

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 230-249

10<sup>e</sup> numéro

Franziska GERWERS - [franziska.gerwers@uni-hamburg.de](mailto:franziska.gerwers@uni-hamburg.de)  
Universität Hamburg, didactique des langues romanes

### **Croyances des enseignant.e.s sur la médiation interlinguistique : une étude qualitative en Allemagne**

Article reçu le 28.08.2022;

Accepté le 02.11.2022;

Publié le 29.12.2022

**Résumé :** Dans cette contribution, les croyances des enseignant.e.s de langues étrangères allemand.e.s par rapport à la médiation (inter)linguistique seront présentées et discutées. L'étude qualitative montrera que les enseignant.e.s ont des connaissances déclaratives explicites sur la médiation et qu'ils/elles voient les avantages de son intégration curriculaire. Cependant, leurs croyances sont encore très influencées par des idéaux de correction linguistique et par une conception de classe de langue étrangère comme un espace monolingue. En outre, les résultats pointent une prépondérance des dimensions cognitives et conatives sur la dimension affective des croyances des enseignant.e.s.

**Mots-clés :** croyances, médiation linguistique, médiation interlinguistique, étude qualitative, enseignement de langues étrangères

#### **Teachers' beliefs about cross-linguistic mediation: a qualitative study in Germany**

**Abstract:** In this contribution, the beliefs of German foreign language teachers regarding (cross-linguistic) mediation will be presented and discussed. The qualitative study will show that teachers have explicit declarative knowledge about mediation and that they see the benefits of its curricular integration. However, their beliefs are still heavily influenced by ideals of linguistic correctness and a conception of the foreign language classroom as a monolingual space. Furthermore, the results point to a preponderance of cognitive and conative dimensions over the affective dimension of teachers' beliefs.

**Key words :** teachers' beliefs, mediation, cross-linguistic mediation, qualitative study, foreign language teaching

#### **Pour citer cet article :**

GERWERS Franziska (2022). Croyances des enseignant.e.s sur la médiation interlinguistique : une étude qualitative en Allemagne. *Action didactique* [En ligne], 5 (2), 230-249. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

#### **Pour citer le numéro :**

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

« *[La médiation interlinguistique] est pour moi (...) la motivation à apprendre la langue* » (enseignante L06, 2020, al., 42)<sup>1</sup>.

La médiation interlinguistique a depuis longtemps fait son entrée dans l'enseignement des langues étrangères en Allemagne et sa pertinence (institutionnelle) s'est encore accrue suite à la publication du volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2020 (version française en 2021). Inversement à cette croissance, la recherche sur la médiation interlinguistique reste de son côté encore assez réduite. De plus, l'intégration de la médiation interlinguistique dépend non seulement des politiques européennes, comme le constate le CECRL, mais aussi des enseignant.e.s. La question de savoir si elle est perçue comme pertinente pour les enseignant.e.s, comme le laisse supposer la citation ci-dessus, sera discutée dans le présent article.

Bien que la médiation interlinguistique soit présentée comme une compétence complexe et proche du quotidien (Conseil de l'Europe, 2001 ; Kolb, 2016 ; Reimann, 2016), capable d'offrir un certain nombre d'avantages pour l'enseignement des langues étrangères, la recherche empirique concernant sa mise en œuvre ne rend cependant pas encore compte de cette importance. Il n'existe notamment que très peu d'études sur les croyances des enseignant.e.s sur la médiation interlinguistique. La pertinence de cette thématique est due aux relations complexes et réciproques entre les croyances et les pratiques d'enseignement des enseignant.e.s (Buehl et Beck, 2015 ; Voss, Kleickmann, Kunter et Hachfeld, 2011).

Dans le cadre de cette contribution, les résultats d'une étude empirique qualitative, réalisée début 2020 à Hambourg en Allemagne pour un travail de master, seront présentés et discutés. La question suivante a été examinée : Quelles sont les opinions des enseignant.e.s de langues étrangères sur la médiation (inter)linguistique en tant que compétence communicative ? Pour répondre à cette question, j'ai examiné la façon dont les enseignant.e.s comprennent le concept de médiation linguistique, déterminé les critères pour un exercice de médiation interlinguistique réussi de leur point de vue et discuté des avantages et des défis que présentent les exercices de la médiation interlinguistique avec elles.eux.

Dans cet article, les concepts centraux de la médiation linguistique et des croyances seront tout d'abord présentés plus en détail. Le cadre de l'étude sera ensuite exposé, suivi de la discussion des catégories des croyances identifiées à l'aide d'exemples tirés d'un corpus d'entretiens.

<sup>1</sup> Tous les exemples du corpus ont été traduits de l'allemand vers le français.

## 1. Cadre théorique

Dans cette section, les concepts théoriques centraux de la recherche (médiation linguistique et croyances) seront présentés. L'état de l'introduction curriculaire de la médiation interlinguistique en Allemagne ainsi que la recherche sur les croyances des enseignant.e.s seront discutés pour cadrer la recherche empirique.

### 1.1. Médiation (inter)linguistique

#### 1.1.1. Le concept de médiation (inter)linguistique

La médiation linguistique, présentée dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), fait référence à une compétence quotidienne qui permet la communication entre des locuteurs.trices qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas communiquer directement entre elles.eux :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Ce concept a été repris dans le volume complémentaire du CECRL (2021) et élargi par le concept de l'apprenant.e en tant qu'agent.e social.e, de sorte que les apprenant.e.s ne participent plus seulement à une situation de communication, mais contribuent activement à la création de sens :

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) (Conseil de l'Europe, 2021, p. 96).

