écrit dans la langue B.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 17

Watch the video (<https://www.youtube.com/watch?v=zID4cWoVEPQ>) on how to make a flyer and take notes with your partner with the main ideas which you will need in Step 6.

### Step 6

You participate in a school competition where students around Europe publish their **promotional leaflets** about healthy diet in order to be distributed to European schools. You have chosen to produce a leaflet on a new, healthier and less fatty pita gyro\*, the so-called "light version". Using information from the website text below, write your **promotional leaflet** of about 150 words, a) informing readers about what the new product consists of, b) presenting its benefits in comparison to the traditional pita gyro, and c) briefly presenting some healthy ingredients in it.

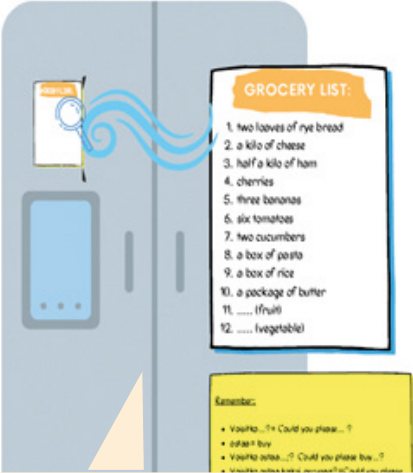
## EXEMPLE DE LA TÂCHE 1

**ME.T.L.A TASK 1 - FOR THE STUDENT: ACTIVITY WORKSHEET GROCERY LIST**

**GROCERY LIST** Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Work with a partner (B). Do not look at your partner's handout. This activity is a scenario. Read your scenario first and discuss it with your partner.

**Scenario:** You just come home and your fridge is empty. Ring up your cousin, who is in the shop now. Read the grocery list and ask your cousin (B) who only speaks Finnish to buy these things. Add at the end of the list (numbers 11/12) one fruit and vegetable that you like.



**GROCERY LIST:**

1. two loaves of rye bread
2. a kilo of cheese
3. half a kilo of ham
4. cherries
5. three bananas
6. six tomatoes
7. two cucumbers
8. a box of pasta
9. a box of rice
10. a package of butter
11. .... (fruit)
12. .... (vegetable)

**Remember:**

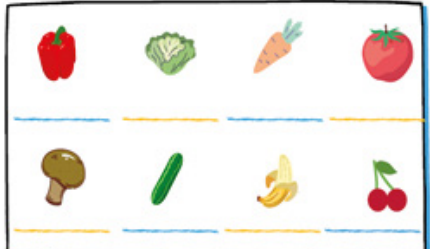
- Voinko...? Could you please...?
- saadakko...? Could you please give me...?
- Voinko ottaa...? Could you please take...?
- Voinko ottaa...? Could you please take...?

**ME.T.L.A TASK 1 - FOR THE STUDENT: ACTIVITY WORKSHEET GROCERY LIST**

**GROCERY LIST** Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Work with a partner (A). Do not look at your partner's handout. This activity is a scenario. Read your scenario first and discuss it with your partner.

**Scenario:** You are at the shop now. Your cousin (A) has created a grocery list and he/she is going to tell you in Finnish what you should buy. Listen carefully and circle only the fruit and vegetables your partner mentions, and write their names in Finnish. Finally, in the box below draw a picture of the last fruit and vegetable you have just heard and write their names in Finnish.



**Remember:**

- Voinko...? Could you please...?
- saadakko...? Could you please give me...?
- Voinko ottaa...? Could you please take...?
- Voinko ottaa...? Could you please take...?

Draw the last fruit and vegetable you have just heard and write the words in Finnish

L'enseignant-e peut encourager les élèves à **paraphraser** et/ou à décrire l'article sur la liste de courses lorsque leur partenaire ne comprend pas le mot.

Les élèves doivent accomplir plusieurs étapes ensemble, du visionnage d'une vidéo jusqu'à la création d'un produit visible de leur collaboration (un dépliant).

## 4.2.6. Développer les stratégies de médiation des apprenant-es

Les stratégies de médiation sont utilisées par le-la médiateur-riche pour transmettre des informations d'une langue à l'autre (voir chapitre 2). Les stratégies se réfèrent à la manière dont le contenu source est traité et ensuite incorporé dans le texte cible. Afin de développer les stratégies de médiation des apprenant-es, l'enseignant-e en langues peut envisager de s'appuyer sur les stratégies que les élèves connaissent déjà lorsqu'ils-elles lisent ou écrivent des textes – par exemple, en cherchant l'essentiel, en devinant le vocabulaire à partir du contexte, en paraphrasant, etc. L'enseignement des stratégies peut être explicite : par exemple, l'enseignant-e peut lier des types de tâches spécifiques à des stratégies spécifiques, en faisant prendre conscience aux élèves de la relation entre les tâches et l'utilisation des stratégies de médiation.

Les activités suivantes, qui combinent le grec (langue A) et l'anglais (langue B), sont des exemples de la manière dont nous pourrions fournir aux apprenant-es un entraînement à des stratégies de médiation spécifiques. L'objectif général de la leçon ([tâche 15](#)) est de les aider à se familiariser avec différentes stratégies de médiation. Dans la première activité ([tâche 15](#) – Activité 1), les élèves sont invité-es à résumer des signes et des avis en anglais. Cette première activité est suivie d'une autre activité ([tâche 15](#) – Activité 3) qui vise à les sensibiliser à une variété de stratégies utilisées dans la médiation interlangues.

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 15

**ACTIVITÉ 1 : Votre ami-e anglais-e vient d'arriver à Athènes en provenance de Londres et vous vous promenez dans votre quartier. Athènes abonde de panneaux et d'affiches qu'il-elle ne comprend pas. Il-Elle vous demande de lui expliquer ce qu'ils signifient. Essayez de résumer oralement en une phrase le contenu de chacun des panneaux ci-dessous.**

**ACTIVITY 1:**  
Your English friend has just arrived from London. Athens is full of signs that he cannot understand. S/he asks you to explain what they mean. Try to **summarize** the content of each of the signs below in one sentence and send him/her a personal message on Facebook.



**Stratégies** de distinction des informations principales des informations accessoires, à travers l'usage de synonymes et paraphrases, par exemple.

C'est aussi un exemple de la façon dont les **visuels** peuvent être utilisés comme textes sources ! L'**authenticité** est également assurée.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 15

**ACTIVITY 3: Mediation Matrix**  
What are the do's and don'ts of mediation? Fill in the following table. Work in pairs.

✦ add information not included in the Greek text	✦ use synonyms
✦ translate word-for-word	✦ use Greek words in my English text
✦ copy whole phrases from the original text	✦ select what information to include in my text
✦ paraphrase	✦ transfer all the information of the Greek text
	✦ reorder and group information

Do's	Don'ts
•	✦ word-for-word translation

Enseignement explicite de stratégies de médiation.

L'enseignant-e peut expliquer ici que la traduction mot à mot de l'ensemble du texte (source) ne permet pas d'obtenir des produits de médiation performants. La sélection d'informations pertinentes est la seule chose qui compte en médiation.

### 4.2.7. Traiter une variété de genres

Les textes sources et les textes de sortie peuvent être de différents types (genres) et doivent couvrir une grande variété de genres (articles, lettres et courriels, dépliants, manuels d'instruction, cartes, poèmes, annonces de livres, etc.) Le style et le registre des textes produits par les apprenant-es doivent être adaptés au contexte et suivre les conventions du genre (par exemple, les articles de journaux suivent une structure spécifique avec un titre, des paragraphes, etc.) L'un des aspects les plus difficiles de la médiation est la prise en compte par les apprenant-es des conventions génériques du texte cible et la production de textes appropriés ; le genre du texte original ne coïncide pas toujours avec celui du texte de sortie, ainsi le-la médiateur-riche doit coordonner les conventions génériques de deux textes différents. Il s'agit d'un aspect qui doit être enseigné de manière explicite, en particulier aux apprenant-es de niveau supérieur. Vous trouverez ci-dessous une idée de tâche visant à sensibiliser les apprenant-es aux différentes conventions de genre et à les aider à adapter leur style et leur langue en fonction du type de texte cible :

#### Un texte en langue A, trois textes en langue B

- 1) Les apprenant-es reçoivent un texte d'un genre spécifique (par exemple, un article de journal sur un sujet précis). Ils-Elles sont divisé-es en groupes. Chaque groupe se voit confier une tâche différente dans la langue cible, basée sur le même texte source (langue A). Chaque groupe est invité à produire un texte d'un genre particulier. Par exemple, un groupe peut rédiger un article informatif, un autre peut écrire un e-mail à un-e ami-e pour lui donner des conseils et un troisième peut rédiger un rapport pour promouvoir le travail de l'organisation.
- 2) Dans l'activité ci-dessus, afin d'atteindre leur objectif communicatif, chaque groupe doit être conscient des conventions de chaque genre. Le style et le registre des textes des apprenant-es doivent être adaptés au contexte et organisés de manière appropriée au genre (les articles de journaux suivent une structure spécifique avec un titre, etc.)
- 3) Une fois la tâche terminée, les apprenant-es peuvent présenter et partager leurs textes afin de sensibiliser aux différences entre les différents types de textes. Un feedback entre pairs peut suivre.

La [tâche 8](#) est un exemple de leçon qui peut être utilisée par l'enseignant-e pour familiariser les apprenant-es avec la façon dont nous écrivons des courriels. Pour faire suite à cette tâche, les élèves sont invité-es à rédiger un courrier électronique en utilisant les informations d'une brochure tirée du site officiel de l'aéroport d'Helsinki. Cette activité est une bonne occasion pour les élèves d'en apprendre davantage sur la rédaction de courriels. Elle comprend un modèle (voir ci-dessous) qui contient des conseils pour les apprenant-es. Ces conseils ont pour but de les sensibiliser aux principales caractéristiques d'un e-mail.

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 8

Based on the messages you have exchanged with Eve and the information you have from the "Kulkuyhteydet Helsinki-Vantaan lentoasemalle" leaflet, write an e-mail to Eve's mother, *Mary Brown*. Introduce yourself, inform her about the situation and what you have agreed with Eve, and give your parents' details (names and phone numbers).

**Think.**

1. an informative subject line
2. opening greeting (e.g. Dear Ms. Smith)
3. background information
4. polite forms (I would / I should / shall etc.)
5. a complimentary close ( Best Regards...)

The screenshot shows an email composition window with a 'To' field containing 'mary.brown@gmail.com' and a 'Cc' field. A yellow sticky note with the 'Think.' checklist is placed over the window. Two speech bubbles provide additional context: one states that the model is included to promote authenticity, and another notes that the instructions can be adapted for different languages or language combinations.

Ce modèle est inclus pour promouvoir l'authenticité.

Si l'enseignant-e change la langue des consignes, le modèle peut être utilisé pour différentes langues ou combinaisons de langues.

## 4.2.8. Intégrer des tâches de médiation dans le travail de projet

Le travail de projet implique beaucoup de ressources – du temps, des personnes et du matériel – les apprenant-es étant impliqués dans un processus créatif de recherche d'informations et de production de langage. L'apprentissage par projet encourage l'apprentissage autonome puisque les élèves apprennent en s'engageant activement dans des projets concrets et significatifs.



## EXEMPLE DE LA TÂCHE 16

### Hot topics and digital media

Type of task: Research project intended to produce a billboard for the school

Educational level: Primary and/or secondary education

Proficiency level: B2

Short description and aim of the activity:

Engaging students in the crisscrossing of information available in several media in different languages, this task aims at developing their critical thinking and skills of relating and interpreting. Because young people consume information in several languages, this task intends to bring their multiliteracy skills to the foreign language classroom. The tasks, even if classroom-specific, are oriented towards students' authentic, every day needs as consumers and producers of media.

5. En petits groupes, créez une affiche pour informer les élèves de votre école sur le danger des « fake news », en prenant en compte les informations que vous avez recueillies. Un vote sera effectué en cours pour déterminer la meilleure et celle-ci sera affichée à l'école.

La tâche 22 est une activité de projet qui se concentre sur les instructions de premiers secours. Les élèves créent des affiches informatives et les présentent devant un autre petit groupe d'élèves. Dans l'extrait ci-dessous, les apprenant-es regardent des vidéos sur YouTube (étape 1) et lisent un texte dans la langue A (finnois) (étape 2). Il leur est demandé de produire une affiche informative sur l'épuisement dû à la chaleur dans la langue B (anglais) (étape 3).

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 22

Group 1 \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_ Instructions \_\_\_\_\_

### ENSIAPU/LÄMPÖHALVAUS (FIRST AID/HEAT EXHAUSTION)

**Step 1**

Firstly, watch the YouTube video and take some notes regarding overheating.  
How To Treat Heat Exhaustion, Signs & Symptoms - First Aid Training - St John Ambulance  
<https://www.youtube.com/watch?v=8tVdVv6tZ2c>

**Step 2**

Then, read the following text about heat exhaustion taken from the webpage:  
Extract from <https://www.nthl.fi/en/first-aid/heat-exhaustion>

**Auringonpistoksen oireet ja hoito**  
Auringonpistosis aiheuttaa päänsärkyä, ärtyneitä pääniveliä, huimausta ja väsymystä. Olo voi olla jätetään tunteja huono, mutta oireet menevät hyvällä kotihoidolla ohi, eikä tila ole vaarallinen. Auringonpistoksen jälkeen kannattaa levätä viileässä ja hieman rumaasti. Auringonpistoksen voi saada, jos aurinko pääsee pörröttämään suojamattomaan päähän kuumalla ilmalla.

**Kuinka estää auringonpistosta?**  
Pää aurinkoalta ja lämpimällä ilmalla pään ja niskaa suojaava leiväkerästä päähineitä ja aurinkolaseja, jos nimitävästi vettä ja pöytä taulukoja ulkotoista. Kuumaan ilmaan sopivimmat vaatteet ovat kevyitä, väijä ja peittäviä.

**Lämpöhalvauksen oireet ja hoito**  
Lämpöhalvaus tarkoittaa elimistön liiallista lämpenemistä. Lämpöhalvauksessa ruumiinlämpö on yleensä yli 39 astetta, jatkus jopa 45 astetta.

Oireina ovat heikkous, pahoinvointi, sekavuus, äkillinen tajunnanmenetyt eli pyörtäminen, ripuli, vempainainen laaku ja sykkeen nopeutuminen. Fyysisen rasituksen liittyyssä lämpöhalvauksessa potilas hikoilee alkuvaiheessa runsaasti. Elimistön kuluessa hikoilu laakaa. Iho nousee kanaanitulle ja potilas oloa pöytä. Nämä ovat vakavaan lämpötapapainon pettämisen merkkejä. Kuumuuden merkkejä ovat kuka iho ja limakalvat. Lämpöhalvauksen hoidossa viilenys tärkeintä.

