

LE DIALOGUE PÉDAGOGIQUE EN TANT QU'OUTIL DE LA MÉDIATION COGNITIVE EN CLASSE DE LANGUE. CAS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Jolanta Sujecka-Zajac
University of Warsaw, Poland

Abstract. We would like to propose in this article an innovative approach to dialogue in a language class going beyond its usual function of only being a means to develop the communicative competence in a foreign language. From our point of view, the dialogue of an educational and formative type allows to give better tools of thinking to the learner and to remedy to his deficits in his learning ability, this through exchange around ways of learning and his mental processes. In the theoretical framework thus defined are concepts that have proven themselves in different educational contexts: the pedagogical dialogue of Antoine de La Garanderie, the explicitation interview of Pierre Vermersch and the cognitive interview aiming at Learning of Michael Perraudeau and Maria Pagoni. On the basis of these analyses, we conducted our research that aims to demonstrate the value of dialogue in a language class, especially for students with learning difficulties. In the article we present the main lines of this reflection and examples of dialogues with Polish students in a school in Warsaw.

Keywords: interaction, pedagogical dialogue, mental processes, learning ability.

Le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères s'appuie sur le besoin de communiquer, d'être en interaction avec d'autres personnes, ainsi la présence du dialogue peut sembler presque banale dans ce contexte. Nous voulons cependant proposer une autre approche du dialogue qui n'est plus un moyen qui sert seulement à développer la compétence à communiquer en langue étrangère mais qui, grâce à un échange autour des moyens d'apprendre et du cheminement mental de l'apprenant, permet d'enrichir ses outils de la pensée et de remédier à des déficits dans sa compétence du savoir-apprendre¹.

Nous allons tout d'abord caractériser le discours didactique en classe de langue pour ensuite présenter le dialogue dans les travaux d'Antoine de La Garanderie (1982), de Pierre Vermersch (1994) et de Michel Perraudeau et Maria Pagoni (2010). La mise en pratique didactique en classe de FLE avec des élèves polonophones présentant certaines difficultés d'apprentissage viendra à la fin pour illustrer l'impact du dialogue pédagogique sur le développement des outils de la pensées des élèves.

1. L'éducation monologique vs dialogale

Dans l'acte d'apprendre s'inscrit inévitablement l'activité mentale de l'apprenant. La qualité de sa cognition est une condition incontournable d'un apprentissage efficace, cependant elle est souvent « endormie » par une façon trop autoritaire de faire la classe par l'enseignant. Il est nécessaire d'assurer une sorte de « partenariat cognitif » qui va remplacer « la dictature cognitive » pour stimuler le développement des outils de la pensée avec lesquels l'élève pourra construire son apprentissage. Les chercheurs parlent dans ce cas d'un paradigme monologique qui devrait céder la place à celui dialogal (Klus-Stanska, 2000 :86). Le premier accentue :

- la quantité du savoir et non pas les moyens d'y accéder (le fameux « encyclopédisme scolaire ») ;
- la réduction de l'exploration cognitive des élèves censés surtout mémoriser les informations fournies ;
- une structuration rigoureuse et imposée du savoir ;
- des techniques mises en place pour éliminer les erreurs de la part des apprenants ;
- l'absence de la motivation à la découverte ;
- l'absence de la curiosité des élèves suite à l'importance donnée à la présentation d'un savoir « validé » par les autorités et figurant dans les manuels.

D'autre part l'éducation dialogale postule :

- la présence d'une phase de « chaos cognitif » qui permet d'explorer différents chemins permettant d'accéder à un sujet donné, l'ambiguïté de notions et de termes ;
- l'apprentissage de la construction des théories et non pas des théories toutes seules ;
- la recherche des conséquences originales d'un phénomène ;
- la recherche de nouveaux modes d'interpréter le monde, d'élaborer personnellement le savoir, de pratiquer une réflexion critique et créative ;
- le vécu authentique de la réalité et le contact avec l'Autre.