La distinction entre quatre compétences communicatives (écouter, lire, parler, écrire) a été revue en ce qui concerne la distinction entre quatre modes de communication. La réception et la production, qui font partie des compétences communicatives traditionnelles, constituent la base sur laquelle se construit l'interaction. Dans cette dernière, les apprenant.e.s sont considéré.e.s comme des participant.e.s à des situations de communication. La médiation linguistique est un concept général qui réunit la réception, la production ainsi que l'interaction et les complète en comprenant les

apprenant.e.s en tant qu'agent.e.s sociaux.ales (Conseil de l'Europe, 2021). Cette compréhension de l'apprenant.e et la distinction entre les modes de communication qui en découlent sont des aspects centraux de l'*action-oriented approach* (Piccardo et North, 2019) qui vise un enseignement des langues motivant, authentique et basé sur des projets. Selon cette conception, la médiation linguistique peut également avoir lieu au sein d'une langue (médiation intralinguistique), par exemple par des paraphrases ou des résumés de textes. La médiation interlinguistique, quant à elle, se réfère à la résolution de problèmes de communication entre locuteurs.trices de langues différentes. La médiation linguistique, telle qu'elle est comprise dans le volume complémentaire du CECRL, peut être considérée comme une « plurilingual, multimodal and multidimensional social activity » (Fasoglio et Rüschoff, 2022, p. 307), ce qui souligne l'importance qu'elle a pour un enseignement moderne des langues étrangères orienté vers les compétences plurilingues.

Dans les écoles allemandes, la dimension interlinguistique de la médiation a été intégrée dans le curriculum de langues étrangères (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2017), raison pour laquelle je me réfère ci-après à la définition de Philipp et Rauch. La médiation interlinguistique est :

[...] die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von ausgewählten mündlichen und schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere mit dem Ziel, fremdsprachige Informationen für Kommunikationspartner nutzbar zu machen, welche sie aufgrund fehlender Fremdsprachenkenntnisse nicht oder nur ansatzweise verstehen (Philipp et Rauch, 2010, p. 4).

([...] la transmission d'informations orales et écrites sélectionnées d'une langue à une autre, en fonction du destinataire, du sens et de la situation, dans le but de rendre des informations en langue étrangère utilisables par des partenaires de communication qui ne les comprennent pas ou seulement partiellement, en raison de leur manque de connaissances en langue étrangère).

La médiation interlinguistique présente de nombreux points communs avec la traduction ou l'interprétation – telles que l'adéquation à la situation et l'orientation vers le destinataire (Kolb, 2016 ; Reimann, 2013) – mais en même temps, elle s'en distingue en ce sens que, dans la médiation interlinguistique, le rôle déterminant de la personne assurant la médiation en tant qu'agent.e sociale est central (Kolb, 2016 ; Kultusministerkonferenz, 2014) ; alors que dans le cas de la traduction selon la théorie Skopos, les personnes participantes sont plutôt participantes de la situation de communication et jouent un rôle plus passif (Reiß et Vermeer, 1984). En

outre, la médiation interlinguistique se distingue de la traduction car elle est une compétence quotidienne (Kolb, 2016, p. 101-103).

### **1.1.2. La compétence et les exercices de médiation interlinguistique**

La médiation interlinguistique est une compétence très variée et donc également complexe, c'est pourquoi elle comprend plusieurs compétences partielles. Cela a pour conséquence que les exercices de médiation linguistique sont également exigeants sur le plan cognitif, « as mediators have to use various skills and competences to carry them out » (Stathopoulou, 2015, p. 62). Kolb distingue par exemple les compétences partielles suivantes de la compétence de médiation interlinguistique (Kolb, 2016, p.161-179) :

- la compétence linguistique,
- la compétence discursive,
- la compétence pragmatique,
- la compétence interactionnelle,
- la compétence sociolinguistique,
- la compétence stratégique,
- la compétence factuelle ou interculturelle,
- la compétence instrumentale,
- les compétences liées à la personnalité et psychiques,
- la compétence de transfert.

Les compétences sociales et culturelles, ainsi que les compétences plurilingues, jouent également un rôle important dans les activités de la médiation linguistique selon le volume complémentaire du CECRL (2021). Des échelles et des descripteurs ont été développés afin de pouvoir mieux décrire et évaluer de telles activités et stratégies de médiation linguistique. Ces descripteurs sont divisés en trois échelles quant aux activités de médiation linguistique : i) « médiation d'un texte », c'est-à-dire la transmission du contenu d'un texte auquel une personne n'a pas accès en raison de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques ; ii) « médiation de concepts », qui signifie le soutien lors de l'acquisition de connaissances et de concepts ; iii) « médiation de la communication », qui se réfère à l'organisation réussie de la communication en facilitant la compréhension et en surmontant les difficultés (Conseil de l'Europe, 2021, p. 97-98). Des descripteurs ont également été développés pour les stratégies de médiation linguistique qui peuvent être classées dans les échelles « stratégies pour expliquer un nouveau concept » et « stratégies pour simplifier un texte » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 97).

Afin de pouvoir élaborer et évaluer de manière appropriée des exercices de

médiation interlinguistique, Reimann a en outre formulé dix critères nécessaires à l'élaboration d'exercices de médiation interlinguistique efficaces (Reimann, 2016, p. 52) :

- l'orientation vers les intérêts des élèves,
- l'adaptation du niveau d'exigence,
- la clarté de la situation d'action,
- la clarté de la référence au destinataire,
- la clarté de la définition de la tâche,
- le contenu interculturel,
- l'intégration dans l'enseignement,
- le renoncement (dans la mesure du possible) aux aides de vocabulaire,
- la transparence des critères d'évaluation,
- (le cas échéant) la différence de type de texte.