Lämpöhalvauksen hoidossa raskus ja kuumalle altistuminen pitää keskeyttää välittömästi. Potilaille kannattaa riisu ylimääräiset vaatteet, viilä hänet viileään tilaan, ruiskutella iholle viileää vettä ja hoiduttaa nestettä iholta kuivumisen avulla. Perusterveen aikuinen voi upottaa kalusta eteenpäin viileään veteen muutaman minuutiksi, mutta lapselle ja vanhukselle viileään veteen upottaminen on liian raju hoitoväline. Pöytä ja riiska voi viilentää kylmällä pyyhkeillä ja kannatella ja nousemaan voi laittaa kylmäpakkauksen. Jos potilas voi huurosti, hänen pitää päästä heti sairaalahoitoon.

**Step 3**

Create an informative poster about heat exhaustion in English based on the information you have just heard and read. The poster is addressed to students of your school and you should focus on what someone should do in case of emergency.  
(3-2 A5 pages; You can use your own photos or find online photos)

**Think of the following questions**

- What are the most important features of a poster?
- What is the title of your poster?
- What information are you going to include?
- How many sections are you going to include?
- Who is your audience?
- Have you thought of the design of your poster? Any visual elements?
- Are you going to create an online or a paper poster?

**Websites to help you create a poster**

- (Free poster templates) <https://www.canva.com>
- (Free online photos) <https://www.dreamstime.com/>  
<https://www.pexels.com/>  
<https://unsplash.com/>  
<https://pixabay.com/en/users/free-photos-242387/>

La [tâche 22](#) pourrait être transformée en un projet plus large intégré à d'autres matières, par exemple, l'éducation à la santé, la biologie, etc. Le thème de la tâche (premiers secours) est en rapport avec le mode de vie des élèves et le pays dans lequel ils-elles vivent. Par exemple, l'« épuisement dû à la chaleur » est un phénomène courant en Grèce et en Finlande pendant l'été – en Grèce en raison des températures élevées et en Finlande en raison de l'ensoleillement constant.

# CHAPITRE 5

## Adapter les tâches de médiation

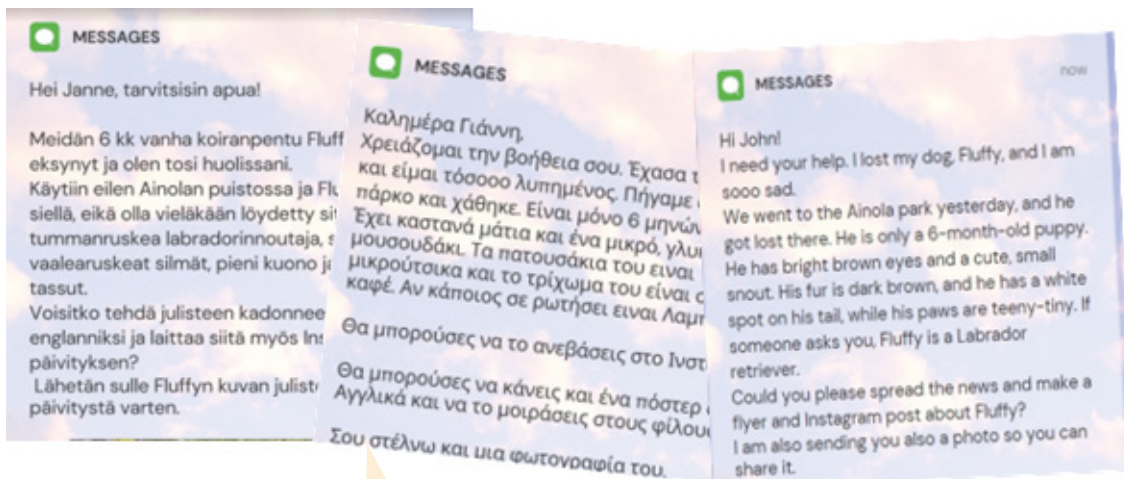
*Ce chapitre aide les enseignant·es à se familiariser avec les différents types de tâches de médiation et donne un aperçu de la manière dont les tâches METLA peuvent être adaptées afin de répondre aux différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Ces idées offrent des possibilités de différenciation entre les langues, les niveaux de compétence linguistique du CECR ou encore les contextes d'enseignement.*



## 5.1. Adaptation aux différentes langues

Dans cette section, nous montrerons comment les tâches METLA peuvent être adaptées pour incorporer différentes langues. Dans la [tâche 4](#) ci-dessous, les apprenant-es sont invité-es à lire un message texte de leur ami-e, qui a perdu son chien, et à créer ensuite un prospectus pour un chien disparu. L'équipe METLA a fourni différentes versions linguistiques du texte source en finnois, grec et anglais. Les enseignant-es peuvent soit sélectionner le texte source approprié à leur contexte, soit produire leur propre texte dans une langue différente. Le fait que les textes sources soient présentés dans différentes langues et accompagnés d'instructions dans la langue étrangère est un exemple de la manière dont les tâches de médiation permettent de différencier les langues en fonction du contexte d'enseignement.

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 4



Le texte source peut être **traduit** par l'enseignant-e dans n'importe quelle langue, en fonction de son contexte d'enseignement.

De même, dans la [tâche 6](#), l'enseignant-e fournit aux élèves d'une classe multilingue un modèle (en l'occurrence un dépliant) qui définit le type de texte à produire. Sur la base de ce modèle, les élèves peuvent insérer des informations dans leur langue familiale. Ces informations sont extraites d'un texte maltais (langue A). Cette tâche a été initialement développée avec le maltais comme langue source (langue A) et l'anglais comme langue étrangère (langue B) et utilise les descripteurs du VC-CECR qui sont pertinents pour la traduction d'un texte écrit d'une langue à une autre. Rappelons que selon le VC-CECR, la traduction est considérée comme une instance de médiation.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 6

Vous fréquentez une école multilingue et le-la directeur-riche de l'école a demandé aux élèves les plus âgé-es de traduire le contenu de la brochure dans le plus grand nombre de langues possible afin que tous-tes les apprenant-es, y compris ceux et celles qui ne parlent pas encore l'anglais, puissent la comprendre. Le-La directeur-riche accrochera ensuite les affiches traduites sur le tableau d'affichage de l'école. Complétez l'affiche ci-dessous avec les informations nécessaires dans votre langue familiale.

**COVID-19 CORONAVIRUS** Maskri tal-wiċċ

**Użu tajjeb tal-maskri tal-wiċċ huwa l-qofol għall-effettività s-sigurtà tagħhom:**

- Kun ċert li l-maskra tghattilek wiċċek kompletament minn fuq imniehrek sa taht geddumek.**
- Meta tneħhi l-maskra nehhiha minn wara. Kun ċert li ma tmissx il-parti ta' quddiem tagħha.**
- Qabel tilbes jew tneħhi l-maskra aħsel idejk bis-sapun u l-ilma jew b'fond sanitiser li jkun alcohol-based.**
- Jekk il-maskra tiegħek tintuża darba biss iddisponi minnha b'mod sigur.**
- TMISSX wiċċek jew il-maskra waqt li tkun qed tużaha.**
- Jekk il-maskra tiegħek tista' terġa' tużaha, aħsilha kemm jista' jkun malajr wara li tużaha b'detergent komuni b'temperatura ta' 60°C.**

**COVID-19 HELPLINE 111**

Texte original en maltais

Une autre idée pour intégrer différentes langues dans les tâches de médiation pourrait être une tâche ouverte dans laquelle les élèves sont invité-es à recueillir des informations dans la langue de leur choix, dans un but précis, et à les retransmettre dans un texte écrit ou oral. Les élèves peuvent également se voir proposer une activité de vocabulaire qui ne se concentre pas seulement sur une seule langue, comme dans la [tâche 27](#) ci-dessous.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 27

### Fiche de travail 1 / Worksheet 1

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

1. Lis le synopsis du roman « Une année chez les Français », de l'auteur Fouad Laroui.

1969 : les Américains marchent sur la Lune.  
Mehdi, 10 ans, débarque au lycée Lyautey de Casablanca où son instituteur, impressionné par son intelligence et sa boulimie de lecture lui a obtenu une bourse. Loin de son village de l'Atlas, Mehdi pense être un membre de l'équipage d'Apollo découvrant une planète inconnue : qui sont ces Français qui vivent dans le luxe, adorent les choses immangeables, parlent sans pudeur et lui manifestent un tel intérêt ? Durant une année scolaire animée par une galerie de personnages surprenants, l'histoire émouvante d'un enfant propulsé dans un univers aux antipodes de celui de sa famille.



Mots utiles :


Les élèves peuvent **noter** les mots inconnus qu'ils-elles jugent importants et les **traduire dans la langue de leur choix**.

Enfin, nous proposons également des versions différentes des mêmes activités. Voici un exemple (déjà présenté dans le chapitre précédent) : deux versions différentes, les [tâches 8](#) et [9](#) : a) le *finnois* comme langue A et l'*anglais* comme langue B (langue étrangère) et b) le *grec* comme langue A et l'*anglais* comme langue B (langue étrangère).

## EXEMPLE DES TÂCHES 8 ET 9

**Handout A 1/2**

**Kulkuyhteydet Helsinki-Vantaan lentoasemalle**

Helsinki-Vantaan lentoasemalle on helppo saapua. Bussilla on suora ja nopea yhteys lentoasemalle. Helsinki-Vantaalta on bussiyhteydet, joilla pääset nopeasti myös esimerkiksi Turkuun, Tampereelle tai muualle Suomeen.

**Lentokenttäbussi:** Bussilla pääset helposti lähelle Helsinki-Vantaan terminaaleja. Lentoasemalle on kattavat bussiyhteydet Helsingin keskustasta, Turusta, Tampereelta ja muualta Suomesta. Lentokenttäbussit, mukaan lukien Finnair City Bus, kulkevat lentoasemalle useasti päivittäin.

**Lentokenttäjuna:** Saavut helposti Helsinki-Vantaan lentokentästä mistä tahansa päin Suomea. Lähiliikenteen P- ja I-linjoilla Helsingin keskustasta ja Tikkurilasta lentoasemalle tiheästi vuorokauden. Kaukoliikenteessä voit valita määräasemaksi "Helsinki-Vantaan" matkustaa samalla lipulla lähiliikenteen junalla Tikkurilasta Vantaalle.

**Taksi:** Helsingin keskustasta tai muista lähikaupoista on helppoa saada taksi lentoasemalle.

Version 1 : *finnois*  
comme langue A

**Handout A**

**Πρόσβαση στο Αεροδρόμιο της Αθήνας**

Η απόσταση 30 χιλιομέτρων από το κέντρο της πόλης και η κίνηση της πόλης με τα αυτοκίνητα καθιστούν την πρόσβαση στο αεροδρόμιο μια πρόκληση. Η διαδρομή από το κέντρο της πόλης στο αεροδρόμιο είναι 40 λεπτά.

**Λεωφορεία EXPRESS:** κυκλοφορούν 24 ώρες το 24ωρο και 7 ημέρες την εβδομάδα. Υπάρχουν 4 δρομολόγια:

- X91 - Σταθμός Υπεραστικών Λεωφορείων Κηφισού (KTEL) - Αεροδρόμιο
- X92 - Σύνταγμα - Αεροδρόμιο
- X96 - Πικραδής - Αεροδρόμιο
- X97 - Σταθμός Μετρό Ελληνικό - Αεροδρόμιο

Η απόβαση των επιβατών στα λεωφορεία γίνεται στο Επίπεδο Αναχωρήσεων. Η αφετηρία των λεωφορείων βρίσκεται στο Επίπεδο Αφίξης, μεταξύ των Εξόδων 4 και 5.

Επίπεδο αφίξης: στάσιος X91 (60 λεπτά), X92 (60 λεπτά), X96 (60 λεπτά), X97 (60 λεπτά).

Version 2 : *grec*  
comme langue A

Une version anglaise du texte (non incluse ici) est également ajoutée dans la tâche correspondante qui apparaît dans la banque de données METLA (tâche 15) au cas où les enseignant·es qui ne sont pas familier·ères avec la langue finnoise ou grecque souhaiteraient créer une activité similaire ou leur propre version de cette activité dans une autre langue.

En utilisant les informations d'un dépliant rédigé dans la langue A (voir ci-dessus), les élèves doivent répondre à des messages textuels (voir ci-dessous) et compléter le dialogue avec un·e élève dans la langue B (dans cet exemple, l'anglais). L'enseignant·e est libre d'adapter cette tâche en incorporant toute langue qui lui convient.

**Handout B 1/2**

**Situation:** "Eve, an exchange student from England, is coming to your school for a semester. You had met Eve during a previous project, and you became friends. For that reason, your family suggested that she could stay in your home. However, you cannot pick her up from the airport. Text Eve and help her find her way safely to Helsinki based on the Airport leaflet you have. Complete the dialogue."

Hi Eve! Unfortunately, mum said that she has to be at work at 09:00, so she can't come to pick you up. 😞

Eve: Oh no! Is there a fast way to come to Athens? Could we meet at the city centre? 😞

Eve: I think taxi might be too expensive... Is there any other way?

Eve: My flight arrives at 9:00. Can you check the bus/metro timetable?

Eve: Well, I have to pick up my luggage... So, I suppose I will be ready at 9:30. What would be the best option for me?

**Handout B 2/2**

Eve: Thank you so much! Does it happen to say, in which terminal I should be? 😞

Eve: Is the terminal far away from the airport?

Eve: Shoot! I forgot! Do I have to have euros with me?

Eve: CU on Friday! Kaitos (right)? 😊

Les élèves sont encouragé·es à utiliser des abréviations, des émojis ou d'autres moyens pour rendre leurs textes aussi authentiques que possible.

