

# Distance-médiation cognitive et relationnelle en classe de FLE

Mbarek BASSAM

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université IBN ZOHR – Maroc

**RÉSUMÉ.** La présente recherche propose de se pencher sur la nature du couple distance-médiation cognitive et relationnelle à partir d'un corpus d'observation d'une classe de FLE dans le cycle primaire marocain ; elle vient de compléter un travail effectué par nos soins (BASSAM, 2021) abordant le couple distance-médiation (inter)linguistique et (inter)culturelle en classe de langue-culture étrangère. D'ailleurs, Toutes les grandes théories contemporaines d'apprentissage mettent en évidence le glissement paradigmatique, de fil en aiguille, de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage, qui débouche inévitablement sur le « processus de médiation ». Cette étude espère, donc, mettre le doigt sur la nécessité d'instaurer un « modèle de médiation » basé sur la notion de distance, susceptible d'opérationnaliser la mise en place de l'action médiationnelle en didactique de langues-cultures étrangères.

**Mots-clés :** *distance, médiation cognitive et relationnelle, langue-culture étrangère, Observation de classe*

**ABSTRACT.** The present research proposes to examine the nature of the couple distance-cognitive and relational mediation through the observation of a class of FLE in the Moroccan primary cycle; it has just completed a work carried out by us (BASSAM, 2021) addressing the distance-mediation (inter) linguistic and (inter) cultural couple in foreign language-culture class. Moreover, all the major contemporary theories of learning highlight the paradigmatic shift, one thing leading to another, from teaching to the learning paradigm, which inevitably leads to the "mediation process". This study therefore hopes to pinpoint the need to establish a "mediation model" based on the notion of distance, capable of operationalizing the implementation of mediation action in the teaching of foreign languages and cultures.

**Keywords :** *distance, cognitive and relational mediation, foreign language-culture, Class observation*

✉ auteur correspondant : [mbarek.bassam@edu.uiz.ac.ma](mailto:mbarek.bassam@edu.uiz.ac.ma)

**Pour citer cet article (Style APA) :** Mbarek B. (2021). Distance-médiation cognitive et relationnelle en classe de FLE. *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 6(1) 46-53. doi: 10.17509/francisola.v6i1.42557

## 1. INTRODUCTION

Plusieurs études se sont penchées sur les questions traitant le concept de « distance » et celui de « médiation » sans pour autant mettre l'accent sur leur association de manière explicite.

J.Schumann (1978), et E.M. Esch (1995) ont exploré le concept de distance dans l'apprentissage de langues, en repérant ses différents types à savoir : a) la distance structurelle : désignant l'écart interlinguistique entre les langues (LM/LE) ; b) la distance sociale : mettant l'accent sur la dimension relationnelle et la solidarité sociale entre groupes ; c) la distance psychologique : liée aux facteurs essentiellement affectifs ; et d) la distance culturelle : qui se manifeste par les différences qui peuvent exister entre la culture des apprenants et la culture étrangère.

Pluridimensionnelle soit-elle, la distance est indispensable pour toute réflexion sur la médiation en classe de langue-culture. Celle-ci a été au cœur du projet de volume complémentaire du CECR, prônant la vision selon laquelle la médiation est « *une action finalisée qui vise à réduire la distance entre des pôles en tension* » (Cavalli, Coste, 2018, p.293).

La médiation appartient aux plusieurs et différents domaines : social, scientifique, ou/et professionnel etc. C'est « *une notion nomade* » (Yves Lenoir, 1996). Les didacticiens, les pédagogues, eux aussi, s'emparent de cette notion pour en faire un objet de réflexions aboutissant aux différentes théories.

De L.S Vygotski (1934), nous retenons la Zone Proximale de Développement (ZPD) ; De J.Bruner (1983), nous citons les fonctions de l'étaillage ; Et de R. Feuerstein (1950), nous avons sa théorie de la Modifiabilité Cognitive Structurale (MCS). Toutes ces théories ont mis en évidence l'importance de la médiation dans le processus d'apprentissage et le développement de la connaissance.

La théorie de Vygotski a permis de bâtir le concept de médiation en psychologie des apprentissages à travers la notion de ZPD. Celle-ci est comprise en tant que la distance séparant le niveau actuel de l'enfant sans lui apporter de l'aide et le niveau potentiel de

développement que peut atteindre cet enfant avec l'assistance de l'adulte.