Reimann propose également d'utiliser les descripteurs qui ont été développés pour le volume complémentaire du CECRL pour l'évaluation des exercices de médiation linguistique.

### **1.1.3. Médiation interlinguistique en Allemagne et à Hambourg**

Étant donné que cet article se réfère au contexte allemand, il convient tout d'abord de résumer les consignes définies en Allemagne pour la médiation interlinguistique en tant que format d'exercice.

En Allemagne, la médiation interlinguistique est définie en tant que compétence de communication fonctionnelle – en plus de la compréhension orale/visuelle, de la compréhension écrite, de l'expression orale et de l'expression écrite - par les standards éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation (KMK) comme partie intégrante de l'enseignement des langues étrangères. Pour le baccalauréat, l'objectif éducatif est formulé comme suit :

Die Schülerinnen und Schüler können - auch unter Verwendung von Hilfsmitteln und Strategien - wesentliche Inhalte authentischer mündlicher und schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben (KMK, 2014, p. 18).

(Les élèves sont capables de restituer dans l'autre langue, à l'écrit comme à l'oral, des contenus essentiels de textes authentiques oraux et écrits, même sur des sujets moins familiers, en utilisant des outils et des stratégies, de manière adaptée au destinataire et à la situation, dans un but précis.)

Die Sprachmittlung ist dabei – neben Schreiben sowie einem weiteren Kompetenzbereich – ein optionaler Bestandteil der Abiturprüfung (KMK, 2014, p. 25).

(La médiation linguistique est une composante optionnelle de l'examen du baccalauréat, au même titre que l'écriture et un autre domaine de compétence.)

Le Bundesland de Hambourg a défini de manière plus stricte les standards de médiation interlinguistique à atteindre en langues modernes en se basant sur les recommandations de la KMK, de sorte que la médiation interlinguistique constitue une partie obligatoire de l'examen du baccalauréat, en plus d'un exercice de compréhension orale et d'un exercice de rédaction. Elle est également une composante obligatoire de l'examen écrit en 3<sup>e</sup> (sÜ10) dans les lycées (*Gymnasium*). Dans le sÜ10, la médiation interlinguistique représente 20 % de la performance totale (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2017, p. 7), tandis que dans l'examen écrit du baccalauréat, elle en représente encore plus – 25 % (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018, p. 10).

Outre l'obligation d'inclure la médiation interlinguistique dans les épreuves écrites standardisées, les autorités pour l'éducation et la formation professionnelle définissent également des critères pour les tâches de médiation interlinguistique :

In der Sprachmittlungsaufgabe wird der wesentliche Gehalt eines oder mehrerer deutscher authentischer Ausgangstexte situationsangemessen für einen bestimmten Zweck und Adressaten zusammengefasst und sinngemäß schriftlich in die Zielsprache übertragen. Die Aufgabe ist kontextuell eingebettet und adressatenbezogen. (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2018, p. 12)

(Dans l'exercice de médiation linguistique, le contenu essentiel d'un ou de plusieurs textes sources authentiques allemands est résumé de manière adaptée à la situation, dans un but et pour un destinataire précis, et est transposé par écrit dans la langue cible, en respectant le sens. L'exercice s'inscrit dans le contexte et est orienté vers le destinataire.)

Les critères fixés sont donc l'authenticité, l'intégration contextuelle, l'adéquation à la situation et le rapport au destinataire. En outre, les institutions hambourgeoises prédéfinissent la direction de la traduction de l'allemand vers la langue cible (par exemple espagnol, français ou anglais) ainsi que le mode – écrit.

## 1.2. Croyances des enseignant.e.s

Selon Pajares, les croyances sont « an individual's judgment of the truth or falsity of a proposition » (Pajares, 1992, p. 316). Dans le cadre de la professionnalisation des enseignant.e.s, les croyances sont considérées comme un domaine partiel de la compétence d'action professionnelle, outre les orientations motivationnelles, les capacités d'autorégulation et les connaissances professionnelles (Baumert et Kunter, 2011). Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, une classification similaire a lieu au niveau international, mais on parle du concept global de *teacher cognition* (Borg, 2017). Selon une perspective socio-psychologique, les croyances ont trois composantes : affective, cognitive et conative (Bohner, 2003).

Bien qu'il n'existe pas de directionnalité claire de la relation, on suppose que les croyances et les pratiques d'enseignement s'influencent mutuellement : « [...] [B]eliefs and practices influence one another [...] and the strength of this relationship may vary across individuals and contexts as well as the type of beliefs and practices being assessed » (Buehl et Beck, 2015, p. 70). C'est pourquoi « belief change is an important aim of teacher education programmes » (Tillema, 1997, p. 209). Les croyances peuvent être influencées positivement par des cours destinés aux (futur.e.s) enseignant.e.s. Toutefois, des facteurs externes tels que les directives institutionnelles et les obstacles situationnels - par exemple un habitus monolingue - empêchent ou rendent souvent difficile la mise en œuvre de croyances modifiées dans la pratique (Basturkmen, 2012 ; Borg, 2017 ; Gorter et Arocena, 2020).