## 5.2. Différenciation entre les niveaux de compétence linguistique (CECR)

Lorsqu'il est fait référence au niveau de compétence linguistique du CECR dans les tâches de médiation METLA, nous nous référons au(x) texte(s) de sortie (langue B). Dans cette section, nous fournissons des idées sur la manière dont les tâches peuvent être adaptées afin qu'elles puissent être utilisées pour différents niveaux de compétence. Bien que le même texte source puisse être utilisé, il est possible d'assigner des tâches différentes qui conviennent à des niveaux d'apprentissage plus ou moins élevés. L'une des façons d'y parvenir concerne le type de texte ou le genre du texte cible : alors que les élèves de niveau inférieur peuvent être invité-es à produire un genre de texte plus simple, tel qu'un courriel à un-e ami-e, ceux-celles d'un niveau plus avancé peuvent être invité-es à produire des types de texte plus complexes dans la langue étrangère, tels qu'un article de journal ou un rapport. On attend ainsi de la part des élèves de niveaux plus élevés qu'ils-elles produisent des genres de textes plus variés, tandis que les apprenant-es de niveaux inférieurs ne peuvent produire qu'une gamme limitée de types de textes. Pour illustrer cela, voici deux exemples de tâches, une tâche de niveau B1 et une tâche de niveau B2, qui utilisent toutes deux le même texte source. Alors que dans le premier cas, les exigences se limitent à la *rédaction d'un e-mail à un-e ami-e* (une situation informelle, pour donner un conseil), dans le second cas, le genre est plus exigeant, puisqu'il s'agit d'un article de journal avec des exigences linguistiques plus élevées et un registre plus formel. Le sujet est également légèrement différent.

**B1 – Tâche de médiation écrite** : Votre amie, Alex, se plaint d'être déprimée et vous demande de l'aide. À partir des informations contenues dans le texte ci-dessous, envoyez-lui un e-mail et donnez-lui des conseils sur ce qu'elle peut faire pour se sentir mieux.

**B2 – Tâche de médiation écrite** : Imaginez que vous écrivez pour le journal de votre école. En utilisant les informations du texte ci-dessous, écrivez un article dans lequel vous présentez les choses à faire et à ne pas faire en matière de santé physique et mentale lorsque l'on va à l'école depuis chez soi.

Vous trouverez ci-dessous d'autres idées pour différencier les niveaux de compétence linguistique du CECR :

- L'enseignant-e peut utiliser des sources de complexité variable.
- À un niveau plus élevé, les apprenant-es peuvent être invité-es à sélectionner des informations non pas dans un seul texte mais dans différentes ressources (textes, supports visuels, audio ou vidéo), afin de réaliser un projet dans la langue cible (par exemple, la production d'un journal scolaire ou d'une affiche).
- Aux niveaux inférieurs, il est important de présenter les nouvelles connaissances et idées par des moyens visuels ou des illustrations accompagnant les textes. Cela peut ne pas être nécessaire pour les élèves de niveau supérieur travaillant sur la même tâche ou une tâche similaire.


- Pour les apprenant-es moins avancé-es, l'enseignant-e peut fournir des supports d'échafaudage (« scaffolding ») pour aider les apprenant-es à traiter les textes sources ou à planifier les textes cibles.
- L'enseignant-e peut faire la distinction entre une médiation qui se limite à la réception et une médiation qui nécessite également une production (voir chapitre 3). Les deux exemples ci-dessous illustrent cette distinction, le premier étant plus approprié pour les niveaux inférieurs, le second pour les niveaux supérieurs.

La [tâche 11](#) suggère l'incorporation de deux langues principalement à des fins d'évaluation en classe, étant donné sa nature de réponse fermée. Les apprenant-es sont invité-es à lire un texte en anglais (langue A, qui est la langue étrangère ici) et à répondre à des questions de type Vrai/Faux dans la langue B, qui est l'italien. Il s'agit d'une tâche pour les niveaux inférieurs (A2-B1). Cependant, si l'enseignant-e souhaite utiliser le même texte pour des élèves de niveau supérieur, y compris au sein de la même classe, le même texte peut être utilisé mais avec une tâche différente qui peut impliquer une production. Par exemple, au lieu d'une activité Vrai/Faux (qui ne nécessite pas de production), l'enseignant-e peut demander aux élèves de parler ou d'écrire un texte en italien en utilisant les informations du texte anglais.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 11

### Pour niveaux inférieurs:

Leggi il seguente testo e rispondi Vero o Falso



The **Maths Family Connect** sessions engage students accompanied by a parent/guardian in exciting hands-on maths learning puzzles, games and activities. The sessions are held in the evening and promote skills such as critical thinking, problem solving and decision-making. Furthermore, students are challenged to explore a range of different strategies to solve difficulties while learning from mistakes. This invitation is open to all Year 5 and Year 6 students attending any state, church and independent school in Malta and Gozo and is not exclusive for students of the hosting schools. All sessions will be different so parents/guardians may choose to attend as many sessions as they wish. All interested participants are requested to register for each session separately. Online registrations are to be submitted by parents/guardians two weeks prior to each session. Participation is free but spaces are limited so bookings will be accepted on first come first served basis.

Registrations for the first session, which is taking place at Safi Primary, are accepted as from Friday 28th February 2020 through the following link: [mathsconnect\\_registrations](#)

a) Le lezioni si svolgono di sera.	V	F
b) Possono parteciparvi gli studenti che frequentano scuole statali, cattoliche o private.	V	F
c) Ogni lezione sarà diversa dall'altra.	V	F
d) Per poter partecipare alle lezioni bisogna prima iscriversi online.	V	F
e) Le lezioni sono a pagamento.	V	F

Les apprenant-es sont invité-es à produire un message sur la base du texte source.

**Pour les niveaux supérieurs (en utilisant le même texte source) :**

**Votre meilleur·e ami·e vit à Malte depuis deux ans et fréquente la même école. Il·Elle n'est pas très doué·e en mathématiques et vous pensez que ce serait une bonne idée de lui demander s'il ou si elle aimerait assister à ces cours avec ses parents. Envoyez un SMS à votre ami·e en italien, dans lequel vous l'informez de ces cours et l'invitez à s'inscrire en ligne.**

# CHAPITRE 6

## Lignes directrices pour l'utilisation des descripteurs du VC-CECR dans la conception de tâches de médiation interlangues

*Ce chapitre donne des idées supplémentaires sur la manière dont les descripteurs du VC-CECR relatifs à la médiation linguistique peuvent être mis en pratique pédagogique dans le but ultime de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenant-es. La discussion est organisée autour des ensembles de descripteurs suivants :*

- *Relayer l'information, (re)formuler des textes et (re)construire des significations : les échelles de relais et de traitement*
- *Faire face à l'altérité : faciliter l'espace pluriculturel*
- *(Re)négocier les frontières culturelles : agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles*
- *Exploiter les différentes ressources linguistiques et mettre à disposition des informations : les échelles « pluri ».*

*En outre, les enseignant-es reçoivent des indications sur la manière de trouver la bonne échelle du VC-CECR en fonction de leurs objectifs d'enseignement.*

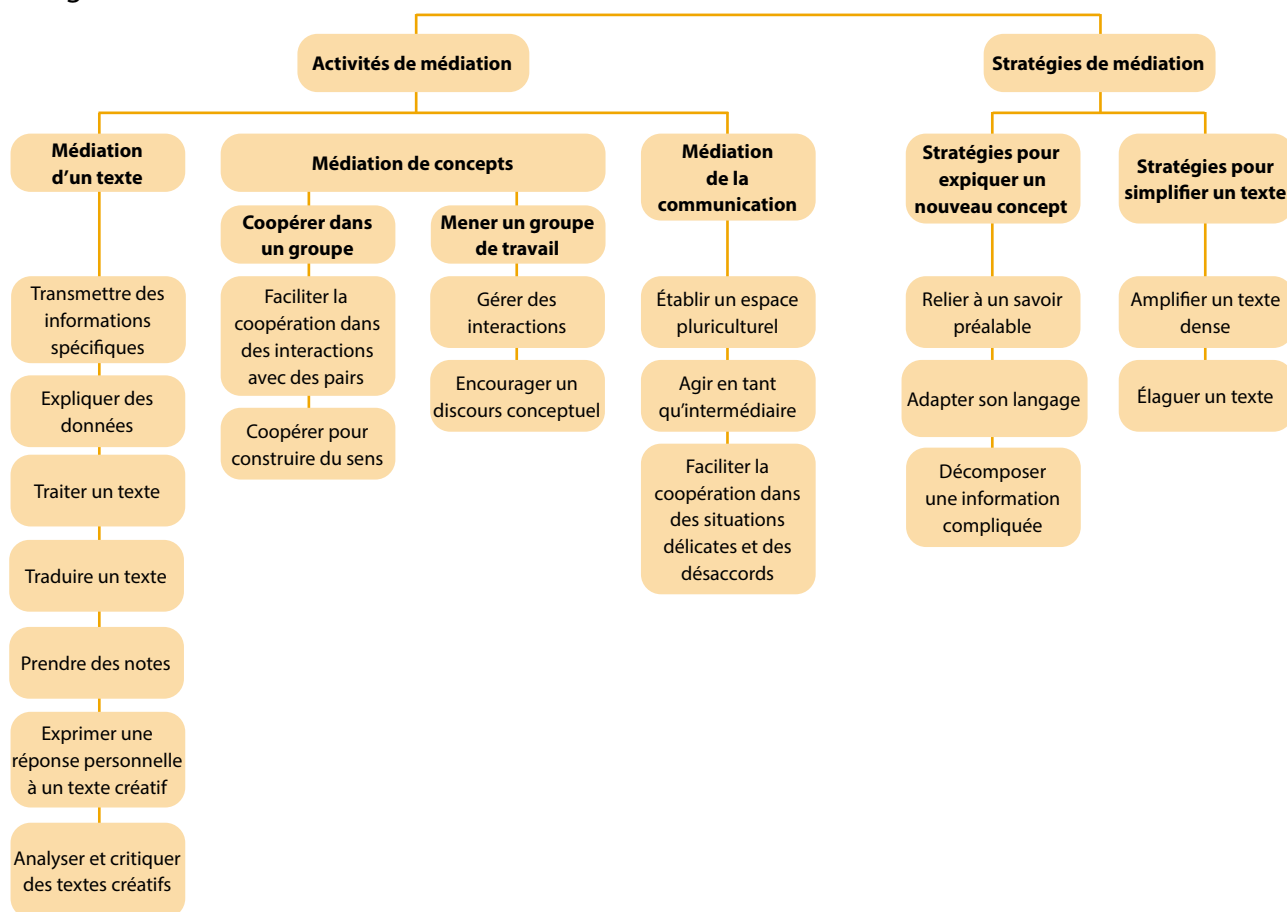


## 6.1. Choix de l'échelle (des échelles) et des descripteurs du VC-CECR appropriés

Le [VC-CECR](#) (2020) complète, étend et met à jour le [CECR](#) (2001) en fournissant un certain nombre de nouvelles échelles qui peuvent aider les enseignant·es à concevoir des tâches de médiation interlangues. Cette section fournit des suggestions sur la façon dont l'enseignant·e peut sélectionner les descripteurs appropriés du VC-CECR relatifs à la médiation interlangues.

### 6.1.1. « Activités de médiation » et « Stratégies de médiation »

Dans le VC-CECR, trois catégories principales définissent les activités de médiation, comme l'indique la figure 7 : a) *médiation d'un texte*, b) *médiation de concepts* et c) *médiation de la communication*. Dans le chapitre 1 (section 1.4), nous avons déjà discuté du contenu de ces trois catégories.



**Figure 7** : Catégories du VC-CECR pour lesquelles différentes échelles ont été fournies

Chaque catégorie comprend un certain nombre d'échelles qui sont examinées plus en détail ci-dessous. Pour illustrer la forme et le contenu d'un descripteur de médiation, voici un exemple d'échelle tiré du VC-CECR (Conseil de l'Europe, 2020: pp. 99-100) avec des descripteurs relatifs à l'échelle « Traiter un texte à l'oral ou par signes ». Deux descripteurs de niveaux C2 et B2 sont inclus.

Échelle sous « Médiation de textes »

TRAITER UN TEXTE A L'ORAL OU PAR SIGNES	
<b>C2</b>	Peut expliquer (en langue B) les déductions faites alors que les liens et les implications ne sont pas explicites (en langue A), et souligner ce que le mode d'expression de l'orateur ou de l'auteur suppose d'implications socioculturelles (par exemple des sous-entendus, de l'ironie, des sarcasmes).
<b>B2</b>	Peut résumer (en langue B) une grande variété de textes factuels et de fiction (en langue A) en commentant et en débattant des points de vue opposés et des thèmes principaux.

Niveau de compétence linguistique du CECR

Descripteur ou déclaration d'aptitude à agir

**Tableau 2** : Exemple d'échelle de la catégorie « médiation de textes »

Chaque tâche METLA fournit des informations sur les échelles et les descripteurs spécifiques auxquels chaque tâche est liée, comme le montre l'extrait de la [tâche 15](#) ci-dessous. Il est important de rappeler que ce Guide se concentre sur la première série d'échelles du VC-CECR pour les activités de médiation, c'est-à-dire « Médiation de textes ». Le projet METLA utilise également des échelles dans la catégorie « Stratégies de médiation », à savoir « Stratégies pour expliquer un nouveau concept » et « Stratégies pour simplifier un texte ».

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 15

**FOR THE TEACHER**  
**A Londoner in Greece!**

**Type of task:** Practicing written mediation strategies  
**Educational level:** Primary and/or secondary education  
**Proficiency level:** B2

**Short description and aim of the activity:**  
This lesson focuses on written mediation. The main tasks included aim at developing learners' skills in selecting information from source texts of different genres, summarizing messages into a target language and developing the mediation strategies of paraphrasing, providing synonyms, distinguishing major from minor information.

**Background information (if applicable):** Source texts are all in the source language (Greek) and all refer to topics relevant to the Greek summer (holidays, dangers from the sun or fires).

**CEFR-CV scales for mediating a text** (to which the activity refers):

- RELAYING SPECIFIC INFORMATION IN WRITING  
*Can relay in writing (in Language B) the relevant point(s) contained in propositionally complex but well-structured texts (written Language A) within his/her fields of professional, academic and personal interest*
- NOTE-TAKING (LECTURES, SEMINARS, MEETINGS ETC.)  
*Can make accurate notes in meetings and seminars on most matters within his/her field of interest.*

**CEFR-CV scales for mediation strategies:**

- ADAPTING LANGUAGE:  
*Can make accessible for others the main contents of a spoken or written text on a subject of interest (e.g. an essay, a forum discussion, a presentation) by paraphrasing in simpler language*
- AMPLIFYING A DENSE TEXT  
*Can make concepts on subjects in his/her fields of interest more accessible by giving concrete examples, recapitulating step by step and repeating the main points*

Échelles « **Médiation de textes** » et les descripteurs pertinents pour la tâche spécifique.