En effet, tout apprentissage selon la théorie vygotkienne se déroule en deux temps : un temps interpsychique (entre les personnes) et un temps intrapsychique (au niveau individuel) dans un espace borné qui constitue la ZPD. Ce qui nécessite la présence et l'intervention d'un tiers expérimenté via différents modes d'accompagnement dans la phase d'interpsychique sous forme d'une médiation sociale de telle sorte que cet apprentissage soit abouti.

L'idée de médiation chez Vygotski répond au besoin d'étaillage du développement sous la forme d'une intervention sociale, puisque le développement chez l'enfant s'effectue du social vers l'individuel. Cette dimension sociale de l'apprentissage fut relayée par l'approche brunienne des fonctions de l'étaillage de l'adulte.

Bruner met davantage l'accent sur le rôle que doit jouer le médiateur de telle sorte que toutes les dimensions de cette zone soient contenues afin d'ajuster au mieux l'étaillage. Ce dernier est le concept fondamental de la théorie médiationniste développée par Bruner.

Selon cet auteur, l'interaction de tutelle entre un adulte et un enfant est nécessaire pour aider ce dernier à résoudre des problèmes qu'il ne sait pas résoudre tout en étant tout seul. Pour lui, cette interaction sociale adulte-enfant est conçue dans une idée de médiation culturelle, puisque les acquis culturels ne se transmettent pas dans les gènes mais par l'intermédiaire de la culture.

Ce rôle primordial de la médiation dans le développement psychologique de tout être humain est amplement reconnu par Reuven Feuerstein, le fondateur de la théorie de modifiabilité cognitive structurale (MCS) qui se donne comme but de créer chez l'homme une sensibilité de se modifier tout au long de sa vie de manière continue. Par ailleurs toute idée d'irréversibilité du développement est remise en cause, en considérant que chaque être humain a un potentiel d'apprentissage, à condition qu'une

médiation soit mise en place. Pour lui, les difficultés d'apprentissages sont attribuées au déficit et à l'absence de la médiation. D'où, son rattachement à bien déterminer et spécifier l'efficacité de cette dernière. Ce qui a donné naissance à un système de médiation rigoureux qui comprend des instruments constitués d'exercices à résoudre (stimulation des fonctions cognitives) et les principes d'intervention de la part du médiateur (la transcendance et l'empathie).

Piaget postule, que l'apprentissage est un processus cognitif qui s'effectue au niveau de l'individu et qui est mis en pratique par la suite dans le contexte social. Ce point de vue a permis d'élargir la conception de la médiation. Celle-ci, avec Piaget, prend la forme d'une médiation cognitive considérée comme stratégie de réduction de conflits cognitifs au moment de la confrontation des schèmes d'enseignement de l'enseignant avec ceux de l'apprenant. Il s'agit d'un processus d'objectivisation (Y. Lenoir, 1996) qui se réalise par le biais de deux processus : l'accommodation et l'assimilation des schèmes cognitifs.

## 2. MÉTHODE

### 2.1. La description de l'échantillon d'étude

Ce présent article réclame l'étude de cas d'une classe du français dans le cycle primaire marocain. A cet effet, nous avons retenu le cas d'une classe de français (FLE) de la 6ème année d'enseignement primaire (AEP) au sud du Maroc.

La classe de 6ème AEP constitue l'étape charnière de ce cycle, où nous avons plus de chance à avoir une idée plus ou moins globale de l'E/A du français au primaire. De même que ce dernier couvre une enveloppe horaire hebdomadaire, importante qui s'élève à 6 heures contre 5,5 heures et 3 heures réservées, respectivement, à l'E/A de la langue arabe et celui de la langue amazighe.

Notre classe est constituée d'un groupe de 46 élèves dont les filles sont majoritaires (65%) et les tranches d'âge varient entre 11 et 13 ans. C'est une classe qui est partagée entre deux langues maternelles : l'arabe marocain (darija) et l'amazigh (tachelhit), à côté de l'arabe littéraire comme langue première.