En ce qui concerne la médiation linguistique, Otten (2013) a trouvé que les croyances des enseignant.e.s à l'égard de la médiation interlinguistique étaient majoritairement positives. Les réserves concernant une perte pour l'apprentissage de la langue étrangère « proprement dite » étaient très présentes. Cela est dû à un habitus monolingue existant dans l'enseignement des langues étrangères ainsi qu'à la focalisation sur la correction et la norme plutôt que sur des compétences communicatives (Otten, 2013). Melo-Pfeifer et Helmchen (2022) ont également pu mettre en évidence comment différents acteurs.trices (enseignant.e.s, concepteurs.trices de curriculum, formateurs.trices d'enseignant.e.s, concepteurs.trices de manuels scolaires) ont également des points de vue différents sur la médiation linguistique. Ainsi, les concepteurs.trices de curriculum et les formateurs.trices d'enseignant.e.s ont considéré la médiation linguistique comme un facteur positif lié aux nouveaux objectifs (plurilingues) de l'enseignement des langues étrangères, tandis que les enseignant.e.s et les concepteurs.trices de manuels scolaires ont exprimé des réserves similaires à celles des enseignant.e.s interrogés par Otten.



En ce qui concerne la compréhension du concept de médiation linguistique, Safonova, Basina, Mironova et Jegorova (2022) confirment, pour le contexte universitaire, que la compréhension de la médiation linguistique est souvent limitée à la traduction et à l'interprétation et qu'il serait judicieux d'élargir cette compréhension dans l'esprit du CECRL. Ils ont également montré qu'un matériel adapté est important pour soutenir la formation de croyances positives. Ces résultats coïncident avec des observations antérieures selon lesquelles des facteurs externes peuvent rendre plus difficile la mise en œuvre de croyances modifiées.

## 2. L'étude empirique

L'étude empirique a été réalisée dans le cadre d'un travail de master en début de l'année 2020 à Hambourg. Il s'agissait d'une étude exploratoire dont l'objectif était de générer des hypothèses pour des recherches ultérieures.

Pour la collecte des données, six entretiens ont été menés avec des enseignantes dans des écoles de Hambourg (lycées/*Gymnasium*, collèges regroupant les trois filières du premier et second cycle/*Stadtteilschulen* et écoles professionnelles/*Berufliche Schulen*). Les enseignantes participant à l'étude enseignaient différentes langues étrangères (anglais, français et espagnol) et se distinguaient par leur expérience professionnelle et leur âge.

**Tab. 1** : Les enseignantes participant à la recherche

| Code de l'enseignante | Langues enseignées | Âge | Expérience professionnelle | Type d'école             |
|-----------------------|--------------------|-----|----------------------------|--------------------------|
| L01                   | anglais            | 43  | 13 ans                     | <i>Stadtteilschule</i>   |
| L02                   | espagnol, latin    | 34  | 4 ans                      | <i>Gymnasium</i>         |
| L03                   | français           | 39  | 10 ans                     | <i>Gymnasium</i>         |
| L04                   | français, anglais  | 28  | 2 ans                      | <i>Gymnasium</i>         |
| L05                   | allemand, anglais  | 46  | 20 ans                     | <i>Berufliche Schule</i> |
| L06                   | espagnol, allemand | 28  | 5 ans                      | <i>Stadtteilschule</i>   |

La comparabilité des propos devait être assurée par un guide d'entretien et les directives politiques identiques en matière de médiation interlinguistique, raison pour laquelle seul.e.s des enseignant.e.s de Hambourg furent ciblé.e.s pour les entretiens. Le choix de différents types d'écoles a été fait afin de pouvoir éventuellement observer des perceptions différenciées de la médiation linguistique en fonction des différents types d'élèves. La médiation linguistique était au centre des entretiens, la discussion se basait sur des exemples d'exercices spécifiques et du matériel pédagogique afin de choisir des réponses concrètes et de garantir un centrage sur le problème. Les exemples d'exercices étaient tirés de deux manuels d'espagnol

(*¡Apúntate!* et *Encuentros*)<sup>2</sup> ainsi que d'un manuel de l'institut régional de Hambourg sur la médiation interlinguistique.

La question de recherche était la suivante : quelles sont les croyances des enseignant.e.s de langues étrangères sur la médiation (inter)linguistique en tant que compétence communicative ? Quelques questions de recherche subordonnées ont également été formulées :

- Qu'entendent les enseignant.e.s par médiation linguistique ?
- Quels critères font qu'un exercice de médiation est réussi du point de vue des enseignant.e.s ?
- Quels avantages les enseignant.e.s voient-ils/elles dans la médiation linguistique ?
- Quels sont les défis et les problèmes posés par l'intégration curriculaire de la médiation linguistique ?

L'analyse des données a été effectuée à l'aide de l'analyse qualitative de contenu structurée selon Kuckartz (2018), dans laquelle on procède par catégories. Le tableau 2 présente les catégories déductives et inductives d'analyse de contenu.