Échelles pour les **stratégies de médiation** et les descripteurs

La « médiation de textes » consiste à transmettre des informations à une personne qui n'a pas accès au texte original en raison de barrières linguistiques, culturelles ou sociales. Transmettre à une autre personne des messages tirés d'un texte est la pratique clé dans ce cas. Cependant, l'apprenant-e doit être capable d'utiliser les stratégies de médiation appropriées pour réussir dans sa tâche. « Les stratégies de médiation sont des techniques utilisées pour clarifier le sens de ce qui est dit ou écrit et faciliter la compréhension. Dans son rôle de médiateur, l'utilisateur/apprenant peut devoir faire la navette entre les personnes, les textes, les types de discours et les langues, les variétés ou les modalités, en fonction du contexte de la médiation » (Conseil de l'Europe, 2020: p. 123).

Bien que les tâches METLA utilisent principalement les échelles de « médiation de textes », les deux autres catégories énumérées sous « activités de médiation » sont pertinentes pour la conception et l'évaluation des tâches METLA. L'activité de « médiation de concepts » est particulièrement importante dans les domaines éducatifs et fait référence, par exemple, au rôle que jouent les enseignant-es dans la gestion de l'interaction en classe et de la collaboration entre les apprenant-es pour « faciliter le développement de nouvelles connaissances » (Conseil de l'Europe, 2020: p. 114). Les échelles de « médiation de la communication » sont très pertinentes pour le rôle joué par le-la médiateur-riche, par exemple lorsqu'il s'agit de faciliter la compréhension entre les participant-es en cas de tensions, de différends ou de désaccords.

Compte tenu de l'objectif du projet METLA, nous commençons par donner un aperçu des échelles sous les rubriques « Médiation de textes », « Stratégies pour expliquer un nouveau concept » et « Stratégies pour simplifier un texte » (tableaux 4 et 5). Cette vue d'ensemble aidera les enseignant-es à comprendre les principales différences entre les échelles et à choisir celles qui leur conviennent le mieux lorsqu'ils-elles conçoivent des activités de médiation.

LA MÉDIATION D'UN TEXTE		
ÉCHELLES DES ACTIVITÉS DE MÉDIATION		EXPLICATION
1.	<b>Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes</b>	Extraction d'éléments d'information d'un texte source afin de produire un autre texte en discours (ou en signes). Ici, l'accent est mis sur le contenu spécifique qui est pertinent, plutôt que sur les idées principales présentées dans le texte original.
2.	<b>Transmettre des informations spécifiques à l'écrit</b>	Extraction de certaines informations d'un texte source qui sont relayées par le-la médiateur-riche afin de produire un autre texte (écrit). Là encore, l'accent est mis sur les détails spécifiques du texte original qui sont pertinents.

3.	<b>Expliquer des données à l'oral ou par signes</b>	Utilisation et transformation d'informations présentées sous forme de diagrammes, de graphiques, de figures et d'autres images en un texte oral.
4.	<b>Expliquer les données à l'écrit (par exemple sous forme de graphiques, de diagrammes, de tableaux, etc.)</b>	Utilisation et transformation d'informations présentées sous forme de diagrammes, de graphiques, de figures et d'autres images en un texte écrit.
5.	<b>Traiter un texte à l'oral ou par signes</b>	Il s'agit de comprendre les informations contenues dans un texte source, puis de transférer oralement les informations pertinentes (dans une autre langue) sous une forme plus condensée, d'une manière appropriée au contexte de la situation.
6.	<b>Traiter un texte à l'écrit</b>	Reformulation du texte original en se concentrant sur les principaux points et idées de la source, conduisant à la rédaction d'un texte cible sous une forme résumée.
7.	<b>Traduire à l'oral ou par signes un texte écrit</b>	Processus consistant à donner spontanément une traduction orale d'un texte écrit.
8.	<b>Traduire à l'écrit un texte écrit</b>	Processus consistant à donner une traduction écrite d'un texte écrit.
9.	<b>Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)</b>	Capacité à rédiger des notes cohérentes qui est une compétence précieuse tant dans la vie académique que professionnelle.
10.	<b>Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)</b>	Capacité à exprimer la manière dont une œuvre littéraire affecte l'utilisateur·rice/apprenant·e en tant qu'individu·e. Les activités clés liées à cette échelle sont : expliquer ce qu'il·elle a aimé, ce qui l'a intéressé·e dans l'œuvre, décrire les personnages, dire à quoi il·elle s'est identifié·e, relier les aspects de l'œuvre à sa propre expérience et évoquer les sentiments et les émotions.
11.	<b>Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)</b>	Il s'agit de comparer différentes œuvres, de donner un avis motivé sur une œuvre et d'évaluer de manière critique les caractéristiques de l'œuvre, y compris l'efficacité des techniques utilisées.

**Tableau 3** : Échelles du VC-CECR pour la « médiation de textes »

<b>STRATÉGIES POUR EXPLIQUER UN NOUVEAU CONCEPT</b>		
<b>ÉCHELLES DE STRATÉGIES DE MÉDIATION</b>		<b>EXPLICATION</b>
1.	<b>Relier à un savoir préalable</b>	Expliquer de nouvelles informations en faisant des comparaisons, en décrivant comment elles se rapportent à quelque chose que le-la destinataire connaît déjà, ou en aidant les destinataires à activer leurs connaissances antérieures en reliant les nouvelles informations et les nouveaux concepts au matériel antérieur.
2.	<b>Adapter son langage</b>	Paraphrase afin d'incorporer le contenu d'un texte dans un nouveau texte d'un genre et d'un registre différents. Inclusion de synonymes, de simulations ou simplification.
3.	<b>Décomposer une information compliquée</b>	Décomposer des informations complexes en éléments constitutifs et montrer comment ces éléments s'imbriquent pour donner une image d'ensemble.

<b>STRATÉGIES POUR SIMPLIFIER UN TEXTE</b>		
<b>ÉCHELLES DE STRATÉGIES DE MÉDIATION</b>		<b>EXPLICATION</b>
4.	<b>Amplifier un texte dense</b>	Élargir l'apport de la source par l'inclusion d'informations supplémentaires, d'exemples, de détails, d'informations générales, d'explications et de commentaires.
5.	<b>Élaguer un texte</b>	Exclusion des informations non pertinentes ; éliminer les répétitions ; regrouper les idées sources afin de mettre en évidence les points importants, de tirer des conclusions ou de les comparer.

**Tableau 4 :** Échelles du VC-CECR pour les « Stratégies pour expliquer un nouveau concept » et les « Stratégies pour simplifier un texte »

Dans le VC-CECR, le-la lecteur-riche constatera que chacune des échelles (1-11 pour les activités de médiation et 1-5 pour les stratégies de médiation dans les tableaux 3 et 4) comprend un nombre spécifique de descripteurs ou d'énoncés « can do » pour chaque niveau de compétence (de Pré-A1 à C2). Comme expliqué au chapitre 4, les échelles et les descripteurs sont un outil important pour les enseignant-es, car ils guident le processus de conception des tâches (voir également le modèle METLA au chapitre 3 qui comprend une section spécifique pour les échelles et les descripteurs de médiation du VC-CECR). Par exemple, si l'objectif de l'enseignant-e est d'enseigner la rédaction de résumés dans le cadre de tâches de médiation écrite au niveau B1, les descripteurs inclus dans l'échelle « Traiter un texte à l'écrit » pourraient être utiles pour l'aider à concevoir des activités spécifiques en gardant cet objectif à l'esprit. Voici un exemple de descripteur de niveau B1 :

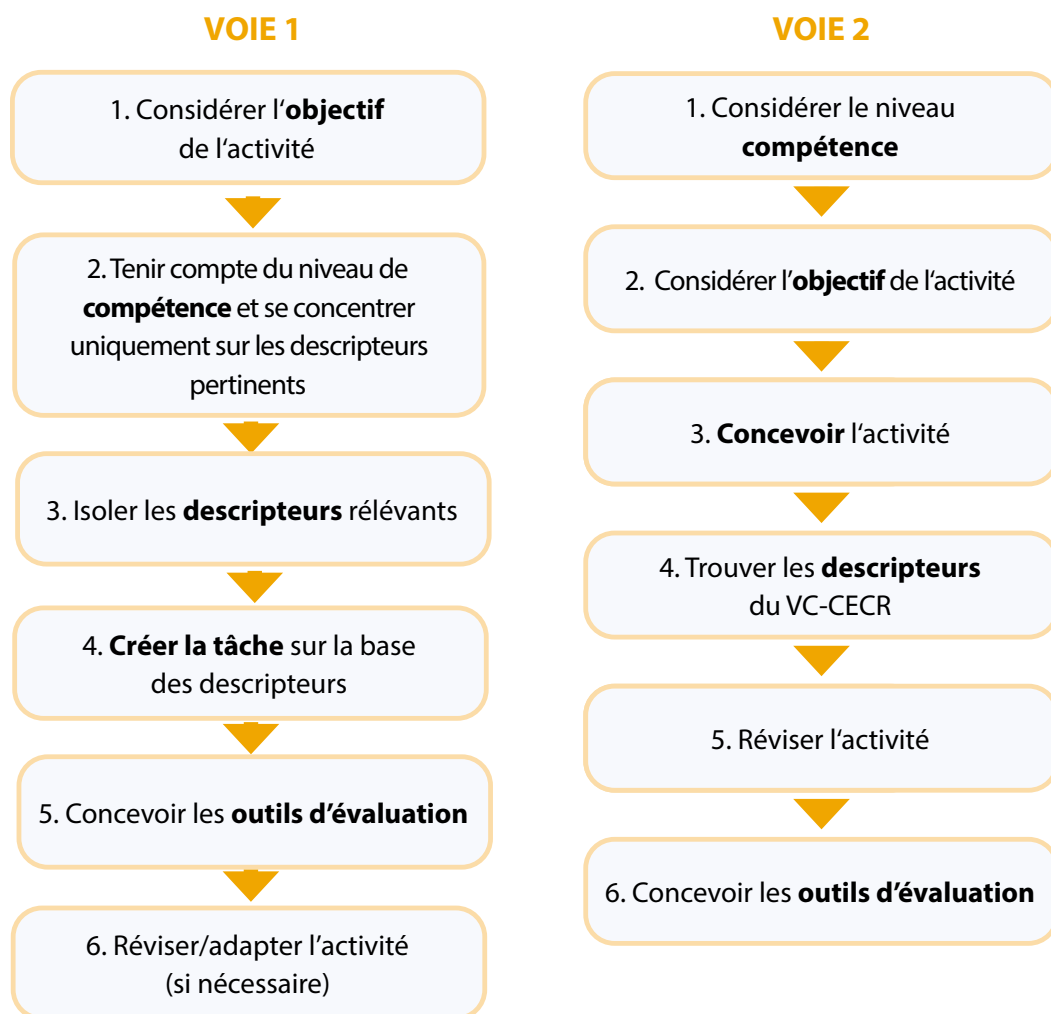
*Peut résumer (en langue B) l'essentiel de ce qui a été dit dans une conversation (en langue A) sur des sujets d'ordre général ou personnel à condition que les personnes s'expriment de façon claire.*

Avec ce descripteur comme point de départ, l'enseignant-e est guidé-e dans la création d'une activité pertinente et dans l'élaboration d'un plan d'action :

- à travers le choix d'un sujet d'intérêt immédiat pour l'apprenant-e ;
- à travers la conception d'une tâche qui nécessitera la production d'un texte (en langue B) avec un langage informatif (par opposition à un langage figuratif ou émotionnel) ;
- choisir un texte (en langue A) à partir duquel les apprenant-es transmettront l'information (si le texte est oral, il doit être simple ou clairement articulé).

### **6.1.2. Utilisation de descripteurs dans la conception des tâches**

Comme il ressort clairement de ce qui précède, la sélection des descripteurs est, avec la détermination de l'objectif d'une activité, une phase cruciale de la conception des tâches (Piccardo et North, 2019). L'équipe METLA propose les deux voies suivantes pour faciliter la création de tâches de médiation. En suivant l'une ou l'autre de ces voies, les enseignant-es peuvent choisir une échelle spécifique et se concentrer sur des descripteurs spécifiques en rapport avec les objectifs de la leçon (voir figure 8) :



**Figure 8** : Étapes de la conception d'activités de médiation à l'aide du VC-CECR

Dans le premier cas, l'objectif de l'activité ainsi que le niveau de compétence linguistique des apprenant-es selon le CECR guident le processus de recherche des descripteurs les plus pertinents. Dans le second cas, l'enseignant-e a déjà une idée d'une activité spécifique et peut vouloir lier ou aligner l'activité avec les descripteurs, sur la base desquels les objectifs initialement fixés peuvent être révisés. Les descripteurs qui seront utilisés refléteront les objectifs généraux de l'activité. Une fois l'activité terminée, l'enseignant-e peut apporter des adaptations à la version initiale de l'activité. À ce stade, l'utilisation de données provenant d'une liste de contrôle orientée vers l'élève et d'une liste de contrôle orientée vers l'enseignant-e (voir chapitre 4) aidera l'enseignant-e à (re)créer son activité en vue d'une utilisation ultérieure. Vous trouverez ci-dessous un exemple et des indications supplémentaires sur les étapes à suivre. Notez que, pour expliquer cet exemple, nous avons choisi de suivre la voie 1.

### Exemple : suivre Voie 1

#### CONCEPTION DE LA TÂCHE (étapes 1 à 4)

Imaginons que l'objectif de l'enseignant·e soit d'entraîner une classe **d'élèves de niveau B1 (étape 2)** à la **rédaction de résumés en plusieurs langues (étape 1)**. Il·Elle choisit d'utiliser les descripteurs de l'échelle « Traiter un texte par écrit » et en particulier les descripteurs du niveau B1 (**étape 3**) :

- *Peut résumer (en langue B) l'essentiel de ce qui a été dit dans une conversation (en langue A) sur des sujets d'ordre général ou personnel à condition que les personnes s'expriment de façon claire.*
- *Peut paraphraser de façon simple des passages courts, en gardant l'ordre original du texte.*

Sur la base de ces deux descripteurs, il·elle crée une nouvelle activité de médiation (**étape 4**) qui peut impliquer un texte source simple et court d'intérêt immédiat dans lequel les apprenant·es doivent sélectionner des informations spécifiques et les résumer dans la langue étrangère.