Une telle éducation puise directement dans les théories socioconstructivistes de Lev Vygotski (1978) et Jerome Bruner (2006) mettant en exergue le rôle de l'interaction, de la médiation et de l'échange entre l'expert et le novice. Il n'y a pas d'apprentissage sans la coopération et un contexte extérieur stimulant. Comme le constate Britt-Mari Barth (2013: 202) « l'activité des élèves en elle-même n'est pas suffisante, c'est l'interaction qui permet aux apprenants de formuler et de préciser leur pensée et d'y revenir par un « retour réflexif » pour l'ajuster ».

Le rôle de l'enseignant dans cette interaction est donc de prime importance, cependant le « *teacher-talk* », si souvent analysé et discuté dans des contextes de recherche, semble peu voire pas évoluer dans les contextes scolaires. Dans la section ci-après nous analysons les déficits majeurs dans la communication en classe qui empêchent l'élève de développer son potentiel cognitif.

2. Le discours didactique en classe et ses caractéristiques énonciatives

Le discours didactique en classe est loin d'être authentique et spontané. Au contraire, il est très ritualisé et suit des conventions d'une rencontre asymétrique

comme le remarquent les spécialistes de la question (cf. Allwright, 1984). Les points faibles se résument ainsi (Seretny, 2014: 39):

– l’interaction est subordonnée à la maîtrise des sous-systèmes langagiers faisant l’objectif d’une unité didactique et ne fait pas appel au « vide informationnel ». Les apprenants échangent au sujet de leurs centres d’intérêts (qu’ils connaissent depuis longtemps) ou commandent des plats au restaurant (sans savoir à quoi ils ressemblent);

– l’interaction est profondément asymétrique non seulement du point de vue des relations institutionnelles mais aussi du niveau des compétences, ainsi l’élève se limite à exprimer juste ce qu’il peut dire avec le peu de moyens dont il dispose sans pouvoir dire ce qu’il voudrait réellement transmettre;

– l’interaction ne vise pas sa fonction communicative mais une fonction d’entraînement structural qui se limite à travailler des formes lexicales et morpho-syntaxiques choisies.

Certes, le discours de l’enseignant vise surtout la compréhension par l’élève d’un contenu linguistique et pour ce faire il s’apparenterait plus au « foreigner talk » dans lequel il arrive que le locuteur natif simplifie, généralise, voire ait recours à des formes erronées pour mieux faire passer le message. Ce n’est pas le cas en classe, car, comme le rappelle Rémy Porquier (1984 : 102) alors que le « foreigner talk » recourt à des simplifications syntaxiques et morphologiques plus ou moins stéréotypées /.../ l’enseignant s’attache à respecter la bonne forme des énoncés en recourant à des stratégies discursives (thématisation, autoparaphrases, gloses, procédés paralinguistiques, modulations pragmatiques, etc.), qui se retrouvent sous des formes voisines, mais moins élaborées, dans le discours « exolingue » du locuteur natif en situation naturelle.

Il ne s’agit donc pas tellement des formes langagières différant sensiblement du langage authentique mais plutôt du déroulement même de l’interaction. En effet, la structure type de l’échange en classe est le suivant : question – réponse – renforcement, imitant ainsi le schéma béhavioriste. Il n’est pas rare d’entendre en classe des échanges tels que :

E: *Quel jour sommes-nous aujourd’hui ?*

A: *Nous sommes le jeudi, 23 avril.*

E: *Très bien, nous sommes jeudi.*

Il n’est pas facile de trouver le juste « milieu discursif » sur la scène didactique. D’une part l’enseignant est la personne qui doit « valider » en quelque sorte la parole de l’apprenant² et, de l’autre, on l’accuse d’introduire un aspect artificiel et trop rigide dans l’interaction. Heureusement, même ce type d’interaction didactique en classe, censée être planifiée à l’avance et exécutée avec précision, contourne ce cadre du simple fait qu’elle est dynamique et sociale et, par conséquent, rend possibles des changements et des adaptations nécessaires comme le remarquent Francine Cicurel et Eliane Blondel (1996 : 12) : « Si le discours planifié se réalisait selon les plans de l’instructeur nous assisterions « à une représentation de théâtre » or, précisément, ce qui est ici observé, c’est la capacité que possède ce discours apparemment planifié à se « déplanifier » constamment au fil des échanges ».