**Tab. 2 :** Système de catégories

| Catégories principales                                     | Sous-catégories   |
|--|---|
| Connaissances théoriques                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition générale</li> <li>• Différenciation explicite de la traduction</li> <li>• Compétences partielles de la compétence de la médiation interlinguistique</li> </ul>  |
| Utilisation d'exercices de médiation interlinguistique     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquence</li> <li>• Types d'exercices préférés</li> <li>• Différences spécifiques par classe</li> </ul>   |
| Critères pour les exercices de médiation interlinguistique | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport avec le destinataire</li> <li>• Intégration contextuelle dans l'enseignement</li> <li>• Complexité de l'exercice</li> <li>• Caractère concret de l'exercice</li> <li>• Adéquation du niveau de langue</li> <li>• Pertinence au quotidien</li> <li>• Authenticité de la situation</li> <li>• Différence de type de texte</li> <li>• Contenu interculturel</li> <li>• Autres critères</li> </ul> |
| Disponibilité du matériel                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilité dans le manuel scolaire</li> <li>• Autre disponibilité</li> <li>• Création de matériel personnel</li> </ul>  |
| Croyances envers la médiation interlinguistique            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Croyances générales envers la médiation interlinguistique</li> <li>• Comparaison avec d'autres compétences</li> </ul>  |
| Justification des croyances                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception du point de vue des élèves</li> </ul>   |

<sup>2</sup> Toutes les enseignantes avaient au moins des compétences réceptives en espagnol. De plus, les textes des exercices ont été traduits en allemand. Des exemples en espagnol ont été choisis car, à l'origine, seul.e.s les enseignant.e.s d'espagnol devaient être interviewé.e.s.

| Catégories principales | Sous-catégories  |
|------------------------|--|
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinence de la compétence de la médiation interlinguistique au quotidien</li> <li>• Objectif en cours</li> <li>• Perception des élèves plurilingues comme des expert.e.s</li> <li>• Clarté de la pertinence de la médiation interlinguistique pour les élèves</li> <li>• Complexité de la compétence</li> </ul> |
| Autres                 |  |

Cette forme d'analyse permet de relier les connaissances théoriques - sous la forme de catégories principales déductives - aux impressions pratiques et subjectives des enseignant.e.s présentées dans des sous-catégories et élaborées de manière inductive. Ainsi, cette approche permet de comprendre la relation entre les connaissances théoriques et l'application pratique qui est pertinente dans le domaine de la recherche sur les croyances des enseignant.e.s.

### 3. Présentation des résultats

Les définitions de la médiation interlinguistique mentionnées lors des entretiens étaient à la fois orientées vers la théorie et vers la pratique, mais dans l'ensemble, elles ressemblaient beaucoup à la définition de Philipp et Rauch (2010) : « Pour moi, la médiation c'est euh préparer les élèves à des situations de médiation dans la vie quotidienne » (enseignante L02, 2020, al. 4). Souvent, il y a eu une délimitation explicite par rapport à la traduction (« [...] donc pas de traduction dans ce sens [...] » (enseignante L03, 2020, al. 2)). De plus, la complexité de la compétence de médiation interlinguistique a été abordée en mentionnant les compétences en lecture et en écriture comme compétences partielles : « Bien sûr, cela repose [...] sur la compétence en lecture, donc sans la compétence en lecture correspondante, aucun de ces exercices ne pourra être résolu » (enseignante L01, 2020 al. 56).

Quant à l'utilisation d'exercices de médiation interlinguistique dans l'enseignement, il est clair que les formats oraux sont préférés (« Sinon, j'aime bien faire ça à l'oral, aussi comme petit exercice d'échauffement » (enseignante L01, 2020, al. 10)), notamment dans l'enseignement initial. En outre, plus le niveau d'apprentissage augmente, plus les exercices de médiation interlinguistique sont utilisés : « Plus on se rapproche du baccalauréat, plus (.) je dois les utiliser, car ce sont des exercices qui concernent le baccalauréat » (enseignante L02, 2020, al. 8). Ceci montre que

les enseignantes cherchent à augmenter successivement le niveau d'exigence. Elles n'ont donné que peu d'exemples de tâches de médiation interlinguistique qu'elles ont utilisées elles-mêmes : l'enseignante L05 mentionne le résumé d'offres d'emploi en anglais pour un.e ami.e qui ne parle pas cette langue, car ses élèves se trouvent dans une école professionnelle. L'enseignante L03 préfère apporter du matériel authentique de France, comme des livres pour enfants ou des bandes dessinées, que la classe peut ensuite découvrir ensemble. Elle préfère utiliser de petits exercices particulièrement dans l'enseignement initial.

Sur la base des exemples d'exercices, les enseignantes ont été interrogées sur les critères qu'elles jugeaient importants pour qu'un exercice soit considéré comme réussi. Les critères cités recourent en grande partie ceux mentionnés dans la théorie (Reimann, 2016) :

- Rapport avec le destinataire : « Alors (...) le fait d'être adapté au destinataire, je trouve ça toujours si important qu'on l'adapte [...] » (enseignante L05, 2020, al. 28). Presque toutes les enseignantes ont mentionné ce critère.
- Intégration contextuelle dans le cours : « Alors je me demanderais, mais je ne connais pas non plus le sujet, de quelle manière il serait intégré dans une unité d'apprentissage comme celle-ci » (enseignante L04, 2020, al. 36). La moitié des enseignantes ont cité ce critère.
- Complexité de l'exercice : « [...] l'exercice de l'examen écrit est certainement le mieux structuré et pensé, je ne l'aime pas tellement maintenant, parce que je trouve que chaque fois que l'on doit écrire un texte à ce sujet, c'est en fait une autre compétence qui est requise, l'écriture en l'occurrence [...] » (enseignante L01, 2020, al. 58). Seules deux enseignantes ont explicitement mentionné ce critère, mais il est également devenu pertinent dans les autres entretiens.
- Caractère concret de l'exercice : « [...] tout d'abord, il y a encore quelques indications ici, je trouve ça bien qu'elles ne soient pas si déconnectées » (enseignante L03, 2020, al. 28). Deux enseignantes ne se sont pas prononcées sur ce critère.
- Adéquation du niveau de langue : « [...] l'attention se porte toujours sur (.) ce que mes débutants sont capables de faire ? Est-ce quelque chose de compliqué à exprimer ? euh, ai-je un exemple de mot ? » (enseignante L02, 2020, al. 30). Ce critère était important pour presque toutes les enseignantes.