#### RÉFLEXION (étape 5)

- **Avant que les élèves n'accomplissent leur tâche**, l'enseignant·e peut utiliser une [liste de contrôle \(étape 5\)](#) (voir section 4.1), créée par l'équipe METLA, afin de fournir des conseils à tous les stades de la procédure de conception.
- **Une fois la tâche terminée**, l'enseignant·e peut demander aux élèves de remplir un formulaire de réflexion, comme celui présenté dans le tableau 6 (chapitre 7) (**étape 5**). Ce formulaire demande aux élèves de réfléchir sur : a) les stratégies qu'ils·elles ont utilisées lors de la médiation ; b) la manière dont ils·elles ont traité le texte source (sélection des informations, distinction entre les informations majeures et mineures, etc.) ; c) dans quelle mesure la tâche/leçon les a aidé·es et dans quels domaines ; d) les difficultés qu'ils·elles ont rencontrées.

#### RÉVISION (si nécessaire) (étape 6)

Le processus de réflexion et en particulier les réactions des apprenant·es peuvent conduire à une version révisée de l'activité. L'activité peut également être adaptée par l'enseignant·e à une autre classe ayant des intérêts ou des besoins différents.

## 6.1.3. Quelles échelles et quels descripteurs utiliser ?

Choisir les échelles et les descripteurs les plus appropriés et les plus pertinents n'est pas une procédure facile. C'est pourquoi l'équipe METLA fournit un **tableau** avec des exemples de tâches METLA alignées sur les descripteurs du VC-CECR (voir tableau 5). Pour que l'enseignant·e soit conscient·e de la logique qui sous-tend les activités METLA et puisse créer des activités similaires



adaptées à ses propres besoins, il est important de comprendre la manière dont nous avons aligné nos activités sur les échelles et descripteurs du VC-CECR. La première colonne fournit les échelles, la deuxième colonne le niveau de compétence ainsi que les descripteurs de l'échelle en question. La troisième colonne présente certaines étapes sélectionnées à partir d'activités METLA qui se rapportent aux descripteurs spécifiques.

Échelles de médiation du VC-CECR	Niveau de compétence linguistique et descripteurs du CECR	Étapes sélectionnées à partir des activités METLA
<p><b><u>Expliquer des données à l'oral et à l'écrit</u></b> Les apprenant-es devront : expliquer des données (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)</p>	<p><b><u>Expliquer les données à l'oral ou par signes</u></b> <i>Niveau A2+ : Peut interpréter et décrire (en langue B) des visuels simples portant sur des sujets familiers (par exemple une carte météo, un organigramme de base) (avec le texte en langue A), même si des pauses, des faux départs et des reformulations peuvent être évidents.</i></p>	<p><b><u>Tâche 6 : Masques de protection</u></b> Il s'agit d'une activité de jeu de rôle. Les apprenant-es expliquent oralement le contenu de l'affiche «Użutajjebtal-maskri» (Bon usage des masques) proposée en maltais (langue A) à leurs parents dans leur langue d'origine (en langue B, par exemple l'italien, etc.).</p>
<p><b><u>Traiter un texte à l'oral ou à l'écrit</u></b> Les apprenant-es vont : résumer / synthétiser / rapporter des informations.</p>	<p><b><u>Traiter un texte à l'oral :</u></b> <i>Niveau C1 : Peut expliquer (en langue B) des nuances subtiles dans la présentation de faits et d'arguments (en langue A).</i></p>	<p><b><u>Tâche 27 : Littérature</u></b> L'activité est basée sur l'œuvre littéraire « Une année chez les Français », de Fouad Laroui (2010). Cette tâche vise à développer la capacité des apprenant-es à réfléchir sur l'utilisation des stratégies de médiation dans des situations quotidiennes. En analysant une situation interlangues (arabe-français) et interculturelle, telle qu'elle est décrite dans une œuvre littéraire, les apprenant-es sont en mesure de discuter de la manière dont les différences interculturelles, la compétence linguistique et le pouvoir ont un impact sur les résultats de la médiation dans l'interaction quotidienne.</p>
	<p><b><u>Traiter un texte à l'écrit</u></b> <i>Niveau B2 : Peut résumer (en langue B) les points importants de textes oraux et écrits longs et complexes (en langue A) portant sur des sujets d'ordre général, y compris dans ses domaines d'intérêt.</i></p>	<p><b><u>Tâche 24 : Instructions de premiers secours par téléphone</u></b> Il s'agit d'une activité de projet qui se concentre sur les compétences de la vie courante et plus particulièrement sur la manière de donner des instructions de premiers secours. Les apprenant-es lisent un texte en langue A sur l'évanouissement et doivent jouer un scénario d'appel téléphonique en binôme (élève-assistant-e parental-e). L'un-e des apprenant-es décrit les symptômes, tandis que l'autre donne un résumé des instructions de premiers secours en se basant sur le texte lu.</p>

	<p><b>Traiter un texte à l'écrit</b>  <i>Niveau A2</i> : Peut utiliser (en langue B) un langage simple pour présenter les informations les plus importantes de textes très courts sur des sujets courants et familiers (en langue A) utilisant un vocabulaire très fréquent ; le texte est compréhensible malgré des erreurs. Peut recopier des textes courts imprimés ou rédigés en écriture manuelle lisible.</p>	<p><b>Tâche 4 : Activité « chien perdu »</b>  Les apprenant-es lisent un message en langue A écrit par quelqu'un qui a perdu son chien et qui demande à son ami-e de diffuser la nouvelle en faisant un dépliant « Chien perdu » et un billet Instagram. Ils-Elles travaillent en binôme et créent en langue B leur propre dépliant et leur propre billet Instagram en traitant les informations proposées dans le message original « Chien perdu ».</p>
	<p><b>Traiter un texte à l'écrit</b>  <i>Niveau B1</i> : Peut résumer par écrit (en langue B) les points principaux de textes informatifs explicites (en langue A), sur des thèmes d'ordre personnel et général, à condition qu'ils soient clairement énoncés.</p>	<p><b>Tâche 7 : Concours de réalisation de films</b>  Un concours de réalisation de films est organisé où les apprenant-es sont invité-es à scénariser, jouer et réaliser leur propre film illustrant les avantages de l'apprentissage des langues étrangères. Les apprenant-es sont invité-es à créer, dans la langue B, un groupe sur WhatsApp pour informer leurs ami-es de ce concours.</p>
<p><b>Transmettre des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit</b>  Les apprenant-es devront : énumérer / transmettre / expliquer des informations spécifiques pertinentes.</p>	<p><b>Transmettre des informations spécifiques par écrit</b>  <i>Niveau A2</i> : Peut énumérer (en langue B) des informations précises venant de textes simples (écrits en langue A) portant sur des sujets ordinaires concernant des intérêts ou des besoins immédiats.</p>	<p><b>Tâche 1 : Activité de liste de courses</b>  Les apprenant-es reçoivent le nom et la description de cinq plats populaires du monde entier (par exemple, carbonara, paella, etc.) et doivent en choisir un. Ils-Elles doivent rechercher des informations dans la langue A, puis faire un dessin dans le cadre de leur devoir et écrire tous les ingrédients du plat dans la langue B.</p>
	<p><b>Transmettre des informations spécifiques par écrit</b>  <i>Niveau B1</i> : Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises venant de textes (prononcés en langue A) portant sur des sujets familiers (par exemple des conversations téléphoniques, des communiqués, des instructions).</p>	<p><b>Tâche 8 : Activité aéroportuaire</b>  Ce projet d'activité se concentre sur la communication interculturelle et la manière dont nous communiquons certaines informations à différentes personnes. Tout d'abord, les apprenant-es lisent un texte en langue A concernant le transport à l'aéroport, puis ils-elles écrivent de courts messages informels dans le cadre d'une communication textuelle écrite en langue B avec un-e étudiant-e en échange. Ce résultat est ensuite utilisé pour écrire un courriel formel aux parents de l'étudiant-e.</p>

	<p><b><u>Transmettre des informations spécifiques à l'oral</u></b>  <i>Niveau B1</i> : Peut transmettre (en langue B) des informations précises données dans des textes informatifs clairs (par exemple des prospectus, des rubriques de brochures, des annonces, des lettres ou des courriels) (écrits en langue A).</p>	<p><b><u>Tâche 11 : Connexions mathématiques familiales</u></b>  Il s'agit d'une activité de jeu de rôle. Les apprenant-es reçoivent une affiche intitulée « Maths Family Connect » dans la langue A. Ils-Elles doivent sélectionner et expliquer oralement le contenu de l'affiche à leur grand-mère (un-e camarade de classe joue le rôle de la grand-mère) dans la langue B.</p>
<p><b><u>Traduire un texte écrit à l'oral et à l'écrit</u></b>  Les apprenant-es devront : produire des traductions claires bien qu'approximatives.</p>	<p><b><u>Traduire à l'écrit un texte écrit</u></b>  <i>Niveau B1</i> : Peut traduire de façon approximative (de la langue A en langue B) l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue simple et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs.</p>	<p><b><u>Tâche 13 : Activité WhatsApp</u></b>  Dans le cadre de cette activité de projet, les apprenant-es reçoivent le texte suivant en langue A : « Salut les gars ! Nous avons vérifié les prévisions météorologiques et il semble que samedi prochain, il fera vraiment chaud ! Je me disais que ce serait bien de faire une fête dans le jardin à 20 heures. J'espère qu'il n'y aura pas de plaintes concernant la musique. Pourriez-vous transmettre cette information à John en finnois (langue B), afin que tout le monde puisse profiter du beau temps et s'amuser ? Merci beaucoup, et à samedi ! ». Les apprenant-es travaillent par deux et créent une traduction approximative dans la langue B.</p>
<p><b><u>Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)</u></b>  Les apprenant-es : comprendront et prendront des notes à diverses occasions.</p>	<p><i>Niveau B2</i> : Peut prendre des notes fidèles dans des réunions et des séminaires sur la plupart des sujets susceptibles d'être traités dans son domaine.</p>	<p><b><u>Tâche 10 : Problèmes de logement des étudiant-es</u></b>  Les apprenant-es sont invité-es à regarder une vidéo en anglais sur la façon de faire un dépliant et à prendre des notes (dans n'importe quelle langue) avec les idées principales dont ils et elles auront besoin pour réaliser la tâche qui implique la production d'un dépliant promotionnel.</p> <p><b><u>Tâche 15 : Un Londonien en Grèce !</u></b>  Les apprenant-es sont invité-es à lire un texte grec (langue A) relatif à l'été grec (vacances, dangers du soleil ou des incendies) et à prendre des notes qu'ils-elles utiliseront lors d'une conversation téléphonique avec un-e ami-e en langue B. Ils-Elles sont formé-es à l'utilisation de diverses stratégies de médiation (par exemple, l'usage de la paraphrase et des synonymes, etc.). Le VC-CECR associe principalement la prise de notes à l'écoute plutôt qu'à la lecture et à la prise de notes comme dans cette activité. Cependant, nous pensons que prendre des notes à partir d'un texte écrit, comme c'est le cas dans la tâche 15, est tout aussi important.</p>

**Tableau 5** : Exemples de tâches alignées sur les échelles et les descripteurs du VC-CECR pour la médiation d'un texte

## 6.2. Utilisation d'échelles « plurilingues et pluriculturelles »

Jusqu'à présent, ce Guide pédagogique s'est concentré sur les échelles de « médiation d'un texte ». Cependant, le VC-CECR offre un large éventail d'autres échelles utiles au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenant-es qui peuvent être exploitées par les enseignant-es, afin de développer leurs propres tâches de médiation interlangues. Certaines de ces échelles sont répertoriées sous la rubrique générale « médiation de la communication », car la prise en compte des aspects culturels est souvent un élément important d'une médiation efficace. Deux exemples d'échelles liées aux aspects culturels de la médiation sont présentés ci-dessous.

### 6.2.1. Établir un espace pluriculturel

Les descripteurs « Établir un espace pluriculturel » reflètent l'idée de respecter les différentes cultures et de créer une culture d'inclusion dans la salle de classe ou, comme indiqué dans le VC-CECR, « un espace de compréhension mutuelle » (Conseil de l'Europe, 2020: p. 122). Ces descripteurs sont pertinents pour les enseignant-es, les formateur-rices d'enseignant-es et les concepteur-rices de matériel visant à l'intégration linguistique d'élèves issu-es de milieux culturels différents. Le-La médiateur-riche vise à faciliter la compréhension interculturelle entre les participant-es, afin de surmonter toute difficulté de communication potentielle découlant de points de vue culturels divergents (ibid). Voici deux exemples de descripteurs du VC-CECR :

1. Peut agir comme médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée en gérant les ambiguïtés, en proposant des conseils et encouragements et en prévenant les malentendus. (C1)  
[« **Établir un espace pluriculturel** »]

2. Peut contribuer à une communication interculturelle en lançant la conversation, en montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et en exprimant son accord et sa compréhension. (B1)  
[« **Faciliter l'espace pluriculturel** »]

La tâche METLA suivante utilise cette échelle, puisqu'elle se concentre sur la communication d'informations touristiques à des personnes dans une autre langue. Selon le scénario donné, l'apprenant-e doit assumer le rôle de médiateur-riche interculturel-le et aider le visiteur mexicain en recherchant des informations qui lui seront utiles pour son séjour.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 14

### Step 2

Your parents' friend from Mexico, Miguel, is staying with your family in Spain for two weeks. He wants to go sightseeing. Since your mom, who speaks Spanish, is at work, you try to help Miguel by searching on the Internet for information about popular places to visit in the area where you live, Valencia.

You found the texts below about two interesting places and want to tell Miguel about them.

**A.** Before you start talking, write down in note form the adjectives that you are going to use to describe the places.

**B.** Orally **describe** them in English to Miguel, and say **why you think** he should visit them.

#### 1. Las plazas del casco antiguo

Como en todas las ciudades, las plazas de Valencia son lugares de encuentro, repletas de terrazas, árboles y fuentes para escapar del calor del verano. Conectando cada plaza, discurren un sinfín de callejuelas, repletas de tiendas, restaurantes y cafeterías, a través de las que descubriremos más plazas y patios privados.



Una de las plazas más bonitas de Valencia es la Plaza de la Reina, situada en el corazón del casco antiguo.