Notre proposition va dans ce sens et met en place le dialogue comme une forme privilégiée de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant qui permet le développement des outils de la pensée de ce dernier. Le dialogue a été largement exploité dans les études menées par les chercheurs en sciences humaines, et tout particulièrement pour les recherches psycho-pédagogiques.

3. Trois visions du dialogue comme moyen d'apprentissage

Nous allons présenter trois approches distinctes du dialogue utilisé comme outil du développement de la pensée de l'apprenant, même si les principes généraux se ressemblent ce qui est naturel étant donné le contexte éducatif de ces réflexions.

3.1. Le dialogue pédagogique d'Antoine de La Garanderie

Selon le fondateur de la Gestion mentale « le dialogue pédagogique a pour objet la prise de conscience par l'élève des moyens qu'il emploie ou qu'il pourrait mettre en œuvre dans les tâches d'apprentissage, d'acquisitions et de développements de connaissance » (de La Garanderie 1982 dans Le Poul, 2002 : online). Il n'est donc pas étonnant qu'Antoine de La Garanderie attache une grande importance aux « moyens d'apprendre » et leur pédagogie³, car ce sont eux qui contribuent au succès de l'enseignement. C'est un renversement par rapport à la pédagogie traditionnelle qui insiste sur les moyens d'enseignement et leur place en classe. Il est tout de même fréquent que l'apprenant a du mal à se servir de ses moyens d'apprentissage, il arrive qu'il les ignore ou qu'il en fasse un mauvais usage. La présence d'une personne plus expérimentée est ici nécessaire pour l'accompagner sur ce chemin. Des questions importantes s'imposent en analysant le rôle du dialogue pédagogique :

- comment le dialogue pédagogique pourrait changer le regard que l'apprenant porte sur soi-même ?
- quels sont ses besoins dans le domaine d'apprentissage ?
- quel est le rapport qu'il développe envers le savoir pendant le dialogue pédagogique ?
- dans quelle mesure le dialogue est un acte de création ?
- est-ce que l'apprenant voit le lien entre son désir d'apprendre et son activité créative ?

Dans cette conception le dialogue fournit une occasion d'apprentissage et dépasse sa fonction strictement didactique d'amener la personne à la « bonne réponse ». Il est important de souligner que le dialogue pédagogique dont on parle ici ne tient pas compte des traits individuels de l'apprenant et il ne se déroule pas en fonction des déficits ou problèmes concrets d'une personne. Son objectif est univoque :

Par la pratique de ce dialogue, les apprenants sont invités à s'engager dans la recherche et la découverte de leur fonctionnement mental. Les moyens mentaux qu'ils possèdent pour investir l'apprentissage émergent à leur conscience, tout comme ils deviennent objets de connaissance pour la personne qui les accompagne dans cette découverte (enseignants, éducateurs, parents ou chercheurs) (Gaté, 2013 : online).

Pour ce faire il est nécessaire de recourir à l'introspection, cette forme difficile de se connaître soi-même et son mode de fonctionnement mental. Ce regard dans les profondeurs de sa pensée est possible grâce au dialogue pédagogique qui encourage une introspection « guidée ». La pensée opère sur cinq gestes mentaux : l'attention, la mémorisation,