- Pertinence au quotidien : « [...] alors euh est-ce qu'on peut aussi je trouve ça un peu (...) proche des élèves (..) euh ça peut arriver qu'on ait un élève d'échange » (enseignante L06, 2020, al. 28). Une seule enseignante n'a pas jugé ce critère important.
- Authenticité de la situation : « [...] ils sont censés écrire un e-mail (..) je trouve que c'est toujours plus approprié comme type de texte qu'une lettre (..) parce que (..) de nos jours, les élèves n'écrivent pas de lettres, mais plutôt des messages WhatsApp (...) » (enseignante L01, 2020, al. 58). Ce critère n'était pas important pour une seule enseignante.
- Différence de type de texte : « Oui, et ce que je - j'ai déjà discuté de tout cela avec mes élèves, qu'ils doivent dire, qu'ils doivent être conscients du type de texte qu'ils doivent produire » (enseignante L04, 2020, al. 32). Deux enseignantes ont mentionné ce critère.
- Contenu interculturel : « Oui, donc ce que je dis encore aux élèves, c'est qu'ils doivent encore réfléchir si sur le plan interculturel, ils doivent expliquer certaines choses » (enseignante L04, 2020, al. 38). La moitié des enseignantes ont estimé que ce critère était important.

En ce qui concerne le matériel, il a surtout été remarqué que les manuels scolaires ne contenaient jusqu'à présent que très peu d'exercices de médiation interlinguistique, mais qu'il y avait suffisamment de matériel complémentaire. En outre, de nombreuses enseignantes confirment avoir conçu leurs propres exercices.

Les croyances des enseignantes à l'égard de la médiation interlinguistique étaient diverses. Tandis qu'une partie d'entre elles a décrit la médiation interlinguistique comme « la motivation à apprendre la langue » (enseignante L06, 2020, al. 42), lui accordant ainsi une très grande importance et la considérant comme une compétence supérieure (« [...] donc la médiation interlinguistique est pour moi un peu au-dessus, c'est un terme générique, parce qu'il englobe beaucoup de choses, toutes les compétences et différentes possibilités » (enseignante L03, 2020, al. 52)), certaines mettent davantage l'accent sur d'autres compétences en langues étrangères, en particulier dans l'enseignement initial : « Je ne la trouve pas aussi importante dans les plus petites classes » (enseignante L01, 2020, al. 74). Cette distinction entre l'enseignement initial et les apprenant.e.s de niveau avancé, également reprise dans la théorie, a été évoquée dans plusieurs entretiens.

Les raisons d'une attitude positive à l'égard de la compétence de médiation interlinguistique étaient une perception positive de la perspective des élèves (« [...] l'approche est en tout cas beaucoup plus authentique et meilleure et plus motivante pour les élèves » (enseignante L03, 2020, al. 58)) ainsi que la pertinence de la compétence de médiation interlinguistique au quotidien : « [...] je trouve que c'est une compétence ou une capacité relativement proche de la vie, proche de la vie, qui est développée là » (enseignante L04, 2020, al. 50). En outre, le potentiel des élèves plurilingues à devenir des expert.e.s a été souligné de manière positive : « Et je trouve que c'est enfin aussi un avantage pour les élèves dont la langue d'origine n'est pas l'allemand, et c'est bien parce qu'ils ne le vivent pas comme un déficit » (enseignante L01, 2020, al. 70). Des réserves ont été exprimées concernant la négligence de la correction grammaticale : « [...] il ne s'agit pas tellement de la correction linguistique et je veux bien sûr à moyen terme enseigner une langue étrangère correcte dans le cours d'anglais » (enseignante L01, 2020, al. 72). De plus, la pertinence des exercices de médiation interlinguistique n'est pas claire pour tous.tes les élèves, ce qui entraîne parfois une certaine confusion lorsque d'autres langues sont intégrées dans le cours. La complexité de la compétence de médiation interlinguistique a également été mentionnée comme un facteur de défi pour l'utilisation d'exercices de médiation interlinguistique : « C'est pourquoi la médiation interlinguistique, dans le sens où je l'utilise maintenant, on ne peut pas commencer tout de suite, il faut d'abord développer les autres compétences, c'est pour moi le grand défi » (enseignante L05, 2020, al. 46).

Les déclarations qui ne peuvent être classées dans aucune des catégories décrites précédemment ont été regroupées dans la catégorie « Autres ». Par exemple, une enseignante a évoqué l'importance croissante de la médiation interlinguistique au niveau institutionnel :

Même si je pense à mon *Ref*<sup>3</sup>, il n'y avait que peu d'exercices de médiation interlinguistique. On voit avec les nouveaux livres qui sortent que cela devient de plus en plus un point fort, ou un point important, de sorte que cela devient normal pour les élèves, donc que cela fait tout simplement partie (du cours) (enseignante L06, 2020, al. 56).

#### **4. Discussion : La médiation interlinguistique – entre authenticité et norme linguistique**

Il est frappant de constater que la définition de médiation linguistique

---

<sup>3</sup> *Referendariat*: la deuxième phase de la formation des enseignant.e.s en Allemagne.

donnée par les enseignantes correspond dans une large mesure à la définition choisie précédemment par Philipp et Rauch (2010). Seule la médiation interlinguistique est explicitement mentionnée et dans la plupart des cas, une différenciation explicite avec la traduction est mentionnée, sans qu'aucun aspect permettant de les différencier soit évoqué. En ce qui concerne les critères qui font des exercices de médiation interlinguistique des exercices réussis, ceux mentionnés par les enseignantes correspondent en grande partie à ceux formulés par Reimann (2016) : les enseignantes ont notamment souligné la pertinence au quotidien et l'authenticité de la situation, le caractère concret de l'exercice, le rapport au destinataire ainsi que l'adéquation du niveau de langue.