## 6.2.2. Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles

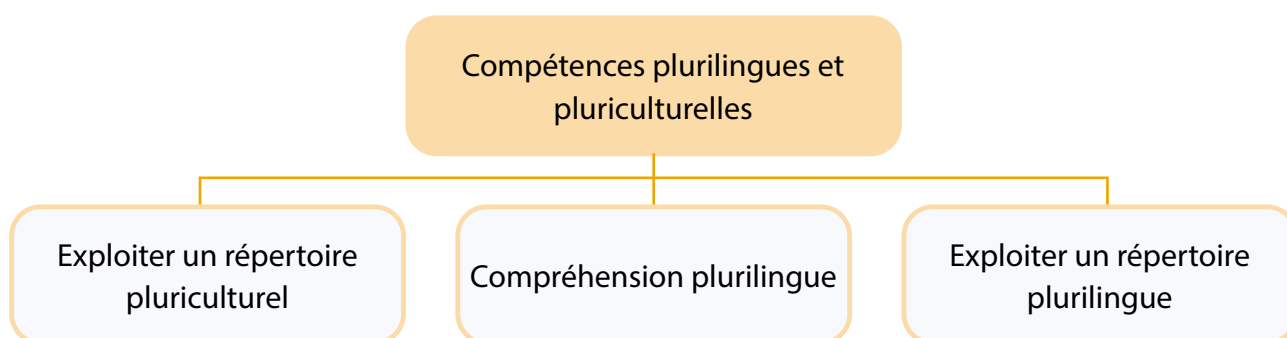
Dans le cadre scolaire, les élèves sont souvent appelé-es à jouer le rôle de médiateur-rices linguistiques et culturel-les. Les enseignant-es peuvent vouloir exploiter les descripteurs de l'échelle « Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues) », afin de créer des supports qui aident les élèves à renégocier les frontières culturelles et à cultiver une culture de l'inclusion. Comme nous l'indique le VC-CECR (Conseil de l'Europe, 2020: p. 121), « cette échelle concerne les situations dans lesquelles l'utilisateur/apprenant plurilingue joue au mieux son rôle de médiateur entre les langues et les cultures dans une situation informelle liée aux domaines public, privé, professionnel ou éducationnel ». Les descripteurs ci-dessous sont indicatifs de cette échelle :

3. Peut communiquer couramment (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A) sur une grande variété de sujets d'intérêt personnel, académique et professionnel, transmettre clairement et précisément les informations importantes et expliquer également les références culturelles. (C1) [« **Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)** »]

4. Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A) dans un message de bienvenue, une anecdote ou un exposé dans son domaine, interpréter correctement les indices culturels et donner, si besoin est, des explications supplémentaires, à condition que le présentateur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire. (B2) [« **Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)** »]

## 6.2.3 En savoir plus sur les échelles « pluri »...

D'autres échelles fournies par le VC-CECR relèvent de catégories spécifiquement liées à la compétence plurilingue et pluriculturelle. Le VC-CECR énumère trois catégories de compétences plurilingues et pluriculturelles. Ces catégories sont les suivantes : a) Exploiter un répertoire pluriculturel ; b) Compréhension plurilingue ; et c) Exploiter un répertoire plurilingue (voir la figure 9 ci-dessous). Des échelles descriptives sont fournies pour chaque catégorie.



**Figure 9** : Compétences plurilingues et pluriculturelles dans le VC-CECR : échelles

Selon le VC-CECR (Conseil de l'Europe, 2020: p. 130), les descripteurs relatifs aux compétences plurilingues et pluriculturelles reflètent, entre autres :

- le besoin de comprendre que, dans des cultures différentes, les pratiques et les normes culturelles peuvent être différentes et que les actions peuvent être perçues de manière différente par des personnes d'autres cultures ;
- le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements (dont les gestes, les tons et les attitudes), de discuter des généralisations excessives et des stéréotypes ;
- le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication;
- la volonté de montrer qu'on est sensible aux différences.

Des exemples de descripteurs relatifs à chacune des trois catégories de compétences plurilingues et pluriculturelles sont présentés ci-dessous. L'enseignant-e peut utiliser une échelle particulière pour développer la compétence interculturelle des apprenant-es, par le biais de tâches de médiation interlangues qui ne se concentrent pas uniquement sur les aspects linguistiques mais également sur les aspects culturels.

5. Peut se comporter et s'exprimer de façon adéquate dans une rencontre interculturelle et admettre que ce que certains considèrent comme acquis dans une situation particulière ne l'est pas nécessairement pour d'autres.  
[B2, sur l'échelle « **Exploiter un répertoire pluriculturel** »]

6. Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés dans des langues différentes (par exemple pour les inclure dans une présentation).

[B1, sur l'échelle « **Compréhension plurilingue** »]

7. Peut passer efficacement d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue pour faciliter les échanges avec des personnes qui n'ont pas de langue commune.

[B2, sur l'échelle « **Exploiter un répertoire plurilingue** »]

# CHAPITRE 7

## Évaluation de la médiation interlangues

*Ce chapitre est consacré à l'évaluation de la médiation. Il propose des moyens d'intégrer l'évaluation formative pour développer les compétences et les stratégies de médiation des apprenant-es dans les pratiques d'enseignement quotidiennes, et souligne l'importance d'utiliser des portfolios, des journaux d'apprentissage et des tâches d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs. La deuxième partie de ce chapitre se concentre sur la production de tâches-tests pour évaluer la médiation. Un ensemble de critères d'évaluation des performances de médiation est présenté à la fin du chapitre.*



## 7.1. Évaluer la médiation interlangues : considérations préliminaires

Ce chapitre présente quelques considérations relatives à l'évaluation de la médiation interlangues et à l'élaboration de tâches d'évaluation de la médiation.

La nécessité d'évaluer la médiation interlangues répond aux besoins de toute société plurilingue moderne. L'intégration d'approches pluralistes dans l'enseignement des langues nécessite naturellement des changements dans les pratiques d'évaluation (Dendrinou, 2019 ; Stathopoulou, 2019, 2020). Tout comme les tâches d'enseignement, les tâches d'évaluation devraient également correspondre aux pratiques langagières quotidiennes des locuteur-rices qui utilisent l'ensemble de leur répertoire linguistique.

Des outils d'évaluation peuvent être élaborés afin d'évaluer la capacité des apprenant-es à passer d'une langue à l'autre et à relayer l'information d'un texte à l'autre. Cela doit se faire sur la base des nouvelles échelles du VC-CECR et en fonction des besoins culturels et linguistiques spécifiques du contexte d'enseignement local, c'est-à-dire des langues utilisées dans un contexte, des besoins et les intérêts des apprenant-es, etc. Dans une salle de classe, l'évaluation informe à la fois l'enseignant-e et les élèves des prochaines étapes à franchir pour atteindre les objectifs d'apprentissage. L'évaluation de la médiation par le biais de tâches spécifiques, dont certaines sont abordées dans cette section, peut constituer une expérience d'apprentissage continue pour les élèves (évaluation formative ou évaluation pour l'apprentissage). Les enseignant-es doivent donner aux apprenant-es la possibilité de réfléchir à leurs compétences et stratégies de médiation et de les évaluer, ce qui fait partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie.

**L'évaluation formative** doit être utilisée pendant l'enseignement pour aider les élèves à assimiler la matière au début et tout au long du processus d'apprentissage.

**Les évaluations sommatives** peuvent être utilisées à la fin d'une unité, d'un chapitre, d'un trimestre ou d'un semestre pour évaluer l'étendue des connaissances acquises et retenues par les étudiant-es (Dixson et Worrell, 2016: p. 157).

Les tâches METLA peuvent être utilisées à la fois pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative comprend « les activités entreprises par les enseignant-es – et par leurs élèves en s'évaluant eux-mêmes – qui fournissent des informations à utiliser en retour pour modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage » (Black et Wiliam, 2010: p. 82, *notre traduction*). L'évaluation sommative,

quant à elle, consiste à évaluer l'étendue de l'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances de l'élève (Gardner, 2010, dans Dixson et Worrell, 2016: p. 156, *notre traduction*). Les exemples d'évaluations sommatives sont les examens finaux, les examens universitaires, les examens de fin d'études et les tests en classe. Le projet METLA met principalement l'accent sur l'évaluation formative (voir 7.2). Cependant, nous aborderons également brièvement l'évaluation sommative et l'utilisation des tâches METLA à des fins de test.

## 7.2. Évaluation formative : conception de tâches de réflexion

De nombreuses tâches METLA contiennent des activités qui encouragent les apprenant·es à réfléchir à leurs performances et à leurs progrès et/ou à effectuer une auto-évaluation. Dans cette section, nous donnons des exemples de la manière dont différents moyens d'évaluation formative peuvent aider les enseignant·es à soutenir le processus d'apprentissage. Nous abordons ensuite les formes d'évaluation qui fournissent des informations continues sur les progrès des élèves. Ensemble, ces activités d'évaluation permettent aux enseignant·es et aux élèves d'interagir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Barootchi et Keshvarz, 2002) tout en facilitant le travail collaboratif entre les élèves et/ou entre les élèves et les enseignant·es. Voici quelques types d'évaluation formative couramment utilisés pour l'auto-évaluation des élèves ou l'évaluation par les pairs entre les élèves :

- **Portfolios** : collection de travaux d'élèves (principalement écrits, néanmoins un portfolio peut également inclure des dessins, des vidéos, etc.). Ils témoignent de l'évolution du travail de l'élève.
- **Journaux intimes/journaux de bord** : les élèves sont encouragé·es à écrire chaque jour dans un journal intime ou un journal de bord pour rendre compte de leurs progrès ; les enseignant·es peuvent ou non y ajouter leurs propres observations.
- **Feedback [retour d'information]** : les enseignant·es fournissent un retour d'information structuré aux élèves sur leurs forces et leurs faiblesses à l'écrit ou à l'oral ; le retour d'information peut également être fourni par les pairs de l'élève.
- **Conférences** : une conférence entre pairs consiste en un groupe d'élèves qui se réunit pour évaluer le travail écrit des membres du groupe (Roberts et Kellough, 1996).
- **Fiches d'auto-évaluation ou de réflexion** : souvent remises aux élèves à la fin d'une tâche, d'une leçon ou d'une unité. Par exemple, une liste de descripteurs « Je peux » relatifs aux objectifs de la leçon pour évaluer leurs propres connaissances ou compétences.

Nous présentons ci-dessous des suggestions concernant quatre de ces formes d'évaluation formative en nous appuyant sur des exemples tirés des tâches METLA. Il s'agit des tâches d'auto-évaluation ou de réflexion, de l'évaluation par les pairs ou du feedback par les pairs, des portfolios, des journaux d'apprentissage ou des journaux de bord.

### Tâches d'auto-évaluation ou de réflexion

L'auto-évaluation, en tant que forme d'évaluation formative, amène les apprenant·es à réfléchir à leur propre performance sur la base d'un ensemble de critères. Dans ce Guide, les tâches de réflexion sont celles qui demandent aux apprenant·es :

- de suivre leurs progrès en matière d'apprentissage ;
- d'identifier les points forts et les points faibles ;
- de réfléchir aux stratégies utilisées pour mener à bien la tâche de médiation ;
- d'agir sur le retour d'information pour améliorer les performances.

Ces tâches visent à :

- accroître la responsabilité et l'autonomie des apprenant-es ;
- les impliquer dans une réflexion critique.

Les fiches de réflexion peuvent être utilisées dans les phases finales d'une activité en classe et peuvent être conçues pour réfléchir sur les compétences de médiation développées au cours des tâches. Un grand nombre d'activités METLA (par exemple les tâches [8](#), [13](#), [18](#), [22](#)) se termine par un élément de réflexion. L'activité de réflexion pour la [tâche 8](#), par exemple, se concentre sur les différentes caractéristiques des types de textes sur lesquels les élèves ont travaillé (messages textuels informels et courriels formels). Les élèves sont invité-es à y réfléchir et à comparer leurs caractéristiques. En outre, une liste est fournie pour les inciter à réfléchir à certaines des variables dont ils-elles doivent tenir compte lorsqu'ils-elles rédigent un message. Ce modèle peut être adapté à différents types de textes.

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 8

Student.....
Class.....



## REFLECTION

<p>WRITE DOWN THREE CHARACTERISTICS OF TEXT MESSAGES</p>	<p>WRITE DOWN THREE PHRASES YOU FOUND EASY TO TRANSFER FROM _____ (L.A) TO _____ (L.B) AND THREE DIFFICULT ONES. WHY?</p>
<p>WRITE DOWN THREE CHARACTERISTICS OF E-MAILS</p>	<p>WHEN YOU WROTE YOUR TEXT MESSAGES, DID YOU CONSIDER ANY OF THE FOLLOWING (AND WHY/HOW?):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... the recipient's culture</li> <li>... the recipient's age</li> <li>... the form of the text (e.g. online)</li> <li>... the purpose of your text (e.g. to explain/inform/complain)</li> <li>... the level of politeness</li> <li>... the languages involved</li> <li>... the way we text in..... (L.A)</li> <li>... the way we text in..... (L.B)</li> </ul>



La **tâche 22** (activité de projet) demande aux élèves de sélectionner des informations provenant de diverses sources de la langue A (vidéo et textes) et de créer une affiche informative qui fournira des instructions de premiers soins quant à l'épuisement dû à la chaleur en Grèce et en Finlande. Les élèves présentent ensuite leur travail à un autre petit groupe d'élèves. Vous trouverez ci-dessous la tâche de réflexion fournie à la fin de la leçon qui comprend des questions sur les stratégies utilisées par les élèves pour créer leur propre affiche. Les questions les encouragent à réfléchir aux étapes qu'ils-elles ont suivies pour réaliser la **tâche 22** dans son ensemble.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 22

D	
GROUP:	TITLE:
<b>PRESENTATION</b>	
How strategic are you? Use these questions as a useful guide for your poster. These questions could help you provide an informative poster and presentation	
<u>Have you used strategies to explain a new concept such as first-aid instructions? For example, did you:</u>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• link information to previous knowledge: use questions to remind students about concepts they already know e.g. from other courses?</li><li>• make comparisons between new information and things you already know?</li><li>• provide examples and definitions?</li><li>• adapted the language of your text based on your audience? How? (e.g. paraphrase, explain new terms etc.)</li></ul>	
<u>Provide some examples from your poster:</u>	
<u>Have you used strategies to break down complicated information? How?</u> (explain a process step-by-step, use bullet points, highlight the main points etc.)	
<u>Provide some examples from your poster:</u>	
<u>Have you used strategies to simplify a text? For example, did you:</u>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• use repetition or skipped information you didn't need e.g. paraphrase in different ways?</li><li>• change the style to explain things in more detail?</li></ul>	
<u>Provide some examples from your poster:</u>	

Dans l'activité finale sur l'affiche des premiers secours, les apprenant-es utilisent un document pour réfléchir aux informations présentées sur leur affiche.