la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice qui sont étroitement liés à l'évocation mentale et au projet de sens. Ce que la personne perçoit n'entre pas directement dans son cerveau mais doit être tout d'abord évoqué de manière tout à fait personnelle et individuelle. Les démarches de l'enseignant se concentrent sur ces gestes mentaux individuels car tout individu favorise un autre parcours d'accès au sens, d'évocation mentale du contenu qu'il veut comprendre et mémoriser. Tout cela débouche sur un profil cognitif et pédagogique différent en étayant, à nouveau, la pédagogie des différences individuelles, prônées depuis longtemps dans l'éducation, mais avec des résultats plutôt modestes. Il en découle que la fonction première de l'école est celle de devenir l'« atelier d'apprentissage des gestes mentaux » (de La Garanderie, 1982 : 10), sinon il faudrait prendre pour vérité que l'élève en classe ne fait qu'enregistrer le savoir qui lui est versé. Or, les neurosciences avec tout leur appareillage compliqué nous prouvent le contraire ! Comme dans n'importe quel atelier, dans l'atelier d'apprentissage aussi, il nous faut des outils et la présence de l'expert qui va guider les premières productions. Dans le dialogue pédagogique discuté dans le cadre de la Gestion mentale il ne s'agit pas d'une aide psychologique apportée à l'élève à problèmes, ni d'une démarche de soutien visant à compléter des lacunes dans le système de connaissance. Comme le dit avec force l'auteur « le dialogue pédagogique a pour but de rendre consciente, tant pour l'élève que pour l'enseignant, la réalité mentale qui constitue le domaine de la pédagogie implicite... Faire émerger au niveau de la conscience les habitudes évocatives constituera la pierre de base du dialogue pédagogique » (de La Garanderie, 1984 : 102). Une très belle conclusion apparaît au terme de cette analyse donnée par le pédagogue français qui affirmait souvent que l'élève « est appelé à devenir pédagogue de lui-même » (dans Gaté, 2015 : online).

3.2. L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch

Comme nous l'avons déjà mentionné avant, de nombreuses interactions en classe ont pour but soit de transmettre un savoir soit d'évaluer les réponses des élèves ce qui les prive de cette valeur essentielle qu'est la concentration sur l'apprenant et sa façon d'apprendre. De là se pose un besoin vital de recourir à une technique permettant une véritable relation assurant une écoute active. Pierre Vermersch propose dans ce cadre son « entretien d'explicitation » (1994). Ce dernier assure un passage entre le « vécu émotionnel » analysé par Carl Rogers d'une part et le « vécu de la pensée » d'Antoine de La Garanderie de l'autre. Son entretien d'explicitation se place sous le signe du « vécu de l'action ». L'apprenant verbalise *a posteriori* son parcours mental lié à la résolution d'un problème ou l'exécution d'une tâche, l'entretien fait émerger « la succession des actions élémentaires que le sujet a mis en œuvre pour atteindre un but » (Vermersch, 1994 : 41). C'est cette verbalisation de l'action qui est au cœur de la démarche proposée (*ibidem* : 17). Parler de son cheminement mental n'est pas une chose facile ni aisée. Il est naturel que l'élève veuille en quelque sorte « s'échapper » dans des digressions ou des remarques secondaires. Au lieu de parler de leurs actions réelles les apprenants se justifient ou cherchent des excuses pour les erreurs. Le rôle de l'enseignant-chercheur consiste à les remettre sur « les rails » de façon subtile et respectueuse envers la personne. La situation doit être toujours la même: l'ap-

prenant évoque dans le moment présent le souvenir d'une action effectuée dans le passé. Il s'agit de verbaliser un souvenir de l'action de façon la plus exacte possible. C'est ici que la personne qui mène l'entretien doit faire preuve d'une empathie tout à fait particulière. Les questions doivent être bien préparées, visant le maintien de la narration et ne permettant pas de « déborder » le cadre retenu. Chaque détail est important, aussi bien langagier que paraverbal ou émotionnel : le ton de la voix, la posture du corps, le débit de la parole... Une chose est certaine : c'est l'élève qui est l'unique source d'informations fournies sur son parcours mental. P. Vermersch appelle ce cadre théorique « méthodologie en première personne » (Vermersch, 2003) dont il faudrait plus tenir compte dans les recherches éducatives. Certes, la verbalisation à la première personne dont il est ici question ne permet qu'un accès limité à la conscience de ses actes mentaux, toutefois cet accès restreint au début peut être élargi par la suite. Le chercheur parle de la « conscience directe » et de la « conscience réfléchie » (Vermersch, 2000 :online) qui serait une sorte de conscience de « second degré » activée avec le temps et de mieux en mieux verbalisée par la personne.