L'aspect de l'évaluation n'a été abordé qu'en rapport avec la négligence des critères linguistiques. Par contre, les enseignantes n'en ont parlé qu'à ma demande explicite, de sorte que l'on peut supposer que l'évaluation des exercices de médiation interlinguistique n'est pas perçue comme problématique par les enseignantes, ou encore, qu'aucune importance n'est accordée à la transparence des critères.

L'authenticité et la pertinence au quotidien des situations de médiation interlinguistique ont plus particulièrement été soulignées de manière positive par les enseignantes. Cependant, les aspects de la motivation des élèves, le rôle d'expert.e attribué aux élèves plurilingues, ainsi que le potentiel interculturel ont également été considérés comme des avantages notables des activités de médiation interlinguistique, ce qui coïncide également avec les potentiels de la médiation interlinguistique mentionnés par Philipp et Rauch (2010), même si certains aspects, comme le potentiel de différenciation pédagogique, n'ont pas été mentionnés.

La compatibilité des exercices de médiation interlinguistique en tant que format de tâche communicative avec les objectifs linguistiques du cours a notamment été évoquée comme un défi particulier. Ainsi, certaines enseignantes considéraient qu'il était difficile de ne pas tenir compte des erreurs orthographiques et grammaticales et pour obtenir de très bonnes notes, celles-ci tiendraient également compte de ces aspects linguistiques. En outre, les enseignantes ont critiqué la place importante que prendrait l'allemand dans le cours par le biais d'exercices de médiation interlinguistique, car cela enlèverait du temps au « véritable apprentissage de la langue étrangère » et pourrait désorienter les élèves. Cette focalisation sur une norme linguistique et la correction dans l'enseignement des langues étrangères, ainsi que l'habitus monolingue (Gogolin, 1994) qui semble encore

présent dans l'enseignement des langues étrangères en Allemagne, ont également été démontrés par Melo-Pfeifer et Helmchen (2022).

Il est intéressant de noter que les enseignantes des collèges regroupant les trois filières du premier et second cycles (*Stadtteilschulen*) (L01, L06), dans lesquelles la proportion d'élèves issu.e.s de l'immigration avait tendance à être plus élevée que dans les filières menant à l'université, citaient la motivation des élèves comme un facteur positif, tandis que les enseignantes des lycées (*Gymnasium*) (L02, L04) ne considéraient pas ce facteur. Cela laisse supposer qu'il pourrait effectivement y avoir des différences d'opinions sur la base de la diversité des élèves ainsi que de la diversité des profils des enseignant.e.s.

Alors que les croyances sur la médiation interlinguistique sont en général positives, il faut remarquer qu'elles sont en même temps fortement cognitives (Bohner, 2003). Les définitions et les caractéristiques des exercices de médiation interlinguistique réussis s'orientent fortement sur les aspects mentionnés dans la théorie. La pertinence de la médiation interlinguistique et l'utilisation d'exercices de médiation interlinguistique ont également été implicitement justifiées dans plusieurs entretiens par les directives institutionnelles. Cela pourrait également être dû à un niveau conatif, à savoir que la médiation interlinguistique est mieux acceptée grâce à son utilisation répétée en raison des directives *top down*. On ne trouve guère de composantes affectives, à l'exception d'une enseignante pour qui la médiation interlinguistique constitue une motivation à apprendre la langue (L06).

Ces résultats, issus d'un contexte allemand, dans lequel, notamment à Hambourg, de nombreuses consignes sont données en matière de médiation interlinguistique, peuvent également être pertinents dans un contexte international. Ainsi, il conviendrait d'examiner si la médiation interlinguistique, en raison de sa plus grande pertinence au quotidien, revêt une importance encore plus grande dans des contextes où celle-ci est également fréquemment utilisée dans des situations informelles et au quotidien du fait d'un multilinguisme social, comme en Algérie. Cela pourrait notamment influencer la dimension affective des croyances. En outre, la grande importance institutionnelle accordée à la médiation interlinguistique à Hambourg ainsi qu'un apport théorique important semblent influencer positivement les croyances, ce qui pourrait également être pertinent pour d'autres contextes.



## Conclusion

La présente étude a pu mettre en évidence des opinions fondamentalement positives sur la médiation interlinguistique chez les enseignantes allemandes interrogées, la pertinence au quotidien, l'authenticité et l'apprentissage interculturel étant notamment identifiés comme des potentiels de la médiation interlinguistique. Les croyances sont en grande partie cognitives et conatives, alors que les composantes affectives ne semblent guère être pertinentes. Cela montre que les directives politiques et les connaissances déclaratives/explicites théoriques des enseignant.e.s peuvent influencer positivement leurs opinions.

Ceci montre également l'importance de la formation initiale des enseignant.e.s : il faudrait s'efforcer d'organiser cette formation de manière à ce qu'elle corresponde à ce qu'on attend des élèves à l'école et qu'elle introduise très tôt le traitement de compétences telle que la médiation (inter)linguistique. Cela correspond également à la proposition de Gorter et Arocena (2020), selon laquelle le plurilinguisme devrait également avoir une place au début de la formation des enseignant.e.s et pour qui ces concepts devraient être introduits progressivement et adaptés aux curricula existants.