Dans la **tâche 18**, une grille de réflexion sur la rédaction d'un e-mail est fournie à la fin de la tâche. Les élèves doivent prendre en compte le contexte (par exemple, l'objectif, le destinataire, la langue, etc.) dans lequel la communication a lieu. De même, dans la **tâche 29**, à la fin de la leçon, les élèves doivent réfléchir à leur propre motivation par rapport au thème et aux tâches, ainsi qu'à leur utilisation des connaissances linguistiques et culturelles acquises précédemment. Ils-Elles doivent ensuite résumer ce qu'ils-elles ont appris.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 18



### EMAILS

Self-assessment email list

Based on what you have written, mark the right answer:

Handout E

I have included:	I am not sure	Yes	No	not applicable
an informative subject line				
opening greeting/salutation (e.g. Dear Ms. Smith)				
background information (e.g. the purpose of my email/ name of the lesson/ date/ time etc.)				
specific request				
polite forms (e.g. modal verbs: I would / I should /shall etc.)				
a complimentary close (Yours faithfully, Yours sincerely...)				
attachments				

I have:	I am not sure	Yes	No	not applicable
taken into account a specific audience (age/ethnicity/culture)				
used headings when appropriate				
stated the main point early				
effectively used transitions between ideas and paragraphs				
avoided slang				

Now, pass your email and your self-assessment list to your partner.

Cette grille a été fournie en trois langues différentes (anglais, finnois et grec).

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 29

**Ficha de trabalho 2 / Worksheet 2**




Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**1. Avalia a tua aprendizagem e o teu envolvimento nas tarefas desta unidade.**

Durante esta unidade		😊	😄	😐	😞	😡
Senti-me motivado(a) em relação ao tema.						
Senti-me motivado(a) em relação às tarefas.						
Compreendi os objetivos das tarefas.						
Desenvolvi as minhas competências em português.						
Consegui relacionar os meus conhecimentos de português e de inglês.						
Consegui compreender as informações do texto escrito em português.						
Consegui compreender as informações do vídeo em português.						
Consegui escrever a mensagem Whatsapp.						
Gostei de utilizar diferentes línguas que conheço durante a realização das tarefas.						
Senti-me à vontade durante a realização das tarefas.						
Gostei do trabalho de pares/em grupo.						
Gostei do trabalho individual.						
Gostava de ter feito mais atividades sozinho.						
As atividades foram muito fáceis para mim.						
Outra informação:						

Une grille de réflexion en portugais à la fin de la leçon

Les stratégies de médiation pour expliquer un nouveau concept dans une langue cible, les stratégies pour simplifier un texte, etc., constituent la base d'une autre grille de réflexion intitulée « Êtes-vous un-e bon-ne médiateur-ric-e » ? Cette grille de réflexion est plus générique, dans le sens où elle peut être utilisée pour *toutes* les tâches du Guide (voir tableau 6).

Nom :	3	2	1
ÊTES-VOUS UN-E BON-NE MÉDIATEUR-RICE ?			
<b>GÉNÉRAL</b>			
Je sais ce qu'est une activité de médiation impliquant différentes langues.			
Je sais que je dois faire attention aux instructions de l'activité.			
Je sais que les activités de médiation me demandent de transférer des informations d'une langue à l'autre.			
<b>TRAITEMENT DU TEXTE SOURCE</b>			
J'ai lu le texte source attentivement et plus d'une fois.			
Je peux distinguer les informations pertinentes de celles qui le sont pas dans le texte original.			
Je peux identifier et sélectionner les informations nécessaires pour accomplir la tâche de médiation.			
Je considère l'objectif du texte (pourquoi il a été écrit, où il apparaît et par qui).			
<b>TRANSFÉRER DES INFORMATIONS DANS UNE AUTRE LANGUE</b>			
Je peux transférer des informations du texte original dans une autre langue (précisez la ou les langue(s) _____)			
Je peux paraphraser une information source et l'utiliser dans une autre langue.			
Je peux évaluer et corriger le résultat final.			
Je peux utiliser des images, des tableaux et d'autres supports visuels pour mieux comprendre le texte.			
<b>CETTE TÂCHE / LEÇON M'A AIDÉ-E À...</b>			
(cochez une ou plusieurs case/s et ajoutez vos propres idées si vous le souhaitez)			
<input type="checkbox"/> comprendre qu'un-e locuteur-ric-e de plus d'une langue peut jouer un rôle de médiateur-ric-e <input type="checkbox"/> devenir sensible aux différences et aux similitudes entre les différentes langues et cultures <input type="checkbox"/> devenir curieux-euse de découvrir d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples <input type="checkbox"/> devenir prêt-e à partager mes connaissances linguistiques et culturelles avec les autres <input type="checkbox"/> utiliser mes connaissances et mes compétences dans différentes langues pour comprendre ou communiquer dans un environnement multilingue <input type="checkbox"/> .....			
DANS CETTE TÂCHE / LEÇON, J'AI ÉPROUVÉ DES DIFFICULTÉS DANS...(ajoutez vos propres idées)			
<input type="checkbox"/> .....			

La grille est divisée en cinq parties, les trois premières traitant des **stratégies de médiation** et les deux dernières des **résultats obtenus par les élèves et des difficultés rencontrées**.

**Tableau 6 :** Extrait de la grille de réflexion METLA pour l'élève

## Évaluation par les pairs ou feedback par les pairs

L'évaluation par les pairs est l'évaluation par les élèves du travail de quelqu'un-e d'autre sur la base de critères donnés. Il est possible d'apprendre aux élèves à donner un feedback à leurs camarades de classe. Des outils d'évaluation par les pairs bien conçus peuvent activer des stratégies de réflexion, de négociation et de collaboration. Les élèves apprennent à identifier les domaines potentiels d'amélioration et les zones d'ombre de leur propre performance. Dans la [tâche 18](#), les élèves apprennent à communiquer avec leur professeur-e par courrier électronique. Dans le cadre de cette activité, ils-elles comparent des courriels en langue A et en langue B, évaluent les performances de leurs pairs et rédigent leur propre texte. Dans la phase finale, les élèves évaluent leur propre travail (auto-évaluation) et sont évalué-es par les autres (évaluation par les pairs). Cette comparaison entre leur propre point de vue et celui de leurs camarades de classe peut leur donner un aperçu de la manière dont les autres perçoivent leur travail et leur permettre d'expliquer leurs choix.

### EXEMPLE DE LA TÂCHE 18

<b>Step 7</b>	The students have to check the self-assessment list (Handout E) and decide if they have written their email according to it. (5 min)	individual	
<b>Step 8</b>	Finally, the students have to pass their email and assessment list to their partner so that they can discuss their performance (5 min)	pairs	Online lesson: The teacher could post all their answers to a forum/ <a href="#">Padlet</a> / <a href="#">Flinga</a> anonymously and ask the students to grade and provide a justification (what worked well/things the writer could develop) and post their answer under the email examples.

Les élèves discutent de leurs performances respectives en matière de rédaction d'e-mails.

La [tâche 15](#) permet également aux élèves d'évaluer la présentation de leurs pairs sur une affiche qu'ils-elles ont créée précédemment.

## EXEMPLE DE LA TÂCHE 22

**C** PRESENTATION  
PEER-FEEDBACK LIST:

GROUP: \_\_\_\_\_

TITLE: \_\_\_\_\_

PRESENTERS: \_\_\_\_\_

I liked the design of the poster.

I could follow the presentation.

The presenters spoke mainly in English.

Both the symptoms and the treatment were included in the poster.

The presenters explained some difficult words.

Three new words I have learnt:

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

EVALUATION 5 - Highest 3 - Average 1 - Lowest	NAME THREE NEW WORDS YOU HAVE LEARNED
OVERALL GRADE:	

Les élèves évaluent le contenu et le format de l'affiche, réfléchissent aux langues utilisées et précisent ce qu'ils-elles ont appris.

### Portfolios

Barootchi et Keshvarz (2002: pp. 280-281) définissent le portfolio comme « une collection de documents rassemblés sur une certaine période par un apprenant pour fournir la preuve de ses compétences, de ses aptitudes et de ses dispositions dans son domaine d'intérêt ». Les élèves rassemblent des éléments de leur travail et les enregistrent de manière structurée (par exemple dans un dossier avec des sections prédéterminées et des objectifs clairs), afin de présenter et de discuter de ce qu'ils-elles ont appris tout au long de l'année ou du cours. En ce qui concerne la médiation, les élèves peuvent présenter des supports classés en fonction des différents types de textes qu'ils-elles ont traités et/ou des différents objectifs de leur médiation, par exemple en relayant des informations de la langue A à la langue B, afin de créer un dépliant (type de texte) pour informer (objectif de leur texte), etc. En s'inspirant de Hamp-Lyons (1996), l'évaluation de portfolio axée sur la médiation interlangues peut :

- permettre aux apprenant-es d'afficher leur performance globale sur une série de tâches de médiation plutôt que leur performance à un moment donné d'une journée donnée ;
- impliquer davantage les élèves dans l'évaluation de leur propre travail et de leurs progrès, notamment en discutant de leurs réalisations, non seulement avec l'enseignant-e mais aussi avec leurs pairs. Les interactions peuvent avoir lieu dans n'importe quelle langue et les résultats des discussions peuvent être présentés en classe dans la langue cible.



La première étape de la création d'un portfolio est la collecte du travail des élèves qui peut être leur performance dans des tâches de médiation interlangues. La deuxième étape consiste à réfléchir sur le travail collecté (Mokhtaria, 2015). Les élèves doivent se demander si et comment ces éléments ont fait d'eux-elles des médiateur-rices plus performant-es. L'apprenant-e doit ensuite évaluer la qualité de son travail en déterminant ses forces et ses faiblesses (par exemple, l'utilisation de stratégies de médiation, la capacité à passer d'une langue à l'autre sans faire de fautes de grammaire ou de syntaxe, le respect des conventions de genre lors de la production dans la langue cible, etc.). L'enseignant-e peut avoir des séances régulières avec l'élève pour suivre et discuter de ses progrès. L'élève peut alors présenter son portfolio et se référer aux critères utilisés pour l'évaluation de son travail. En outre, les élèves peuvent souhaiter échanger leurs portfolios et recevoir les commentaires de leurs pairs. L'évaluation du portfolio peut également se faire dans la langue étrangère ou dans toute autre langue introduite dans la classe, ce qui permet d'adopter des approches plurielles de l'enseignement des langues. Enfin, l'enseignant-e doit garder à l'esprit qu'il-elle peut exploiter la technologie et impliquer les élèves dans la création de leur e-portfolio, c'est-à-dire une version électronique d'un portfolio pour enregistrer et partager leur travail, réfléchir à leur apprentissage et recevoir un retour d'information.

### **Journaux d'apprentissage**

Les journaux d'apprentissage sont similaires aux portfolios. Cependant, un portfolio a tendance à se concentrer sur le produit, alors qu'un journal d'apprentissage se concentre davantage sur le processus. En tenant un journal d'apprentissage, les élèves peuvent réfléchir à leur travail, évaluer leurs performances ou noter des informations importantes. La nature d'un journal d'apprentissage donne aux élèves la possibilité de réfléchir aux stratégies utilisées pour la médiation. Dans l'exemple suivant, les questions sont extraites de l'activité finale de la [tâche 4](#) dans laquelle les élèves comparent deux genres, à savoir des prospectus et des messages sur les médias sociaux qui contiennent tous deux des informations sur un chien disparu :

#### **EXEMPLE DE LA TÂCHE 4**

1. Combien de fois voyez-vous un prospectus de nos jours ? Pourquoi pensez-vous que c'est le cas ?
2. Laquelle des deux options choisiriez-vous ? Laquelle est la plus sûre ?

Un temps de réflexion peut être accordé à la fin de la tâche ou sous la forme d'un petit travail à domicile qui peut être discuté au cours de la leçon suivante. En s'inspirant des travaux de Genese et Upshur (1996), voici quelques déclarations destinées à aider les élèves à rédiger leur journal d'apprentissage axé sur la médiation :

- Grâce à cette tâche, j'ai appris ...
- Je suis doué-e pour / je peux ...
- Mes difficultés sont ...
- J'ai des difficultés à ...
- J'ai réussi à ....
- Je peux comprendre ...
- J'aimerais en savoir plus sur ...
- Je voudrais de l'aide pour ... etc.

Le tableau 7 ci-dessous donne un exemple de journal qui peut être utilisé par les élèves. L'enseignant-e peut adapter ces idées en modifiant ou en ajoutant des énoncés en fonction du contexte d'enseignement et du type d'activité de médiation.

Date : de \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Au cours de la semaine/du/des mois écoulé(e)s \_\_\_\_\_ j'ai effectué (combien ?) \_\_\_\_\_ de tâches de médiation :

Sur les thèmes :

---

**J'ai sélectionné** des informations à partir de (quel type de textes, par exemple des courriels, des rapports, des brochures...)

---

**J'ai créé** (quels types de textes)

---

**J'ai sélectionné** des informations dans des textes en (quelle(s) langue(s)) \_\_\_\_\_

---

**J'ai produit** des textes en (en utilisant quelle(s) langue(s)) \_\_\_\_\_

J'ai rencontré des difficultés : \_\_\_\_\_

Je dois travailler davantage sur (quels aspects de la médiation) :

---

Lieu : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Tableau 7** : Apprendre la médiation : mon journal de bord

### 7.3. Évaluation sommative : des tests en classe aux examens standardisés

L'évaluation sommative est un type particulier de mesure qui se concentre sur l'obtention d'un échantillon spécifique de performances. Dans cette section, nous verrons comment les tâches de médiation peuvent être utilisées dans l'évaluation sommative, qu'il s'agisse de tests en classe ou d'examens standardisés.

Après avoir élaboré des tâches visant à enseigner les compétences de médiation en classe, nous devons également nous attacher à fournir des tests qui évaluent ces compétences et reflètent les objectifs de ces tâches d'enseignement. Étant donné que l'enseignement et les tests se soutiennent mutuellement, ils doivent être considérés comme les deux faces d'une même pièce. Dunlea et Erickson (2018: p. 21) affirment que même si nous voulons encourager le développement de la compétence plurilingue, « la mesurer est un défi qui n'a pas été résolu » (*notre traduction*).