**Tableau 1.** les caractéristiques sociolinguistiques de l'échantillon d'étude

Homogénéité		Hétérogénéité			
Niveau scolaire	langue première	Statut	Age/ expérience	Genre	Langues maternelles
6ème AEP	L'arabe classique	Apprenants	[11 - 13]	F : 26 M : 20	-Darija -Tachelhit
		Enseignant	18 ans d'expérience	M	

## 2.2. Les démarches et les outils d'investigation

Nous avons opté pour l'observation directe non participante structurée par le biais de grille d'observation que nous avons envisagé sous forme d'un tableau à double entrée : dans les lignes figurent les items (a, b, c...) à observer regroupés en deux catégories **A : distance-médiation cognitive** ; et **B : distance-médiation relationnelle**. Dans les colonnes figurent les fréquences de

constatation sur une échelle de 0 à 3 selon l'importance de manifestation de nos observables. Ce paramètre nous a permis de quantifier les faits : la fréquence 0 (fréq.0) pour un événement non constaté, les fréquences 1, 2, 3 (fréq.1 ; fréq.2 ; fréq.3), si les événements se manifestent, respectivement, d'une manière faible (fréq.1), moyenne (fréq.2) ou forte (fréq.3). Du coup, cette dimension de mesurabilité, permet à notre méthode d'observation de s'inscrire dans un système fréquentiel d'analyse

**Tableau2.** La grille d'observation

	Indices observables	Fréquence	Informations supplémentaires
<b>A- Distance-Médiation cognitive</b>	a) L'apprenant (e) est en difficulté en étant tout seul(e)		
	b) L'apprenant (e) sollicite l'aide auprès de l'enseignant/d'un pair		
	c) L'enseignant propose de l'aide devant une situation complexe.		
	d) Les apprenants s'entraident et collaborent		
	e) l'enseignant favorise la coopération et le travail en groupe		
	f) L'aide apporté, encourage l'apprenant à surmonter les difficultés.		
<b>B- Distance-Médiation relationnelle</b>	a) L'enseignant est proche des apprenants		
	b) Agir comme intermédiaire dans une situation de conflits		
	c) Faciliter la communication dans des situations délicates et lors de désaccords		
	d) L'enseignant donne la parole aux apprenants		
	e) Les apprenants participent activement		
	f) Le climat social en classe est positif		

La rubrique A regroupe les aspects et les moments d'intervention réservés à la distance-médiation cognitive en classe de FLE:

- Aa. L'apprenant est en difficulté en étant tout seul : Nous souhaitons identifier les situations où l'apprenant rencontre des difficultés (conflits cognitifs) dues à

l'absence de la médiation de l'enseignant ou d'un pair.

- Ab. L'apprenant sollicite l'aide auprès de l'enseignant/d'un pair : Quand l'apprenant est dans le cas de difficultés, demande l'intervention de son enseignant/d'un pair pour l'aider à dépasser la contrainte ou choisi-t-il de ne pas affronter

- son obstacle (cognitif) et finir par se démettre.
- Ac. L'enseignant propose de l'aide devant une situation complexe : L'enseignant manifeste sa volonté d'aider un apprenant en situation de blocage.
  - Ad. Les apprenants s'entraident et collaborent : Il s'agit ici d'observer si les apprenants forment des équipes de travail et collaborent pour surmonter les obstacles d'apprentissage et contribuent ensemble à la co-construction du savoir.
  - Ae. L'enseignant favorise la coopération et le travail en groupe.
  - Af. L'aide apporté, encourage l'apprenant à surmonter les difficultés : L'objectif est de s'arrêter sur l'utilité des interventions de médiation à faire progresser l'apprentissage de la langue-culture ou à l'inverse l'apprenant en abuse ou tout simplement refuse de l'aide proposé.
- La rubrique B* comprend des items qui portent sur la distance-médiation relationnelle. Notre ambition est de dévisager la nature des relations enseignant-apprenants ou/et apprenant-apprenant et par la suite d'essayer de percevoir la distance sociale et/ou relationnelle dans la classe.
- Ba. L'enseignant proche/distant des apprenants : Par cet indice, nous essayons de percevoir la distance sociale/pédagogique entre l'enseignant et ses apprenants.
  - Bb. Agir comme intermédiaire dans une situation de conflit : Au moment de désaccord/conflit, l'enseignant/un pair passe-t-il à l'action de médiation pour réduire les tensions?
  - Bc. Faciliter la communication dans des situations délicates et lors de désaccords : Vérifier si l'on insiste sur la bonne communication pour désamorcer une situation tendue.
  - Bd. L'enseignant donne la parole aux apprenants : Le fait de donner la parole aux apprenants, a pour nous une signification importante dans le sens où il renseigne sur le mode communicatif qui règne dans la classe.
  - Be. Les apprenants participent activement : Nous espérons savoir via cet élément le degré de participation des apprenants.
  - Bf. Le climat social en classe est positif: Nous allons nous focaliser sur les moments d'émotions, d'intimité, de défoulement, et de joie entre les acteurs sociaux au sein de la classe.