3.3. L'entretien cognitif à visée d'apprentissage de Perraudet et Pagoni

Le troisième modèle du dialogue qui contribue au développement des outils de la pensée est celui proposé par Michel Perraudet et Maria Pagoni (2010). L'objectif ne diffère pas des deux premiers : mener une réflexion orientée vers l'activité cognitive et la rendre (plus) consciente. L'enseignant prend la place de l'accompagnateur qui stimule l'introspection de l'élève. La démarche s'appuie sur deux axes : la tutelle et la médiation. Le premier – la tutelle – est interprété à la lumière des théories bruneriennes ce qui signifie la présence intense du tuteur qui construit l'échafaudage cognitif et étaye l'activité de l'apprenant tout en lui apportant un soutien affectif et l'encouragement. Le second – la médiation – renvoie à la présence du Moniteur qui est la voix interne de l'élève. Le Moniteur ne juge pas ni n'évalue, il ne souffle pas la bonne réponse, garde sa neutralité et se limite à des questions de relance qui doivent attiser la dynamique cognitive de l'apprenant. Le modèle traditionnel de l'interaction didactique étant celui de « *question-réponse-feedback valorisant* » cède la place à un nouveau modèle dialogal : *question-réponse-relance*. Cette dernière doit informer l'élève sur les outils de la pensée mis en place pour résoudre un problème et ne concerne pas le degré de correction de la réponse mais la qualité de la pensée engagée dans le travail sur la tâche. Ce qui est le plus compliqué pour le déroulement de l'entretien c'est la qualité de la relance justement. Cela demande une capacité à reformuler les informations, à étayer la pensée là où c'est nécessaire, ni trop ni trop peu, il faut suivre attentivement le raisonnement de l'élève, même s'il est « erroné » du point de vue de l'expert, il faut aussi chercher des arguments et contre-arguments pour montrer à l'apprenant le chemin alternatif à suivre. Bref, un enseignant « traditionnel » s'y retrouvera mal à l'aise car la correction telle qu'on la connaît en classe n'existe pas.

Les modèles des dialogues que nous avons présentés montrent qu'il est possible d'assurer la médiation cognitive et inciter l'apprenant à mieux voir son cheminement mental. Cela n'est peut-être pas indispensable à tous les élèves mais nombreux sont ceux qui, malgré beaucoup d'efforts et de temps consacré à l'étude, connaissent l'échec scolaire et

décrochent en fin de compte. C'est en pensant à ces élèves que les efforts des chercheurs sont d'autant plus précieux. Nous avons également procédé dans ce sens dans notre recherche de terrain dont certains extraits seront présentés dans la section ci-après.

4. Dialogue pédagogique et formatif au service des apprenants en difficulté d'apprentissage

La recherche a porté sur les dialogues menés avec 17 élèves d'un lycée à Varsovie (16–17 ans) en 2013 et visait à montrer comment l'enseignant de langue, par la médiation cognitive, peut influencer sur les outils de la pensée (Sujecka-Zajac, 2016). Nous proposons d'observer deux extraits de dialogues réalisés en polonais et traduits par nos soins pour le public francophone. Ils permettent de suivre le cheminement de la pensée des apprenants qui sont des élèves en difficulté d'apprentissage de français langue étrangère et d'observer comment les questions-relances influent sur l'amélioration des gestes mentaux comme le dirait Antoine de La Garanderie. Les résultats sont encourageants et prometteurs pour d'autres contextes. Les élèves effectuent ici un retour cognitif sur une tâche langagière proposée auparavant portant sur un point précis de grammaire française. Chaque dialogue a été réalisé individuellement et a duré, en moyenne, 45 minutes.

4.1. MAR-II-001

E = élève, M= médiateur

E – *Je vais au théâtre ou à l'opéra. Mais après je ne sais pas comment je dois compléter : Je vais parfois à la piscine... ville.*

M – Et qu'est-ce qu'on pourrait mettre ici?

E – Peut-être *de la ville*?

M – Pourquoi?

E – je ne sais pas, je fais cela „au pif”.

M – Mais regarde s'il y a avant une structure pareille qui pourrait te suggérer quelque chose? As-tu sur quoi t'appuyer dans des phrases précédentes ?

E – Ah oui, il me semble que c'est comme avec le mot „club”

M – Et pourquoi tu penses comme ça?