La prévalence de l'habitus monolingue et la focalisation sur la norme linguistique (sur la correction et non sur la communication) dans l'enseignement des langues étrangères ont été identifiées comme des obstacles majeurs à l'intégration curriculaire de la médiation linguistique. Étant donné que les activités de la médiation linguistique peuvent être considérées comme des activités plurilingues (en particulier la médiation interlinguistique qui implique toujours au moins deux langues), ces conclusions coïncident avec d'autres études sur les croyances dans le domaine du plurilinguisme (Basturkmen, 2012 ; Borg, 2017 ; Gorter et Arocena, 2020 ; Melo-Pfeifer et Helmchen, 2022). Ainsi, des facteurs externes (comme par exemple, des restrictions situationnelles ou institutionnelles) peuvent rendre difficiles le développement et l'implémentation de nouvelles pratiques pédagogiques.

Les résultats de l'étude sont limités dans la mesure où ils ne sont pas facilement transférables à d'autres contextes et où aucune corrélation ne peut être établie entre les résultats et des facteurs tels que l'expérience professionnelle ou le type d'école (bien qu'ils ouvrent cette voie). Il pourrait notamment être intéressant de comparer ces résultats avec les croyances des enseignant.e.s de régions allemandes ou d'autres pays où d'autres directives

existent. Ceci est encore un *desideratum* de recherche. Les résultats suggèrent toutefois que la médiation interlinguistique n'a pas seulement fait son entrée dans l'enseignement au niveau institutionnel, mais qu'elle est également perçue par les enseignant.e.s comme un enrichissement pour l'apprentissage des langues étrangères.

## Références bibliographiques

- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Baumert, J. et Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. Dans M. Kunter, J. Baumert et W. Blum (dir.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (p. 29-54). Münster : Waxmann.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (dir.) (2018). *Richtlinie für die Aufgabenstellung und Bewertung der Leistungen in der Abiturprüfung. Anlage 13 : Fachteil Spanisch*. Hamburg : BSB. URL : <https://www.hamburg.de/contentblob/4671952/da4e350594289a9d0fdee37e27e9e4b0/data/spanisch-arl-2018.pdf>
- Bohner, G. (2003). Einstellungen. Dans W. Stroebe, K. Jonas, M. Hewstone et M. Reiss (dir.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung (4e édition)* (p. 265-313). Berlin : Springer.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. Dans P. Garrett et J. M. Cots (dir.) : *The Routledge handbook of language awareness* (p. 75-91). London : Routledge.
- Buehl, M. et Beck, J. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.) : *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 66-84). New York, NY : Routledge.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Fasoglio, D. et Rüschoff, B. (2022). The CEFR companion volume and this volume of case studies: building blocks to shape action-oriented

- language teaching. Dans B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis et B. Rüschoff (dir.), *Enriching 21st century language education : The CEFR Companion Volume in practice* (p. 215-224). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann.
- Gorter, D. et Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102272.
- Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster : Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4e édition)*. Weinheim : Juventa Verlag.
- Kultusministerkonferenz (dir.) (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch, Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Köln : Link.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (dir.) (2017). *Sprachmittlung im Spanischunterricht. Materialien für Jahrgang 10 an Gymnasien und die Studienstufe*. Hamburg.
- Melo-Pfeifer, S. et Helmchen, Ch. (2022). Representations of Mediation in educational settings: an explorative case-study with different stakeholders in Hamburg. Dans B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis et B. Rüschoff (dir.), *Enriching 21st century language education : The CEFR Companion Volume in practice* (p. 215-224). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Otten, W. (2013). "Bei der Sprachmittlung schwebt man stets zwischen zwei Sprachen". Einschätzung von Sprachmittlungsaufgaben durch Italienischlehrende und Stand der Aufgabenentwicklung. Dans D. Reimann et A. Rössler (dir.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (p. 131-152). Tübingen : Narr.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. DOI : 10.3102/00346543062003307.
- Philipp, E. et Rauch, K. (2010). Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 108, 2-7.

- Piccardo, E. et North, B. (2019). *The action-oriented approach. A dynamic vision of language education*. Bristol : Multilingual Matters.
- Reimann, D. (2013). Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 43, 4-11.
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Tübingen : Narr Francke Attempto.
- Reiß, K. et Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen : Niemeyer.
- Safonova, V., Basina, N., Mironova, O. et Jegorova, N. (2022). Essential needs for the development of university students' academic mediation skills. Dans B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis et B. Rüschoff (dir.), *Enriching 21st century language education : The CEFR Companion Volume in practice* (p. 238-253). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol : Multilingual Matters.
- Tillema, H. H. (1997). Stability and Change in Student Teachers' Beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 209-212.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. et Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Dans M. Kunter, J. Baumert et W. Blum (dir.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (p. 235-358). Münster : Waxmann.

## AUTEURE

**Franziska GERWERS** est doctorante à l'Université de Hambourg. Ses intérêts de recherche portent sur la médiation (inter)linguistique, le plurilinguisme et la recherche sur les croyances et la professionnalisation des enseignant.e.s. Elle est partenaire associée du projet METLA (Mediation in teaching, learning and assessment) du CELV et participe au projet Erasmus Plus CoMMiTTed (Covid, Migrants and Minorities in Teacher Education). En outre, elle mène des recherches sur l'inclusion des étudiant.e.s malentendant.e.s dans les cours de langues étrangères et co-organise un laboratoire d'enseignement sur l'éducation à la « data literacy ».