La compétence plurilingue des apprenant-es peut être testée au moyen de tâches de médiation interlangues qui peuvent impliquer des objectifs, des tâches et des catégories similaires à ceux des tâches d'enseignement. L'évaluation de la médiation par le biais de tests, ou tests multilingues, est un domaine qui a fait l'objet d'une attention croissante ces dernières années (voir, par exemple, De Backer *et al.*, 2019 ; Shohamy, 2011 ; Stathopoulou, 2018). La médiation peut être évaluée dans le cadre de tests en classe ainsi que d'examens standardisés. Un exemple innovant de ces derniers est le système national grec d'examens de langues étrangères, connu sous le nom d'[examens KPG](#), qui propose des examens en anglais, français, allemand, italien, espagnol et turc. L'examen KPG est une batterie d'examens à enjeux élevés qui se concentre sur l'utilisation de la langue dans différents contextes et mesure la capacité de médiation des candidat-es en incluant des tâches de médiation écrites et orales impliquant le grec et la langue étrangère évaluée.

De nombreuses activités d'apprentissage peuvent également être utilisées dans le cadre de tests. Cependant, comme les apprenant-es seront noté-es sur la base d'un test, certaines considérations liées à la fiabilité et à la notation du test peuvent limiter le format et les conditions dans lesquelles la tâche est effectuée. En outre, les enseignant-es doivent prendre en compte le contexte linguistique et culturel des élèves et évaluer la médiation en concevant des tâches de test appropriées qui conviendraient à un groupe spécifique d'apprenant-es. Voici quelques questions clés à prendre en compte lors de la création de tâches de test de médiation interlangues :

1. **À qui s'adresse le test ? Quelles sont les caractéristiques des participant-es au test ?** (Âge, niveau d'éducation, etc.)
2. **Quel est le niveau de compétence des apprenant-es qui passent le test ?**
3. **Quelles langues inclure ?** (Langue A – Texte source et Langue B – Texte cible ou autres langues)
4. **Quelles sont les échelles du CECR pertinentes ? La conception de la tâche tient-elle compte des énoncés du CECR qui spécifient l'utilisation de la langue ?** En fonction de l'objectif du test, certaines échelles du VC-CECR peuvent être alignées sur les tâches du test de médiation. Par exemple, si un test doit être élaboré pour évaluer la médiation écrite et la synthèse entre les langues au niveau B2, le VC-CECR fournit de nombreux descripteurs utiles qui pourraient être exploités pour la conception des tâches du test de médiation (voir le chapitre 6).
5. **Évaluons-nous la médiation écrite ou orale ?**
6. **Quelle sera la présentation du test ?** Par exemple, les épreuves seront-elles conçues de manière graphique afin de révéler la source ou le genre des textes inclus ?
7. **Quels types de textes sources (genres) conviennent aux différents groupes d'apprenant-es ?**
8. **Quelle grille de notation ou quels critères d'évaluation seront utilisés ?**

En ce qui concerne les critères d'évaluation lors de la notation d'un test, nous proposons la série de critères suivants qui peuvent être appliqués à l'évaluation de la médiation interlangues (les enseignant-es peuvent compléter cette liste avec leurs propres critères).

1. **Le texte cible est-il adapté au contexte situationnel** (genre et style appropriés) ?
2. **Le texte cible contient-il des informations pertinentes du texte source ? L'apprenant-e a-t-il-elle sélectionné les informations les plus pertinentes en fonction du contexte situationnel ?**
3. **L'information source a-t-elle été relayée de manière appropriée dans le texte cible** (c'est-à-dire prend-elle en compte les conventions de type du texte cible) ?
4. **Les informations sur les sources ont-elles été transmises avec exactitude ?**
5. **Le texte cible est-il structuré et organisé efficacement pour les besoins de la situation de communication ?** (Par exemple, la structure et l'organisation d'un texte de brochure sont différentes de celles d'un courriel formel adressé au/à la rédacteur-riche en chef d'un journal – voir chapitre 2).
6. **Les stratégies de médiation ont-elles été utilisées efficacement ?** (Par exemple, en comparant le texte cible au texte source, l'enseignant-e peut facilement repérer la stratégie de paraphrase dans le texte des apprenant-es et évaluer le degré d'efficacité de cette stratégie).

Ci-dessous est présenté un exemple d'une tâche de test créée par l'équipe METLA en adaptant la [tâche 18](#) qui a été conçue à l'origine à des fins d'enseignement. L'objectif était de familiariser les apprenant-es avec différents types de textes et de leur permettre de s'entraîner à comprendre des textes en langue A et à produire (à la fois des textes oraux et écrits) en langue B. Cette tâche de test particulière vise à évaluer la médiation orale interlangues au niveau B1. Nous l'avons incluse pour aider les enseignant-es à se familiariser avec les différentes catégories et à concevoir leurs propres tâches de test de médiation :

Objectif du test	Évaluation de la médiation interlangues écrite (tâche basée sur la production)
Format du test	Activité d'expression orale (tâche de médiation orale). Les apprenant-es échangent oralement des informations sur un sujet en langue B. Il leur est demandé d'utiliser des informations trouvées dans des textes en langue A.
Durée	1 heure
<b>APPRENANT-ES</b>	
Niveau d'éducation	Enseignement secondaire
Niveau de compétence	B1
Langues	Allemand (langue A) et espagnol (langue B, langue testée)
Échelles et descripteurs du CECR spécifiques à la médiation	TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES À L'ORAL Peut transmettre (en langue B) des informations précises données dans des textes informatifs clairs (par exemple des prospectus, des rubriques de brochures, des annonces, des lettres ou des courriels) (écrits en langue A).
<b>TÂCHES</b>	
Textes	Textes authentiques extraits de l'internet
Textes sources	Textes en allemand (langue A) avec informations touristiques
Textes cibles	Les apprenant-es transfèrent les informations des deux textes vers l'espagnol (langue B).
Grille de notation et critères d'évaluation	Notation axée sur le degré de production orale de l'apprenant : a) pertinence en termes de contenu ; b) inclusion des informations appropriées du texte source ( <i>l'apprenant-e n'a sélectionné que les informations sources qui servent son objectif, faisant ainsi la distinction entre les informations majeures et mineures</i> ) ; c) correction grammaticale et syntaxique ; d) fluidité.
Note	Notes : A, B ou C (L'enseignant-e doit fournir une description de ce que chaque note implique.)

# Conclusion

La médiation interlangues est un concept relativement nouveau qui, jusqu'à présent, a été rarement mis en œuvre par les enseignant-es de langues étrangères. L'introduction de la médiation interlangues peut néanmoins offrir plusieurs opportunités dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage pour le développement de la compétence plurilingue et interculturelle. Nous espérons que ce Guide sera utile pour inciter les enseignant-es à intégrer la médiation dans leurs pratiques d'enseignement.

Comme nous l'avons vu tout au long du Guide, la médiation interlangues légitime l'utilisation de plusieurs langues en classe, y compris les langues familiales des apprenant-es. Elle donne l'occasion de réaliser des tâches qui demandent aux élèves d'atteindre des objectifs de communication et de passer d'une langue de réception (lire et écouter) à une langue de production (écrire et parler). Dans les tâches de médiation interlangues, les élèves acquièrent un certain nombre de compétences telles que l'évaluation, la sélection et la transmission d'informations, et prennent conscience des aspects contextuels de la communication, à savoir : Qui interagit ? Dans quelles langues ? Quel est le but de cette interaction ? Quel type de texte est-il utilisé ? Les tâches de médiation interlangues permettent de développer des compétences qui ne sont pas spécifiques à une langue cible particulière, mais qui peuvent être enseignées dans différentes langues et dans l'ensemble du programme d'études.

Nous espérons que ce Guide favorisera l'utilisation et l'expansion de la médiation interlangues à un niveau européen plus large en fournissant aux enseignant-es une série d'exemples qui devraient être considérés non seulement comme des modèles, mais aussi comme une source d'inspiration pour la création de tâches propres aux enseignant-es en fonction de leurs contextes d'enseignement spécifiques.

En tant qu'auteurs de ce Guide, nous pensons que celui-ci peut être utilisé non seulement pour développer des tâches innovantes et originales, mais aussi pour décrire et évaluer les compétences interlangues, inspirer l'auto-évaluation des élèves et des enseignant·es et guider le développement de tests de médiation. Nous espérons qu'il contribuera de manière positive à une intégration efficace des pratiques de médiation interlangues dans les écoles, les programmes scolaires et les manuels de langues.

# Références

Barootchi N. et Keshavarz M. H., « Assessment of achievement through portfolio and teacher-made tests », *Educational Research*, Vol. 44, n° 3, 2002, pp. 279-288.

Black P. et Wiliam D., « Inside the black box: Raising standards through classroom assessment », *Phi Delta Kappan*, Vol. 92, n° 1, 2010, pp. 81-90.

Busch B., « Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires », in Martin-Jones M. et Martin D. (éds.), *Researching multilingualism*, Routledge, Londres, 2017, pp. 46-59.

Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Cleveland, 1997.

Byram M., *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Bristol, 2008.

Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence – Revisited*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol, 2021.

Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.- J., Schröder-Sura A., Noguerol A. et Molinié M., *Le CARAP – Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Graz, 2012, <https://carap.ecml.at>, consulté le 28 février 2021.



Conseil de l'Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, 2005, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Conseil de l'Europe, *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble, sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Strasbourg, 2016, [www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture](http://www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture).

Conseil de l'Europe (2018), *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Strasbourg, [www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture](http://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture), consulté le 13 janvier 2021.

Conseil de l'Europe, *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 1 : Contexts, concepts and model*, Strasbourg, 2018, <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>, consulté le 13 janvier 2021.

Conseil de l'Europe, *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, Volume 1 : Contexte, concepts et modèle*, Strasbourg, 2019, <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-/1680984213>.

Conseil de l'Europe, *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, 2020, <https://rm.coe.int/common-europeanframework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>, consulté le 13 janvier 2021.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Strasbourg, 2020, <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>.

De Backer F., Van Avermaet P. et Slembrouck S., « Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practices », *Language and Education*, Vol. 31, n° 3, 2017, pp. 217-230.

Dendrinos B., « Mediation in communication, language teaching and testing », *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 22, 2006, pp. 9-35.

Dendrinos B., Multilingual testing and assessment for plurilingual education, « MultiTest » ECSMP position paper, 2019, <https://ecspm.org/wp-content/uploads/2019/03/MultiTest.pdf>, consulté le 25 janvier 2019.

Dixon D. D. et Worrell F.C., « Formative and summative assessment in the classroom », *Theory Into Practice*, Vol. 55, n° 2, 2016, pp. 153-159.

Dunlea J. et Erickson G., The pluricultural and plurilingual scales : responses from the classroom and standardized testing, Report on the EALTA conference « The CEFR Companion Volume with new descriptors : Uses and implications for language testing and assessment », EALTA, 2018, Dublin, pp. 21-23.

Gardner J., « Developing teacher assessments: An introduction », in Gardner J., Harlen W., Hayward L., Stobart G. et Montgomery M. (éds.), *Developing teacher assessment*, Open University Press, New York, NY, 2010, pp. 1-11.

Hamp-Lyons L., « Applying ethical standards to portfolio assessment of writing in English as a second language », in Milanovic M. et Saville N. (éds.), *Performance testing, cognition and assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 151-162.

Makalela L., « Breaking African language boundaries: Student teachers' reflections on translanguaging practices », *Language Matters*, 2015, Vol. 46, n° 2, pp. 275-292.

Melo-Pfeifer S. et Araújo e Sá M. H., « Multilingual interaction in chatrooms: translanguaging to learn and learning to translanguaging », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 21, n° 7, 2018, pp. 867-880.

Mokhtaria L., « The use of portfolio as an assessment tool », *International Journal of Scientific & Technology Research*, Vol. 4, n° 7, 2015.

Piccardo E., « Plurilingualism: Vision, conceptualization and practices », in Trifonas P.P., Aravossitas T. (éds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International Handbooks of Education, 2016.

Piccardo E. et Galante A., « Plurilingualism and agency in language education – The role of dramatic action-oriented tasks », in Choi J. et Ollerhead S. (éds.), *Plurilingualism in teaching and learning – Complexities across contexts*, Routledge, London, 2018, pp. 147-162.

Piccardo E. et North B., *The action-oriented approach: a dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol, 2019.

Savski K., « Putting the plurilingual/pluricultural back into the CEFR: Reflecting on policy reform in Thailand and Malaysia », *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 16, n° 2, 2019, pp. 644-652.

Schalley A. et Eisenclas S. (éds.), *Handbook of home language maintenance and development – Social and affective factors*, De Gruyter, Berlin, 2020.

Shohamy E., « Assessing multilingual competencies: adopting construct valid assessment policies », *The Modern Language Journal*, Vol. 95, n° 3, 2011, pp. 418-429.

Stathopoulou M., Task dependent interlinguistic mediation performance as translanguaging practice: The use of KPG data for an empirically based study, Thèse de doctorat, Faculté de langue et de littérature anglaises, Université d'Athènes, 2013.

Stathopoulou M., *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol, 2015.

Stathopoulou M., « Task dependent translanguaging performance: An empirical study in a testing context », in Docherty C. et Barker F. (éds.), *Language assessment for multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge Studies in Language Testing Series, 2016, pp. 46-75.

Stathopoulou M., « Assessing learners' translingual literacy: From research to practice », in Katsillis I. (éd.), *Confronting contemporary educational challenges through research: International Conference on educational research – Proceedings, 30 June – 2 July 2017*, Université de Patras, Patras, 2018, pp. 440-449.

Stathopoulou M., « The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in an effort towards multilingual testing », *CEFR Journal – Research and Practice*, Vol. 2, 2020, pp. 40-99, [https://cefrjapan.net/images/PDF/CEFRJournal/CEFRJournal-2-3\\_D\\_Stathopoulou\\_2020.pdf](https://cefrjapan.net/images/PDF/CEFRJournal/CEFRJournal-2-3_D_Stathopoulou_2020.pdf), consulté le 29 février 2021.

Ce Guide sur la médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation s'adresse aux enseignant-es de langues étrangères de l'enseignement primaire et secondaire qui souhaitent inclure la médiation (inter)linguistique dans leurs pratiques d'enseignement. Il aidera les enseignant-es à intégrer la diversité dans la création de matériel destiné à cultiver et à évaluer les compétences et les stratégies de médiation des apprenant-es.

Ce Guide pédagogique explore la théorie et la pratique de la médiation et fournit des exemples pratiques de tâches de médiation dans différentes langues. Ces exemples s'appuient sur le Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour l'intégration de la médiation dans les programmes.

Les décideur-euses, tel-les que les directeur-rices d'école, les planificateur-rices de programmes scolaires ou les concepteur-rices de matériel, trouveront probablement aussi cette ressource très pertinente pour leur travail.

[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe destinée à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

FRA

[www.coe.int](http://www.coe.int)

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



<https://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9456-5

8€ / 16US\$