**Tableau3** : le contexte général de déroulement des séances d'observation

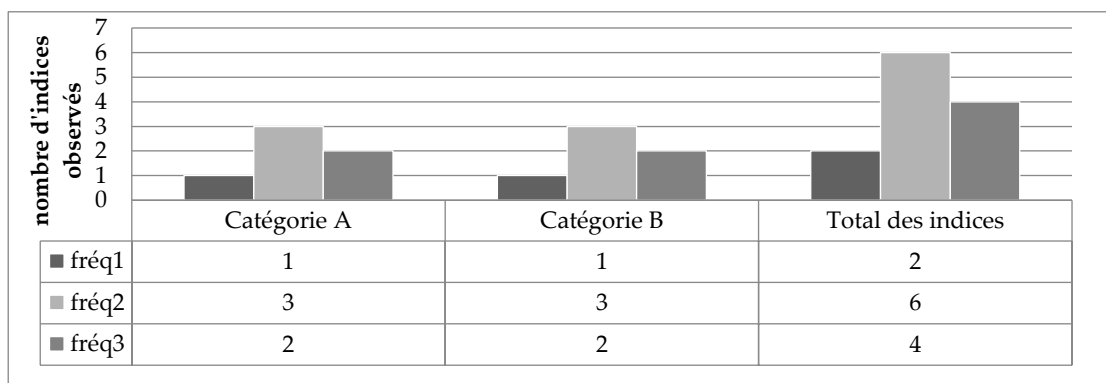
Séance n°	Nature d'intervention	Date d'observation	Durée d'observation	Objectif(s) d'observation	Instrument d'investigation
1	Observation directe structurée non participante	27/01/2020	1heure 05 minutes	Tester et valider les prototypes des grilles d'observations	Prise de note
2		12/02/2020	2 heures 15 minutes	Collecter les données	Grille d'observation
3		24/02/2020	2 heures 30 minutes		Grille d'observation

### 3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

#### 3.1. La synthèse des résultats

Il est signalé que l'ensemble des observables ont été manifestés ; ce taux de 100% montre

davantage l'efficacité des grilles que nous avons d'abord testées et validées avant la collecte effective des données



**Figure 1.** le nombre d'indices observés selon les catégories A, B et leurs fréquences d'apparition

En effet, nous avons observé en premier lieu (fréq.3) la présence des faits relatifs aux items de la catégorie A (c, d) et ceux relevant de la catégorie B (a, b) dans l'ordre des 33%, en deuxième lieu (fréq2) nous avons repérer les événements a, b et e de la rubrique A et c, e et f de la rubrique B :

#### Fréquence 3-forte-

- A.c L'enseignant propose de l'aide devant une situation complexe ;
- A.d Les apprenants s'entraident et collaborent ;
- B.a L'enseignant est proche des apprenants ;
- B.b Agir comme intermédiaire dans une situation de conflits.

#### Fréquence 2-moderée-

- A.a L'apprenant (e) est en difficulté en étant tout seul(e) ;
- A.b L'apprenant (e) sollicite l'aide auprès de l'enseignant/d'un pair ;
- Ae. L'enseignant favorise la coopération et le travail en groupe ;
- B.c Faciliter la communication dans des situations délicates/en désaccord ;
- B.e Les apprenants participent activement ;
- B.f Le climat social en classe est positif.

#### Fréquence 1-faible-

- A.f L'aide apporté, encourage l'apprenant à surmonter les difficultés ;
- B.d L'enseignant donne la parole aux apprenants

#### 3.2. L'analyse et discussion des résultats

Les résultats produits lors de nos séances d'observation sont intéressants tout en coïncidant l'activité du projet de classe dont la manœuvre s'apparente à élaborer une exposition sur la santé et la maladie. C'est un travail coopératif qui vise à médier les concepts à travers lequel les apprenants sont appelés à développer des compétences et des stratégies de médiation pour pouvoir coopérer au sein de leur groupe afin de comprendre et d'expliquer des concepts relatifs aux domaines de la maladie et de la santé.