E – car c'est similaire.

M – Justement, ici tu as dit : *mes amis du club*, donc ici cela donnera : *la piscine* ..E – *...de la ville.*

Le médiateur-chercheur essaie d'amener l'élève vers une analyse des structures langagières et non pas de choisir « au pif » comme elle dit. Il lui propose de chercher des analogies dans les énoncés par exemple « *mes amis du club* » et « *la piscine de la ville* ».

Conformément aux règles de tels dialogues formulées par les chercheurs cités plus haut il ne s'agit pas de dire ce qui est ou non correct mais de le pousser à s'inspirer des aides présentes dans l'exercice comme c'est le cas avec « *et pourquoi tu penses comme ça ?* »

On voit en même temps que l'apprenant possède déjà des habitudes mentales bien fixes qu'il n'est pas facile de changer car elles constituent son répertoire d'outils de la pensée. Cela se voit dans le fragment ci-dessous :

M. – *Et quels mécanismes de contrôle tu peux mettre en place pour vérifier tes réponses? Pour t'assurer quant à la réponse ?*

E. – *Alors je regarde le modèle ou bien les constructions. Si je les connais, j'en suis sûre.*

M. – *Si tu les connais mais si ce n'est pas le cas ?*

E. – *Eh bien, je regarde sur internet ou alors je copie sur quelqu'un (rires).*

M. – *Mais cette personne peut se tromper aussi (rires).*

E. – *Je lui fais confiance, car je choisis quelqu'un du groupe avancé. Je ne suis pas forte en français.*

M. – *Mais c'est tout de même surprenant que tu attaques l'exercice immédiatement et tu ne veux pas te donner un moment de réflexion pour préparer la réponse dans ta tête. C'est toujours comme ça ?*

E. – *Plutôt oui. Quand je ne connais pas la réponse, je laisse tomber, éventuellement j'y retourne plus tard.*

Le dialogue a permis d'enrichir l'« atelier d'apprentissage des geste mentaux » de l'apprenant en lui indiquant la nécessité de réflexion, d'analyse, de comparaison avant de se mettre à l'exécution de la tâche.

Ce progrès est encore mieux visible dans le fragment ci-dessous.

4.2. ANT-II-011

E. – *En général j'ai du mal à apprendre la grammaire française. Elle est trop difficile et j'apprends par cœur, car je ne vois pas d'autres solutions. Certains exemples aussi, je les mémorise par cœur, car je n'en vois aucune logique.*

M. – *Mais tu sais bien qu'avec cette méthode tu auras toujours des doutes ? Certainement, une partie des exercices sera faite correctement mais là où tu vas manquer d'exemple avant, ce sera fini pour toi n'est-ce pas ?*

E. – *C'est bien vrai, mais c'est comme ça. Je ne sais par quel côté m'y prendre.*

Et le même élève s'exprime à la fin du dialogue de manière tout à fait différente :

M. – *Alors tu peux faire maintenant un bilan?*

E. – *donc je lis la consigne, ensuite je me demande à quoi elle se rapporte c'est-à-dire de quel type de savoir j'ai besoin. Ensuite je dois choisir et cela dépend de la phrase. Les articles définis c'est quelque chose de concret ou bien un ensemble général et les articles indéfinis c'est pour « quelque chose » ou une partie de quelque chose, un morceau..*

Le progrès cognitif est net entre la constatation „je ne sais pas par quel côté m'y prendre » et tout cet énoncé final où le chemin mental est bien précis et clair. C'est le but ultime des dialogues et de la médiation didactique à la fois : compléter les outils de la pensée, rendre conscient de leur présence ou bien leur absence et provoquer la nécessité d'en créer de nouveaux.

Conclusion

Nous avons voulu montrer dans cet article le rôle de la médiation didactique assurée par le biais du dialogue pédagogique réalisé en classe de FLE auprès des élèves ayant des

difficultés d'apprentissage. Après avoir présenté le cadre théorique de la recherche qui se réfère aux théories socioconstructivistes de Lev Vygotsky et Jerome Bruner comme base, nous sommes passés à l'analyse des travaux des chercheurs dont les modèles des dialogues nous avaient inspirés pour notre étude empirique : Antoine de La Garanderie et son dialogue pédagogique issu de la Gestion mentale, Pierre Vermersch et son entretien d'explicitation et, à la fin, l'entretien cognitif à visée d'apprentissage de Michel Perraud et Maria Pagoni. Avec ces idées nous avons construit une démarche de recherche mettant à profit les théories citées et nous l'avons appliquée envers 17 lycéens polonais. La recherche a pu confirmer la force du dialogue pédagogique comme moyen assurant la médiation cognitive et améliorant les outils de la pensée des élèves. Certes, d'autres recherches allant dans ce sens sont encore nécessaires pour conclure de manière plus générale mais nous sommes persuadés que le dialogue permet aux élèves en difficulté d'apprentissage de reprendre de la confiance en soi et d'enrichir leur atelier d'apprentissage ce qui assure une plus grande autonomie cognitive dont ils manquaient auparavant.

NOTES

1. Cet article constitue la version abrégée des analyses présentés dans l'ouvrage : Sujeczka-Zajac J., 2016, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin :Wydawnictwo Werset.
2. The minimal and indispensable function of the teacher is to tell the learner what is or is not an acceptable utterance (Corder 1988 dans Piotrowski 2011 :72).
3. Son ouvrage de 1982 s'intitule ainsi : « La Pédagogie des moyens d'apprendre ».

REFERENCES / BIBLIOGRAPHIE

- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156 – 171.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. Paris: Retz.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Cicurel, F., Blondel E. (éds.) (1996). La construction interactive des discours de la classe de langue. *Les carnets du Cediscor*, 4, Paris-Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Garanderie de La A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Le Centurion.
- Garanderie de La A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: Le Centurion.
- Gaté, J.-P. (2013). La Gestion mentale : une pédagogie de la personne. Fondements éthiques et implications praxéologiques. *Educatio*, 2: La revue scientifique de l'éducation chrétienne, http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2013/11/FGat%C3%A9-MF_20131105.pdf, : consulté 17.01.2016.
- Gaté, J.-P. (2015). L'exercice de la parole dans le dialogue pédagogique avec l'élève. Enjeu de liberté. *Educatio*, 4: *La revue scientifique de l'édu-*

- ation chrétienne, <http://revue-educatio.eu/wp/author/jp-gate/>, consulté le 17.01.2016.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique. *Éduquer*, 1|2e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008, <http://rechercheseducations.revues.org/16>, consulté le 16 01 2016.
- Perraudau, M., Pagoni M. (2010). L'entretien cognitif à visée d'apprentissage. Un dispositif clinique pour accompagner l'élève. *Recherche et formation*, 63, <http://rechercheformation.revues.org/99>, consulté le 24.01.2014.
- Piotrowski, S. (2011). *Apprentissage d'une langue et communication*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Porquier, R. (1984). Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. *LINX*, 11, 96 – 115.
- Seretny, A. (2014). Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym. *Acta Universitatis Lodzianensis*, 21: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 37–50.
- Sujecka-Zajac, J. (2016). *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Vermersch P. (2000). *Conscience directe et conscience réfléchie*, [http://www.academia.edu/7495536/Conscience_directe_et_conscience_r%C3%A9fl%C3%A9chie](http://www.academia.edu/7495536/Conscience_directe_et_conscience_reflechie), consulté le 14.02.2016.
- Vermersch, P. (2003). *Psycho phénoménologie de la réduction*, http://www.expliciter.x-sides.net/IMG/pdf/Ap_psycho_pheno_reduction_v3_cath.pdf, consulté le 14.02.2016.
- Vygotsky, L. S. ([1934]/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

THE EDUCATIONAL DIALOGUE AS A TOOL OF COGNITIVE MEDIATION IN LANGUAGE CLASSES. FOR STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

✉ **Prof. Jolanta Sujecka-Zajac, DSc.**
Institute of Roman Studies
University of Warsaw
Warsaw, Poland
E-mail: jolanta.zajac@uw.edu.pl