L'enseignant intervenait dans les situations de conflits dès le moment de la formation des groupes, en médiant la communication pour désamorcer les désaccords. C'est un enseignant qui s'est mis à une bonne disposition et qui se déplace souvent pour proposer son aide aux apprenants qui se trouvaient dans les difficultés. Pourtant, cette situation laisse à profiter négativement de l'aide apporté pour fuir la réflexion sur les moyens à mettre en

œuvre, la distribution et le partage des tâches entre tous les membres des groupes formés, la planification des actions et sur la discussion de l'objet et du processus du projet de façon générale. Dès lors, le travail collectif est remis en cause, de plus que nous n'avons pas observé les vrais piliers d'un apprentissage collectif telle l'interdépendance positive, et l'esprit socioconstructiviste qui doit animer les groupes. Par conséquent, cet sur-étayant de l'objet d'apprentissage compromet sérieusement l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage.

Dans le cadre de la perspective actionnelle, le projet est un médiateur naturel entre le sujet, en l'occurrence l'apprenant et l'objet à savoir la production à réaliser. C'est un macro-médiateur technique (métacognitif) qui vise à mettre les apprenants devant des situations de médiation qui nécessitent d'allier la réflexion et l'action autour d'un projet précis dans un cadre de guidage et d'assistance de l'enseignant. Sauf que dans notre cas, ce volet qu'on doit réserver à la réflexion fait défaut et met en péril toute action d'une médiation cognitive efficace.

Nous pouvons dire que cet écueil est imputé directement au défaut d'établissement d'une juste distance entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir dans le sens où on se rapproche extrêmement vers le pôle « Savoir » tout en s'éloignant du pôle « Apprenant ». Nous parlons dans ce cas là, d'après Puren (2019), d'une médiation forte avec un étayage robuste et préconçu à partir des savoirs. Dès lors, la logique ici est celle du processus « enseigner » où la verticalité hiérarchique de l'enseignant l'emporte sur l'horizontalité des apprenants devenant ainsi irresponsables dans et de leur apprentissage.

#### 4. CONCLUSION

Au terme de cette étape, nous aimerons souligner le rôle primordial du rapport distance-médiation cognitive et relationnelle ; il nous permet tout simplement de se renseigner sur la nature des besoins d'apprentissage et l'importance de la dimension relationnelle dans une classe de langue-culture.

#### REMERCIEMENTS

Nos vifs et chaleureux remerciements vont à toutes les personnes/institutions qui ont participé, peu ou prou, de près ou de loin, à l'élaboration de cette présente recherche et qu'elles trouvent ici toute notre reconnaissance.

#### RÉFÉRENCES

- Borel, S. (2012). *Langues en contact, langues en contraste: typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- Cavalli, M. & Coste, D. (2019). *L'Essentiel de la Médiation: Le Regards des Sciences Humaines et Sociales*. Berne : Peter Lang.
- Cavalli, M. & Coste, D. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2), 56-73. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>
- Cavalli, M. & Coste, D. (2015). *Éducation, mobilité, altérité, les fonctions de la médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Causa, M. & Stratilaki-Klein, S. (2019). *Distance(s) et didactique des langues: l'exemple de l'enseignement bilingue*. Paris, France : EME.
- Delamotte, R. (2019). Les Sciences du langage face à la notion de médiation. *L'Essentiel de la médiation : Le regard des sciences humaines et sociales*, p. 23-47. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Dessus, Ph. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation 1e éd., vol. 23*, p. 103-117.
- Durandin, J. (2012). Une Bonne distance enseignant-apprenant en langues étrangères: entre paramètres de distanciation et enjeux relationnels. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 168(4), 465-495. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-495.htm>
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 55-67. Repéré à

- [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_102\\_1\\_1305](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305)
- Lévy, D. & Zarate, G. (2003). *La Médiation et la didactique des langues et des cultures*. Paris, France : Clé international.
- Puren, C. (2019). *L'Outil médiation en didactique des langues-cultures: balisage notionnel et profilage conceptuel*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/>